

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

VIRIDIANA ALVES DE LARA SILVA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
NAS LICENCIATURAS DA UEPG PELOS PROFESSORES FORMADORES NO
ENSINO PRESENCIAL E REMOTO**

**PONTA GROSSA
2022**

VIRIDIANA ALVES DE LARA SILVA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
NAS LICENCIATURAS DA UEPG PELOS PROFESSORES FORMADORES NO
ENSINO PRESENCIAL E REMOTO**

Tese apresentada, para obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Política Educacionais”, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador(a): Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

**PONTA GROSSA
2022**

L318

Lara-Silva, Viridiana Alves de

Avaliação da política de estágio curricular supervisionado nas licenciaturas da UEPG pelos professores formadores no ensino presencial e remoto / Viridiana Alves de Lara-Silva. Ponta Grossa, 2022.

244 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

1. Avaliação - políticas - programas educacionais. 2. Ensino - presencial - remoto. 3. Estágio curricular supervisionado. 4. Licenciaturas. I. Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.26



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR -
<https://uepg.br>

TERMO

VIRIDIANA ALVES DE LARA SILVA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS DA UEPG PELOS PROFESSORES FORMADORES NO ENSINO PRESENCIAL E REMOTO

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

Prof.^a Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise – UEPG (Presidente)

Prof.^a Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Prof.^a Dra. Bettina Heerdt - UEPG

Prof. Dr. Fábio Perboni - UFGD

Prof.^a Dra. Marisa Schneckenberg - UNICENTRO

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges- UFLA- suplente externo

Prof.^a Dra. Marcela Godoy - UEPG - suplente interna



Documento assinado eletronicamente por **Mary Angela Teixeira Brandalise, Professor(a)**, em 28/07/2022, às 19:06, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 29/07/2022, às 10:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Bettina Heerdt, Professor(a)**, em 29/07/2022, às 10:38, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1025099** e o código CRC **C43B2737**.

*À minha família, fonte de inspiração, força e coragem.
Em especial minha filha, Giovana, que veio trazer mais luz, perseverança, amor e bençãos para
minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade, por me permitir chegar aqui.

À minha família, que entendeu meus momentos de ausência e renúncia.

Aos meus pais, José e Dolair, pela sólida formação humana, pelas orações, pela perseverança e fonte de fé, por todo o esforço que fizeram para que eu pudesse chegar até aqui. Gratidão eterna!

Ao meu esposo, Rafael, pelo apoio durante esta caminhada, por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis, segurando minha mão.

À minha filha, Giovana, que me surpreendeu com sua vinda no decorrer desta caminhada e renovou minhas forças com a notícia de sua chegada. Meu amor maior, minha fonte de renovação e perseverança.

Aos meus irmãos, Andressa e Joseph, pelo carinho e torcida de sempre. Obrigada por segurarem a minha mão ao longo deste percurso, sempre com palavras de motivação.

Aos meus sobrinhos, Laura e Lorenzo, por todo amor e inspiração.

Às minhas avós, que com suas orações me fortaleceram nessa caminhada.

Ao meu querido avô, que do céu acompanhou cada passo desta trajetória, em meu coração sinto sua vibração com a certeza que nossa ligação vai além desta vida física na terra.

À minha orientadora, Professora Mary Ângela Teixeira Brandalise, pelas oportunidades concedidas ao longo desse percurso, primeiro ao ingressar em seu grupo de pesquisas, há dez anos, posteriormente pela oportunidade de construir uma trajetória na pós-graduação, guiada sempre por suas orientações e conselhos.

Aos professores que compuseram a banca, na qualificação e defesa, Profa. Dra. Marisa Scheneckenberg, Prof. Dr. Fabio Perboni, Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo, Profa. Dra. Bettina Heerdt, Profa. Dra. Marcela Godoy e Prof. Dr. Regilson Maciel Borges, pelas valiosas contribuições.

Aos professores do PPGE, pela formação e contribuição com a pesquisa desenvolvida ao longo do Doutorado.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que desde minha graduação vem agregando possibilidades de crescimento intelectual, acadêmico e profissional, e também por permitir o desenvolvimento desta pesquisa na instituição.

Aos colegas e chefia do Departamento de Pedagogia (Deped), que sempre me incentivaram a ingressar no PPGE para cursar o Doutorado.

Aos professores formadores de ECS das licenciaturas, na UEPG, que prontamente atenderam ao convite em participar desta pesquisa, trazendo seus relatos, experiências e avaliações sobre o processo desenvolvido nos contextos de ensino (presencial e remoto).

Aos colegas do PPGE que estiveram juntos nessa etapa da minha vida.

Às minhas amigas, que entenderam minha ausência e vibraram com cada etapa vencida, nesse processo.

À(s) minha(s) diretora(s) e pedagogas da Escola Municipal, que sempre me apoiaram na realização desta conquista.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que a realização desta pesquisa fosse possível, deixo aqui minha gratidão.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1992, p. 79).

RESUMO

LARA-SILVA, Viridiana Alves de. **Avaliação da política de estágio curricular supervisionado nas licenciaturas da UEPG pelos professores formadores no ensino presencial e remoto**. 2022. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

A presente pesquisa objetiva analisar a política e programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) de seis cursos de licenciaturas da UEPG, voltado para o Ensino Fundamental, nos contextos de ensino presencial e remoto, a partir da avaliação por/para uma agenda social, realizada pelos professores formadores. Parte-se do pressuposto que uma avaliação do ECS nas licenciaturas poderá contribuir para a compreensão da complexidade que envolve a formação docente e os processos formativos teórico-práticos desenvolvidos durante sua realização no curso de Licenciatura. Os objetivos específicos foram assim traçados: a) realizar a revisão sistemática de literatura sobre a produção acadêmica brasileira, na forma de teses e dissertações, voltada à temática de ECS das Licenciaturas (Ensino Fundamental); b) caracterizar a concepção da política de ECS das licenciaturas da UEPG; c) identificar potencialidades, limites e desafios do ECS, no ensino presencial e no ensino remoto, evidenciados nos resultados do processo avaliativo realizado pelos professores formadores; e d) delinear, a partir da teoria da avaliação de políticas e programas educacionais, os principais aspectos, tendências, desafios do ECS no ensino presencial e no ensino remoto. A questão norteadora da pesquisa é a seguinte: Qual é a avaliação da política e programas de Estágio Curricular Supervisionado (Ensino Fundamental) das licenciaturas da UEPG de professores formadores que dele participam, nos contextos de ensino presencial e remoto? O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Afonso (2009), Fernandes (2010, 2011, 2018), Bourdieu (2004a, 2004b, 2014), Mainardes e Stremel (2020), Pimenta (2012, 2019), entre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo, e a análise documental, o questionário *on-line* e o grupo focal são os procedimentos adotados para a produção de dados. A Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007), é a metodologia adotada para análise dos dados produzidos, os quais integram três categorias: 1) Avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS; 2) Avaliação das experiências de ensino dos professores formadores no contexto presencial e remoto; e 3) Avaliação do papel formativo do ECS frente às necessidades de revitalizar a política de ECS nas licenciaturas da UEPG. As potencialidades, fragilidades e similaridades do ECS nos contextos presenciais e remoto emergiram na avaliação da política e dos programas das Licenciaturas, quando os professores formadores apontam os pontos contundentes do ECS no presencial e as dificuldades e fragilidades vivenciadas durante o ensino remoto, sinalizando a construção de novos *habitus* no desenvolvimento da disciplina. Além disso, ressaltaram a relevância de discussões coletivas que foram realizadas na instituição para recontextualização da política no contexto da prática no período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19. A avaliação das políticas e programas por/para uma agenda social caracterizada pelo raciocínio indutivo, pela aceitação de múltiplas realidades e avaliadores, pela diversidade de dados coletados, pela descrição, considerando as perspectivas dos professores formadores e suas assumidas preocupações sociais, éticas, políticas e pedagógicas desveladas nesta tese, pode contribuir para a compreensão do campo de investigação do ECS, bem como para o campo de estudos da Avaliação de Políticas e Programas Educacionais.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas e Programas Educacionais. Ensino Presencial e Remoto. Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Licenciaturas.

ABSTRACT

LARA-SILVA, Viridiana Alves de. **Evaluation of the supervised curricular internship policy in the UEPG degrees by teachers training in class and remote teaching.** 2022. 244 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

The present research aims to analyze the Supervised Curricular Internship (SCI) policy and programs of six licentiate courses at UEPG, focused on Primary Education, in face-to-face and distance learning contexts, based on the evaluation carried out by the teacher educators. It is assumed that an evaluation of the SCI in licentiate courses may contribute to the understanding of the complexity involved in teacher education and the theoretical-practical training processes developed during its completion in the licentiate course. The specific objectives were outlined as follows: a) to carry out a systematic literature review on the Brazilian academic production, in the form of theses and dissertations, focused on the theme of SCI of licentiate courses (Primary Education); b) to characterize the conception of the SCI policy of the UEPG's licentiate courses; c) to identify potentialities, limits, and challenges of the SCI, both in face-to-face and distance learning, evidenced in the results of the evaluation process carried out by the teacher educators; and d) to outline, based on the theory of evaluation of educational policies and programs, the main aspects, trends, and challenges of the SCI in face-to-face and distance learning. The guiding question of the research is the following: What is the evaluation of the policy and programs of the Curricular Supervised Internship (Primary Education) of UEPG's licentiate courses of teacher educators who participate in it, in face-to-face and distance learning contexts? The theoretical framework was based on the contributions of Afonso (2009), Fernandes (2010, 2011, 2018), Bourdieu (2004a, 2004b, 2014), Mainardes and Stremel (2020), Pimenta (2012, 2019), among others. The research is qualitative in nature, of the evaluative case study type, and document analysis. The online questionnaire and the focus group are the procedures adopted for data production. The Textual Discourse Analysis (TDA), proposed by Moraes and Galiazzi (2007), is the methodology adopted for the analysis of the data produced, which comprise three categories: 1) Evaluation of the general aspects of the SCI subject; 2) Evaluation of the teaching experiences of teacher educators in face-to-face and distance contexts; and 3) Evaluation of the formative role of the SCI in relation to the need to revitalize the SCI policy in licentiate courses at UEPG. The potentialities, weaknesses and similarities of the SCI in face-to-face and distance contexts emerged in the evaluation of the licentiate policies and programs, when the teacher educators point out the strong points of the SCI in face-to-face learning and the difficulties and weaknesses experienced during distance learning, indicating the construction of new habitus in the development of the subject. Moreover, they emphasized the relevance of collective discussions that were held in the institution to recontextualize the policy in the context of practice in the period of social isolation caused by the Covid-19 pandemic. The evaluation of policies and programs by/for a social agenda characterized by inductive reasoning, acceptance of multiple realities and evaluators, diversity of data collected, description, considering the perspectives of teacher educators and their assumed social, ethical, political, and pedagogical concerns unveiled in this thesis, can contribute to the understanding of the SCI research field, as well as to the field of studies of the Evaluation of Educational Policies and Programs.

Keywords: Evaluation of Educational Policies and Programs. Face-to-face and Distance Learning. Supervised Curricular Internship (SCI). Licentiate Courses.

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 –	Legislação para a formação de professores pós-LDB 9.394/96.....	85
Fluxograma 2 –	Mapeamento das produções – 2010-2020.....	117
Fluxograma 3 –	Base teórico-epistemológica da pesquisa.....	120
Fluxograma 4 –	Categorias de análise, subcategorias e unidades de análise oriundas do <i>corpus</i> empírico.....	123
Fluxograma 5 –	<i>Habitus</i> constituídos no ECS no ensino presencial e remoto.....	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cursos de Licenciatura da UEPG em que atuam os professores formadores	37
Gráfico 2 – Faixa etária dos professores formadores da UEPG que participaram da pesquisa	38
Gráfico 3 – Tempo de docência dos professores formadores da UEPG que participaram da pesquisa – 2021.....	38
Gráfico 4 – Tempo de trabalho dos professores formadores participantes da pesquisa.....	39
Gráfico 5 – Quantidade de acadêmicos orientados no ECS pelos professores formadores	39
Gráfico 6 – Distribuição das produções acadêmicas sobre ECS conforme o ano e tipo – 2010 2020 – Brasil.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Cursos de Licenciaturas presenciais ofertados na UEPG – 2022.....	26
Quadro 2 –	Ementas das disciplinas de ECS das licenciaturas	30
Quadro 3 –	Caracterização dos paradigmas de avaliação de política e programas técnico-racionalista e dialógico	49
Quadro 4 –	Categoria 1 – ECS: formação para a atuação docente no Ensino Fundamental e as subcategorias que a compõem – 2010-2020 – Brasil	95
Quadro 5 –	Categoria 2 – ECS e as narrativas do processo formativo, das metodologias e das estratégias – 2010-2020 – Brasil	105
Quadro 6 –	Categoria 3 – ECS: concepções identificadas nas produções acadêmicas – 2010-2020 – Brasil	108
Quadro 7 –	Categoria 4 – ECS: as representações sociais, os saberes docentes e a identidade profissional – 2010-2020 – Brasil.....	110
Quadro 8 –	Trabalhos que versam sobre ECS: currículo e organização curricular da licenciatura.....	114
Quadro 9 –	Dimensões e indicadores para avaliação da política e programas de ECS da UEPG.....	122
Quadro 10 –	Descrição da Categoria 1: Avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS..	124
Quadro 11 –	Descrição da Categoria 2: Avaliação das experiências de ensino dos professores formadores no contexto remoto e presencial, com suas particularidades.....	144
Quadro 12 –	Descrição da Categoria 3: A avaliação do papel formativo do ECS frente às necessidades de revitalizar a política de ECS nas licenciaturas da UEPG ...	154
Quadro 13 –	Coerência da pesquisa	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções acadêmicas sobre ECS nas Licenciaturas – 2010-2020 – Brasil	92
Tabela 2 – Produções Acadêmicas sobre ECS nas Licenciaturas selecionadas	92
Tabela 3 – Quantidade de Produções Acadêmicas sobre ECS	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais
ATD	Análise textual discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CA	Conselho Administrativo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cefans	Centros de Formação de Aperfeiçoamento do Magistério
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
Copelic	Comissão Permanente das Licenciaturas
COU	Conselho Universitário
Covid-19	Covid-19
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Departamento de Educação
DEMET	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
EaD	Educação a Distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ERE	Ensino remoto emergencial
ForumDir	Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das
UPB	Universidades Públicas Brasileiras
GEPPEA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Avaliação
IES	Instituto de Educação Superior

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Sebisa	Setor de Ciências Biológicas e da Saúde
Secihla	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Seed	Secretaria de Estado da Educação
SME	Secretaria Municipal de educação
Sexatas	Setor de Ciências Exatas e Naturais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Undime	Conselho da União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	25
1.1	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	25
1.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	27
1.2.1	Abordagem qualitativa – estudo de caso avaliativo	27
1.2.2	Procedimentos para a produção de dados	28
1.2.3	Procedimentos éticos na pesquisa	34
1.2.4	Metodologia de análise de dados	34
1.3	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	37
2	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA E PROGRAMA DO ECS DAS LICENCIATURAS DA UEPG: REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMETOLÓGICO	41
2.1	PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMETODOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS	41
2.2	AVALIAÇÃO DO ECS NA ABORDAGEM POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL	51
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS): REFERÊNCIAS HISTÓRICAS, LEGAIS E CONCEITUAIS	56
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E NORMATIVOS	56
3.2	PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	79
3.3	O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) NAS LICENCIATURAS: APORTES TEÓRICOS	84
4	O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) NAS LICENCIATURAS COMO OBJETO DE ESTUDO: REVISÃO DE LITERATURA	90
4.1	MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	90
4.2	ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA REVISÃO DE LITERATURA.....	91
4.3	CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE ECS NAS LICENCIATURAS DO BRASIL	95

4.3.1	ECS: formação para a atuação docente no ensino fundamental.....	95
4.3.1.1	ECS: contribuições para a docência	96
4.3.1.2	ECS: limites e fragilidades	99
4.3.1.3	ECS: relação teoria-prática	101
4.3.1.4	ECS: contribuições para as diversas áreas do conhecimento das licenciaturas ...	103
4.3.2	ECS: narrativas do processo formativo, das metodologias e das estratégias .	104
4.3.3	ECS: concepções identificadas nas produções acadêmicas.....	108
4.3.4	ECS: as representações sociais, os saberes docentes e a identidade profissional.....	110
4.3.5	ECS: currículo e organização curricular da licenciatura	113
4.4	O PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE O ECS NAS LICENCIATURAS	116
5	AVALIAÇÃO DO ECS DAS LICENCIATURAS DA UEPG NO ENSINO PRESENCIAL E REMOTO: ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS.....	120
5.1	CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA E PROGRAMAS DE ECS DA UEPG	120
5.2	ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO ECS: O QUE DIZEM DOS PROFESSORES FORMADORES	122
5.2.1	Avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS - Categoria 1 - (C1).....	124
5.2.1.1	Avaliação da organização da disciplina de ECS – (C1.S1)	126
5.2.1.2	Avaliação das observações e inserções no ECS (C1.S2).....	130
5.2.1.3	Avaliação das orientações no ECS - (C1.S3)	134
5.2.1.4	Avaliação do Acompanhamento do ECS - (C1.S4).....	136
5.2.1.5	Avaliação da relação teórico-prática no ECS - (C1.S5)	139
5.2.1.6	Avaliação das aprendizagens no ECS - (C1.S6).....	141
5.2.2	Avaliação das experiências de ensino dos professores formadores no contexto presencial e remoto - (C2)	144
5.2.2.2	Avaliação da óptica do ERE (C2 S2)	148
5.2.2.3	Similaridades entre o contexto presencial e remoto- (C2.S3)	152
5.2.3	Avaliação do papel formativo do ECS frente às necessidades de revitalizar a política de ECS nas licenciaturas da UEPG – Categoria 3 - (C3)	154
5.2.3.1	Políticas da UEPG e papel do ECS – (C3.S1)	154

5.3	META-TEXTO – A POLÍTICA E O PROGRAMA DE ECS DAS LICENCIATURAS DA UEPG: O QUE SINALIZAM AS AVALIAÇÕES REALIZADAS PELOS PROFESSORES FORMADORES.....	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE A – QUANTIDADE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS E SUAS INSTITUIÇÕES DE ORIGEM.....	186
	APÊNDICE B – QUADRO COM OS TIPOS DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS, ANO, AUTORIA, INSTITUIÇÃO E CURSO DE LICENCIATURA.....	189
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES FORMADORES.....	216
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	222
	APÊNDICE E – REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA.....	224
	ANEXO A – REGISTRO DA PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL..	224

INTRODUÇÃO

O século XX foi marcado por profundas mudanças sociais, seja no campo da política, da economia, da cultura, da saúde e, conseqüentemente, da educação, as quais ocasionaram modificações na organização do trabalho pedagógico, nas políticas educacionais, na disseminação do conhecimento, no acesso às informações e no papel exercido pela escola historicamente. No entanto, ainda nos deparamos com muitos desafios, dentre eles a falta de investimentos, a desvalorização profissional, as (des)continuidades de políticas educacionais, entre outros, desafios estes que pouco contribuem para uma formação de qualidade, crítica e reflexiva de profissionais de educação.

Ademais, no início da segunda década deste século, o contexto internacional foi surpreendido por uma pandemia causada pelo Coronavírus-Covid19, no início do ano letivo de 2020, o que ocasionou o fechamento das instituições escolares e a suspensão das aulas presenciais, por meio do Decreto n. 4.258, de 17 de março de 2020, em seu artigo 8º, com o intuito de evitar a contaminação e proliferação do vírus (PARANÁ, 2020b).

Nos meses seguintes, permaneceu a orientação de isolamento social e as escolas da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior adotaram o Ensino Remoto Emergencial-ERE, com o intuito de amenizar os impactos causados pelo distanciamento, físico e social da escola, usufruindo da tecnologia como aliada, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem-avaliação, de acordo com as orientações do CNE

Se à escola cabe a função social de ensinar e mediar conhecimentos aos seus alunos, são os professores que realizam esta ação de modo intencional. Posto isto, salientamos a primordialidade de acesso e permanência aos cursos em nível superior de Licenciaturas¹ e, principalmente, do ensino mediado de forma presencial.

A palavra licenciatura tem sua etimologia no latim, *licere*, que significa ter permissão, ou seja, o termo licenciatura significa ter licença para o exercício da docência, a qual é concedida pelo Estado, em consonância com as políticas públicas educacionais, para o exercício legal da profissão. Todavia, há brechas nas políticas estaduais e municipais que ainda permitem a atuação de profissionais na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com formação apenas em nível médio.

Diniz-Pereira, Flores e Fernandes (2021) sinalizam a necessidade de discussões que resultem no reconhecimento quanto à atividade desenvolvida pelos professores, sendo esta

¹ Metas 12 e 15 contidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

complexa e de elevado nível, por isso necessita de formação, pois não se trata apenas de um dom ou vocação. Nesse sentido, não basta apenas ter conhecimento das áreas específicas os autores sinalizam que é preciso de no mínimo sete conhecimentos básicos na formação de professores, sendo eles: 1) conhecimento do objeto de ensino; 2) conhecimento pedagógico; 3) conhecimento curricular; 4) conhecimento do contexto em que se está inserido; 5) conhecimento dos fins da educação e seus objetivos; 6) conhecimento dos alunos; e 7) conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino

Por toda a extensão desta tese discorreremos sobre a formação de professores, seu histórico, concepções e aparato legal, visando destacar a organização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS)², enquanto componente curricular obrigatório dos cursos de Licenciaturas, no qual se estabelece uma relação teórico-prática por meio de estudos, reflexões, discussões, levantamento de problemáticas e intervenções nas escolas que ofertam a Educação Básica, sendo o programa de ECS objeto de avaliação por seus agentes, aqui denominados de professores formadores.

A disciplina de ECS contribui para o processo formativo do licenciando, sendo um *locus* cooperativo que contempla as observações realizadas, tendo por base a fundamentação teórico-prática no contexto do curso, os registros com narrativas e reflexões nos diários das intervenções, bem como estudos e análises das vivências em sala de aula. Nessa perspectiva, entende-se o conceito de ECS enquanto “atividade teórica de conhecimento da *práxis* de ensinar, realizada pelos docentes nas escolas públicas, como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções.” (PIMENTA, 2019, p. 25).

No âmbito do Ensino Fundamental, o ECS promove uma aproximação do acadêmico-estagiário com a realidade escolar, sendo um espaço privilegiado de formação acadêmica e profissional, que consiste em um processo de preparação para o futuro campo de atuação.

Um dos objetivos primordiais do ECS é a articulação entre a teoria e a prática. Para Pimenta e Lima (2006, p. 6), “o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”, afinal, é neste momento que há a interação entre as teorias estudadas no ensino superior e o campo social em que se desenvolvem as práticas educativas, a escola.

O ECS nas licenciaturas é considerado uma das etapas mais importantes na vida acadêmica, ao proporcionar grandes expectativas, vivências e domínio de conhecimentos

² Para se referir ao Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciaturas será utilizada nesta tese a sigla ECS.

teóricos e práticos para a formação de professores, portanto, constitui-se como uma das bases de conhecimento necessário à docência, para a futura atuação dos licenciandos.

Os avanços significativos no contexto educacional e o fomento de inúmeras discussões que ocorreram a partir da década de 1980, intensificaram-se após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, depois de quase uma década de discussão acerca de seu projeto. Após a aprovação da nova LDBEN (BRASIL, 1996), as políticas educacionais passaram a ser reformuladas com o intuito de ampliar o acesso, a permanência e viabilizar melhorias no ensino voltado à Educação Básica, por essa razão, a formação inicial de professores também passa por constantes reformulações e reorganizações curriculares.

Ao longo destes vinte e seis anos (1996-2022), muitas foram as homologações de normativas, decretos, pareceres, resoluções para instituir Planos Nacionais da Educação, Ampliação do Ensino Fundamental, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, Diretrizes para os Cursos de Licenciaturas e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Básica (BRASIL, 2017) e a Base Nacional Comum (BNC) para Formação de Professores (BRASIL, 2019).

As DCN para Formação de Professores, da Resolução CNE/CP n. 1, de 2002, e Resolução n. 2, de 2015, propõem que a relação teoria-prática se faça presente desde o início dos cursos de licenciaturas, de maneira articulada, com o objetivo de superar a dicotomia existente entre elas, considerando que uma nutre a outra. O incentivo à pesquisa também ganha destaque nas DCN, das resoluções CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2002) e n. 2 (BRASIL, 2015). Todavia, a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, ao revogar as DCN propostas na Resolução n. 2, de 2015 (BRASIL, 2015), gerou inúmeros manifestos, conflitos e notas de repúdio de associações vinculadas à formação de professores, ao propor modificações com base em uma lógica instrumental que levaria a um empobrecimento dessa formação. No mesmo documento ainda é proposto ao Curso de Pedagogia uma fragmentação na formação, para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) têm se destacado nessa luta para defender uma educação de qualidade, crítica e emancipatória, sem retrocessos. É oportuno destacar aqui a luta que ocorre no campo para defender a formação de professores e conquistas expressas nas DCN (BRASIL, 2015), fruto de uma discussão coletiva.

Nos últimos cinco anos, além da descontinuidade de políticas públicas, dá-se início a uma era de retrocessos no cenário educacional. Um exemplo é a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014-2024) para que todos os professores em exercício tivessem cursado o nível superior, no entanto não foi atingida, para atender à demanda dos municípios, em relação ao número de professores que precisariam ser contratados. Assim, a formação de docentes em nível médio continua sendo aceita, como formação mínima exigida, para atuar na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

É diante desse cenário de retrocessos e desvalorização da profissão docente e também alicerçada à minha trajetória acadêmica e profissional, que surgiu o interesse em investigar a Formação de Professores, com foco no campo epistemológico do ECS. Enquanto docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais, recebi, por inúmeras vezes, acadêmicos-estagiários que traziam consigo expectativas e angústias acerca de sua formação para a docência, observações que pude fazer ao exercer o papel de supervisor técnico³ no período de 2011 a 2019.

Em 2012, tive a grande oportunidade de ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Avaliação (GEPPEA), desenvolvendo pesquisas no campo da Política Educacional e Avaliação, com ênfase no domínio da avaliação das aprendizagens no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a realização da dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Posteriormente à defesa da dissertação, no ano de 2014, ingressei na função de professora formadora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio e, posteriormente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

No percurso profissional enquanto professora no Ensino Superior muitas foram as minhas inquietações relacionadas ao processo formativo dos acadêmicos, ao seu desenvolvimento no âmbito das escolas e às políticas educacionais estabelecidas para a formação docente nas licenciaturas, dentre elas: Qual a percepção dos(as) professores(as) formadores sobre a relação teórico-prática do ECS? Qual o lugar/espço do ECS realizado no Ensino Fundamental no currículo dos cursos de licenciatura? Por que, muitas vezes, o professor supervisor da escola não se percebe como sujeito na formação do futuro licenciando? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) supervisores(as) no acolhimento dos

³ Supervisor técnico refere-se ao professor da Educação Básica, que recebe o(a) estagiário(a) em sua sala de aula.

estagiários? O que os estudos e pesquisas têm revelado sobre o campo de estudos do ECS? Há lacunas em relação à produção acadêmica brasileira que podem gerar novas pesquisas sobre o ECS nas licenciaturas? Qual é a avaliação de professores formadores sobre a política e programa de ECS da licenciatura? Como se desenvolve o ECS nas licenciaturas durante o ensino remoto?

Das reflexões geradas a partir desses questionamentos, aliadas à revisão de literatura sobre o ECS, e à minha trajetória acadêmico-profissional, é que se originou a proposição da pesquisa desta tese, que buscou em seu desenvolvimento responder à seguinte questão norteadora: Qual é a avaliação da política do programa de Estágio Curricular Supervisionado (Ensino Fundamental) das licenciaturas da UEPG de professores formadores que dele participam, nos contextos de ensino presencial e remoto?

A partir do problema proposto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a política e os programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) (Ensino Fundamental) das licenciaturas da UEPG nos contextos de ensino presencial e remoto, a partir da avaliação por/para uma agenda social, realizada pelos professores formadores. Os objetivos específicos traçados para alcançá-lo, são:

- a) realizar a revisão sistemática de literatura sobre a produção acadêmica brasileira, na forma de teses e dissertações, voltada à temática de ECS das Licenciaturas (Ensino Fundamental);
- b) caracterizar a concepção da política de ECS das licenciaturas da UEPG;
- c) identificar potencialidades, limites e desafios do ECS, no ensino presencial e ensino remoto, evidenciados nos resultados do processo avaliativo realizado pelos professores formadores;
- d) delinear, a partir da teoria da avaliação de políticas e programas educacionais, os principais aspectos, tendências, desafios do ECS no ensino presencial e no ensino remoto.

Considerando-se o problema e os objetivos propostos nesta tese, argumenta-se que a avaliação das políticas e programas por/para uma agenda social caracterizada pelo raciocínio indutivo, pela aceitação de múltiplas realidades e avaliadores, pela diversidade de dados coletados, pela descrição, análise e interpretação dos fenômenos que se observam, tendo em conta as perspectivas dos professores formadores e, ainda, pela flexibilidade e suas assumidas preocupações sociais, éticas e políticas, pode contribuir para a compreensão do campo de

investigação do ECS, bem como para o campo de estudos da Avaliação de Políticas e Programas Educacionais.

Parte-se da premissa de que uma avaliação do ECS nas licenciaturas, realizada por seus professores formadores, poderá contribuir para a compreensão da complexidade que envolve a formação de professores, a construção dos *habitus*, e os processos formativos teórico-práticos desenvolvidos no campo da formação de professores, durante sua realização no curso de Licenciatura.

Embora várias pesquisas envolvendo o ECS já tenham sido realizadas no contexto brasileiro, considera-se relevante a proposição desta tese fundamentada na Teoria da Avaliação de Políticas e Programas por/para uma agenda social, cujo propósito “é intervir social e politicamente para transformar e melhorar os programas e as políticas públicas, recorrendo ao envolvimento e à participação dos cidadãos.” (FERNANDES, 2018, p. 3).

É nessa perspectiva teórica que a tese aqui apresentada poderá, por meio da análise da avaliação realizada, apresentar vários dados que possam gerar novas discussões, conhecimento e melhoria da política e dos programas de ECS desenvolvidos nas diferentes licenciaturas da UEPG, apontando limites, possibilidades e lacunas. Assim, além de contribuir para as discussões do domínio da avaliação de políticas e programas educacionais, poderá interessar também aos professores e pesquisadores do campo da formação de professores.

A pesquisa aqui proposta é de abordagem qualitativa, por considerar que o objeto não é neutro, sendo uma das perspectivas da pesquisa qualitativa a descrição das situações sociais, com foco em rotinas da vida cotidiana e na formação da realidade social. Nessa concepção, pode-se examinar a relação com a realidade lidando com processos construtivos ao abordá-la e considerando que as realidades são produtos sociais das pessoas, de interações e instituições.

O estudo de caso avaliativo, definido para desenvolvimento da pesquisa, considerou as disciplinas de ECS das Licenciaturas de Pedagogia, Artes Visuais, Matemática, Educação Física, Ciências Biológicas e História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cuja abordagem possibilitou um estudo aprofundado, amplo e detalhado, para a coleta de dados empíricos, verificação da efetividade de um programa, por meio das ações realizadas.

A seleção dos cursos de Licenciatura da UEPG foi realizada por meio de uma amostragem intencional considerando a representatividade por Setor de Conhecimento⁴. Como critério de seleção optou-se pelos cursos de licenciatura instituídos há maior e menor tempo, na

⁴ A UEPG conta com cinco Setores de Conhecimento, destes três ofertam cursos de licenciatura, são eles: 1) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes; 2) Setor de Ciências Exatas e Naturais e 3) Setor de Ciências Biológicas e da Saúde.

instituição campo de pesquisa desta tese, e cuja área do conhecimento fosse componente curricular do Ensino Fundamental, critério que justifica que os Cursos de Licenciatura em Física e Química não participaram desta pesquisa. Os agentes da pesquisa foram os professores formadores que trabalham com a disciplina de ECS, sem distinção entre os efetivos e temporários, denominados de colaboradores no quadro de docentes da UEPG.

Observando o problema, os objetivos e o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, ela está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, questões éticas e o perfil dos participantes. O segundo capítulo versa sobre a relação entre Estado e as políticas educacionais, apresenta os fundamentos teóricos da avaliação de políticas e programas educacionais, discussão que tem a intenção de possibilitar a compreensão de como uma política e um programa de ECS voltados para os cursos de licenciaturas podem ser avaliados, analisados e produzir conhecimento, com base na Teoria da Avaliação de Programa Educacionais (FERNANDES, 2010, 2011, 2018).

O terceiro capítulo apresenta o contexto histórico e legal da formação de professores, bem como os paradigmas da racionalidade técnica, prática e *práxis*, seguido da discussão sobre a relação teórico-prática nos ECS, dialogando com autores, como: Libâneo (2012), Saviani (2008, 2009, 2010, 2014, 2020), Tanuri (2000), Ghedin (2012), Pimenta (2012, 2019), Ghedin e Oliveira (2015), Gatti (2009, 2010, 2013, 2017, 2020), entre outros pesquisadores.

A revisão sistemática de literatura constitui o quarto capítulo, no qual a produção de conhecimento brasileira no período de 2010-2020 sobre o ECS nos cursos de Licenciatura, voltado para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) é apresentada e analisada.

O quinto capítulo traz a análise dos resultados da avaliação do ECS nos Cursos de Licenciaturas realizada pelos professores formadores, desvelando, a partir da Teoria da Avaliação de Políticas e Programas e da Análise Textual Discursiva, os principais aspectos, tendências e desafios do ECS nos contextos de ensino presencial e remoto. Por fim, são tecidas as considerações finais,

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa, sendo organizado em três seções. A primeira apresenta o campo de investigação: a UEPG, denotando quais são os Setores de Conhecimento, que dela fazem parte, e os cursos de licenciaturas selecionados para participar da avaliação da política e programas de ECS. Na segunda seção são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, caracterizada como um estudo de caso avaliativo, utilizou-se do questionário *on-line* e grupo focal para a coleta e produção de dados, atendendo aos procedimentos éticos da pesquisa. A metodologia escolhida para analisar os dados coletados, durante a avaliação realizada, também é apresentada nesta seção. O perfil dos professores formadores desta pesquisa, professores formadores de ECS, oriundos de seis cursos de licenciaturas, é apresentado na terceira seção.

1.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa de doutoramento tem como campo de investigação seis cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Essa instituição de Ensino Superior foi criada em 1969, por meio da Lei n. 6.034/69 e do Decreto n. 18.111, de 28 de janeiro de 1970, resultado de uma junção entre as instituições de Ensino Superior já existentes na região, entre elas: a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa; a Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa; a Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa; a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa; e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa. Foi reconhecida como uma Universidade Pública Estadual por meio do Decreto n. 73.269, de 07 de dezembro de 1973.

Atualmente, a UEPG oferta, em seu catálogo, 40 (quarenta) cursos de graduação para o ensino presencial, organizados em seis setores de conhecimentos: 1) Setor de Ciências Exatas e Naturais; 2) Setor de Ciências Biológicas e da Saúde; 3) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes; 4) Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia; 5) Setor de Ciências Sociais Aplicadas; e 6) o Setor de Ciências Jurídicas. Somente nos três primeiros setores mencionados, há oferta de cursos de licenciatura, sendo eles:

Quadro 1 – Cursos de Licenciaturas presenciais ofertados na UEPG – 2022

Setor	Licenciatura	Data de reconhecimento	Currículo nº
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes	Licenciatura em Pedagogia	Reconhecido pelo Decreto n. 3.554 de 15.02.01	2
	Licenciatura em Letras Portugêses Francêses e Respectivas Literaturas	Reconhecido pelo Decreto Federal n. 32.242, de 10/02/1953	3
	Licenciatura em Letras Portugêses Espanhol e Respectivas Literaturas	Reconhecido pelo Decreto Federal n. 32.242, de 10/02/1953	3
	Licenciatura em Letras Portugêses/Inglês e Respectivas Literaturas	Reconhecido pelo Decreto Federal n. 32.242, de 10/02/1953,	
	Licenciatura em Música	Reconhecido pelo Decreto n. 3.598, de 14.10.08	2
	Licenciatura em Artes Visuais	Reconhecido pelo Decreto n. 3595, de 14.10.08,	3
	Licenciatura em História	Reconhecido pelo Decreto n. 32.242, de 10.02.53	9
Setor de Ciências Exatas e Naturais	Licenciatura em Matemática	Reconhecido pelo Decreto Federal n. 32.242	7
	Licenciatura em Geografia	Reconhecido pelo Decreto Federal n. 32.242, de 10.02.53	5
	Licenciatura em Física	Reconhecido pela Portaria MEC n. 1.022, de 21/08/95	7
	Licenciatura em Química	Reconhecido pelo Decreto n. 4.499, de 17.06.98	9
Setor de Ciências Biológicas e da Saúde	Licenciatura em Ciências Biológicas	Reconhecido pela Portaria Ministerial n. 899, de 24.06.93	4
	Licenciatura em Educação Física	Reconhecido pelo Decreto n. 82.413, de 16.10.78	8

Fonte: Universidade Estadual de Ponta Grossa (2022).

No Setor de Ciências Exatas e Naturais, são ofertados cursos de: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Física e Licenciatura em Química e no Setor de Ciências Biológicas e da Saúde são ofertados os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Educação Física. O Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes é o que abrange o maior número de cursos de licenciaturas, sendo eles: Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Letras Portugêses/Francêses e Respectivas Literaturas; Licenciatura em Letras Portugêses/Espanhol e Respectivas Literaturas; Licenciatura em Letras Portugêses/Inglês e Respectivas Literaturas; Licenciatura em Música; Licenciatura em Artes Visuais; e Licenciatura em História. Ao todo cinquenta e três (53) professores formadores estão alocados nas disciplinas de ECS da UEPG. Nesta pesquisa optou-se por estudar e analisar o ECS de dois cursos de licenciatura, pertencentes aos Setores de Conhecimento que ofertam cursos de licenciatura. O critério utilizado para a seleção foi a data de criação dos cursos, assim, o curso implantado há mais tempo e o último a ser reconhecido foram os selecionados para realizar a investigação.

Desse modo, seis cursos foram selecionados, sendo eles: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Artes Visuais.

Os 15 (quinze) professores formadores da disciplina de ECS, atuantes nesses seis cursos de licenciatura, foram os agentes convidados a participar da pesquisa. Destes, 12 (doze) responderam ao questionário *on-line*, sendo: 3 (três) professores de Educação Física, 2 (dois) professores de Pedagogia, 2 (dois) professores de Ciências Biológicas, 2 (dois) professores de Arte Visuais, 2 (dois) professores de Geografia e 1 (um) de Matemática.

Na realização do grupo focal, todos os professores formadores (15) foram convidados a participar, destes oito estiveram presentes, sendo oriundos dos cursos de: Licenciatura em Pedagogia (2), Licenciatura em Arte (2), Licenciatura em Ciências Biológicas (2), Licenciatura em Educação Física (1) e Licenciatura em Geografia (1).

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.2.1 Abordagem qualitativa – estudo de caso avaliativo

Esta seção apresenta as características da pesquisa quanto ao método e sua abordagem. Ao nos referirmos ao método, Sánchez Gamboa (2012, p. 27) elucida que este pode abordar a realidade de diferentes formas, pois “estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvendados.” Do ponto de vista do autor, o método precisa estar alinhado com a epistemologia, os caminhos e os instrumentos, para se fazer ciência, tendo a epistemologia o papel de interrogar frequentemente as atividades. Na perspectiva dialética, os indivíduos investigados são percebidos como agentes e objetos das situações, pois sofrem influências e determinações sociais externas (RODRIGUES, 1994), o que pressupõe conhecer sua realidade e as relações que nela se estabelecem. Nesse sentido, a tese apresenta uma análise da avaliação realizada pelos professores formadores que podem possibilitar a compreensão da complexidade que caracteriza o ECS na formação inicial de professores, seja no contexto presencial, seja no remoto emergencial.

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, por se constituir como parte de uma relação dinâmica entre o mundo e os sujeitos, “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79), a abordagem requer “articulações

com as técnicas e métodos utilizados – com delimitações teóricas relativas ao fenômeno privilegiados”, corrobora Sánchez Gamboa (2012, p. 27).

Dessa forma, o objeto não pode ser considerado como neutro, ele apresenta muitos sentidos e significados concretos, vinculado ao conhecimento e interesses, estes estão interligados, “a epistemologia crítica pretende revelar essas ligações” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 30).

Do tipo estudo de caso avaliativo, a pesquisa consiste em um estudo amplo e profundo, dentro do seu contexto real, nesse caso, o ECS nos seis cursos de licenciatura da UEPG. Gil (2002) explica que o estudo de caso oportuniza ao pesquisador: a) explorar situações da vida real; b) descrever a situação do contexto em que está sendo investigado; e c) explicar as variáveis de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Embora haja algumas oposições à realização deste tipo de pesquisa, Yin (2001, p. 21) afirma que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, ao permitir a realização de uma pesquisa que preserva as características reais e significativas do objeto de pesquisa.

1.2.2 Procedimentos para a produção de dados

Os procedimentos escolhidos para produção de dados nesta pesquisa foram: análise documental, questionário *on-line* e grupo focal.

A escolha da análise documental constitui-se em um procedimento de coleta de dados necessário nesta pesquisa para análise dos documentos relacionados ao ECS das licenciaturas investigadas, uma vez que eles possibilitam o acesso às informações e ao conhecimento dos fatos e das ações de determinado período histórico, social e institucional.

Os documentos são fontes de dados brutos e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas, pelos pesquisadores, com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (SILVA; DAMACENO; MARTINS, 2009).

Apesar de se reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de documentos que estão no cerne da análise documental, destaca-se a relevância dos documentos de linguagem verbal e escrita, pois estes constituem os principais tipos de documentos na área da pesquisa educacional.

A análise documental também pode ser conceituada como um conjunto de operações intelectuais, visando à descrição e representação dos documentos de forma unificada e sistemática para facilitar sua recuperação. Isto é, o tratamento documental tem por objetivo descrever e representar o conteúdo dos documentos de modo distinto do original, visando garantir a recuperação da informação nele contida e possibilitar seu intercâmbio, difusão e uso (IGLESIAS; GÓMEZ, 2004, p. 4).

As vantagens da análise documental assentam-se sobre o baixo custo e na estabilidade das informações e por ser uma técnica que não altera as fontes e os sujeitos. Lüdke e André (1986) apontam para a importância da contribuição da análise documental, seja no desvelar de aspectos novos de um tema ou problema, seja na complementaridade de outras técnicas de investigação.

Nesta pesquisa, serão analisados alguns documentos, dentre eles:

- a) LDB 9.394/96;
- b) Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena);
- c) Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura);
- d) Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada);
- e) Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica BNC-Formação).

Documentos emitidos pela UEPG, com as regulamentações do ECS, também são foco de análise, sendo eles: Regulamento Geral de Estágios Curriculares (Resolução CEPE n. 056, de 24 de março de 2009) e o Regulamento Geral de Estágios Curriculares – Licenciaturas Presenciais (Resolução CEPE n. 046, de 11 de setembro de 2013) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013). Além disso, os currículos, ementas e programas, dos cursos selecionados, também serão analisados, conforme apresenta o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Ementas das disciplinas de ECS das licenciaturas

(continua)

	SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE		SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE		SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS	
LICENCIATURA	PEDAGOGIA	ARTES VISUAIS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA
Criação	06/11/1961	16/09/2002	07/09/1986	1973	8/11/1949	1953
Reconhecimento	Decreto n. 3.554 de 15.02.01, D.O.E. n. 5929 de 16.02.01.	Decreto n. 3595, de 14.10.08, D.O.E. n. 7.827 de 14.10.08, e complementação do reconhecimento pelo Decreto n. 5108, de 14.07.09, D.O.E. n. 8.013 de 14.07.09.	Portaria Ministerial n. 899, de 24.06.93, D.O.U. n. 119 de 25.06.93.	Decreto n. 82.413, de 16.10.78, D.O.U. n. 198 de 17.10.78.	Decreto Federal n. 32.242, de 10.02.53, D.O.U. n. 42 de 20.02.53.	Decreto Federal n. 32.242, de 10.02.53, D.O.U. n. 42 de 20.02.53
Renovação do Reconhecimento	Decreto n. 3.618, de 02.03.16. DOE. n. 9.648 de 03.03.16	Decreto nº. 3.619, de 02.03.16, DOE nº 9.648 de 03.03.16.	Decreto n. 3.439, de 05.02.2016 D.O.E n. 9.632 de 10.02.2016.	Decreto n. 3.184, de 22.12.15, D.O.E n. 9.602 de 22.12.15.	Decreto Est. n. 2830, de 20.11.15, D.O.E. n. 9581 de 23.11.15.	Decreto Estadual n. 3600, de 10/12/2019, publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná n. 10581, de 10/12/2019
Ano/Carga Horária	4º ano/ 102h	3º ano/ 204h	3º ano/ 204h	3º e 4º ano /104 h	3ª ano 204 h/	3º ano/ 102h
Número do currículo	2	3	4	8	Currículo integral 2; noturno 7	5

Quadro 2 – Ementas das disciplinas de ECS das licenciaturas

(continuação)

	SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE		SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE		SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS	
Ementa	<p>509678- ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Investigação da realidade escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à problematização das práticas pedagógicas. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise, elaboração e aplicação de recursos e materiais didático-pedagógicos pertinentes ao trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise crítica reflexiva do processo de estágio vivenciado.</p>	<p>08279 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS I</p> <p>Construção e execução de um projeto de ensino e pesquisa em Artes Visuais para atuar na Educação Infantil e Ensino fundamental, tendo o planejamento-observação-reflexão na organização do trabalho educativo e docência no ensino e pesquisa colaborativa, articulando universidade e escola. Planejamento, ação e avaliação na perspectiva teórica da Pedagogia Crítica de Artes Visuais e das culturas e identidades contemporâneas na aprendizagem significativa.</p>	<p>303580 – ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I</p> <p>Estágio de docência envolvendo observação, planejamento, execução e avaliação de atividades curriculares e extracurriculares, de espaços escolares e não escolares, regulares e não regulares em nível do Ensino Fundamental II. Inserção crítica do licenciando no contexto educacional específico e amplo. Desenvolvimento de atividades de ensino levando em conta a multidimensionalidade da ação educativa; atuação e intervenção em clubes e feiras de ciências, museus e espaços de divulgação científica e extensionistas, entre outros. Planejamento, execução e relato científico das atividades desenvolvidas.</p>	<p>304579 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I</p> <p>Aplicação dos fundamentos teórico/práticos, mediante vivências pedagógicas, visando proporcionar contato com a realidade do ensino no contexto escolar. As faixas etárias envolvidas no processo compreendem alunos da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estágio será desenvolvido em diferentes instituições tanto do ensino regular como estabelecimentos destinados a pessoas com deficiências. O trabalho será desenvolvido através de tarefas de observação, análise crítica, elaboração e discussão de planos de ação pedagógica e consequente aplicação, sob supervisão do professor orientador, por meio de ações articuladas com a Disciplina de Prática Educativa: Projetos Integrados.</p>	<p>503197 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA I</p> <p>Concepções educacionais vigentes no ensino e aprendizagem da matemática do Ensino Fundamental. Investigação, levantamento de dados, problematização e análise da realidade educacional no Ensino Fundamental. Reflexão sobre os conteúdos e objetivos da Matemática do Ensino Fundamental. Modalidades de avaliação no Ensino Fundamental. Elaboração e desenvolvimento de projetos de ação no espaço escolar e em outras realidades educacionais voltadas ao Ensino Fundamental.</p>	<p>104588 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA I: O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental-séries finais.</p> <p>Docência. Identidade profissional. Profissionalização docente. Investigação, levantamento de dados e informações, problematização e análise da realidade escolar. Orientações para o desenvolvimento do estágio nos estabelecimentos de ensino. Investigação do ambiente escolar. Observação e participação em aulas de Geografia em turmas do Ensino Fundamental – séries finais. Elaboração de uma sequência didática de Geografia para desenvolvimento em turmas do Ensino Fundamental-séries finais.104589- EstágioSupervisionadodeLicenciaturaemGeografiaII:Saberesda docência edoprofessor de Geografia. Concepções educacionais de Geografia na Educação Básica. Orientações para o desenvolvimento dos estágios. Desenvolvimento de uma sequência didática de Geografia em turmas do Ensino Fundamental – séries finais. Planejamento e execução de uma atividade diversificada para alunos do Ensino Fundamental-séries finais. Organização e apresentação de relatório.</p>

Quadro 2 – Ementas das disciplinas de ECS das licenciaturas

(conclusão)

	SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE		SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE		SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS	
Ementa				<p>304580 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR II</p> <p>Investigação e contato com a realidade educacional. Aplicação dos fundamentos teórico/práticos, mediante vivências pedagógicas, visando proporcionar contato com a realidade do ensino no contexto escolar. As faixas etárias envolvidas no processo compreendem alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino de Jovens e Adultos. Elaboração de projetos para atuação nas escolas. O trabalho será desenvolvido através de tarefas de observação, análise crítica, elaboração e discussão de planos de ação pedagógica e consequente aplicação, sob supervisão do professor orientador, por meio de ações articuladas com a Disciplina de Prática Educativa: Projetos Integrados.</p>		

Fonte: Universidade Estadual de Ponta Grossa (2022).

Outro procedimento escolhido para a coleta dos dados foi o questionário *on-line*, em razão das circunstâncias geradas no período da pandemia da Covid-19. O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados é vantajoso, pois, como explicam Marconi e Lakatos (2010), permite: a) atingir maior número de pessoas simultaneamente; b) economizar tempo e custos; c) obter respostas de forma mais rápida e mais precisa, e mais ainda quando disponibilizado de forma *on-line*; d) propiciar mais liberdade e segurança nas respostas, por conta do anonimato; e) escolher o tempo mais favorável ao participante para respondê-lo; e f) coletar informações de modo organizado, ou seja, uniformidade na avaliação.

Nesta pesquisa o convite à participação dos professores formadores do ECS das licenciaturas da UEPG foi enviado via *e-mail*, totalizando 15 (quinze) professores. O questionário contou com questões fechadas e abertas divididas em cinco grupos, a saber: a) perfil dos respondentes; b) organização da disciplina de ECS; c) fundamentos Teóricos do ECS, d) inserção dos acadêmicos no espaço escolar; e e) processo avaliativo no ECS. O questionário desta pesquisa constitui-se de uma série ordenada de questões para que o professor formador realizasse a avaliação do ECS da licenciatura que integra.

Inicialmente foi realizada a pré-testagem do questionário com duas professoras formadoras, as quais deram relevantes sugestões, que foram acatadas para que as questões ficassem mais claras e adequadas aos respondentes.

O questionário foi enviado em maio de 2021 e as respostas poderiam ser enviadas até 15 de junho. Retornaram ao solicitado 12 (doze) questionários respondidos, totalizando uma amostra de 80% da população definida. Todos assinaram eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no momento do aceite para participar da pesquisa.

O Grupo focal foi outro procedimento utilizado para avaliação do ECS das Licenciaturas da UEPG. Segundo Single (1996 apud GATTI, 2005, p. 9), o grupo focal caracteriza-se como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”, ou seja, o grupo focal envolve o trabalho coletivo em que é possível estabelecer comunicação sobre determinado assunto.

Para Gatti (2005), o pesquisador deve criar condições a fim de que os participantes possam expor seus pontos de vista, fazer críticas e analisar situações sobre a problemática proposta, lembrando que não há necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto que será abordado.

A participação deve ser voluntária, assim, o convite e as discussões devem ser atrativos respeitando as considerações e afirmativas de cada um, não é necessário chegar a um consenso, o que se busca são perspectivas diferentes sobre um mesmo objeto.

Do ponto de vista de Morgan e Krueger (1993 *apud* GATTI, 2005, p. 7), “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações”, o que permite uma variedade de pontos de vista sobre um mesmo objeto de estudo. O grupo focal foi realizado em dezembro de 2021 e contou com a participação de oito professores formadores.

1.2.3 Procedimentos éticos na pesquisa

Nesta pesquisa, o objeto a ser investigado envolve professores formadores da disciplina de ECS, de seis Cursos de Licenciatura, da UEPG. Por meio do questionário *on-line* e grupo focal, os professores formadores puderam revelar como se constitui a disciplina, suas vivências e relações com a formação para a docência.

Para atender às normas de ética na pesquisa, o projeto delineado foi encaminhado no dia 03 de maio de 2021 ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil.

Atendendo à Resolução n. 466/2012 (BRASIL, 2012) e à Resolução n. 510/2016 (BRASIL, 2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o projeto foi aprovado em 28 de maio de 2021, conforme consta no parecer substancial n. 4.742.212⁵.

Aos professores formadores participantes garantiu-se o sigilo e anonimato por meio do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE)⁶.

1.2.4 Metodologia de análise de dados

A metodologia escolhida para analisar os dados empíricos deste estudo de caso avaliativo é a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2007). Essa abordagem metodológica baseia-se em uma análise qualitativa, que utiliza os dados em forma de texto, por isso a denominação de análise textual. Para os autores, essa metodologia pode ser percebida como um processo de desconstrução, seguido de um novo processo de compreensão, no qual um conjunto de materiais discursivos são produzidos a partir de novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados.

⁵ Parecer substancial do CEP consta no Anexo A.

⁶ Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento em Apêndice D.

Esta metodologia é descrita pela primeira⁷ vez, na área da Educação, em 1991, na tese de doutoramento de Roque, quando o autor propõe a unitarização, categorização e produção de metatextos para análise dos dados coletados com professores de Ciências.

Ao longo das últimas três décadas a ATD vem se constituindo como metodologia cada vez mais utilizada em pesquisas na pós-graduação, Moraes e Galiazzi (2016, p. 240) enfatizam que esta crescente procura se dá pelo movimento de desafiar os pesquisadores ao assumir uma postura “de natureza epistemológica, ontológica e metodológica, com superação de modelos de ciências deterministas e com valorização dos sujeitos pesquisados”, além de produzir procedimentos de reconstrução para a produção de novas compreensões.

Nesse viés os pesquisadores assumem cada vez mais sua interpretação na pesquisa, por meio de uma aproximação com a hermenêutica, trabalhando com um conjunto de pressupostos que o desafiam ao entendimento da realidade e o levam a superar uma visão de realismo ingênuo, passando a compreender que a realidade é composta pela construção humana com acentuada presença da linguagem.

No decorrer do processo de análise é possível a construção de categorias, delimitadas *a priori*, bem como a construção de novas categorias denominadas pelos autores de emergentes, sendo possível personificar os elementos, dimensões ou categorias principais.

Sintetizando, podemos afirmar que a Análise Textual Discursiva é um processo integrado de análise e de síntese que propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 136).

A ATD tem como fundamento identificar e definir unidades de análise (elementos de base a serem categorizados), estas podem apresentar inúmeras dimensões e amplitudes, sendo definidas de acordo com os objetivos da pesquisa. A finalidade da ATD é produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos, explicam os autores, sendo constituída pelas quatro etapas: a) desmontagem do texto analisado; b) estabelecimento de relações; c) captação do novo emergente; e) processo de auto-organizado, que aborda as três etapas anteriores, constituindo um ciclo com elementos de análise do conteúdo.

⁷ Para maiores informações sobre a ATD consultar MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3.ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2016.

Moraes e Galiazzi (2007) explicam que na primeira etapa é importante realizar uma leitura muito cautelosa e detalhada do material empírico, fragmentando o texto com atenção aos pequenos detalhes e destacando os seus elementos constituintes. Esta etapa consiste em

[...] colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição que toda análise requer. Com essa fragmentação ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 18).

Na segunda etapa da ATD, é realizado o processo de categorização. Moraes e Galiazzi (2007) esclarecem que nesse momento ocorre uma comparação entre as unidades definidas, possibilitando o agrupamento entre os dados semelhantes, os quais constituem as categorias, subcategorias e unidades de análise. É a partir dessas categorizações que o pesquisador, em um exercício interpretativo, poderá expressar-se à luz de novas compreensões e inferências relativas ao *corpus* analisado. Os autores também alertam que “[...] o pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 125).

Após a realização dessas duas etapas, o pesquisador tem a possibilidade de apresentar novas interpretações, oriundas das categorias e subcategorias, visando à construção de metatextos, etapa que se denomina de captação do novo emergente, a qual:

[...] visa à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos num conjunto de textos. A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 32).

O processo auto-organizado não pode ser previsto pelo pesquisador, mas pode ocorrer conforme as análises dos dados contidos nas categorias, subcategorias e unidades de análise.

Moraes e Galiazzi (2007) mencionam que esse processo pode ser compreendido no surgimento de novas compreensões e que é essencial o esforço do pesquisador para que a emergência do novo possa se solidificar. Os autores ainda destacam que a ATD permite compreensões mais desenvolvidas sobre os fenômenos investigados, permitindo uma reconstrução dos discursos, em que o pesquisador ocupa um lugar de sujeito histórico, participando da interpretação e construção de novos discursos.

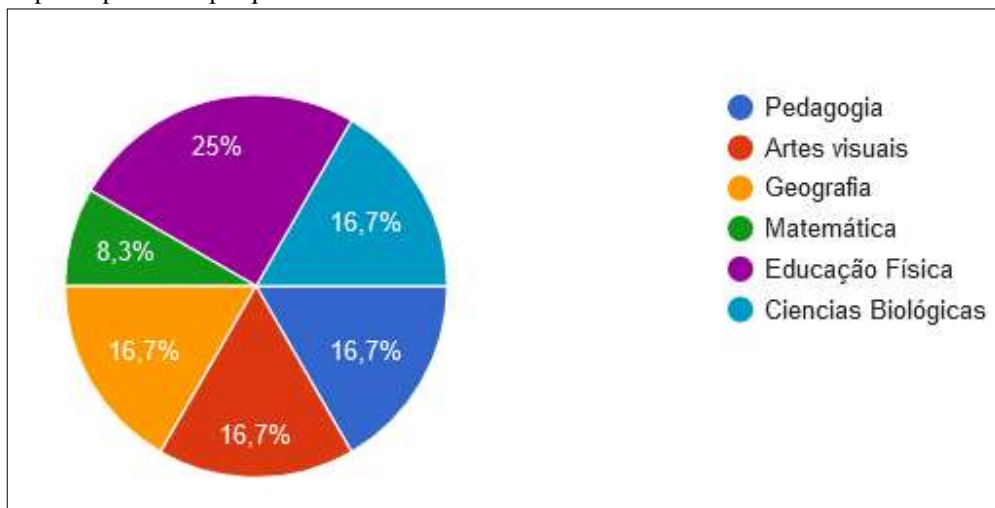
1.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são professores formadores de ECS de Cursos de Licenciaturas da UEPG.

O convite para participação na pesquisa, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) e o *link* para acesso ao questionário foi encaminhado para quinze (15) professores formadores, via *e-mail* após o contato telefônico. Houve o aceite, para participação na pesquisa, de doze (12) professores formadores, destes 66,7% (8) declararam ser do sexo feminino e 33,3% (4) do sexo masculino.

No que diz respeito ao perfil profissional dos professores que aceitaram participar da pesquisa, 25% (3) são vinculados ao Curso de Licenciatura em Educação Física; 16,7% ao Curso de Licenciatura em Pedagogia; 16,7% ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais; 16,7% ao Curso de Licenciatura em Geografia; 16,7% ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e 8,3% ao Curso de Licenciatura em Matemática, conforme representação no Gráfico 1.

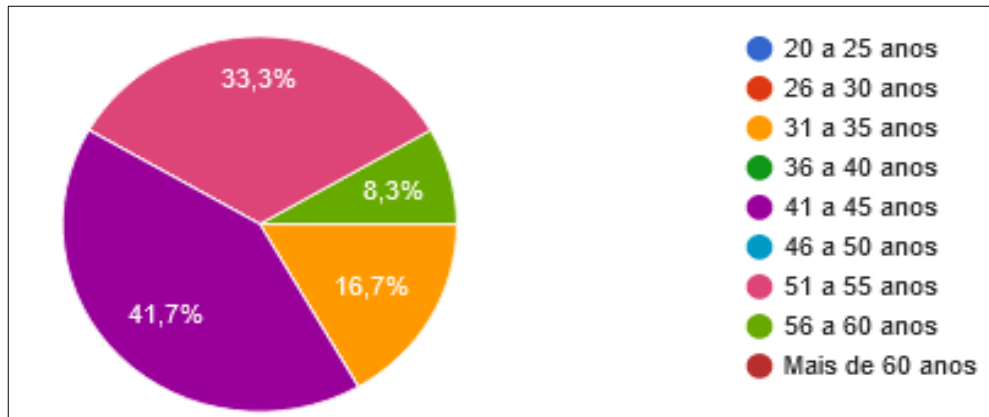
Gráfico 1 – Cursos de Licenciatura da UEPG em que atuam os professores formadores participantes da pesquisa – 2021



Fonte: Questionário de pesquisa.

A faixa etária dos participantes varia entre 31 e 60 anos de idade. Os professores na faixa etária de 41 a 45 anos representam 41,7% (5) dos participantes. Os professores de 51 a 55 anos totalizam 33,3% (4) dos participantes; 16,7% (2) dos professores declaram ter de 31 a 35 anos e 8,3% (1) apontam ter idade entre 36 e 40 anos. É possível verificar os percentuais designados a cada grupo de faixa etária no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Faixa etária dos professores formadores da UEPG que participaram da pesquisa 2021

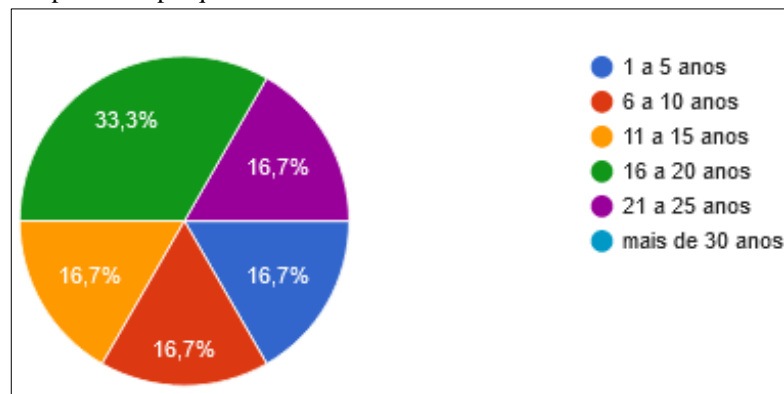


Fonte: Questionário de pesquisa.

Quanto à formação acadêmica, 75% (9) dos participantes revelaram que cursaram alguma Especialização (*lato sensu*). Todos (100%) os participantes informaram ter concluído a Pós-graduação *stricto-sensu* – nível Mestrado, no período de 1997 a 2015. No que concerne a Pós-graduação em nível no Doutorado, 33,3% (4) revelaram que estão cursando; 58,4% já concluíram e 8,3% (1) não cursaram. Somente 16,6% (2) cursou o Pós-doutorado.

No que diz respeito ao tempo de atuação docente no Ensino Superior dos participantes, é possível verificar no Gráfico 3 que 33,3% (4) dos professores têm de 16 a 20 anos de serviço; 16,7% (2) de 6 a 10 anos; 16,7% (2) de 11 a 15 anos; 16,7% (2) de 21 a 25 anos e 16,7% (2) com mais de 26 anos.

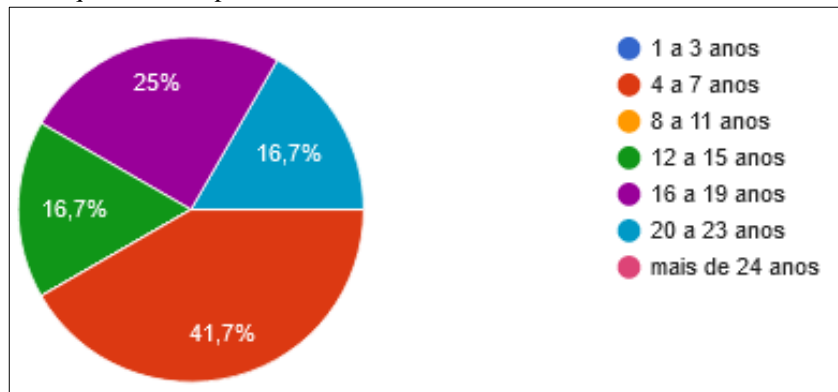
Gráfico 3 – Tempo de docência dos professores formadores da UEPG que participaram da pesquisa – 2021



Fonte: Questionário de pesquisa.

Quando indagados sobre o tempo de docência como professor formador na disciplina de ECS, 41,7% (5) responderam atuar entre 4 e 7 anos; 25% (3) entre 16 e 19 anos; 16,7% (2) 1 a 3 anos e 16,7% (2) de 12 a 15 anos, conforme representado no Gráfico 4:

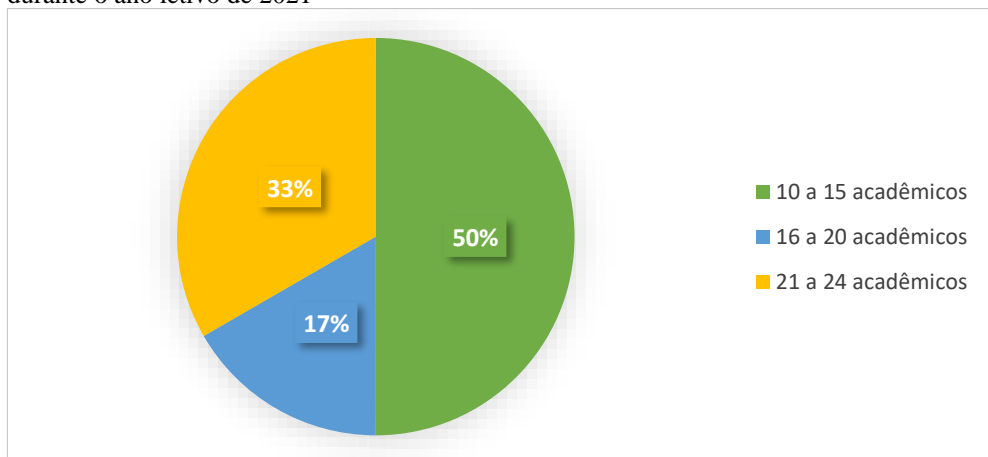
Gráfico 4 – Tempo de trabalho dos professores formadores participantes da Pesquisa na disciplina de ECS – 2021



Fonte: Questionário de pesquisa.

Quanto à quantidade de acadêmicos orientados nos ECS durante o ano letivo de 2021, é possível observar no Gráfico 5 que 50% (6) deles acompanharam de 10 a 15 acadêmicos; 17% (2) de 16 a 20 e 33% (4) de 21 a 24.

Gráfico 5 – Quantidade de acadêmicos orientados no ECS pelos professores formadores durante o ano letivo de 2021



Fonte: Questionário de pesquisa.

Quanto ao vínculo de trabalho dos professores formadores, 66,7% (8) declararam ter vínculo efetivo com a UEPG e 33,3% (4) têm contrato de trabalho temporário como professores colaboradores, com validade de no máximo dois anos.

Como parte da produção de dados desta pesquisa foi realizado um grupo focal, com oito professores formadores da UEPG, conforme já descrito. A seguir será apresentado de forma sucinta o perfil profissional destes participantes. Contudo, para o atendimento às questões éticas da pesquisa e para assegurar o anonimato dos professores formadores, foram adotados códigos para nominá-los, P para professor, seguido de letra para identificá-los A, B, C, D, E, F, G e H.

- a) PA: licenciado(a) em Geografia, cursou Mestrado em Educação, possui mais de vinte anos de experiência no Ensino Superior.
- b) PB: licenciado(a) em Artes Visuais, concluiu o Mestrado em Educação e atualmente está cursando o Doutorado, possui sete anos de experiência no Ensino Superior.
- c) PC: licenciado(a) em Pedagogia e Artes Visuais, cursou Mestrado e Doutorado em Educação, possui dezessete anos de experiência no Ensino Superior.
- d) PD: é licenciado(a) em Educação Física, cursou Mestrado e Doutorado na área da Educação, possui mais de vinte anos de experiência no Ensino Superior.
- e) PE: licenciado(a) em pedagogia, cursou Mestrado e Doutorado em Educação, possui mais de vinte anos de experiência no Ensino Superior.
- f) PF: licenciado(a) em Ciências biológicas, cursou Mestrado e Doutorado em Educação, possui nove anos de experiência no Ensino Superior.
- g) PG: licenciado(a) em Pedagogia, cursou Mestrado em Educação e Doutorado em Ciência e Tecnologia, possui nove anos de experiência no Ensino Superior.
- h) PH: licenciado(a) em Pedagogia e História, cursou Mestrado e Doutorado em Educação, possui mais de dez anos de experiência no Ensino Superior.

Para compreender como uma política e o(s) programa(s) podem ser avaliados pelos professores formadores que deles participam, no próximo capítulo apresentamos a discussão sobre os fundamentos teóricos da avaliação de políticas e programas educacionais.

2 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA E PROGRAMA DO ECS DAS LICENCIATURAS DA UEPG: REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMETOLÓGICO

O presente capítulo tem o intuito de apresentar o referencial teórico sobre a avaliação de políticas e programas educacionais, sendo esta um dos domínios do campo da avaliação educacional. Assim, neste capítulo estabelece-se um diálogo com os autores, como: Fernandes (2010, 2018), Ferrão (2018), Afonso (2009), Bourdieu (1996, 2004a, 2004b), Thiry-Cherques, (2006), Stremel (2016), entre outros, para explicitar a opção teórico-epistemológica⁸ desta pesquisa. O capítulo está organizado em duas seções, a primeira discute o papel do Estado na definição e avaliação de políticas públicas, considerando seus campos e as disputas nele existente, ademais esclarece e diferencia os conceitos de política educacional e políticas educacionais, que, por sua vez, resultam na materialização de programas e projetos. A avaliação da política e programa do ECS, apoiada em uma abordagem por/para uma agenda social, proposta por Fernandes (2010, 2018), é apresentada na segunda seção.

2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMETODOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS

O ECS dos cursos de licenciaturas constitui-se um dos componentes curriculares específicos para a formação inicial, cuja função é possibilitar ao acadêmico-estagiário a aprendizagem da docência e a inserção no seu futuro espaço de atuação profissional, a escola.

Como parte integrante da formação inicial de professores nas licenciaturas, as quais são reguladas pelas políticas educacionais e DCN emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), considera-se relevante a avaliação da política e programas de ECS da UEPG, objeto de estudo desta tese, pois, como afirma Fernandes (2018, p. 20), “é imprescindível para conhecer e compreender a qualidade dos programas que a materializam, podendo assim contribuir para a sua transformação.”

As políticas públicas, em geral, explicitam o interesse do Estado, com o objetivo de atender determinada demanda social. Elas se caracterizam pelo conjunto de programas, ações e decisões de governos em diferentes níveis – nacionais, estaduais, municipais – e visam assegurar direitos de cidadania para diferentes grupos sociais.

⁸ Mainardes (2018, p. 6) explica que “o enfoque epistemológico está relacionado ao nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões. Pode ser analisado na existência ou não de um fio condutor que articula os elementos da pesquisa.”

Fernandes (2018) disserta que as políticas públicas provêm da atividade e da luta política, que inúmeras vezes estão associadas a programas e estes são resultados de consensos políticos para resolver problemas de uma sociedade em um dado contexto.

Ademais, para continuar a discussão sobre política pública, é preciso antes de mais nada compreender qual o papel do Estado na definição e avaliação de políticas. Na concepção bourdieusiana o Estado é conceituado como “princípio de organização do consentimento como adesão à ordem social” (BOURDIEU, 2004b, p. 35) por ser o fundamento de trocas que levam a um dissenso, sendo fruto de uma crença que contribui para elaboração de teorias, em diferentes campos.

Em sua obra intitulada *Razões Práticas*, Bourdieu (1996, p. 99) define o Estado como “resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital [...] ou de instrumentos de coerção”, e explica que o Estado se constitui como metacapital, por subordinar e exercer poder sobre os demais capitais e seus campos correspondentes. Targa (2017, p. 76) corrobora, ao explicar que “isso permite que o Estado exerça poder simbólico sobre os diversos campos sociais e diferentes espécies de capital existentes no mundo social.”

Bourdieu (2004a, p. 61-62) considera que “o Estado não é um bloco, é um campo. O campo administrativo, como setor particular do campo do poder, é um campo, isto é, um espaço estruturado segundo oposições ligadas a formas de capital específicas, interesses diferentes.” Do ponto de vista de García Júnior (2013), o conceito de campo será uma ferramenta com elevado alcance para pensar sobre a autonomia relativa, dos intelectuais frente às condições econômicas, políticas ou religiosas.

É no campo que os sistemas simbólicos, ou seja, as estruturas estruturantes são produzidas e apropriadas pelos integrantes de um grupo. Segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 32), “cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e das pessoas e instituições que os produzem”, sendo assim um instrumento de dominação utilizado para legitimar o poder.

O capital simbólico pode ser sancionado ou instituído legalmente, nesse sentido, o título escolar (diploma de licenciado) pode ser considerado como um capital simbólico, concedido pelo Estado. Bourdieu (2004b, p. 166) elucida que “capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento.”

Nogueira e Nogueira (2009) ratificam que o capital simbólico nada mais é que o prestígio que um indivíduo possui num campo específico da sociedade, ou seja, como este sujeito é percebido pelos outros.

Os campos sociais, de acordo com Bourdieu, são independentes, “a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias [...]” (BOURDIEU, 2004a, p. 20) que regulam as condutas de acordo com as especificidades de cada campo social constituído.

No interior do campo há relações de poder e concorrência, a partir do capital que cada agente detém, o que permite a ocorrência da violência simbólica que expressa a intenção da dominação, dessa maneira “O campo é caracterizado pelas relações de força resultantes das lutas internas e pelas estratégias em uso. [...]. Os campos se interpenetram, se inter-relacionam” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40), todavia Bourdieu evidencia que há existência do que chama de porosidades, quando os campos realizam troca entre si. Para além das lutas, no interior do campo, ocorre alteração e/ou manutenção da distribuição das formas de capital.

Não se pode negar que o Estado é responsável por uma identidade social, mesmo que não estejamos de acordo. No âmbito escolar não é diferente, o Estado também emite uma identidade legítima, que por vezes são determinadas por meio de políticas públicas, para expressar seus interesses e valores, nesse sentido, o campo está subordinado a forças externas.

É por meio da escola que o Estado intenta (re)produzir e impor suas categorias de pensamento, tratando como natural visões de mundo, fruto de conflitos e lutas entre os agentes. Bourdieu, ao longo de seus escritos, tece críticas ao sistema escolar, vista por ele “como uma instância democratizadora e difusora de uma cultura universal e racional”, segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 58), o qual reproduz desigualdades, legitimando a dominação das classes dominantes.

O que se pretende nesta tese é investigar o campo científico e o campo das políticas educacionais em que se encontra o programa de ECS, considerando sua relação, as diferentes perspectivas de seus agentes, aqui denominados como professores formadores. A teoria de Bourdieu é utilizada como base metodológica, por viabilizar a compreensão da relação entre esses campos, mediante o conhecimento praxiológico, que propõe contornar o debate entre os modos subjetivos e objetivos, por meio de uma articulação dialética entre agentes e estrutura social.

Ao sustentar estudos e análises que consideram as estruturas teóricas e os estudos empíricos, Bourdieu parte “do princípio de que a dinâmica social se dá no interior de um campo, um segmento do social, cujos agentes, indivíduos e grupos têm disposições específicas, a que

ele denomina *habitus*.⁹ (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 31). Tal disposição é governada pelas lutas entre os agentes, no interior do campo, para sustentar ou alterar as relações de força e detenção do capital.

No campo político, uma política pública constitui-se em um processo de decisão sobre determinada ação, em que conflitos e disputas estão presentes pelos seus formuladores e governantes. Delas emergem no campo as matrizes do que fazer, como pensar, quais os princípios da hierarquização, para legitimar as estruturas sociais do campo (STREMEL, 2016). No sentido administrativo elas se constituem por um conjunto de programas, projetos e atividades propostas para efetivação da política pública formulada.

Nessa perspectiva, a política pública educacional é considerada um campo, que foi institucionalizado e está diretamente relacionado com as intenções do governo, com o que se deseja, ou não. O campo acadêmico tem suas estruturas condicionadas ao campo das políticas públicas educacionais, cujo Estado é o mediador, à medida que define as ações e decisões.

Logo, ao implantar um programa o que se pretende é atingir metas de determinada política voltada à sociedade. Portanto, entende-se que:

Política pública é definida nos manuais clássicos como o conjunto de decisões tomadas pelas instituições de Estado visando à solução de um problema ou ao redirecionamento de uma tendência, com a intenção de orientar sua evolução para um fim estabelecido desejável. Programa é um dos instrumentos de operacionalização da política e, especificamente, trata-se de um conjunto sistêmico de ações programadas e articuladas entre si, com objetivo de atender uma demanda pública específica, encampada na agenda de prioridades de políticas públicas do Estado ou governo. (JANNUZZI, 2014, p. 35).

Na mesma linha de pensamento, Fernandes (2018) explica que a política pública, embora seja um domínio de estudos recentes, pode ser compreendida como um processo de decisões que se tomam, no campo da disputa política, por meio de programas. Estes, nada mais são que as ações para concretizar tais políticas, tendo como interesse o progresso da vida social. Por isso, os programas são considerados instâncias das políticas públicas.

Fernandes (2011, p. 191) argumenta que um programa educacional “[...] é uma intenção deliberada para pôr em prática uma dada política, ou uma dada ideia, num determinado

⁹ Thiry-Cherques (2006, p. 33): *habitus* constitui à nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente. É composto: pelo *ethos*, os valores em estado prático, não consciente, que regem a moral cotidiana (diferente da ética, a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral, o *ethos* é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos); pelo *héxis*, os princípios interiorizados pelo corpo: posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal que não é dada pela natureza, mas adquirida (Aristóteles) (BOURDIEU, 1984, p. 133); e pelo *eidos*, um modo de pensar específico, apreensão intelectual da realidade (Platão, Aristóteles), que é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos.

período, através do apoio, mais ou menos institucionalizado de uma ou mais estruturas ou departamento do Estado.” As políticas públicas educacionais, por sua vez,

[...] referem-se às ações governamentais no sistema educacional como um todo, da educação básica à educação superior. Relacionam-se a áreas específicas de intervenção, como: políticas de Educação Infantil, políticas para a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Profissional, entre outras. Cada uma dessas, pode desdobrar-se em outras políticas. Por exemplo, é possível reportar-se à política educacional de um nível de ensino (Educação Básica, Educação Superior) e às suas políticas educacionais particulares (de financiamento, de currículo, de avaliação etc.). (STREMEL; MAINARDES, 2020, p. 202).

Stremel (2016), acerca do conceito de “política educacional” e “políticas educacionais” esclarece que “a expressão ‘política educacional’ possui um sentido mais amplo e é empregada para referir-se ao campo da Política Educacional (em geral) ou à área de conhecimento.” A expressão “políticas educacionais” “diz respeito a políticas e programas que são formulados no âmbito da política educacional, desenvolvidas pelos governos, organizações intergovernamentais e corporações.” (STREMEL, 2016, p. 65).

Portanto, as políticas educacionais podem materializar ações, por meio de programas e de projetos, pois ambos têm a mesma atribuição em razão da política que integram. Fernandes (2018) se refere às políticas públicas como um domínio recente do conhecimento que se materializa por meio de programas, assim compreende os programas como “ações deliberadas de iniciativa governamental cujo propósito é concretizar políticas que visam o interesse público.” (FERNANDES, 2018, p. 49).

Os projetos são temporários e suas estruturas são consideradas menos formais em relação aos programas, caracterizados por um caráter contínuo e uma variedade de atividades, sendo institucionalizados na gestão do Estado. Nessa perspectiva, determinada política educacional pode conter mais de um programa e um programa pode conter inúmeros projetos.

Ball e Mainardes (2011) discorrem que as pesquisas, no Brasil, que investigam as políticas educacionais, apontam a existência de dois grupos. O primeiro, de natureza teórica, averigua o processo de formulação, o papel do Estado, quais as influências e abordagens históricas, entre outros. Enquanto o segundo grupo realiza análises e avaliação de programas e políticas educacionais. Os autores afirmam que ambos os tipos de pesquisa são indispensáveis.

O ECS como um componente curricular das licenciaturas pode ser caracterizado como um programa que integra uma política institucional de ECS da UEPG e é, portanto, uma representação dessa política, que tem como propósito a formação inicial dos professores.

Nesse sentido, podemos analisar o ECS sob a óptica de três níveis, como propõe Afonso (2009), ao discutir a sociologia da avaliação, sendo eles: micro, meso e

macrossociológico. Os professores formadores de ECS podem avaliar o processo de ECS, que acontece no âmbito do Ensino Fundamental, nos diferentes cursos de licenciatura, ou seja, no nível microssociológico, em que o agente possibilitará reflexões sobre o processo de ECS, a relação teórico-prática, que permeia o campo de estágio e as aulas na universidade. Nesse sentido, o autor supracitado alerta para a relevância dos processos que ocorrem nas salas de aulas, com foco ao desempenho de papéis que serão desenvolvidos no futuro campo de atuação dos futuros professores.

Tais atividades já estão propostas no programa de ECS da UEPG, no currículo dos cursos de licenciatura, ou seja, no nível mesossociológico, que envolve o professor, a comunidade, a infraestrutura e os demais elementos do processo formativo dos licenciandos.

Nesse contexto, os professores orientadores têm autonomia e, ao mesmo tempo, uma responsabilização profissional quanto à efetivação da política e do programa institucional regulamentado para o ECS da Licenciatura em que atua. A avaliação de políticas e programas educacionais possibilita “discutir sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais.” (AFONSO, 2009, p. 17).

Cabe destacar que o nível macrossociológico das políticas educacionais não está dissociado dos contextos micro e meso, já mencionados, uma vez que o programa de ECS das licenciaturas da UEPG segue as regulamentações e DCN para a Formação de Professores para Educação Básica (BRASIL, 2015). Desse modo, o nível macrossociológico verifica a qualidade da educação e do ensino no âmbito nacional, apresentando um caráter de regulação e controle por parte do Estado.

A materialização de uma política educacional no contexto da prática é um processo complexo, pois depende de como as políticas são colocadas em ação, nesses diferentes níveis, ou seja, de um “conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas. Assim o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional”, como defendem Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37).

Ao implantar as políticas educacionais, ações de avaliação devem ser previstas, para averiguar se os objetivos propostos estão sendo atingidos, ou não. Ball e Mainardes (2011) reiteram que as políticas educacionais, na maioria das vezes, são formuladas pensando em contextos que apresentam infraestrutura adequada e condições de trabalho, desse modo, os dados produzidos, por meio da avaliação, permitem identificar os pontos positivos e as

fragilidades dessa política, ocasionando que mudanças e reformulações possam ser nela realizadas. Fernandes (2011, p. 187) explica que:

A avaliação de programas e de projetos deve permitir obter informação que nos permita considerar formas alternativas de resolver um dado problema, orientar o desenvolvimento de medidas de política e a tomada de decisões e dar a conhecer práticas que funcionem e que sejam eficazes. Por natureza, a avaliação de programas é um processo que torna acessível aos cidadãos a informação e a evidência que contribuem para: a) tornar mais transparente o seu funcionamento; b) responder a uma diversidade de questões relativas a problemas existentes ou emergentes; c) verificar se um programa ainda faz sentido; d) ajudar a melhorar um programa e as medidas de política que lhe possam estar associadas; e) monitorar o desempenho, a eficiência e a eficácia do programa, identificando problemas relacionados com a sua concretização e com os seus resultados; e f) orientar a eventual necessidade de desenvolvimento de novos programas.

Rua (2010, s.p.) afirma que a avaliação de políticas e programas deve estar presente desde “o acompanhamento de sua implementação, os consequentes ajustes a serem adotados, e até as decisões sobre sua manutenção, aperfeiçoamento, mudança de rumo ou interrupção.” Portanto, no processo de desenvolvimento de uma política e de um programa, há de considerar-se as dimensões contextuais da atuação da política e fazer-se o acompanhamento, a avaliação e a análise constante de suas ações, resultados e efeitos, acompanhando sua constituição e os fatores que contribuem para sua estruturação.

Dessa maneira, as políticas educacionais, em seus diferentes níveis macro, meso e micro, ou seja, federal, estadual, municipal, correspondem a um dos objetos de estudo da avaliação educacional, pois:

[...] a avaliação é um dos processos inerentes à concepção e desenvolvimento da política pública. Nessas condições política pública e avaliação são consideradas processos sociais estreitamente relacionados que podem ter um papel fundamental na criação de bem estar social. (FERNANDES, 2018, p. 54).

Para realizar uma avaliação de política e programas, Fernandes (2011) sugere quatro etapas, sendo elas: 1) definição de critérios e dimensões; 2) determinar *standards* para averiguar o desempenho do programa; 3) determinar o nível de desenvolvimento, do programa ou projeto, em comparação com outras normas; e 4) determinar o mérito do programa e a integração das evidências. O referido autor alerta que os critérios, normas e os métodos podem divergir de acordo com o contexto.

Segundo Fernandes (2018, p. 49, grifos do autor), o campo da avaliação educacional “apresenta já uma notável construção teórica, resultante das práticas que se desenvolvem nas suas áreas aplicadas, muito particularmente nos contextos da *avaliação de programas*, na *avaliação de políticas* e na *avaliação de desempenho*.” Afonso (2009) reitera que não se pode

deixar de endereçar as diferentes regulamentações legais e estatais que condicionam a escolha por diferentes modelos e formas de avaliação.

A partir da noção de campo de Bourdieu¹⁰ (1983), Afonso (2009) considera a avaliação não como mero tópico subjacente às questões educacionais comuns e cotidianas, mas, sobretudo, como um campo social. Nas palavras do autor,

[...] do ponto de vista sociológico, podemos dizer que a avaliação em educação é também um campo dado tratar-se de um espaço social amplo e complexo, com uma dinâmica própria e específica, onde se desenvolvem práticas profissionais, reflexões teóricas e conceituais e pesquisas empíricas, atravessadas por interesses divergentes e relações de poder e conflito, e um lugar onde se jogam e se conformam tensões a partir de aspectos científicos, técnicos e metodológicos plurais, mas também a partir de valores (morais éticos, políticos, econômicos, educacionais) muito diferenciado e por vezes, contraditórios. (AFONSO, 2009, p. 9-10).

Complementa Afonso (2009) que a avaliação educacional é um campo em disputa, plural e diverso, uma vez que engloba, de forma implícita ou explícita, funções e dimensões de ordem diversas: pedagógica, técnica, científica, cultural, simbólica, social, política, de controle e de legitimação.

Face ao exposto, pode-se inferir que a avaliação de política, programas e projetos pressupõe

[...] debates mais amplos sobre políticas públicas e o papel do Estado, valores e ética, conhecimento científico e sua combinação com outros saberes, cidadania e participação pública etc. E reflete também interesses de mais diversa natureza, uns disciplinares ou corporativos, outros nacionais ou supranacionais, outros ainda econômicos ou políticos. (FERRÃO, 2018, p. 5).

Na argumentação do autor é nas convergências desses múltiplos fatores, na porosidade dos campos, com incidência no campo da avaliação, que as variadas metodologias podem ser combinadas e utilizadas com rigor científico, sendo necessário um alinhamento coerente e compatível com as escolhas teóricas adotadas. Ele complementa que:

O elemento estruturador desse alinhamento é o entendimento sobre o que deve ser, em termos de orientação filosófica e princípios, a avaliação de políticas, programas ou planos públicos, o qual remete para um de entre vários paradigmas de referência subjacentes às avaliações efetuadas. (FERRÃO, 2018, p. 7).

¹⁰ Os elementos fundamentais e relativamente invariantes da definição de campo, suscetíveis de serem extraídos das diferentes obras e artigos de Bourdieu, são os seguintes: “um campo é microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global (nacional ou, mais raramente, internacional).” (LAHIRE, 2017, p. 64). As propriedades fundamentais e invariantes de campo destacadas por Lahire são: a) cada campo possui regras do jogo e desafios específicos; b) um campo é um espaço ocupado por diferentes posições dos agentes; c) é um espaço de lutas; d) o objetivo dessas lutas está vinculado diretamente à apropriação do capital; e) este capital é distribuído de forma desigual dentro do campo; f) os professores formadores têm interesse que ele exista, mesmo tendo que lutar uns contra os outros; g) cada campo possui um *habitus*; e h) todo campo possui autonomia relativa. Para aprofundamento consultar Catani (2017).

Na avaliação de políticas e programas há duas principais tradições ou perspectivas teóricas sendo identificadas como paradigma técnico-racionalista e paradigma dialógico. A tradição técnico-racionalista de avaliação assentada em uma filosofia positivista, de caráter objetivista, que a partir de 1980, passou a ser alvo de críticas, por se apoiar em uma concepção intervencionista e keynesiana do papel do Estado, transferindo as funções de administração, seja central ou regional, para empresas do tipo: pública, parcerias entre público-privadas e ainda entidades privadas e da sociedade civil (FERRÃO, 2018).

Nessa perspectiva, a avaliação é concebida como uma prática técnico-científica desenvolvida por especialistas, ou seja, avaliadores profissionais que preservam a imparcialidade e a neutralidade política e moral.

No paradigma de avaliação dialógico, o construtivismo social é a filosofia subjacente, e a avaliação é baseada em conhecimento socialmente construído, considerando o contexto, a cultura e valores das partes envolvidas, funda-se na racionalidade comunicacional. A avaliação é compreendida como prática participativa e emancipatória, desenvolvida pelos *stakeholders*¹¹ e cidadãos, considerando o diálogo como um dos elementos fundamentais.

Sendo o diálogo primordial para estabelecer consenso e compromissos, nessa perspectiva, todos os grupos envolvidos têm a possibilidade de esboçar seus interesses, não se separa ciência e política. Em vista disso, o que se pretende com a avaliação é assegurar a democratização, que percebe o processo de avaliação de forma participativa e emancipatória. A seguir, o Quadro 3 apresenta as principais características dos dois paradigmas:

Quadro 3 – Caracterização dos paradigmas de avaliação de política e programas técnico-racionalista e dialógico (continua...)

CARACTERÍSTICAS	PARADIGMA TÉCNICO-RACIONALISTA (1950/80)	PARADIGMA DIALÓGICO (1990)
Filosofia	Positivismo Racionalidade técnico-científica Conhecimento neutro	Pós-positivismo Construtivismo social Processo de diálogo Racionalidade comunicacional
Princípios	Objetividade analítica (Quantificação) Imparcialidade do avaliador Neutralidade política	Relevância da experiência humana Avaliação é inerentemente normativa e política, produz juízo de valor.

¹¹ *Stakeholders* é um termo inglês que designa alguém de confiança. No entanto, Amaral e Magalhães (2000, p. 8) explicam que ao se referir ao ensino superior, o termo designa “pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção. Serão stakeholders os alunos, os pais, os empregadores, o Estado, a sociedade, as próprias instituições de ensino superior (em relação ao sistema), etc.”

Quadro 3 – Caracterização dos paradigmas de avaliação de política e programas técnico-racionalista e dialógico (conclusão)

CARACTERÍSTICAS	PARADIGMA TÉCNICO-RACIONALISTA (1950/80)	PARADIGMA DIALÓGICO (1990)
Finalidade	Tomar decisões racionais em termos de eficácia, eficiência e efetividade	Revelar os sistemas de significado através dos quais os factos são interpretados por diferentes grupos Ouvir os interesses de todos os grupos Diálogo como condição essencial para estabelecer consensos e compromissos.
Pressupostos	Oposição entre fatos e valores	Impossibilidade de desligar fatos e valores, de separar ciência e política
Prática de avaliação	Avaliação como prática técnico-científica	Avaliação como prática participativa (processo) e emancipatória (finalidade)
Responsáveis	Desenvolvida por especialistas	Desenvolvida por especialistas, com envolvimento de <i>stakeholders</i> e cidadãos
Incidência	Natureza operacional. Enfoque na avaliação de políticas e projetos.	Natureza estratégica Enfoque na avaliação de políticas e estratégias.
Papel do avaliador	Termina com o exercício da avaliação	Participação do avaliador, em várias fases.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Ferrão (2018).

A oposição das perspectivas dos dois paradigmas de avaliação apresentada no Quadro 6 refletem um confronto mais amplo presente na ciência, pois se por um lado temos uma perspectiva filosófica, positivista de interpretação neutra, objetiva e técnica da realidade, de outro lado temos uma perspectiva pós-positivista, na qual a realidade é entendida como uma construção social, que considera as interpretações dos sujeitos que dela participam.

A avaliação de políticas e programas educacionais na perspectiva dialógica é a opção teórica que fundamenta esta pesquisa, porque não se pode “ignorar as práticas e as experiências que as pessoas vivem no contexto de qualquer programa ou política pública, porque estas são elementos fundamentais para obter melhores descrições, análises e interpretações das realidades.” (FERNANDES, 2018, p. 52).

A avaliação de políticas e programas orientada por/para uma agenda social proposta pelo pesquisador português Domingos Fernandes, foi escolhida para realizar a avaliação da política e programa de ECS das Licenciaturas da UEPG, cujos fundamentos são discutidos na próxima seção.

2.2 AVALIAÇÃO DO ECS NA ABORDAGEM POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL

Para a avaliação da política e programa do ECS das Licenciaturas da UEPG nesta tese, utilizaremos a abordagem de uma avaliação por/para uma agenda social, proposta por Fernandes (2010, 2018), na qual a justiça social ganha centralidade e concebe a avaliação como uma perspectiva de partilha com os professores formadores envolvidos no programa de ECS.

Nessa acepção, a finalidade é integrar os agentes que tenham interesse nos resultados da avaliação, para que ocorra uma intervenção social e política com o intuito de melhorar os programas, explica Fernandes (2018). Valorizar as experiências e práticas dos professores formadores inseridos nesses programas é essencial, pois permite obter descrições, análises e interpretações da realidade.

Patton (2018, p. 56, grifos do autor) argumenta que “quem participa de uma avaliação vivencia *princípios pedagógicos*”, os quais podem ser explícitos ou implícitos. Tais princípios podem informar e contribuir com a tomada de decisão, visto que apontam indícios dos que precisa ser acompanhado com maior atenção.

Esta perspectiva, voltada à justiça social, expressa uma preocupação com os efeitos das avaliações e suas implicações de desigualdades sociais, sem deixar de lado as consequências, que implicam a regulação e autorregulação daquilo que foi avaliado, afinal, “avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades.” (FERNANDES, 2018, p. 4).

Do ponto de vista de Fernandes (2018), as políticas públicas educacionais e os programas são objetos de avaliação, que procedem de decisão política, portanto, estão intrinsecamente associadas. Nessa relação entre política e avaliação, é possível considerar quatro concepções, segundo o autor. A primeira concebe a política como matéria, estando em concordância de que a arte de governar não é para qualquer pessoa. Na segunda concepção, a política é entendida como um processo de decisão que consolida os programas destinados à melhoria de vida. Considerada a terceira concepção, a política passa a ser compreendida como um processo, associado à ética, para lutar contra desigualdades sociais. Por fim, a quarta concepção acredita que tudo é política, ou seja, a política está em tudo, desse modo, encontra-se em todas as dimensões sociais da vida humana.

O mesmo autor (FERNANDES, 2018) explica que as duas primeiras concepções expressam o pensamento criterial, associado à lógica das ciências exatas, que procura a neutralidade e a subjetividade em seus avaliadores, tendo em vista a tomada de decisão. Em contrapartida, as duas últimas concepções, as avaliações, são apoiadas na racionalidade

interpretativa, crítica e sociocríticas, em que os avaliadores assumem o seu papel político. As experiências dos participantes são valorizadas e as avaliações realizadas são pautadas em racionalidade interpretativa e crítica.

Para Höfling (2001), enquanto não houver de fato uma participação efetiva dos agentes nos processos de planejamento, reflexão, decisão e execução na política educacional, continuaremos a atingir os índices propostos na avaliação de programas, mas não será possível ocorrer o mesmo em uma avaliação da política educacional.

A perspectiva avaliativa, respaldada na lógica de que política é a arte de governar, acredita que esse processo é neutro longe de qualquer política, tornando-se um processo objetivo. Fica muito claro, a exemplo de uma avaliação técnica, que o avaliador se limita a organizar e sistematizar as informações. Logo, “o principal propósito da avaliação é analisar o grau de consecução dos objetivos definidos, para determinar, medindo, a qualidade da política pública e assim permitir que os cidadãos escolham racionalmente os serviços de que necessitam”, sendo influenciados pela lógica de mercado (FERNANDES, 2018, p. 5).

Outra perspectiva não percebe sentido de uma avaliação desvinculada de política, afinal, a avaliação transcorre dentro de um cenário marcadamente político, assim há rigor e imparcialidade nas proposições.

A análise dos dados obtidos precisa de distanciamento dos interesses políticos, assim os avaliadores podem averiguar a eficácia e a eficiência dos programas ou das políticas, “mas, por outro lado, a avaliação e a política consideram-se indissociáveis porque a política diz respeito a todos os cidadãos e não apenas àqueles que, supostamente, têm a arte de governar.” (FERNANDES, 2018 p. 6).

A discussão apresentada fundamenta a concepção de uma avaliação por/para uma agenda social, que conta com a participação dos *stakeholders*, valorizando as experiências, as práticas e o *habitus* dos professores formadores que estão envolvidos no programa, portanto, ao avaliar o programa de ECS, da UEPG, contaremos com a experiência de seus professores formadores, deixando a avaliação de exercer apenas uma função técnica.

As experiências e práticas de avaliação de políticas e programas são compreendidas como formas de gerar conhecimento, nesse sentido, não se reduz ao que se faz, mas ao como se faz, considerando o contexto histórico, político e social, com suas estruturas e significados. Desse modo, a prática que se refere nesta pesquisa “é sempre uma prática social em que inclui o que é tácito e o que é explícito: ou seja, o que se diz e o que fica por dizer, o que se assume e o que se representa [...]” (FERNANDES, 2010, p. 38).

Nesse sentido, a avaliação passa a ser integrada entre a política institucional e os programas de ECS das licenciaturas investigadas, apoiada em uma abordagem dialógica, baseada em experiências e práticas dos professores formadores/orientadores. Segundo Patton (2018), essa interação dialógica entre os avaliadores e demais participantes possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica de avaliação, com o intuito de gerar melhorias para o programa investigado.

Assim, a avaliação realizada tem a finalidade de contribuir para que os agentes envolvidos analisem o programa ECS, apontando os aspectos positivos e negativos acerca das potencialidades e fragilidades do ECS, seja no contexto presencial ou no remoto. Fernandes (2018) afirma que o objetivo é proporcionar uma avaliação partilhada, entre todos os responsáveis e as demais pessoas que demonstram interesse, para gerar igualdade e justiça social, nesse caso, no âmbito das licenciaturas da UEPG.

Nessa abordagem de uma avaliação por/para uma agenda social, de política e/ou programa, alguns procedimentos metodológicos são selecionados e indicados, entre eles: a) as observações; b) os estudos de caso; c) a seleção dos participantes; d) análise de relatórios ou narrativas que contrapõem o programa a ser avaliado; e) análise das perspectivas dos *stakeholders*. Afinal, a avaliação realizada precisa retratar o programa, sua realidade e as diferentes facetas, com foco em uma avaliação democrática (FERNANDES, 2018).

Por isso, nesta tese, a pesquisa realizará um estudo de caso avaliativo, contando com a participação dos professores formadores dos cursos de licenciatura, bem como uma análise documental dos currículos do curso, ementas e programas das disciplinas e o regulamento de ECS da UEPG.

O que se pretende é compreender a natureza do programa de ECS e seus pressupostos, para a produção de conhecimento acerca de seu funcionamento, organização, bem como da relação entre seus agentes, identificando os efeitos e impactos desse programa na formação dos licenciandos.

Destaca-se, que o estudo de caso avaliativo permite considerar a experiência vivida¹² desses professores formadores e a construção de seus *habitus*¹³, ao longo da disciplina. Essas experiências vividas, explica Fernandes (2010), são constituídas por diferentes pontos de vistas,

¹² Compreende-se a experiência vivida, no sentido de *práxis*, em que a experiência vivida na condição prática está apoiada em uma teoria. Ressalta-se que esses conceitos são indissociáveis. Se a experiência viva permite compreender melhor a realidade, a teoria por sua vez é essencial para compreender o objeto que será avaliado.

¹³ Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003, p. 75-76) define o conceito de *habitus* como “os condicionantes associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposição duradoura e transponíveis [...]”

de processos de deliberação democrática, decorrentes da interação social, portanto, elementos fundamentais para análise de uma avaliação por/para uma agenda social, ao contribuir para a compreensão das diferentes percepções dos professores formadores sobre a política e programa a serem investigados.

Nesse processo democrático, a participação dos diferentes professores formadores e o relato de suas vivências são de extrema relevância. Patton (2018) disserta que uma abordagem participativa de avaliação se destaca por articular diferentes perspectivas, tendo um impacto que vai muito além dos relatórios produzidos. Para o autor, a avaliação participativa demanda quatro propósitos, sendo eles: 1) pragmático – que visa aumentar a utilização dos resultados; 2) filosófico, tende a embasar os dados, de acordo com a perspectiva dos participantes; 3) político – tenta mobilizar para a ação social; e 4) ensinar a lógica e as habilidades de pesquisa.

Nessa perspectiva, Fernandes (2010) elucida que a avaliação, enquanto prática social, pode contornar questões sociais, políticas e culturais. Assim, a avaliação de programa realizada tende a orientar, formular juízo de valores, recolher informações e não meras opiniões, possibilitando um *feedback* aos participantes e mudanças em relação à disciplina de ECS.

Amparada nessa abordagem de avaliação de política e programas, os avaliadores junto aos *stakeholders* elaboram as questões mais amplas, deixando as mais privativas para definirem ao longo do processo. A discussão e descrição detalhada da política e programa do ECS incluem seus fundamentos, princípios, história, objetivos e expectativas, além das especificidades de cada curso de licenciatura (FERNANDES, 2018). Essa aproximação entre avaliadores e *stakeholders* pode gerar algumas limitações e questionamentos quanto à sua credibilidade. Outras limitações podem ser verificadas em relação à utilização do tempo e as dificuldades enfrentadas na utilização dos resultados.

Ao propor essa abordagem, Fernandes (2018) afirma que o principal objetivo é que haja uma participação democrática na elaboração de programas e políticas públicas, proporcionando a participação de forma ativa na vida em sociedade e aprofundando as dimensões da democracia. Patton (2018) não somente apoia o desenvolvimento desse objetivo, como acrescenta que uma avaliação democrática requer consciência crítica, que tende a aperfeiçoar esta capacidade de pensamento, além disso tornar o diálogo entre os diferentes agentes a pedra angular de uma avaliação democrática.

Ademais, “a avaliação de programas e de políticas públicas deverá estar associada ao desenvolvimento da democracia social e política, à igualdade e à equidade, através da participação de todos aqueles que, em geral, não são ouvidos.” (FERNANDES, 2018, p. 10).

Para assegurar a democracia é necessário que, se não todos, a maioria dos agentes participe desse processo avaliativo, assegurando que as diferentes perspectivas sejam consideradas.

A participação democrática consente discussões e diálogos, para obter informações fidedignas, o que leva a produzir ponderações em relação ao programa avaliado. Por fim, será emitida uma síntese, resultado de uma análise densa de todas as contribuições, nesse processo, “os avaliadores reservam-se o direito de expressar a sua discordância com perspectivas manifestadas pelos diferentes grupos.” (FERNANDES, 2018, p. 9).

Patton (2018) e Fernandes (2010, 2018) argumentam que para a realização de uma avaliação por/para uma agenda social é preciso seguir alguns critérios, entre eles citamos:

- a) a relevância de avaliar uma diversidade de objetos de uma dada política, considerando as perspectivas, experiências e práticas dos agentes;
- b) atender a uma pluralidade de critérios e de avaliadores;
- c) compreender que os avaliadores não são neutros e sim imparciais, ao delinear os valores, as necessidades e as perspectivas dos agentes envolvidos;
- d) compreender que a avaliação é um processo que deve ocorrer de maneira democrática, considerando preocupações sociais, éticas e políticas.

Essa perspectiva pode ser caracterizada pelo raciocínio indutivo, ao considerar as diferentes percepções dos agentes, pela diversidade de dados que poderão ser coletados, pela interpretação, pela sua flexibilização e pela análise de uma pluralidade de realidades, considerando as preocupações sociais, políticas e éticas. Fernandes (2018) alerta que também há de se considerar sua natureza subjetiva, a dependência das perspectivas individuais dos agentes.

Diante do exposto, fica evidente que a relação entre políticas e avaliação precisa ser compreendida como um processo fundamental, em que os agentes são ativos e suas diferentes perspectivas são consideradas, “as pessoas envolvidas em uma avaliação que utiliza as lentes da análise crítica visam fazer da investigação um mecanismo para induzir mudança social, cultural, econômica e política.” (PATTON, 2018, p. 69). Portanto, de forma democrática, a realização de uma avaliação por/para uma agenda social está voltada ao bem-estar de todos, contribuindo para a promoção de uma democracia social, capaz de gerar melhorias à sociedade.

No próximo capítulo algumas referências históricas, legais e conceituais a respeito da formação de professores no Brasil são abordadas, considerando a relevância do ECS na formação docente.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS): REFERÊNCIAS HISTÓRICAS, LEGAIS E CONCEITUAIS

Ao pesquisar sobre a formação de professores e, por consequência, sobre o ofício de ensinar, constata-se que este é antecedente à criação de instituições escolares, desse modo, o presente capítulo tem por objetivo apresentar as referências históricas, legais e conceituais da formação de professores e do ECS. À vista disso, a primeira seção objetiva apresentar um breve contexto histórico, junto ao aparato legal da formação inicial, enquanto a segunda seção caracteriza uma conjuntura dos paradigmas da formação de professores, sejam eles: racionalidade técnica, prática e *práxis*, que conduzem o desenvolvimento dos ECS, uma discussão sobre a relação teórico-prática ainda se faz presente. A terceira seção retoma alguns apontamentos teóricos, práticos e das políticas sobre o ECS na UEPG.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E NORMATIVOS

A preocupação com a formação de professores *a priori* é expressa por Comenius no século XVII, no entanto, foi apenas no Seminário dos Mestres, em 1684, organizado por São João Batista de La Salle, a primeira instituição destinada à formação de professores.

O processo de valorização da instrução escolar ocorreu no século XVIII, após a Revolução Francesa, período em que foram instituídas as Escolas Normais com o intuito de formar professores. Para Saviani (2009), foi a partir desse marco que se diferenciou a Escola Normal Superior, para formar professores em nível secundário, e a Escola Normal Primária, para formar professores para atuar no ensino primário.

No contexto brasileiro não houve uma preocupação explícita com a formação de professores, durante todo o período colonial (1500-1822), embora tenhamos alguns marcos educacionais na história, como: a chegada dos jesuítas, a implantação dos colégios jesuítas; a reforma pombalina, que implantou as aulas régias; a criação de cursos superiores, após a chegada de D. João VI.

Somente após a independência do país (1822), que essas inquietações, referentes à formação específica para desempenho da docência, começaram a aparecer. Tanuri (2000) explica que, de maneira muito tímida, foi nas escolas de ensino mútuo (1820) que encontramos os primeiros indícios de uma preocupação com a formação de professores, por existir a preocupação em preparar os profissionais para o domínio do método.

Com a promulgação de Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, ficaram explícitas as exigências para formação de professores. O art. 4º da referida lei estipula que os professores careceriam ser treinados para desenvolver o método mútuo¹⁴, esta preparação deveria ocorrer às próprias custas, nas capitais das províncias.

Naquele contexto, a escola seria coordenada por um diretor, que, por sua vez, também deveria exercer a função de professor. O currículo da escola contemplaria “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã.” (TANURI, 2000, p. 65).

Em 1834, com a promulgação do Ato adicional, a instrução primária passa a ser responsabilidade das províncias. Essa teria a responsabilidade de implantar Escolas Normais, seguindo os modelos europeus, mais especificamente, o modelo francês.

A primeira Escola Normal foi fundada na província do Rio de Janeiro, em 1835, na cidade de Niterói, com o intuito de desenvolver uma preparação específica para a formação de professores. Seguindo as determinações legais, nos anos seguintes foram inauguradas outras escolas nas províncias nos seguintes estados: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885) e Maranhão (1890). Essas escolas passaram por momentos turbulentos e incertos, o que ocasionou um processo de criação e extinção continuamente (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

Saviani (2009, p. 144) discorre que essas escolas deveriam ser conduzidas por pressupostos pedagógico-didáticos, no entanto, o que prevaleceu foi “a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras.” O fato se justificava pela constituição de um currículo, que abrangia exatamente as mesmas matérias que deveriam ser ensinadas nas escolas primárias, ou seja, apenas o domínio dos conteúdos disciplinares foi priorizado, deixando de lado os pressupostos propostos inicialmente.

¹⁴ Saviani (2008, 2009) explica que o método mútuo, também denominado de método Lancasteriano, tinha regras muito rígidas. Consistia na memorização, repetições, dispensava o uso de livros, privilegiando o ensino oral, também utilizava de sanções e premiações. Por meio desse método havia a intenção de suprir o baixo número de professores e de homogeneizar o ensino, substituindo o método individual, pois o Estado pretendia reduzir os custos e o tempo destinado à instrução primária. Assim, um único professor poderia instruir dez alunos-mestres, selecionados por meio de um exame, para que o ajudasse a executar suas atividades, esses por sua vez também instruíam mais dez alunos, abrangendo rapidamente um número maior de alunos-mestres para contribuir com o ensino.

Outro fato marcante destacado por Saviani (2009) foi a oposição de Couto Ferraz¹⁵ às Escolas Normais. O político, que ocupava o cargo de Presidente da província do Rio de Janeiro, considerava as instituições de ensino ineficientes e insignificantes, o que o levou a fechar a Escola Normal do Rio de Janeiro, no ano de 1849. Ao exercer o cargo de Ministro do Império, Couto Ferraz regulamentou os professores adjuntos, em 1854, assim, poderiam acompanhar os regentes de classe, desse modo estariam preparados a desenvolver matérias e práticas de ensino, sem frequentar a Escola Normal. Essa regulamentação não prosperou e a Escola Normal de Niterói foi reaberta em 1859.

Ao final da década de 1860/70, o país passou por transformações de ordem política e ideológica que influenciaram o cenário educacional, o que incentivou a criação de novas Escolas Normais, passando de quatro unidades em 1867, para vinte e duas em 1883. Tanuri (2000, p. 64) assegura que o êxito da Escola Normal ocorreu “quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.”

Naquele período ocorreu a ampliação do ingresso feminino às Escolas Normais, uma vez que as quatro primeiras escolas ofertaram vagas apenas para o gênero masculino. Até então, o magistério era a única profissão que poderia conciliar as funções domésticas, desempenhadas pelas mulheres, desse modo, para elas foram atribuídas a educação da infância, contudo, “[...] o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.” (TANURI, 2000, p. 68).

A Reforma Leôncio de Carvalho, promulgada no Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, regulamentou o funcionamento das Escolas Normais, “fixando no seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários.” (SAVIANI, 2008, p. 137). Tal reforma sinalizava para a utilização do método intuitivo, por meio da disciplina de Prática de Ensino ou lições de coisas, no currículo da Escola Normal.

Desse modo, fica perceptível que a referida reforma expressou algumas melhorias na formação de professores, em relação à reforma anterior (Reforma Couto Ferraz), mantendo a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, a organização da Escola primária “levemente enriquecida” (SAVIANI, 2008, p. 137) e os serviços de inspeção. Avança ao

¹⁵ Luís Pedreira do Couto Ferraz, Visconde do Bom Retiro foi um advogado e político brasileiro. Foi deputado geral, presidente da província do Rio de Janeiro, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886. A reforma, oficializada por meio do Decreto n. 133-A, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia a inspeção nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, as normas para a carreira de professor, o currículo Escolar, entre outros temas.

regulamentar as Escolas Normais, fixando o currículo, a nomeação dos docentes e a remuneração dos funcionários; ao implantar jardim de infância (3 a 7 anos); ao instalar bibliotecas e museus pedagógicos nos locais onde havia Escolas Normais; ao abrir escolas profissionais; ao regulamentar o Ensino Superior; ao permitir abertura de cursos livres nas Escolas do Estado, assim levando mais adiante elementos referentes ao funcionamento da educação na província.

As Escolas Normais se fixaram somente a partir de 1890, mediante a Reforma Paulista, que propôs dois vetores, sendo eles “[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma.” (SAVIANI, 2009, p. 145).

A Reforma Paulista, realizada em 12 de março de 1890, sob a direção de Caetano Campos, possibilitou mudanças no currículo da Escola Normal, ampliando a parte propedêutica, contemplando as Escolas-modelos e a prática de ensino que os alunos deveriam realizar. Para dirigir as Escolas, professoras norte-americanas foram contratadas e as ideias de Pestalozzi, processos intuitivos de ensino, foram introduzidas.

Com a instituição da Primeira República (1889-1930), poucos foram os avanços educacionais, pois “o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, mesmo porque, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular” (TANURI, 2000, p. 70), afinal de contas, o Estado oligárquico estava subordinado aos interesses das classes dominantes, sendo eles os exportadores de café.

Saviani (2011, p. 8) elucida que é ao longo do século XX que o Brasil expande o atendimento educacional, “acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.” Foi na década de 1920 que se iniciou um processo de organização do ensino, influenciado pelo movimento renovador.

Na década de 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto n. 19.402, de 11 de novembro de 1930. Francisco Campos, à frente do ministério, criou: 1) o Conselho Nacional de Educação pelo Decreto n. 19.580/31; 2) organizou o Ensino Superior e Universitário pelo Decreto n. 19.581/3; e 3) o ensino secundário pelo Decreto n. 19.890/31.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), precedido por Conselhos de Instrução Superior e pelo Conselho Nacional de Ensino, tinha entre suas atribuições “poder-se-ia denominar de Plano Nacional de Educação. A ele cabia o estabelecimento das DCN de toda a

educação, inclusive primária e a ampliação de recursos financeiros para tal.” (CURY, 2016, p. 8). Por esse motivo, o conselheiro João Simplício Alves de Carvalho apresentou, na seção do Conselho (27 de junho de 1931), a proposta de criar uma comissão para elaborar a redação de um Plano Nacional de Educação, para ser submetido ao governo.

Vários grupos, em destaque o grupo articulado com a Associação Brasileira de Educação, esboçavam a necessidade de elaboração desse plano nacional da educação, fato que ganhou apoio com o Manifesto dos Pioneiros. Cury (2016) comenta que o desfecho desse processo ocorre somente em 1934, com a promulgação da Constituição que designou um capítulo somente para educação.

Quanto à formação de professores, o movimento apontava à necessidade de uma formação superior, independentemente do nível de ensino em que atuavam. Para os Escolanovistas, “toda a formação dos professores primários e secundários deve ser realizada em escolas ou cursos universitários” (BRZEZINSKI, 1999, p. 88), preparando-os para uma função docente de extrema relevância à sociedade.

Anísio Teixeira transformou as Escolas Normais em Escola de professores com a reforma instituída pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, cujo currículo abrangia as seguintes disciplinas:

- 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Também inaugurou o Instituto de Educação do Distrito Federal em 1932 e, posteriormente, o Instituto de Educação de São Paulo, coordenado por Lourenço Filho, cujos objetivos salientam a necessidade de vincular ensino e pesquisa. Tais institutos seguiam um modelo pedagógico-didático para a formação de professores, incorporando exigências da Pedagogia, com o intuito de superar as limitações e insuficiências de uma abordagem tecnicista da educação, isolada em seu contexto histórico-social, da Escola Normal.

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e São Paulo foram elevados a nível universitário, tornando-se base para estudos superiores em educação, desse modo, passaram a organizar os cursos de formação de professores para as Escolas secundárias.

Dada a perseguição que Anísio Teixeira sofria à época, essas instituições não permaneceram em vigor por muito tempo e as ideias Escolanovistas não se desenvolveram. Assim, no período do Estado Novo, a Escola Normal continuou formando professores para as Escolas primárias, enquanto o nível superior ficou reservado ao preparo do professor para o nível secundário.

No ano de 1939, o *locus* de formação para professores foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cuja base curricular era conhecida como esquema 3+1 (três anos de disciplinas específicas + 1 ano de didática). Por meio do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, os Institutos foram elevados a nível universitário, formando professores para atuar nas Escolas secundárias, no primeiro modelo, e para atuar nas Escolas Normais, seguindo o modelo 3+1. Brzezinski (1999) comenta que a obrigatoriedade de cursar um ano de didática

[...] representa uma tautologia denominada “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. Estabeleceu-se, desse modo, a dicotomia entre conteúdo e método, o que, sob minha ótica, marca a origem da dicotomia entre teoria e prática tão evidente no currículo do curso de pedagogia da atualidade. (BRZEZINSKI, 1999, p. 90).

Quanto aos Institutos de Educação eles tinham a intenção de firmar o conhecimento científico, contudo, isso não se concretizou, pois, ao generalizar, o modelo acabou por perder sua base, pautada na pesquisa, para conceber o caráter científico ao processo de formação (SAVIANI, 2009).

O curso de Licenciatura em Pedagogia, criado no ano de 1939, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, também foi marcado pela tensão entre os dois modelos, embora estivesse apoiado no caráter pedagógico-didático, “tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente.” (SAVIANI, 2009, p. 147). Desse modo, não se constituiu como um novo modelo de formação, sendo incorporado ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Essa situação sofreu alterações após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 2 de janeiro de 1946 (Decreto Lei n. 8.530/46), passando a ofertar cursos em dois ciclos. Pimenta (2012) explica que o primeiro ciclo era destinado à formação de professores para o ensino primário, ofertado em nível secundário, em um período de quatro anos, e apesar disso mantinham o estilo das Escolas Normais, tão criticado. Enquanto o segundo ciclo

corresponde à formação de professores primários, em nível colegial, com duração de três anos, contemplando os fundamentos introduzidos na década de 1930.

Ainda de acordo com a autora (PIMENTA, 2012), o Curso Normal compreendeu cursos de especialização para professores primários, nas áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho, Artes aplicadas, Música e habilitação para administradores Escolares. Os cursos poderiam ser ofertados em três tipos de estabelecimento, sendo eles: 1) o curso Normal Regional, 2) a Escola Normal e 3) o Instituto de Educação.

Um único currículo foi aprovado para toda a federação, entretanto, os Estados poderiam adicionar demais disciplinas, entre elas a disciplina de Didática e Prática de Ensino, no 4º ano do curso. Naquela época, a prática era compreendida de forma simplista apenas como reprodução de modelos tidos como eficazes para ensinar os alunos. As instituições ainda contariam com escola primária e jardim de infância anexos para a realização das práticas de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61¹⁶ não proporcionou mudanças significativas para o Curso Normal, cuja organização permaneceu a mesma. A duração e divisão em dois ciclos, segundo Tanuri (2000), registra uma equivalência de ambas as modalidades de ensino, além de uma descentralização administrativa e a flexibilidade do currículo, fato que rompeu com a uniformidade das escolas normais.

Houve unicamente mudanças curriculares, disciplinas de formação geral foram inseridas; os estágios, com carga horária mínima de trinta (30) horas por semestre, começaram a ser realizados fora do horário das aulas de Metodologia e Prática de Ensino, como uma disciplina complementar.

O Conselho Federal de Educação (CFE) implantou disciplinas complementares e optativas, em acordo com as instituições de ensino, agregando novas disciplinas (administração e organização escolar) e uma variedade de metodologias e práticas de ensino. Contudo, havia certo distanciamento social e falta de interesse em exercer a profissão, por parte dos egressos.

A mudança ocorrida no cenário nacional, em razão do golpe militar de 1964, exigiu alterações no campo educacional, impondo censura e perseguições. Cury (2016) explica que a Carta de 1967 aboliu a relação entre o financiamento escolar e a arrecadação de impostos. O campo educacional ampliou a obrigatoriedade do ensino primário para oito anos e determinou como competência privativa da União elaborar planos nacionais de educação e novas DCN para base da educação nacional.

¹⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, foi a primeira lei que regulamentava o sistema da educação, promulgada em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart.

O Congresso Nacional aprovou, em 1968, a Reforma Universitária, por meio da Lei n. 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968. Tal reforma definiu as normas de organização para o funcionamento do Ensino Superior. Em meio à ditadura militar, houve ajustes no ensino e o sistema educacional precisou se adequar às novas orientações políticas, com leis que enfatizavam o poder e o autoritarismo.

Luckesi (2005) explica que durante o regime militar a escola precisava se inserir nos modelos de racionalização, apoiada em um sistema de produção capitalista, assim, a educação precisava formar profissionais de maneira aligeirada para suprir o mercado de trabalho, apoiada em uma tendência tecnicista.

Segundo Silva *et al.* (1993), entre os anos 1960 e 1970 havia interesse em elaborar políticas educacionais homogêneas para todo o país, cuja meta era a expansão do sistema de ensino, com aumento do número de vagas e acesso, entretanto, os índices de repetência persistiam e a má qualidade permaneceu, o que levou ao fracasso dos objetivos da escola e desperdício de recursos públicos utilizados.

A influência do período da ditadura persistiu até a promulgação da Lei n. 5.692, em 11 de agosto de 1971, alterando a nomenclatura do ensino para primeiro e segundo graus (BRASIL, 1971). A nova estrutura de ensino estava organizada da seguinte maneira: em substituição ao curso primário, seguido do ensino médio e curso colegial, foi implantado o ensino de primeiro grau, com duração de oito anos e o ensino de segundo grau, com duração de três ou quatro anos.

Saviani (2008) explica que em substituição ao curso médio subdividido em ramos, foi implantado o ensino de segundo grau profissionalizante, oportunizando várias opções de habilitações profissionais, e em decorrência dessa organização, as Escolas Normais desapareceram.

A nova lei permitiu uma fusão entre as disciplinas de didática, metodologia e prática de ensino, dessa maneira, a prática de ensino, compreendida como estágio, deveria ocorrer nas escolas da comunidade¹⁷ privilegiando a imitação de modelos, com base nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa lei difundia uma pedagogia tecnicista.

A implantação do curso de magistério, a nível de 2º grau, foi instituída pelo Parecer n. 349/72 (BRASIL, 1972), habilitando ministrar aulas para o ensino do 1º grau. Duas modalidades foram ofertadas, a primeira, com duração de três anos, possibilitava habilitação

¹⁷ Pimenta (2012) explica que as escolas da comunidade eram compreendidas como instituições da rede oficial, seja pública ou privada. As escolas que não representavam a realidade do Estado não poderiam ser selecionadas.

para lecionar até a 4ª série, a outra, com duração de quatro anos, habilitava para o exercício da função até a 6ª série.

No início de 1980 ocorreu a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), organizada pelo Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, evento em que houve um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia, que mobilizou professores e alunos para um debate nacional. Essa conferência também data a origem da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a qual em seu *site* declara:

A ANFOPE surge em um momento histórico de profícuos avanços na retomada da democratização no país e, por conseguinte, de conquistas no campo da educação brasileira. Constitui-se a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores, como a construção da *Base Comum Nacional*, que desde o início do movimento definia a identidade do profissional da educação tendo a docência como base da identidade profissional de todo educador. (ANFOPE, 2018).

Portanto, a associação que teve sua origem no movimento dos educadores, é considerada uma entidade cujo caráter é designado como político-acadêmico, até os dias atuais. Sua trajetória é marcada por lutas e debates sobre a formação e valorização dos professores, atuantes em todas as etapas de ensino.

Datada da mesma época, a formação de professores ficou dispersa e apresentou um quadro de extrema precariedade, o que levou o governo a inaugurar, em 1982, o projeto denominado Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), afirma Saviani (2009). Ao curso de Pedagogia ficou atribuída a função de formar professores e especialistas em Educação.

Em 1982 foi aprovada a Lei n. 7.044/82 (BRASIL, 1982), a qual alterou o art. 30 da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), mantendo a Habilitação no Magistério e ofertando outras opções de formação para os professores do Ensino Fundamental, lei esta que permitiu a implantação dos cursos nomeados de licenciatura curta, com menor carga horária, para formar professores aptos a atuar de 5ª a 8ª séries, bem como nos anos iniciais (1ª a 4ª série).

Segundo Gatti e Barreto (2009), a lei gerou inúmeras polêmicas, por implantar os cursos de licenciatura curta, formando professores polivalentes, fato que levou o Conselho Federal de Educação (CFE) a emitir uma normativa, para que, de maneira progressiva, esses cursos fossem sendo substituídos por licenciaturas plenas. Os cursos de licenciatura curta foram extintos após aprovação da nova LDBEN, no ano de 1996.

Ao final da década de 1980 houve um movimento pela reformulação do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas, adotando a docência como base de identidade. Aprovado pelo Conselho Federal de Educação, pelo Parecer n. 161, de 1986, a reformulação do Curso de

Pedagogia estabeleceu a formação para exercer a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), contudo, foram as instituições privadas que se adaptaram rapidamente a esta exigência, enquanto a maioria das instituições públicas continuou a formar bacharéis no Curso de Pedagogia (GATTI, 2010).

Com o fim do regime militar, havia uma grande expectativa que os problemas referentes à formação de professores seriam amenizados. No espaço de tempo entre a aprovação da Constituição de 1988 e a nova LDB ocorreu a Conferência Nacional de Educação para Todos (1993), em que foi aprovado o Plano Decenal de Educação (1993-2003), caracterizado como sendo um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica.” (BRASIL, 1993, p. 14). Segundo consta no documento, há um comprometimento para com a melhoria da qualidade, dos cursos de magistério ofertados, em decorrência do enfraquecimento do sistema de formação nos últimos anos.

Segundo Pimenta (2012), foi a primeira vez que se discutiu, no âmbito governamental, as condições de trabalho e a qualidade profissional. Sindicatos, com a ajuda de intelectuais das universidades, foram avançando na luta por melhores salários. Mesmo diante dessa movimentação, foi abolida dos discursos e políticas de governo, a valorização desses profissionais.

Silva *et al.* (1993) corroboram, ao explanarem que na década de 1990 o foco nas políticas educacionais era de alocar a educação no centro das políticas públicas, em virtude de dois fatores. O primeiro se refere às mudanças tecnológicas, com a informatização, e o segundo ao esgotamento do modelo econômico,

A centralidade da educação e sua articulação com as demais políticas governamentais, sobretudo na área econômica, está sendo entendida há pelo menos dez anos, não apenas como exercício para cidadania, mas como necessidade estratégica dos países na promoção do desempenho social e econômico eficaz de sua população, condição indispensável para o sucesso no novo cenário de competição internacional. (SILVA *et al.*, 1993, p. 6).

Em 1988 foi aprovada a Constituição Federal, que dedica o Capítulo III, seção I, à Educação, marco importante e significativo para o campo educacional. Na sequência também iniciaram discussões sobre as propostas para a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para organizar o sistema educacional brasileiro. A tramitação foi longa e com muita polêmica, pois diferentes textos foram elaborados desde o início do processo, de 1988 até 1996, passando por várias emendas pelo legislativo, processo que evidenciou novamente, “como tem sido

tradicional no Brasil, difícil e propriamente contencioso quando o assunto é um marco regulatório da educação escolar.” (CURY, 2016, p. 8).

Muitas foram as instituições que se propuseram a discutir o projeto da nova lei, entre elas estão: o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), o Conselho da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Conselhos Municipais de Educação, os Fóruns Estaduais em prol do Ensino Público, o Fórum Nacional do Ensino Público, o Fórum da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, as associações profissionais de docentes, as associações científicas, as organizações não governamentais e os pesquisadores.

No ano de 1995, por meio da Lei n. 9.131, o Conselho Federal de Educação foi extinto, sendo substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1995). Com a promulgação da lei, segundo Cury (2016, p. 10), “ressurge um órgão legal para interpretar as leis educacionais e propiciar a continuidade da ordem jurídica e capaz de arbitrar o andamento dos sistemas de educação” no Brasil.

A nova LDB foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, junto ao Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, em 20 de dezembro de 1996, sob o n. 9.394. Essa lei propôs mudanças importantes para as instituições, bem como para os cursos de formação de professores.

Entre as alterações, destacamos o art. 62, que estabeleceu a formação em nível superior, para atuar na educação básica, estabelecendo um prazo de dez anos para se efetivar:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A exigência da nova LDB 9.394/96 afetou, sobretudo, os profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo a diplomação em nível superior. A mesma lei ainda reconhece a Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino formal, equiparando seu currículo ao do ensino presencial, fato que favoreceu a expansão da formação docente no Brasil (GATTI, 2013).

Embora a LDB 9.394/96 seja um marco na (re)estruturação do ensino no país e na relação entre Estado e instituições de Ensino Superior, para Catani e Oliveira (2003, p. 144), ela não dá conta “da totalidade dos mecanismos implementados na atual reforma da educação superior, articulando-se, na prática, com outras leis promulgadas desde 1995 e com outros instrumentos legais.”

Na época foi publicada a Resolução CNE/CP. n. 1/99, que em seu primeiro artigo definia que os institutos superiores de educação visavam à formação complementar para o magistério da educação básica, além da formação inicial e continuada (BRASIL, 1999).

Os projetos pedagógicos, nos institutos superiores de educação, deveriam articular as diferentes modalidades formativas, superando a velha concepção tradicional de fragmentação, conforme o art. 2º (BRASIL, 1999, p. 1):

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

- I. as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;
- II. os conteúdos curriculares da educação básica;
- III. as características da sociedade de comunicação e informação.

Posterior à promulgação dessa resolução, cursos de formação de professores, em Escolas Normais Superiores, foram ofertados, “o número destas cresce, mas o mesmo não acontece com os IES, com o que vai se perder gradativamente a ideia de organicidade na formação de docentes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 46), essa perda fica ainda mais acentuada ao deixar as DCN, de cada curso de licenciatura, em segundo plano.

Para Gatti e Barreto (2009), embora a LDB 9.394/96 tenha propostas de alterações para as instituições e cursos de formação de professores, a estrutura curricular permaneceu com sinais da legislação anterior, sendo as primeiras alterações curriculares datadas somente a partir de 2002 com a promulgação das DCN para Formação de Professores, por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), e posteriormente, as DCN específicas de cada licenciatura.

Ainda naquele período, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 09 de janeiro de 2001, por meio da Lei n. 10.171, e ficou vigente de 2001 a 2010. O projeto sofreu nove vetos presidenciais, nos subitens que apresentavam propostas de aumento nos investimentos para educação, e desses vetos cinco estavam relacionados ao Ensino Superior. Nesse período, somente 12% da população (de 18 a 24 anos) tiveram acesso aos cursos superiores.

No plano havia 295 metas e para cada situação existia uma estratégia. Planos foram traçados com o intuito de que estados e municípios pudessem atender às demandas necessárias para cumpri-lo. Ainda naquele período ocorreu a troca de governo presidencial, quando Luiz Inácio Lula da Silva assume o comando do país, todavia, as metas vetadas pelo governo anterior continuaram sem aprovação.

A democratização de acesso ao Ensino Superior, como uma das metas centrais, desencadeou incentivo para o desenvolvimento da educação a distância e de faculdades particulares.

Em linhas gerais, identifica-se no PNE a política que vem sendo pensada, implementada e que deverá nortear a reestruturação da educação superior no País, nos dez anos que se seguirem ao Plano. Por meio do diagnóstico, das diretrizes e, em especial, dos objetivos e metas constantes do item “educação superior”, onde se observam os vetos presidenciais, é possível verificar que a política governamental na área busca uma expansão acelerada por intermédio da diversificação da oferta, do crescimento das matrículas no setor privado e da racionalização dos recursos nas IFES, que permita ampliação de vagas a *custo zero*, sobretudo nas universidades federais. Objetiva-se, também, maior articulação dos currículos de formação com as demandas do mercado e maior controle da educação superior, por meio de amplo e diversificado sistema de avaliação, que ordene as tomadas de decisão em termos de gestão e do estabelecimento de políticas governamentais. A ausência dos itens vetados, no PNE, por FHC parece consubstanciar ainda mais o processo de mercantilização da educação superior, em curso no País, à medida que promove a ampliação crescente do setor privado; elimina aportes financeiros, para manter ao menos a situação atual ou aumentar a oferta de vagas no setor público; induz as IFES, em geral, a assumirem perfil mais empresarial quanto à obtenção de recursos financeiros para sua manutenção e desenvolvimento. (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 147).

As DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foram instituídas em 2002, por meio da Resolução CNE/CP n. 1, apresentando princípios e fundamentos a serem observados na organização institucional e curricular em todas as instituições da educação superior, sem exceção (BRASIL, 2002b).

O Parecer CNE/CP n. 9/2001, em seu relatório¹⁸, explicita que a proposta para as DCN prevê para a licenciatura terminalidade e integridade própria, para não se confundir com cursos de Bacharelado ou com a formação de professores no modelo “3+1”, exigindo alterações nos currículos, resultado de um extenso processo de discussões e conflitos entre perspectivas sobre a formação docente (BRASIL, 2002a).

O cenário educacional nas duas últimas décadas tem apresentado um número relevante de pesquisas, investimentos e novas políticas educacionais para a formação de professores, com a finalidade de melhorar a qualidade e superar uma visão tradicional. Os relatores do Parecer n. 9/2001, do Conselho Nacional de Educação, apontavam que havia muitas dificuldades encontradas, entre elas destacaram a falta de preparo adequado aos professores, para que pudessem: a) mediar o ensino para a aprendizagem; b) comprometer-se com o sucesso da

¹⁸ Parecer CNE/CP 9/2001 - Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Relatores: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. (Relatora), Silke Weber (Presidente). (BRASIL, 2002a).

aprendizagem; c) lidar com a diversidade existente; d) incentivar atividades de enriquecimento cultural; d) desenvolver práticas investigativas; e) elaborar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; f) utilizar novas metodologias e materiais de apoio; e g) desenvolver hábitos de colaboração (BRASIL, 2002a, p. 4). O parecer destaca ainda a necessidade de políticas educacionais que objetivem:

- Fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- Estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- Fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- Melhorar a infraestrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- Formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores;
- Estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- Definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (BRASIL, 2002a, p. 5).

As DCN (BRASIL, 2002b) orientam, ainda, em seu art. 12, que a prática estivesse presente desde o início dos cursos de licenciatura e no art. 13 apresenta a finalidade do estágio:

Art. 13. 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.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002b, p. 6).

A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, estipulando no art. 1º o mínimo de 2.800 horas de curso, salientando a importância da relação teórico-prático. No mesmo artigo institui “II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.” (BRASIL, 2002c, p. 1).

Com base nas DCN (BRASIL, 2002b) foram elaborados projetos específicos para diretrizes destinadas a cada curso de licenciatura¹⁹, sendo homologadas ainda no ano de 2002, exceto do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Embora as orientações das DCN apontassem para a elaboração de um currículo com disciplinas articuladoras, contemplando as disciplinas pedagógicas, o que se observa nas diretrizes dos cursos de licenciaturas são currículos com disciplinas fragmentadas e desarticuladas.

Uma década após a promulgação da LDB 9.394/96, “o *locus* da formação docente foi quase que inteiramente transferido para o nível superior” (BARRETO, 2015, p. 682), houve avanços significativos nas matrículas, com um aumento em média de 40%²⁰. Entretanto, a meta de que todos os professores apresentassem formação em nível superior ainda não fora atingida. Freitas (2007) comenta que as políticas de formação têm esboçado diferentes perspectivas, ao invés de propor condições igualitárias, assim, os cursos de licenciaturas não são prioridades para novos e/ou maiores investimentos e recursos orçamentários.

Outro marco no sistema de ensino, ainda em 2006, foi a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, o que, segundo Barreto (2015, p. 681), torna a educação básica “um celeiro fértil para a formação de professores e certamente um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os docentes.” A autora argumenta que embora a procura por cursos de licenciatura e as certificações em nível superior tenham apresentado um significativo aumento²¹, tal demanda não implicou diretamente na qualidade do ensino.

Ainda nesse mesmo ano, foi promulgada as DCN para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, com a justificativa que esta licenciatura apresenta uma maior complexidade. Diversas são as atribuições destinadas ao curso, ao formar professores aptos para atuar: 1) na educação infantil, 2) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 3) no Ensino Médio (disciplinas pedagógicas), 4) na educação de jovens e adultos e 5) na formação para gestão escolar.

Gatti (2010, p. 1358) comenta que essa ampla formação gerou uma complexidade curricular, devido ao tempo para formação, desse modo “criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas.” Reis, André e Passos (2020, p. 46) corroboram, ao comentarem que as novas DCN:

¹⁹ Os pareceres e resoluções que estabelecem as Diretrizes de cada Curso de Licenciatura estão disponíveis no *site* do MEC (BRASIL, 2022).

²⁰ Dados disponíveis nos artigos de Barreto (2015) e Gatti (2010).

²¹ Para maiores informações sobre o aumento no percentual de matrículas em cursos superiores, licenciaturas, consultar Gatti (2010).

[...] reafirmam a centralidade da formação ao nível da política pública, na tentativa de articulá-la com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica quando estas explicitam que os cursos de formação de profissionais devam ter em seus currículos, o conhecimento da escola como uma organização complexa.

O Ministério da Educação (MEC) assume ativamente a formação de professores, para que, de forma contínua (abrangendo a formação inicial e continuada), possa estabelecer a perspectiva de um sistema nacional de formação. Em parceria com a Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), cria, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio da Lei n. 5.800 (BRASIL, 2006), com o intuito de ampliar o acesso e permanência ao ensino superior, em parceria com governos federal, estadual e municipal. Contudo, foi necessário equiparar os currículos dos cursos presenciais e da modalidade EaD.

Gatti (2010, p. 1359) explana que nos cursos de licenciaturas o foco tem sido o conhecimento específico da área e não as questões pedagógicas, enfatizando que “sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje.” Historicamente, a formação de professores apresenta problemas quanto ao processo formativo, com isso, os currículos têm sido postos em questão. Saviani (2011, p. 9) corrobora, ao afirmar que a formação de professores só será completa “com o efetivo preparo pedagógico-didático”, além da formação específica para a área.

A parceria entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e MEC, no ano de 2009, resultou na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituindo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), para que professores em serviço tivessem acesso e oportunidade de frequentar curso de formação em nível superior, além de garantir cursos de formação continuada em parceria com estados, municípios e universidades. Os cursos de licenciaturas deveriam ser ofertados de forma presencial, utilizando o auxílio da tecnologia. Barreto (2015) disserta que mesmo com a implantação do Parfor, ainda não se atingiu a meta estabelecida, uma vez que o objetivo era que todos os professores em serviço apresentassem formação em nível superior.

O Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica, visando estabelecer a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, em parceria entre União, estados e municípios. Ao MEC ficou atribuída a aprovação do plano estratégico, providenciando apoio financeiro aos estados, além de conceder bolsas de estudos com financiamento de pesquisas.

À Capes compete fomentar propostas formativas, proposições de alterações acadêmicas e no currículo, inovações curriculares nos projetos pedagógicos, além de pesquisas que impactem na formação dos professores (BARRETO, 2015). Aos secretários de educação estaduais cabe organizar fóruns permanentes de apoio à formação de professores, em seus respectivos estados.

Ao final da primeira década do século XXI, um novo PNE deveria ser discutido e promulgado, a demora na tramitação do projeto foi ampla e o novo plano foi aprovado apenas no ano de 2014, por meio da Lei n. 13.005, e ficará vigente até 2024. Tal retardamento na promulgação se deve “a questão central no debate educacional que é a persistência positiva de uma tensão entre concepções de educação, escola e formação, cotidianamente em disputa no campo das políticas educativas para a educação básica.” (FREITAS, 2014, p. 428).

Embora sua tramitação tenha sido morosa, o PNE (2014-2024) foi aprovado sem vetos, composto por 20 metas, acompanhadas de estratégias. Saviani (2014, p. 231) acredita que o novo PNE “avança em relação ao anterior, incorporando reivindicações históricas dos educadores.” Dourado (2014, p. 232) corrobora, ao explicar que ao “envolver a sociedade civil e política, se entendido como epicentro da política educacional, ele pode propiciar avanços importantes na educação, enfrentando questões centrais”, entre eles, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade, a valorização dos profissionais, o respeito aos direitos humanos, à diversidade, sustentabilidade ambiental e ao princípio da gestão democrática, entre outros.

Em 1º de julho de 2015 foi promulgado pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução n. 2, que institui as DCN para a formação inicial em nível superior, estipulando a carga horária mínima de 3.200 horas a serem realizadas no prazo mínimo de quatro anos. O mesmo documento define os princípios, fundamentos e procedimentos para o exercício na docência, nos diferentes níveis de educação. A concepção de docência é definida no art. 2º:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 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).

Ainda vale destacar que a relação entre teoria e prática como princípios educativos e a valorização da pesquisa são os pilares da formação, expressa no documento, daí a importância de “ressaltar que tais concepções, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área.” (DOURADO, 2015, p. 301). Entre elas, destacam-se Anfope, ForumDir, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes).

De acordo com o documento em questão (BRASIL, 2015), os currículos dos cursos de licenciaturas devem abranger conteúdos específicos da área, fundamentos, metodologias, fundamentos da educação, gestão escolar, políticas educacionais, direitos humanos, diversidade e Língua Brasileira de Sinais.

Para a disciplina de ECS, foi designado no art. 13, inciso 1, “II - 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” (BRASIL, 2015, p. 11), na condição de disciplina articuladora de teoria e prática.

Reis, André, Passos (2020) explicam que as DCN para formação de professores foi um dos documentos oficiais mais discutidos, no âmbito nacional, contando com a participação de movimentos de professores e da sociedade científica da área. Para discussão do documento referente às DCN, o CNE designou a Comissão Bicameral de Formação de Professores. Esta foi formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, tendo por finalidade desenvolver estudos, análises, discussões e proposições sobre a temática.

As autoras eludidas comentam que a resolução de 2015 aponta para a necessidade da constituição de uma Base comum, para a formação de professores, como se verifica no art. 5º:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015, p. 5).

É importante salientar que neste mesmo artigo sugere-se a construção de uma base comum que conduza a uma *práxis*.

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi divulgada em 16 de setembro de 2015, na gestão do Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro. A segunda versão foi apresentada no ano seguinte, em 3 de maio de 2016, na gestão do Ministro da Educação Aloizio Mercadante.

Em 9 de maio de 2016, foi aprovado o Decreto Lei n. 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de atender as metas 15 e 16 do PNE (2014-2024). No art. 3º, inciso V, fica instituído apoiar a formação em nível superior, seja inicial e/ou continuada, para os profissionais da educação básica, seguido do inciso VII, que visa assegurar a carga horária de formação, nos cursos de licenciatura, para garantir o campo da prática.

Em 2017 a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apresentada pelo Ministério da Educação, Mendonça Filho, cuja versão foi homologada e aprovada pelo CNE por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), cujo enfoque tenciona uma aprendizagem baseada em competências, articulada a avaliações padronizadas.

Várias instituições se mostraram contrárias à aprovação deste documento, que objetiva a padronização de um currículo comum para a organização da Educação Básica, entre elas: ANPEd, Anpae, Anfope, Cedes e Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

A BNCC, segundo o parecer (BRASIL, 2019), deve fundamentar o processo de reformulação dos currículos e propostas pedagógicas, do mesmo jeito que contribui para o alinhamento de políticas e ações educacionais, para formação de professores, em que

[...] a construção da profissão docente tem de ser vista cada vez mais como um sistema, constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, desde a formação inicial até o conjunto da trajetória de carreira. Essa visão sistêmica envolve a interligação clara entre os processos formativos e a profissionalização do professor, de modo que o aprendizado profissional contínuo seja norteado por políticas educacionais que gerem formas de incentivos à carreira, responsabilização pela atuação nas escolas e construção de um senso coletivo de produção do fazer pedagógico. (BRASIL, 2019, p. 12).

Os agentes do campo se manifestaram contrário a este documento, por meio de publicações de notas, artigos e dossiês com análises que apontam para um retrocesso, assim como:

[...] a apreensão dos seus limites e interfaces com a política de formação dos professores, sobretudo no contexto atual brasileiro, demarcado pelo neoliberalismo e por uma visão conservadora de mundo, sociedade e educação, em que as políticas e gestão para a educação básica caminham para um retrocesso sem precedentes. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 37).

A ANPEd emitiu um documento intitulado *Uma formação formatada*, em defesa da manutenção das DCN (BRASIL, 2015), em uma audiência pública²² do CNE, considerando

²² Esta audiência pública ocorreu em outubro de 2019.

que a Base para a formação de professores contraria as reflexões da associação, desconsidera toda e qualquer autonomia e suscita a perda do caráter público das políticas educacionais, moldando-se à lógica mercantilista (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

As novas DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica foram aprovadas por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Do ponto de vista de Dourado e Oliveira (2018, p. 42), a BNC “é parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada”, portanto, faz-se necessário retomar a luta coletiva por uma agenda democrática e inclusiva, para enfrentar as perdas de direitos e a ideologia de políticas conservadoras, a terceirização, a lógica do privado, que concebe a educação apenas como uma mercadoria, valorizando os resultados obtidos por meio de premiações. Nessa perspectiva, o campo educacional fica ainda mais subordinado aos interesses do campo econômico, há uma intermitência na política e um empobrecimento desmesurado na formação, incluindo os ECS.

A Anfope, em parceria com outras entidades, vinculadas ao campo educacional, vem travando uma luta para o enfrentamento à implantação da BNC – formação de professores e a divisão do Curso de Pedagogia. Bourdieu discorre (1996, p. 94-95) que

[...] a menor tentativa de modificar os programas escolas e sobretudo aos horários atribuídos as diversas disciplinas encontra resistências enormes quase sempre e em toda parte, não é apenas porque interesses corporativos muito poderosos (especialmente dos professores envolvidos) estão ligados à ordem escolar estabelecida, é também porque as coisas da cultura, particularmente as divisões e hierarquias sociais a elas associadas, são constituídas como natureza pela ação do Estado que, instituindo-as ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural.

Nesse sentido, outras instituições educacionais, entre elas as universidades, têm realizado encontros, *lives* e eventos na luta por uma Universidade pública, laica e gratuita. A UEPG, junto às demais universidades paranaenses, realizaram, no ano de 2021, o II Fórum das Licenciaturas, cujas discussões remetem à defesa da manutenção da Resolução n. 2, de 2015, e à resistência pelas conquistas que este documento representa. Essa luta simbólica tem uma lógica, em relação às estruturas que já estão enraizadas, Bourdieu (2004a, p. 163) explica

Em termos mais concretos, a legitimação da ordem social não é produto, como alguns acreditam, de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica; ela resulta do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que são provenientes dessas estruturas objetivas e tendem por isso a perceber o mundo como evidente. As relações

objetivas de poder tendem a se reproduzir nas relações de poder simbólico. Na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais exatamente, pelo monopólio da nomeação legítima, os agentes investem o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores e que pode ser juridicamente garantido.

Nessa mesma lógica ressaltamos aqui outro aspecto importante, no cenário atual, o esfacelamento em relação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) “com forte viés ideológico conservador, privatista e religioso em consonância aos interesses governamentais em contraposição à defesa do CNE como órgão de Estado” (FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 2), este vem promovendo o desmonte das políticas públicas educacionais, por meio de normatizações, instituídas sem dialogar com os agentes do campo, caracterizando um cenário de retrocesso político, econômico e social. Até o ano de 2019 o ECS havia ocorrido apenas de maneira presencial, desse modo, acadêmicos-estagiários desfrutavam da oportunidade em manter contato, pessoalmente, com os professores regentes de turma, adentrando aos espaços físicos da escola.

Contudo, no início do ano letivo de 2020, o contexto mundial foi surpreendido pela pandemia da Covid-19, aqui no Brasil não foi diferente. Como medida sanitária, para evitar a proliferação do vírus, o Ministério da Educação, junto aos governos estaduais e municipais, divulgou medidas sanitárias, com o propósito de reduzir a contaminação, entre as medidas está o isolamento e distanciamento social.

Com base nessa indicação, o governo estadual, por meio do Decreto n. 4.230, de 16 de março de 2020 (PARANÁ, 2020a), estabeleceu a suspensão das aulas presenciais a partir de 20 de março de 2020. Nesse momento os campos educacionais, políticos, econômicos e da saúde passavam por inúmeros conflitos, modificações, readequações em meio a uma crise sanitária.

Foi a partir da Deliberação CEE/CP n. 03/2020, de 17 de julho de 2020 (PARANÁ, 2020e), que alterou os arts. 1º e 2º da Deliberação CEE/PR n. 01/2020 (PARANÁ, 2020d), que as atividades não presenciais foram autorizadas, incluindo as atividades previstas para os ECS.

Com o intuito de reduzir o impacto na aprendizagem dos alunos, em razão do isolamento social, foi instaurado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para todas as etapas e níveis educacionais. Dessa forma, as aulas passaram a ser realizadas com ajuda de meios digitais (programas de TV, aulas no *Google Meet*, gravações de videoaulas, envio de material impresso e/ou digital, utilização de aplicativos para melhorar a comunicação síncrona, utilização de salas de aulas virtuais, entre outras possibilidades), seguindo as orientações da Portaria n. 343/2020 instituída pelo MEC, posteriormente o CNE emite normativas sobre a organização dos calendários.

O ERE não pode ser confundido com a modalidade Educação a Distância (EaD), pois esta conta com plataformas *on-line* para desenvolver as atividades, possui uma estrutura e organização já consolidada, enquanto o ERE tende a ofertar um acesso temporário aos professores e estudantes, em decorrência do contexto pandêmico, “há uma adaptação curricular temporária como alternativa para que ocorram as atividades acadêmicas relacionadas às diversas disciplinas dos cursos.” (VALENTE et al., 2020, p. 4).

Os professores e os estudantes não estavam preparados para uma mudança tão significativa em sua rotina, pessoal e acadêmica. O ensino passou a ser mediado com o auxílio de tecnologias digitais, ocasionando inúmeros desafios, entre eles destacamos: a) dispor de equipamentos (celular, *tablet*, computador, *notebook*); b) acesso à internet; c) domínio da tecnologia; d) organização do tempo diante da nova rotina junto às famílias; entre outros empecilhos.

Os desafios que a educação brasileira tem enfrentado, no contexto da crise, envolvem fatores que não estão relacionados apenas à questão dos conteúdos programáticos ou aos critérios e à metodologia do processo avaliativo, pois englobam questões sociais, familiares e econômicas dos estudantes. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 54).

Nesse período de (re)organização e adaptação do campo educacional, para o ERE, ficaram muito evidentes as questões voltadas à desigualdade social. Martins (2020, p. 244) reitera que

[...] falta de acesso a esta tecnologia, e seus inúmeros recursos, gerou um novo tipo de exclusão, a digital. Ela tem demonstrado seus efeitos mais perversos no momento atual, em que uma pandemia nos atingiu e trouxe à tona todas as precariedades e impotências geradas ao longo de décadas de descaso com os pilares do bem estar social: ciência, educação, saúde, cultura e segurança. Não é preciso citar artigos para sustentar tal afirmação, basta acessar o noticiário cotidiano. Enquanto os órgãos governamentais tentam utilizar recursos computacionais, tais como aplicativos de Smartphone, para viabilizar assistência social durante a pandemia, milhares de pessoas desoladas permanecem desassistidas por não conseguirem resolver suas demandas por meio dos recursos digitais e da internet.

O autor aludido (MARTINS, 2020, p. 251) explana que a pandemia escancarou velhas preocupações e reflexões, do campo educacional, como “as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”

A prática pedagógica precisa ser pensada e planejada a partir dos objetivos de aprendizagem, assim como o uso da tecnologia, pois esta precisa auxiliar alunos no desenvolvimento das aprendizagens e construção do conhecimento, nesse sentido, a tecnologia

e os meios digitais “por si só não serão capazes de revolucionar a educação, porque, além da escolha adequada dos recursos que serão utilizados, é preciso adotar estratégias metodológicas assertivas”, afirmam Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 47).

Nessa perspectiva, ao pensar o ECS para a docência no Ensino Fundamental, no período pandêmico, muitos são os questionamentos existentes: como mobilizar os conhecimentos teórico-práticos? De que maneira realizar as inserções em campo? De que maneira é possível acompanhar o trabalho docente? Como interagir com as turmas do 1º ano 9º ano? Como ocorre a organização do ensino, nas escolas, nesse contexto de pandemia? De que modo desenvolver aprendizagens significativas?

Nesta pesquisa, ao analisar a avaliação dos professores formadores sobre ECS no contexto presencial e remoto, busca-se desvelar tais questionamentos.

Ainda que no contexto pandêmico, os ECS presenciais, em caráter excepcional, foram autorizados por meio do Decreto Estadual n. 6.080, de 04 de novembro de 2020, em seu art. 8º:

§ 2º Fica autorizada, em caráter excepcional, a realização de aulas práticas de laboratórios e de estágios supervisionados obrigatórios de modo presencial nos estabelecimentos da rede de educação básica que ofertam o ensino profissionalizante, durante o período de suspensão das aulas presenciais, desde que ocorram:
I - em ambientes profissionais previamente autorizados a funcionar pela Secretaria de Estado da Saúde;
II - de acordo com planos de estudo devidamente aprovados no âmbito institucional;
III - mediante assinatura de termo de livre consentimento por parte do estudante.
(PARANÁ, 2020c).

Contudo o Decreto Estadual n. 6.727, de 27 de janeiro de 2021 (PARANÁ, 2021), regulamenta que as aulas presenciais nas Universidades deveriam ocorrer após a deliberação do órgão competente de cada instituição, respeitando a autonomia universitária. Na UEPG, o Conselho Universitário autorizou o retorno das atividades presenciais somente a partir de fevereiro de 2022, de acordo com a Resolução n. 2021.14, assim, os acadêmicos-estagiários dos cursos de licenciatura foram inseridos nos campos de estágio, presencialmente, somente no mês de fevereiro do referido ano (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2021).

Ao longo da história da formação de professores fica muito claro a descontinuidade de políticas, a ausência de aspectos pedagógicos e a desvalorização profissional. Para Gatti (2010, p. 1375), “é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara”, uma vez que atende de maneira implícita aos interesses sociais, econômicos e cultural de uma política neoliberal.

As políticas de formação, nas últimas décadas, apresentam diferentes bases epistemológicas, cujas concepções políticas e filosóficas estão associadas ao paradigma neoliberal, e o “que fica claro é que as políticas docentes são mais complexas e precisam ser abordadas em diferentes frentes.” (BARRETO, 2015, p. 687). Portanto, exige estudos, discussões e pesquisas para desmitificar as falsas alocações disseminadas nos projetos de formação de professores (inicial, em serviço e continuada) que, embora apontem para uma prática inovadora, ainda apresentam enraizadas as concepções conservadoras e de interesses neoliberais.

Embora a Educação Básica tenha estado em evidência, nas últimas quatro décadas, tornando-se centro de discussões oficiais, as ações emitidas continuam desvalorizando os profissionais que atuam na educação, precarizando o ensino e culpabilizando as instituições de ensino superior, alegando má formação dos professores, apontando o despreparo desses profissionais como a única causa de insucesso (BRZEZINSKI, 1999).

Os professores, por meio de várias entidades, com destaque para Anfope, vêm enfatizando a necessidade de políticas de valorização de professores, “condição para uma educação básica emancipatória, que passa pelo trato prioritário, enquanto política pública de Estado, à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e à carreira e remuneração dos profissionais da educação.” (FREITAS, 2014, p. 428).

Assim, faz-se necessário (re)pensar, (re)discutir, (re)organizar e (re)tomar a função social da escola, propondo a construção de currículos que integrem a formação, contemplando os conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares para uma formação efetiva, integral e de qualidade, que busque proporcionar às novas gerações o conhecimento necessário para uma transformação educacional, prática e social.

3.2 PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Os paradigmas de formação inicial de professores estão atrelados às concepções de educação e ensino. Nesta seção abordaremos três paradigmas: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a *práxis*.

A racionalidade técnica se deriva da filosofia positivista, que defende uma postura em que o professor resolve os problemas, unicamente, por meio da seleção de técnicas (SCHÖN, 2001).

Pautado na racionalidade técnica, a formação de professores percebe esses profissionais como um técnico, que seleciona uma metodologia para aplicar o conteúdo, de forma mecânica, sem se preocupar com fins pedagógicos. De forma descontextualizada, os conteúdos são simplesmente reproduzidos, as características da turma e diferença entre os níveis de aprendizagem dos alunos não são consideradas. Para Ghedin (2012, p. 148), “o conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes” está explícita nesse paradigma de formação de professores.

Derivado do conhecimento sistemático técnicas são aplicadas, contudo Ghedin (2012, p. 151) alerta que “quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação.” Nessa perspectiva, o paradigma acentua a dicotomia entre teoria e prática, em que conteúdo e forma ficam fragmentadas. Os fins da educação, os valores, não são considerados ao longo do processo.

Diniz-Pereira (2014, p. 35) corrobora, ao explicar que com base nesse paradigma a prática educacional se fundamenta na mera aplicação do conhecimento científico, enquanto as questões educacionais, apoiadas em técnicas, “podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência.”

Há problemas da prática que são complexos e não podem se reduzir a questões meramente instrumentais, pois na sala de aula existem problemas diversos e singulares, ou seja, as aplicações técnicas não são suficientes para uma possível solução. Diante do exposto, Pérez Gómez (1995, p. 100) afirma que “o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução por meio da aplicação de técnicas armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico.”

Contudo o professor, apoiado no modelo de racionalidade técnica, tem uma autonomia limitada, pois ao se utilizar apenas de técnicas em sala de aula para solucionar seus problemas, não consegue atingir uma consciência de formação que contribua para possíveis transformações da realidade. Enquanto o aluno, em uma posição passiva, tem acesso à ciência relevante para, em seguida, aprender as habilidades de aplicação.

Nesse paradigma, a pesquisa encontra-se separada da prática. Schön (2001) explica que inicialmente temos respaldo na ciência básica e posteriormente as habilidades para a solução de problemas. Tal separação está expressa no currículo das escolas profissionais.

Segundo Diniz-Pereira (2014), alicerçado na racionalidade técnica, pode haver três modelos de formação de professores. O primeiro, denominado de treinamento de habilidades comportamentais, consiste em desenvolver habilidades observáveis e específicas; o segundo,

intitulado modelo de transmissão, é reproduzido aos professores, ignorando as habilidades e práticas de ensino; e o terceiro, chamado de modelo acadêmico-tradicional, acredita que o conhecimento referente ao conteúdo científico e disciplinar é satisfatório para o ensino, enquanto os aspectos práticos podem ser adquiridos em serviço.

O paradigma da racionalidade técnica influenciou, em vários países, o currículo da formação de professores, tendo no Banco Mundial (BM) um forte meio de divulgação, como explica Diniz-Pereira (2014, p. 36): “certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo.”

Em oposição ao paradigma da racionalidade técnica, Donald Schön (2001) propôs o paradigma da prática. Este tem origem no conhecimento construído a partir da reflexão sobre a prática, “a reflexão é entendida como uma relação direta entre minha reflexividade e as situações práticas.”

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) explicam que Dewey influenciou o pensamento de Schön, ao pensar a reflexão na perspectiva de solução de problemas práticos. A partir dos referenciais do pragmatismo, Schön (2001) propõe o desenvolvimento do ensino prático reflexivo, em que o professor poderá tornar-se um pesquisador de sua própria prática. Ao tecer suas críticas sobre o paradigma da racionalidade técnica, afirma que o conhecimento não se aplica apenas na ação, para ele, o conhecimento estabelece uma relação entre a prática e a interpretação dela.

Nessa perspectiva, há uma intensa valorização da prática, mas uma prática refletida que possibilite aos professores responder a situações inusitadas, de incerteza e de dúvida. Assim, Pimenta (2012) comenta que o currículo dos cursos de formação de professores poderia adotar a prática reflexiva desde o início do curso de licenciatura e não somente ao final, como tem ocorrido com os ECS.

Para melhor compreender a atividade prática, Schön (2001) propõe três ideias centrais: a) a reflexão-na ação; b) a reflexão-sobre a-ação; e c) a reflexão sobre a reflexão-na-ação. A reflexão-na-ação pode ser considerada o primeiro espaço de confronto, nos quais os professores se deparam com a realidade problemática.

Schön (1992) explica que a reflexão-na-ação pode ocorrer em vários momentos da prática de ensino. O primeiro momento acontece quando o professor é surpreendido por algo que o aluno faz; no momento seguinte ele reflete sobre a fala do aluno e procura compreender o motivo de ser pego de surpresa; no terceiro momento busca reformular o problema, para que no momento seguinte possa testar uma nova hipótese sobre o modo de pensar do aluno.

Posteriormente a esses momentos, é viável uma nova reflexão após a aula, de forma retrospectiva, pois desse modo o professor poderá pensar no ocorrido, podendo usufruir de palavras para registro, como explica o autor, “refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.” (SCHÖN, 1992, p. 83).

Vale ainda destacar que, diante dessa situação, o professor reflexivo pode indagar seu aluno e despertar sua curiosidade, embora surpreendido diante de situações e/ou questionamentos inesperados, designando espaços de liberdade onde a reflexão-na-ação seja possível.

A reflexão-sobre-a-ação é uma análise que o indivíduo realiza posteriormente sobre as características e os procedimentos de sua própria ação, utilizando de seus instrumentos e estratégias para a compreensão da reconstrução da prática. A reflexão-sobre-a-ação é essencial para o processo que constitui a formação profissional.

Por fim, a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desse modo, possibilita a contribuição de uma nova estratégia de ensino.

Ao refletir sobre a prática, é possível questionar: “A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá [...] entre o que se pensa e o que se faz” (GHEDIM, 2012, p. 152), um questionamento eficaz pode definir interferências e modificações.

Diniz-Pereira (2014) explica que os conhecimentos dos professores não podem ser reduzidos a um conjunto de técnicas para produção de aprendizagem, ao contrário, esses conhecimentos permitem uma (re)direção do processo de aprendizagem, dessa forma:

[...] a visão prática concebe a educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática. De acordo com essa visão, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37).

A prática reflexiva aponta uma valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática pedagógica, tornando os professores protagonistas nas ações de mudanças e inovações, que busca refletir sobre o ensino-aprendizagem como uma prática social completa, portanto, o que caracteriza o pensamento reflexivo é um espírito de investigação, que se preocupa em problematizar o saber da experiência e realizar a integração teoria e prática.

Segundo Pimenta (2012), o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como tendência, inclusive para reformas curriculares. Contudo, algumas críticas são tecidas a este

paradigma de formação. Diniz-Pereira e Soares (2019) corroboram, ao afirmarem que “Organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial (BM), têm recentemente se apropriado do discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores.”

Ghedin (2012, p. 151) comenta que a crítica enfrentada nesse paradigma não é somente pela prática, mas principalmente pela sua base pragmática, “a questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-la exclusivamente nisso. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula.”

Do ponto de vista de Zeichner (1993), a prática reflexiva proposta por Schön está sendo relacionada a práticas e treinamentos, para tornar o professor reflexivo. Há uma massificação do termo, reduzindo a um fazer técnico, há um esvaziamento do sentido, o que dificulta as ações críticas.

Diante dessas críticas, apresenta mudanças de paradigma da prática reflexiva para a *práxis*. *A priori* é preciso compreender esse conceito. Para Sánchez Vásquez (2011, p. 221), “toda *práxis* é uma atividade”, contudo alerta que nem toda atividade poderá ser considerada uma *práxis*. Essa atividade pode ser compreendida como ato em que o agente age, atua, gera modificações dentro de uma atividade atual, opondo-se ao papel de passividade. O ato, por sua vez, precisa se articular e se estruturar como um todo.

Nesse viés, o autor supracitado explica que a atividade humana se verifica quando o ato dirigido a um objeto pode transformá-lo, tendo um resultado real e efetivo, desse modo, a atividade humana tem um caráter consciente que configura o caráter da ação.

Ghedin (2012, p. 153) corrobora, ao explicar que “a *práxis* é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a *práxis* é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.” Assim, o professor age orientado por uma teoria e tem consciência disso.

Os estudos de Sánchez Vásquez e Pimenta (2019, p. 27) esclarecem que “a *práxis* é a atitude humana teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade.” Nesse viés, a teoria guia a ação, sendo esta consciente e pensada criticamente que acaba por resultar em uma atividade transformadora. De tal modo, a *práxis* é conceituada como:

Uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] Mas por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimento que caracteriza a atividade teórica. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ *apud* PIMENTA, 2012, p. 102).

Portanto, os cursos de licenciatura oportunizam, ou deveriam oportunizar, uma formação sólida para o acadêmico, estando teoria e prática articuladas para que ocorra a *práxis*, sendo esta uma ação transformadora.

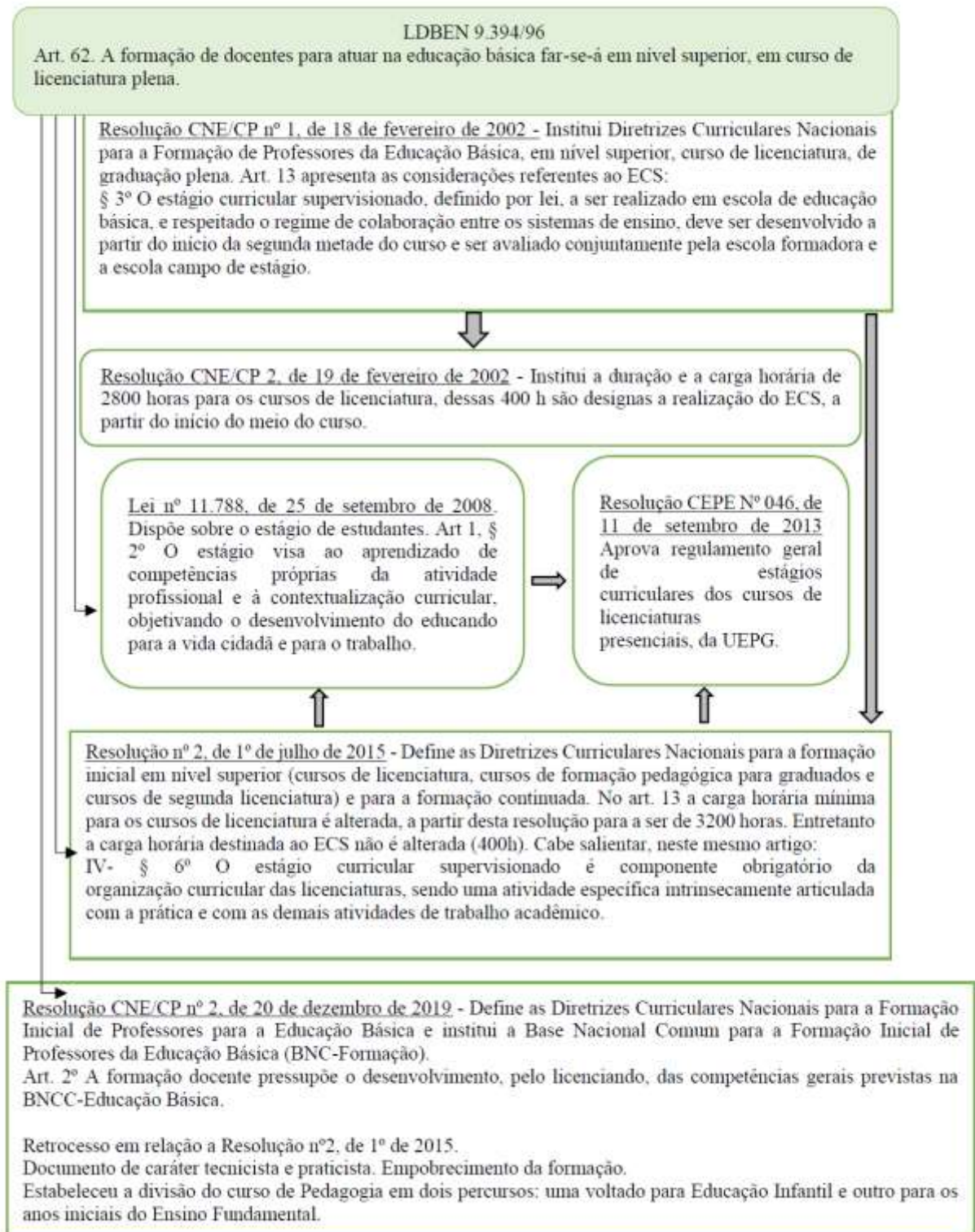
O conhecimento e a reflexão acerca dos paradigmas que dão sustentação à formação inicial de professores tornam-se imprescindíveis no sentido de identificar os conceitos que apontam para uma prática inovadora, quando, muitas vezes, trazem empregados em sua essência princípios políticos e pedagógicos conservadores.

3.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) NAS LICENCIATURAS: APORTES TEÓRICOS

Ao adentrar no curso de licenciatura, os estagiários-acadêmicos apresentam grandes expectativas em relação ao processo formativo. Essas ficam ainda mais evidentes no momento de realização do ECS, período em que o acadêmico-estagiário tem a oportunidade de ser inserido no campo da Educação básica, cujo foco desta tese é o Ensino Fundamental I e II, que compreende do 1º ao 9º ano, bem como de se perceber enquanto docente, tendo a possibilidade de observar, analisar, refletir, planejar e ministrar práticas significativas para que o processo de ensino-aprendizagem seja instigante, almejando o “fortalecimento das escolas como um espaço institucional de inovação [...] e construção do conhecimento.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 44).

Atualmente são três documentos que regulamentam o ECS na UEPG, sendo: a) a Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o ECS (BRASIL, 2008); b) a Resolução CEPE n. 046, de 11 de setembro de 2013, que regulamenta os ECS na UEPG (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013); e c) de acordo com a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), contudo os documentos que trouxeram contribuições e avanços para as leis e resoluções vigentes, após a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) também são apresentados no Fluxograma 1, para que se possa compreender o repúdio à Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

Fluxograma 1 – Legislação para a formação de professores pós-LDB 9.394/96



Fonte: a autora.

Embora sejam três os documentos, já citados, que regulamentam o ECS atualmente, vale destacar as contribuições expressas nas resoluções após a LDB 9.394/96, que destacam o papel do ECS no processo formativo enquanto atividade teórico-prática.

O processo de inserção dos acadêmicos-estagiários nas escolas ocorre durante os terceiros e quartos anos dos cursos de licenciatura, sempre com a orientação de um professor responsável, que o acompanhe durante o processo. Nesse período de formação, o acadêmico-estagiário passa por uma experiência extremamente significativa, que contribui para a formação de *habitus*²³, “ou seja, um conjunto de esquemas práticos que guiam a conduta do(as) professores(as), e que, por meio do estágio, é passível de ser incorporado.” (CIGALES; SOUZA, 2021, p. 289).

É primordial destacar a relação que se estabelece entre estagiário-acadêmico e o professor da escola, possibilitando a constituição do *habitus*, da identidade profissional e da formação inicial e continuada, entre ambos. Comungamos da concepção expressa por Diniz-Pereira, Flores e Fernandes (2021, p. 206) sobre essa relação, sendo “imprescindível que os professores da educação básica, ao supervisionarem os estágios nas escolas, assumam o papel de co-formadores e, junto aos orientadores das universidades, participem também da formação de futuros docentes.”

A vivência do ECS vai além de um requisito obrigatório dos cursos de licenciatura, por ter uma amplitude de significados e vivências. O ECS pode oportunizar ao acadêmico-estagiário não somente o acesso à educação básica, como também a vivência da docência em uma perspectiva reflexiva, “para efetivar as práticas de ser e *estar* fazendo-se professor” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 40, grifo do autor), uma vez que o acadêmico-estagiário, após observar as aulas, terá a oportunidade de refletir, planejar e atuar como docente, por determinado período, sendo acompanhado e avaliado por seu professor orientador e pelo professor regente da turma.

Pimenta (2012) comenta que embora o exercício de todas as profissões necessite de algumas técnicas para executar algumas operações, isso não basta, pois as habilidades não são suficientes para resolver os problemas.

Desse modo, a discussão entre a relação teoria e prática no ECS é de extrema relevância. A autora supracitada explica que a contraposição entre esses conceitos tem se apresentado de diversas maneiras, embora, muitas vezes, o ECS seja considerado a parte

²³ Bourdieu explica que os *habitus* são estruturas estruturantes, que consideram a particularidade do sujeito com o espaço social particular.

prática, esta não fala por si e não existe sem aporte teórico, esta relação é “imprescindível para se compreender o processo de construção do conhecimento.” (GHEDIN, 2012, p. 152).

As práticas são atos culturais realizados no coletivo associadas a uma teorização, ou seja, são ações socioeducacionais com fundamentos e escolhas, que se realizam nas múltiplas relações pedagógicas. Nesse viés, precisa ultrapassar uma concepção simplista, “avançando para uma compreensão da unidade teoria-ação-relação-percepção-sensibilidade situacional-processo de escolha-comunicações-mudanças/cristalizações.” (GATTI, 2020, p. 17).

Nessa acepção, o ECS não pode ser considerado apenas como uma atividade a ser cumprida na instituição escolar enquanto prática, porque é nesse período de inserção, nas escolas, que o acadêmico-estagiário pode expressar o conhecimento construído ao longo do curso, bem como refletir sobre o contexto, as lacunas e as ações de melhoria necessárias para os processos de ensino-aprendizagem.

Pimenta (2012, p. 105) afirma que “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação.” Assim, toda atividade prática está alicerçada ao mínimo de teoria e Ghedin (2012) corrobora, ao assegurar que ao separá-las se perde a possibilidade de compreensão, em uma totalidade.

A relação teórico-prática é de reciprocidade, em que uma ação completa a outra. A teoria investiga a prática e a prática é o ponto de partida do conhecimento, da base teórica. Quando estas são fragmentadas não oportunizam mudanças, ao contrário, fragmentam e fragilizam o processo de ensinar e aprender, proposto pela docência.

Portanto, “o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 37). Todavia, a educação enquanto prática social, não pode falar por si mesma, é necessária uma relação com a teoria, para confirmar a relevância da indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA, 2012, 2019). Por isso, a reflexão na ação e sobre a ação pode contribuir para análise e compreensão de diferentes contextos e dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

O ECS, enquanto componente curricular, carece ser articulador entre a teoria e a prática, conforme as orientações das Diretrizes para formação de professores (BRASIL, 2015). No decorrer do ECS nas licenciaturas, é comum ouvir que “a teoria na prática é outra. Porém, se uma teoria é consistente, na prática ela não é outra, senão ela mesma, já que se originou da mesma prática à qual retorna agora.” (FREITAS, 1992, p. 3). A prática está permeada de interesses e conflitos de diferentes atores e são esses interesses que acabam por influenciar na

escolha das teorias utilizadas e das políticas elaboradas, sem considerar, muitas vezes, a qualidade do ensino.

Nesse sentido, o ECS como campo de conhecimento precisa ser instrumento de interação entre o conhecimento científico, mediado ao longo do curso de formação e o contexto social nas quais desenvolvem as práticas pedagógicas, conforme as realidades encontradas em cada escola (PIMENTA; LIMA, 2006).

Diniz-Pereira, Flores e Fernandes (2021) afirmam que o ECS ocupa uma posição central no campo das pesquisas destinadas à formação de professores, isso se deve às discussões em defesa do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, constituída na Resolução CNE/CP n. 02/2002 e reafirmada nas DCN (BRASIL, 2015).

A atividade teórica e a atividade prática conferem um sentido de atividade teórico-prática, a *práxis*. Não basta apenas conhecer as teorias, é preciso transformar a realidade, e é nesta perspectiva que carecemos de olhar para o ECS como “uma atividade instrumentalizadora das *práxis* (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente.” (PIMENTA, 2012, p. 63).

A dissociação entre teoria e prática, presente nos momentos de inserção dos acadêmicos nas escolas apresenta apenas um instrumento técnico e imitação de modelos, que por sua vez gera um empobrecimento das práticas. Para desenvolver o ECS, enquanto inserção/observação/preparação/docência, é preciso ter uma atitude investigativa, que envolva reflexão e intervenção na escola e daqueles que fazem parte dela.

Diniz-Pereira (2014) argumenta que as discussões sobre a carreira docente destacam a complexidade da profissão, por envolver conhecimentos teóricos e práticos, que são marcados pela incerteza e concisão de suas ações. Nesse sentido, os professores estão sendo percebidos como profissionais que refletem e questionam sua prática pedagógica cotidiana e que não se limitam apenas à sala de aula.

Está explícito que teoria e prática dependem uma da outra para que essas ações sejam efetivadas. O professor precisa de fundamentos que orientem suas ações no contexto escolar e no meio social onde se encontram, ou seja, os saberes de referência de sua ação prática pedagógica, para isso é preciso reflexão e conhecimento epistemológico. “Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

A teoria nutre a prática, por isso é de suma importância, na formação de professores, proporcionando uma ação contextualizada e elementos para uma análise crítica sobre os

contextos, sejam eles histórico, social, cultural, entre outros, “fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.” (DOURADO, 2015, p. 309).

É no campo do ECS que os futuros docentes se apropriam da compreensão da complexidade das práticas dentro das escolas e as ações ali praticadas por seus profissionais. Do ponto de vista de Pimenta e Lima (2006, p. 14), “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade.” Isto aponta a necessidade do aprofundamento conceitual, relacionado ao ECS e às atividades nele desenvolvidas, possibilitando a análise e o questionamento da realidade, a partir das teorias. Nesse viés, as autoras enfatizam que o ECS é uma atividade teórica de conhecimento que realiza intervenções na realidade, enquanto objeto da prática.

Os pressupostos teóricos sobre o ECS na formação de professores apontam as diversas perspectivas em que eles podem ser desenvolvidos no contexto das Licenciaturas. Compreender como eles se efetivam demanda avaliar a política de ECS instituída para as Licenciaturas no contexto institucional.

A produção de conhecimento sobre o ECS no contexto brasileiro é apresentada no próximo capítulo por meio da revisão sistemática de literatura realizada sobre o objeto de pesquisa desta tese – *Avaliação da Política de Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas da UEPG nos contextos de ensino presencial e remoto.*

Ao mesmo tempo que uma extensa produção acadêmica sobre o ECS na formação inicial de professores foi localizada, não há pesquisas voltadas à análise da avaliação do ECS na perspectiva de avaliação de políticas e programas educacionais.

4 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) NAS LICENCIATURAS COMO OBJETO DE ESTUDO: REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar o levantamento realizado sobre as produções acadêmicas (teses e dissertações) realizadas no contexto brasileiro da pós-graduação *stricto sensu*, cujo objeto de pesquisa foi o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nas licenciaturas, realizado no Ensino Fundamental. O propósito deste levantamento foi mapear, organizar, documentar e sistematizar as pesquisas desenvolvidas sobre o ECS enquanto componente curricular obrigatório na formação de professores. Desse modo, o capítulo foi dividido em quatro seções. A primeira seção apresenta o mapeamento das produções acadêmicas de acordo com o período estabelecido. A segunda seção apresenta como ocorreu o refinamento, em meio eletrônico, para a seleção das produções acadêmicas, ainda apresenta a quantidade de trabalhos encontrados e selecionados. O cenário das pesquisas sobre ECS nas licenciaturas é apresentado na terceira seção, junto com as categorias e subcategorias organizadas. Por fim, é apresentado um panorama das produções acadêmicas brasileiras sobre o ECS nas licenciaturas, na quarta seção.

4.1 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

O período pesquisado compreende a última década, 2010-2020, decurso de vigência da: a) da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002b); b) da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe do estágio (BRASIL, 2008); c) da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que Define as DCN para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015); e d) da aprovação da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as novas DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

A revisão sistemática de literatura foi a metodologia utilizada para análise das produções mapeadas, pois ela permite o levantamento e a sistematização sobre determinado tema, em um recorte temporal, para melhor entendimento de suas abordagens, convergências, divergências e campos inexplorados (TEIXEIRA, 2006). A revisão sistemática de literatura possibilita ao pesquisador uma familiarização com a temática do conhecimento já produzido, bem como a identificação de algumas lacunas que precisam ser preenchidas (MAINARDES, 2018).

Além de mapear, analisar e discutir sobre essas produções acadêmicas, na revisão de literatura também é possível verificar quais “aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições tem sido produzidas.” (FERREIRA, 2002, p. 258). A autora ainda destaca a importância desse levantamento, por ser um desafio realizar uma análise e discussão do que já foi produzido, delimitando novos caminhos de pesquisa que venham a contribuir com as discussões já estabelecidas no campo acadêmico.

Nessa perspectiva, a revisão de literatura não pode ser considerada como uma ação isolada, ao contrário, deve propiciar ao pesquisador informações que o ajudem a delinear novas pesquisas, desde a definição do problema, a escolha do referencial teórico, os procedimentos metodológicos até a análise e interpretação dos dados (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Nessa acepção, a revisão sistemática apresentada contribuiu efetivamente para a delimitação do objeto de investigação, bem como a delimitação da problemática e a definição dos objetivos desta pesquisa de doutoramento, uma vez que encontramos um número significativo, divergente e pulverizado de produções acadêmicas.

A revisão sistemática de literatura não se restringe apenas à identificação de produções existentes em um determinado campo acadêmico, mas em uma análise consistente que possibilite apontar as perspectivas teórico-metodológicas, as contribuições, perspectivas e desafios sobre o objeto de pesquisa que se pretende investigar, ou seja, permite traçar o panorama geral do conhecimento produzido sobre a temática e propor novas pesquisas, cuja problemática e objetivos podem apresentar um ineditismo para a área de conhecimento investigada, posto que não foram identificadas produções que investigassem e/ou analisassem uma avaliação da política e programa dos ECS.

4.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA REVISÃO DE LITERATURA

A revisão sistemática de literatura sobre o objeto desta investigação *Avaliação da Política de ECS nas licenciaturas da UEPG nos contextos de ensino presencial e remoto*, foi realizada em meio eletrônico, nas seguintes bases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - BDTD-IBICT e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Na primeira etapa os descritores de busca utilizados foram “estágio + Ensino Fundamental”, porém o volume de trabalhos foi muito extenso, conforme resultados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Produções acadêmicas sobre ECS nas Licenciaturas – 2010-2020 – Brasil

Licenciatura	Produções acadêmicas Capes	Produções acadêmicas BDTD/IBICT
Pedagogia	2.886	744
Letras	624	455
Matemática	1.633	405
Ciências Biológicas	963	1.647
História	16	1.020
Geografia	1.428	364
Artes	941	328
Música	953	57
Educação Física	2.050	222
Total	11.494	5.242

Fonte: a autora.

Para refinamento das produções encontradas, optou-se na segunda etapa pela utilização dos novos filtros: “estágio”, seguido da identificação de cada licenciatura (Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia, Artes e Música), procedimento que possibilitou obter a quantidade de trabalhos em cada banco de dados pesquisado conforme a área de conhecimento da Licenciatura.

Na terceira etapa, utilizando os filtros de cada página acessada realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das produções mapeadas. Em algumas houve a necessidade de realizar a leitura da introdução, considerações finais e alguns capítulos, em razão da carência de informações presentes no resumo. Embora apresentassem as palavras dos descritores, muitos trabalhos foram descartados, por tratarem de outras áreas do conhecimento ou outras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Médio) e, até mesmo, do Ensino Superior.

Na organização, sistematização e refinamento realizado foi possível selecionar trabalhos que apresentaram discussões sobre o Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas, averiguando, dessa forma, a produção acadêmico-científica já publicada no contexto brasileiro. Na Tabela 2 é possível verificar a quantidade de trabalhos, selecionados de acordo com o curso de Licenciatura pesquisado.

Tabela 2 – Produções Acadêmicas sobre ECS nas Licenciaturas selecionadas 2010-2020 – Brasil (continua)

Licenciatura	Total (Qt)	Total (%)
Pedagogia	76	35
Educação Física	35	16
Ciências Biológicas	29	14
Letras	25	12
Matemática	22	10
Geografia	10	5

Tabela 2 - Produções Acadêmicas sobre ECS nas Licenciaturas selecionadas 2010-2020 – Brasil (conclusão)

Licenciatura	Total (Qt)	Total (%)
Música	7	3
História	0	0
Artes	0	0
Licenciaturas*	11	5
Total	215	100

Fonte: a autora.

Nota*: Produções acadêmicas voltadas a mais de uma licenciatura.

Conforme se observa na Tabela 2, foram localizadas 215 produções acadêmicas sobre ECS, sendo 136 dissertações (63%) e 79 teses (37%). O maior número de produções foi voltado ao curso de Pedagogia, 76 (35%), dos quais 25 são teses e 51 são dissertações, seguido da Licenciatura em Educação Física (16%), com 35 produções (10 teses e 25 dissertações); Licenciatura em Ciências Biológicas (14%), com 29 produções (14 teses e 15 dissertações); Licenciatura em Letras/Português (12%), com 25 produções (10 teses e 15 dissertações); Matemática (10%), com 22 produções (10 teses e 12 dissertações); Geografia (5%), com 10 produções (5 teses e 5 dissertações); e Música (3%), com 7 produções (1 tese e 6 dissertações). Em onze trabalhos selecionados (5%), a pesquisa realizada abordou mais de um curso de licenciatura (4 teses e 7 dissertações).

As produções acadêmicas²⁴ são oriundas de 56 Instituições de Pós-graduação situadas em todo o país, com destaque para região Sudeste (38%), que compreende o maior número de Universidades e Programas de Pós-graduação, seguido da região Sul (28%), Nordeste (23%), Centro-oeste (7%) e Norte (4%),

Tabela 3 – Quantidade de Produções Acadêmicas sobre ECS distribuídas nas regiões brasileiras – 2010-2020

Regiões	Total (Qt)	Total (%)
Sudeste	81	38
Sul	61	28
Nordeste	50	23
Centro-oeste	15	07
Norte	08	04
Total	215	100

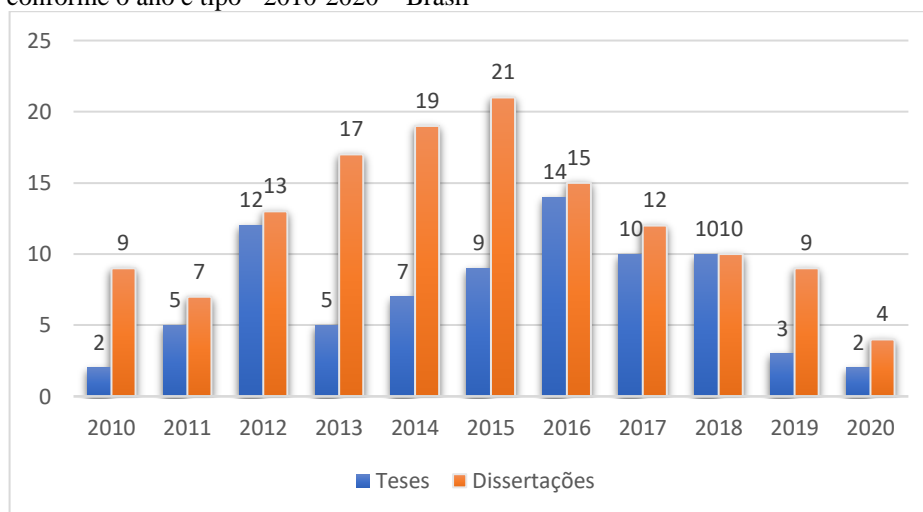
Fonte: a autora.

As produções selecionadas (teses e dissertações), organizadas conforme o ano de publicação, revelaram que houve uma elevação no número de produções acadêmicas no período de 2010-2016 e, posteriormente, uma queda de pesquisas sobre o ECS nas licenciaturas como objeto de investigação. O auge das produções na forma de dissertações ocorreu no ano de 2015,

²⁴ Quadro com a identificação das produções (tipo, ano, título, autor e instituição) disponíveis no Apêndice B.

com 21 dissertações, e na forma de teses no ano de 2016, com 14 produções, conforme dados apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Distribuição das produções acadêmicas sobre ECS conforme o ano e tipo - 2010-2020 – Brasil



Fonte: a autora.

Os resumos das produções acadêmicas selecionadas foram lidos e analisados, a fim de identificar as temáticas abordadas nas pesquisas mapeadas, as quais foram agrupadas em cinco categorias, de acordo com a temática preponderante de investigação relacionada ao ECS. Contudo, vale destacar que alguns trabalhos poderiam pertencer a mais de uma categoria, conforme o foco de análise do pesquisador.

As categorias que emergiram foram assim denominadas:

- 1- ECS: formação para a atuação docente no Ensino Fundamental.
- 2- ECS: narrativas do processo formativo, das metodologias e das estratégias.
- 3- ECS: concepções identificadas nas produções acadêmicas.
- 4- ECS: representação social, saberes docentes e identidade profissional.
- 5- ECS: currículo e organização curricular da licenciatura.

Considerando o mapeamento e a categorização das produções acadêmicas na forma de teses e dissertações, é importante reafirmar o conceito de ECS que defendemos, de uma atividade teórico-prática voltada aos processos de ensinar e aprender que permite aos acadêmicos aproximar-se do contexto escolar para vivenciar situações, observar, analisar, identificar problemáticas e apontar alternativas (PIMENTA, 2019). Na próxima seção, o cenário das pesquisas está apresentado.

4.3 CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE ECS NAS LICENCIATURAS DO BRASIL

Nesta seção, as categorias que emergiram da análise de conteúdo dos resumos das produções acadêmicas mapeadas são apresentadas conforme o tema e autoria, com uma breve discussão/síntese delas.

4.3.1 ECS: formação para a atuação docente no ensino fundamental

Esta categoria é formada por 87 produções (40%) que investigaram a contribuição/implicação do ECS para atuação na docência, envolvendo diferentes cursos de licenciaturas. Oriundas de diversas instituições de ensino, também perpassam por etapas diferentes da Educação Básica, contemplando a primeira e a segunda etapa do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

Os trabalhos selecionados apresentam inquietações desse processo de formação e os dados revelam as expectativas, frustrações, anseios, inseguranças, orientações, lacunas, possibilidades e contribuições para docência, seja do ponto de vista dos acadêmicos-estagiários ou dos professores orientadores (da escola ou da instituição de ensino superior).

Essa categoria foi dividida em quatro subcategorias em razão das especificidades observadas durante a análise das produções acadêmicas. São elas:

- a) ECS: contribuições para docência;
- b) ECS: limites e fragilidades;
- c) ECS: relação teoria-prática;
- d) ECS: contribuições para as diversas áreas do conhecimento.

No Quadro 4 estão relacionados os trabalhos nela inseridos:

Quadro 4 – Categoria 1 – ECS: formação para a atuação docente no Ensino Fundamental e as subcategorias que a compõem – 2010-2020 – Brasil (continua)

Subcategorias	Produções acadêmicas
1. ECS: contribuições para docência	Sambugari (2010); Corte (2011); Calzolari Ceto (2012); Paixão (2015); Dauanny (2015); Paes (2017); Nicacio (2018); Nascimento (2018); Perlin (2018); Torres (2016); Magalhães (2018); Retz (2012); Benites (2012); Cristofoleti (2015); Santos, T.(2015); Mendes (2016); Silva Júnior (2016); Ananias (2016); Avila (2017); Cyrino (2016); Silva (2017); Malandrino (2012); Rodrigues (2012); Reis (2013); Alves (2014); Barreto (2014); Almeida (2015), Alencar (2017); Casotte (2016); Scalabrin (2018); Retz (2012); Benites (2012); Domingues (2012); Carvalho (2012); Sartor (2013); Rosa (2014); Christovam (2017); Magalhães (2010); Cyrino (2012); Bisconsini (2013); Melo (2014); Araújo, S. (2014); Rosa (2014); Cristovão (2014); Fagundes (2015); Shiozawa (2017); Félix (2013); Oliveira (2013); Pereira, M. (2020); Ribeiro (2020); e Pereira (2020).

Quadro 4 – Categoria 1 – ECS: formação para a atuação docente no Ensino Fundamental e as subcategorias que a compõem – 2010-2020 – Brasil (conclusão)

Subcategorias	Produções acadêmicas
2. ECS: limites e fragilidades	Honório (2011); Soares (2012); Nascimento (2017); Horiye (2018); França (2012); e Silva (2018).
3. ECS: relação teoria-prática	Pereira (2016); Ferreira (2017); Alves (2010); Araujo (2010); Honorato (2011); Caldas (2013); Medeiros (2013); Rocha (2014); Rodrigues (2015); Alves (2015); Carvalho Filho (2015); Soares (2016); Araújo (2016); Domiciano (2018); e Martins (2018).
4. ECS: contribuições para as diversas áreas do conhecimento das licenciaturas	Bonelli (2014); Marquesin (2012); Pimenta Junior (2016); Guisso (2018); Santos, C. (2015); Duarte (2015); Schaden (2015); Pires (2017); Cunha (2010); Anastacio (2016); Diniz (2012); Castanheira (2014); Brasil (2010); Benvenuto (2012); Parente (2015); e Reinicke (2019).

Fonte: a autora.

4.3.1.1 ECS: contribuições para a docência

As produções acadêmicas que integram esta subcategoria, em sua maioria (50) apresenta dados oriundos de pesquisas realizadas do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Dos trabalhos selecionados, 12 são teses que trataram dos seguintes objetos de estudo: a socialização presente nas relações entre professoras em exercício que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SAMBUGARI, 2010); as contribuições do estágio curricular à formação de qualidade do pedagogo (CORTE, 2011); ação mediadora docente e a sua implicação com a orientação dos relatórios (PAIXÃO, 2015); a contribuição para o domínio da docência no processo de ensino para os anos iniciais (NICACIO, 2018); o mapeamento das implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência (NASCIMENTO, 2018); a compreensão do processo de ensino-aprendizagem na Atividade Pedagógica (PERLIN, 2018); a autoconfrontação como possibilidade de reflexão e movimento, na atividade de ECS (RETZ, 2012); o espaço de interlocução sobre as vivências experimentadas na escola, formavam os professores e seus formadores (CRISTOFOLETI, 2015); a importância da escola de Educação Básica na formação dos professores em formação (SANTOS, 2015); os processos de constituição do acompanhamento compartilhado de ECS didático-pedagógico na formação de professores de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública (CYRINO, 2016); o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de ECS do curso de Pedagogia e os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras (SILVA, 2017); e a articulação que o estágio pode promover entre a universidade e a escola (PEREIRA, 2020).

As dezesseis dissertações discutiram sobre: os sentidos e significados sobre uma prática de ECS, constituídos por ex-alunas (MALANDRINO, 2012); o processo de participação/formação do professor efetivo da Escola Campo de Estágio que recebe alunos

estagiários em sua sala de aula (REIS, 2013); os espaços-tempos das experiências formativas se configuram na relação e nas interfaces entre ECS e PIBID (ALVES, 2014); a constituição do ECS em espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia (ALENCAR, 2017); a produção acadêmica sobre ECS na formação de professores, apresentada nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – Endipes (CASOTTE, 2016); os sentidos pessoais sobre os espaços formativos para o ofício de ensinar produzidos por quatro estudantes-estagiárias (MARTIN, 2010); os ECS em diversos ângulos, tendo em vista seu favorecimento ou não para a formação do pedagogo (DOMINGUES, 2012); a percepção dos alunos sobre a experiência do ECS (SARTOR, 2013); a contribuição do ECS para a aprendizagem e expectativas profissionais (CHRISTOVAM, 2017); o compromisso e o papel da escola na formação dos futuros professores (CYRINO, 2012); o movimento discursivo entre os sentidos de ECS e as contribuições deste componente curricular para a prática docente do professor com experiência (MELO, 2014); a percepção dos professores em exercício sobre sua atuação ao receberem estagiários da licenciatura em suas classes (ARAÚJO, 2014); as experiências vivenciadas na formação inicial (FAGUNDES, 2015); as características da mediação pedagógica de quatro estagiárias do curso de Pedagogia no período de estágio (FÉLIX, 2013); a importância do ECS na formação de professores no mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2013); a recepção e a promoção dos estagiários no ambiente escolar (PEREIRA, 2020).

As produções selecionadas alusivas ao ECS no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, compreendem duas teses que apresentam como objeto de estudos: os elementos da base de conhecimento para o ensino construídos por estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas ao final de seu processo de formação inicial com condução dialogada, em ECS (CALZOLARI NETO, 2012) e o papel formador e condições de trabalho dos professores regentes da escola (MAGALHÃES, 2018). Duas dissertações foram encontradas: a primeira trata sobre o desenvolvimento do ECS obrigatório na formação do futuro professor de Ciências Biológicas (BARRETO, 2014) e a segunda a formação inicial reflexiva dos professores de Ciências Biológicas (RIBEIRO, 2020).

A tese que versa sobre o ECS na Licenciatura em Matemática enfatiza a contribuição do estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática (DAUANNY, 2015). Quatro dissertações foram selecionadas nessa área, tendo como objeto: a contribuição da disciplina ECS para a aprendizagem da docência de futuros professores de Matemática (RODRIGUES, 2012); os elementos sustentadores da manutenção ou alteração das escolhas de estagiários do curso de Licenciatura em Matemática (CARVALHO, 2012); a investigação sobre como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações

do Estágio (SCALABRIN, 2018); e a verificação do ECS enquanto componente curricular (MAGALHÃES, 2010).

Quando se investigou as pesquisas sobre o ECS no Curso de Licenciatura em Educação Física, encontramos cinco teses que discutem: os saberes e práticas emergem do professor-colaborador no contexto do ECS (BENITES, 2012); as repercussões que decorreram da constituição do ECS a partir de pressupostos da perspectiva semiótica do filósofo e cientista norte-americano Charles S. Peirce (MENDES, 2016); as configurações e as relações estabelecidas na realização do ECS (SILVA JÚNIOR, 2016); as influências do movimento de profissionalização do ensino nas propostas de ECS no contexto português, estadunidense e brasileiro (ANANIAS, 2016); e as potencialidades da pesquisa-ação, ancorada na autorregulação da aprendizagem e na estimulação da recordação, utilizada como estratégia formativa durante os estágios em Educação Física escolar (AVILA, 2017).

As três dissertações selecionadas apresentam como objeto de investigação: a percepção docente e discente sobre a contribuição do ECS de cursos de licenciatura em Educação Física (ALMEIDA, 2015); a perspectiva do professor regente de Educação Física da Educação Básica (ROSA, 2014); e o papel do ECS no processo de formação de professores, tomando como referência as relações cotidianas vivenciadas pelo estagiário no contexto escolar (CRISTOVÃO, 2014).

Os trabalhos que averíguam o ECS nos Curso de Licenciatura em Geografia foram dois. Uma tese, que teve por objeto: as práticas realizadas ao longo da formação inicial de professores, a partir da licenciatura em Geografia (TORRES, 2016) e uma dissertação, que versou sobre o ECS no processo de formação do professor de Geografia (ROSA, 2014).

Nas produções relacionadas ao Curso de Licenciatura em Música foi possível identificar uma dissertação que tem por objeto: as contribuições do ECS na formação do professor de Música (SHIOZAWA, 2017).

A tese que indagou sujeitos oriundos de diversas licenciaturas teve como objeto de estudo: o papel mobilizador do estágio enquanto tempo/espaço que dimensiona compreensões da docência, percebendo assim sua influência nos percursos escolares dos graduandos e sua relação com a escolha da profissão (PAES, 2017) e a dissertação que indagou a estrutura e o desenvolvimento do ECS (BISCONSINI, 2013).

Em síntese, as pesquisas que integram essa subcategoria revelam que, ao adentrar no curso de licenciatura, os acadêmicos apresentam grandes expectativas em relação ao processo formativo. Essas ficam ainda mais evidentes no momento e realização do ECS, instante em que o acadêmico-estagiário tem a oportunidade de ser inserido no contexto do Ensino Fundamental,

bem como de se perceber como docente, uma vez que tem a oportunidade de observar, analisar, refletir, planejar e ministrar práticas significativas para que os processos de ensino-aprendizagem sejam instigantes, almejando o “fortalecimento das escola como um espaço institucional de inovação [...] e construção do conhecimento.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 44).

O processo de inserção dos alunos nas escolas ocorre durante os terceiros e quartos anos dos cursos de licenciatura, sempre com a orientação de um professor responsável, que o acompanhe durante o processo. Também é importante destacar a importância da relação que se estabelece com o professor da escola, regente de turma, que o receberá e contribuirá para sua formação e constituição da identidade profissional.

Na análise das pesquisas desta subcategoria foi possível verificar que a vivência do ECS vai além de apenas um requisito obrigatório dos cursos de licenciatura, por ter uma amplitude de significados e vivências. O ECS pode oportunizar ao acadêmico não somente o acesso ao Ensino Fundamental I, como também a vivência da docência em uma perspectiva reflexiva, “para efetivar as práticas de ser e *estar* fazendo-se professor” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 40, grifos do autor), afinal, o acadêmico, após observar as aulas dos professores regentes de turma, terá a oportunidade de refletir, planejar e atuar como docente, por determinado período, sendo acompanhado e avaliado por professores (regente e orientador).

Ao mesmo tempo, o acadêmico poderá refletir sobre as situações observadas e, posteriormente, planejar aulas que possam valorizar e (re)afirmar o trabalho do professor observado ou levá-lo a (re)pensar sobre suas práticas, por meio de uma atuação em que o aluno é protagonista, valorizando o diálogo e promovendo ações que estimulem os processos de ensino-aprendizagem.

Enfim, as pesquisas evidenciaram que o ECS, além de contribuir para atuação e aprendizagem da docência, por parte do acadêmico, também oportuniza a melhoria da docência por meio de um processo reflexivo para todos os profissionais neles envolvidos.

4.3.1.2 ECS: limites e fragilidades

Ao realizarmos a leitura e análise das produções acadêmicas selecionadas, ficou evidente as inúmeras possibilidades e contribuições que o ECS pode proporcionar aos acadêmicos e professores. No entanto, a revisão de literatura também nos oportunizou a identificação das fragilidades e dos limites que as pesquisas já realizadas apontaram.

Foram identificadas nessa subcategoria quatro teses: os limites e possibilidades do ECS no Curso de Licenciatura em Pedagogia (HONÓRIO, 2011); as limitações e contribuições da aproximação do conceito de experiência formativa, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (SOARES, 2012); as dificuldades na formação inicial de professores de Ciências e de Biologia durante o ECS (NASCIMENTO, 2017); as dificuldades encontradas durante a realização do ECS nos cursos de licenciatura em Educação Física e Letras-Português (HORIYE, 2018).

Duas dissertações também foram agregadas a esta subcategoria, abordando: a reflexão sobre o ECS, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, para além de seus aspectos positivos e negativos (FRANÇA, 2012) e a avaliação dos fatores significativos que influenciam na atividade de ECS nos cursos de licenciatura em Matemática (SILVA, 2018).

Em síntese, entre os limites apontados nos trabalhos desta subcategoria aparece a resistência do professor regente de receber o acadêmico e perceber-se como integrante do processo formativo do futuro professor. No momento em que há inserção, o futuro professor pode contribuir com a formação continuada desse professor regente, uma vez que traz para a discussão uma teoria que confronta ou reafirma a prática, trocando experiências e vivências que enriquecem esse processo.

Ainda no processo de formação inicial, o acadêmico expressa, muitas vezes, o desejo de renovar as práticas observadas e propor ações de interdisciplinaridade, que, por vezes, segundo alguns trabalhos, têm causado incômodo aos professores regentes de turma, por gerar muito trabalho ou ocupar muito tempo de suas aulas.

A carga horária também é apontada como um dos limites, por não preparar o acadêmico para o exercício da docência, assim, o estágio “tem se mostrado instrumento insuficiente para que o professor de conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no espaço escolar.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 38). Contudo, é preciso refletir se enquanto docentes das licenciaturas os professores orientadores estão preparados para enfrentar esses limites e desafios da formação para docência, pois eles também precisam considerar o contexto sócio-histórico e social das escolas.

Não há respostas prontas para essas questões, ou uma única indicação para solucioná-las. Cada instituição escolar demanda de situações e desafios diferentes. Para propor a resolução de problemas e superação das limitações que emergem no ECS é preciso compreender: o espaço, a cultura, as características da comunidade e clientela, instigando o coletivo a levantar as problemáticas e buscar estratégias que possam reduzir e até mesmo saná-las.

4.3.1.3 ECS: relação teoria-prática

A discussão entre a relação teoria-prática²⁵ no ECS não poderia faltar. Pimenta (2012) afirma que a contraposição entre esses conceitos tem se apresentado de diversas maneiras, e embora muitas vezes o estágio seja considerado a parte prática, esta não fala por si e não existe sem o mínimo de fundamentos teóricos que lhes são pertinentes

Para compor esta subcategoria, duas teses foram selecionadas, ambas apresentam discussões referentes ao Curso de Licenciatura em Pedagogia: a primeira investigou o espaço genuíno de hibridações da teoria e da prática inerentes à formação de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (PEREIRA, 2016); e a segunda as contribuições, as contradições e os desafios que se apresentam, por meio do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica integrada ao ECS do currículo do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense (FERREIRA, 2017).

As dissertações que investigaram o ECS e a relação teoria-prática foram 13. Destas, 9 apresentam pesquisas realizadas nos Cursos de Pedagogia, contemplando os seguintes objetos: a relação entre teoria e prática presente no ECS do curso de Pedagogia (ARAUJO, 2010); o diagnóstico das necessidades formativas dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte para o ECS em espaço escolar, tendo como referência a unidade teoria-prática (CALDAS, 2013); a percepção dos professores, alunos e coordenadores (Pedagogia) sobre tema, especialmente abordando a relação teoria e prática na formação inicial de professores (MEDEIROS, 2013); a formação docente que acontece na disciplina de ECS no Ensino Fundamental I, na relação da fundamentação teórica com a prática em sala (ROCHA, 2014); a relação entre PIBID e o ECS, semelhanças quanto aos princípios estruturantes: conexão entre teoria e prática (RODRIGUES, 2015); a relevância de uma formação inicial pautada em uma prática articulada às teorias e conhecimentos apreendidos ao longo de uma licenciatura (ALVES, 2015); o contexto de implementação de novas normas de regulamentação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com foco na articulação das dimensões teórico-práticas na formação de professores (SOARES, 2016); os desafios e possibilidades da relação teoria-prática na prática de professores de Didática e ECS (DOMICIANO, 2018); a análise sobre as representações de professores e estagiários em relação à teoria e prática (MARTINS, 2018).

²⁵ A relação teórico-prática é discutida no Capítulo 3.

Quatro dissertações tiveram como espaço de investigação o Curso de Licenciatura em Educação Física, apresentando como objeto de investigação: a divisão social do trabalho e a alienação na formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (ALVES, 2010); a articulação entre formação teórica acadêmica e a prática pedagógica junto às vivências da disciplina de ECS na escola (HONORATO, 2011); e os espaço de mobilização dos saberes, garantindo assim a articulação do binômio teoria-prática construído nos percursos formativos no processo de formação inicial do licenciado em Educação Física (CARVALHO FILHO, 2015).

Nas produções relacionadas ao Curso de Licenciatura em Letras foi possível selecionar uma pesquisa de dissertação, cujo objeto de estudo foi: o debate sobre a relação teoria e prática no âmbito da Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa), por meio da utilização do gênero textual como caso para o ensino (ARAÚJO, 2010).

Em síntese, as pesquisas que integram esta subcategoria revelam que o ECS não pode ser considerado apenas como uma atividade a ser cumprida na instituição escolar enquanto prática, uma vez que é nos momentos de inserção que o acadêmico pode expressar o conhecimento construído ao longo do curso, bem como momentos de reflexão para pensar no contexto e nas ações de melhoria para os processos de ensino-aprendizagem.

Pimenta (2012, p. 105) afirma que “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação.” Desse modo, toda atividade prática está alicerçada ao mínimo de teoria. A autora explica que esta é uma relação de reciprocidade, em que uma ação completa a outra. A teoria investiga a prática e a prática é o ponto de partida do conhecimento, da base teórica. Quando fragmentadas, não oportunizam mudanças e aprendizagens significativas.

Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) comentam que os ECS têm sido realizados como um momento de operacionalização entre as unidades de teoria e prática, em um movimento de práxis que pode gerar interferências no processo educativo. Os autores ainda evidenciam a relevância de realizar a reflexão na ação e sobre a ação, nesses momentos, pode contribuir para análise e compreensão de diferentes contextos (social, político, ético, econômico) e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Pimenta (2012) corrobora, ao afirmar que o ECS é articulador, entre a relação teoria e prática. Embora a educação seja percebida enquanto prática social, ela não pode falar por si mesma, é necessária uma relação com a teoria, o que confirma a relevância da indissociabilidade entre teoria e prática.

4.3.1.4 ECS: contribuições para as diversas áreas do conhecimento das licenciaturas

Esta subcategoria apresenta produções que abordam o ECS em diferentes licenciaturas, sendo contemplados os cursos de Letras, Ciências Biológicas, Música e Pedagogia. Esta trata do professor polivalente, que leciona diferentes áreas do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Duas teses compõem esta subcategoria: a primeira, originária da Licenciatura em Ciências Biológicas e a segunda da Licenciatura em Pedagogia. A primeira tese apresenta como objeto: o desenvolvimento de um sujeito crítico e alfabetizado cientificamente para o ensino de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BONELLI, 2014), enquanto a segunda: a influência dos espaços/lugares na constituição da profissionalidade docente e na apropriação de conhecimentos para ensinar Matemática (MARQUESIN, 2012).

Das 14 dissertações que a integram, 9 investigaram os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, cujos objetos de estudo foram: os desafios e as principais abordagens metodológicas mobilizadas por licenciandas do curso de Pedagogia, para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental (GUISSO, 2018); as concepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria sobre a leitura e a escrita infantil e como essas permeiam as práticas no ECS (SANTOS, 2015a); as (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia se constituírem como sujeitos intérpretes-historicizados, na área da Língua Portuguesa (SCHADEN, 2015); a formação Matemática dos futuros professores dos anos iniciais da escolarização (CUNHA, 2010); o ECS no Colégio de Aplicação como espaço de formação dos licenciandos em Pedagogia, em especial, para a construção de estratégias didáticas para o ensino da Matemática nos anos iniciais (ANASTACIO, 2016); o impacto da formação inicial e continuada do docente para o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica (CASTANHEIRA, 2014); a contribuição do ECS para a formação reflexiva dos graduandos em serviço do curso de Pedagogia (BRASIL, 2010); formação dos pedagogos, tendo em vista sua preparação para atuar no processo de ensino-aprendizagem de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PIRES, 2017); constituição do(a) professor(a) de Música por meio de significações e de sentidos que discentes como as estudantes trabalhadoras se relacionavam com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos em um grupo de formação e como os articulavam na docência do ECS (REINICKE, 2019).

Duas dissertações realizaram a coleta de dados nos Cursos de Licenciaturas em Letras, investigando: as contribuições do ECS na construção de saberes necessários à formação inicial

do professor de Língua Portuguesa (PIMENTA JUNIOR, 2016) e o processo de apropriação da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos e do plano de trabalho docente gaspariniano, visando à didatização de textos-enunciado dos gêneros discursivos (DUARTE, 2015).

Nas produções relacionadas ao Curso de Licenciatura em Música foram identificadas duas dissertações: a primeira investiga o processo de formação do *habitus* docente durante o período de inserção do estudante do curso de Licenciatura em Música (BENVENUTO, 2012) e a segunda a trajetória de três estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará na disciplina de ECS (PARENTE, 2015).

As práticas de leitura propostas por professores em formação inicial em disciplinas de ECS, vinculadas a diferentes licenciaturas (DINIZ, 2012) foi objeto de uma dissertação, que investigou sujeitos pertencentes a mais de uma licenciatura.

Em síntese, os trabalhos desta subcategoria apresentam algumas inquietações de como trabalhar com diferentes áreas do conhecimento durante o ECS. Durante o curso de licenciatura o acadêmico tem a oportunidade de aproximar-se do professor regente em ação e assim construir suas representações quanto ao papel docente, que desempenhará futuramente, observando e ampliando sua compreensão do que e como ensinar.

Essa inserção dos acadêmicos licenciandos, segundo Pimenta (2019, p. 26), possibilita ainda a desconstrução de (pré)conceitos existentes, ao oportunizar “um olhar instrumentalizado com teorias para análises críticas e fundamentadas das situações do ensino em seus contextos.”

A maioria das produções que compõem esta subcategoria é oriunda de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, por isso, destacamos também o trabalho do professor polivalente, uma vez que desenvolve o trabalho relativo às diferentes áreas do conhecimento nos primeiros anos (1º ao 5º) do Ensino Fundamental.

Embora essa denominação não apareça nos documentos oficiais, este professor desenvolve um papel importante no cumprimento das funções sociais da escola, ao promover um desenvolvimento integral, de diferentes áreas do conhecimento, por meio de aprendizagens e modos de ação (GOMES; PIMENTA, 2019).

4.3.2 ECS: narrativas do processo formativo, das metodologias e das estratégias

Esta categoria concentra 21% (46) das produções acadêmicas, constituindo o segundo maior percentual de teses desta revisão sistemática, conforme apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 – Categoria 2 – ECS e as narrativas do processo formativo, das metodologias e das estratégias – 2010-2020 – Brasil

Categoria	Produções acadêmicas
ECS: narrativas do processo formativo, das metodologias e das estratégias	Maistro (2012); Borges (2012); Araújo (2013); Jose (2013); Garcia (2014); Mendonça (2014); Silva (2014); Zuluaga (2015); Melo,L. (2015); Gonçalves Junior (2015); Palcha (2016); Pereira (2017); Hila (2011); Melo (2013); Martins (2014); Milani (2015); Vieira (2016) Leal (2017); Solis (2010); Aurich (2011); Oliveira (2012); Kronbauer (2013); Fioravante (2014); Bemme (2014); Schimdt (2014); Mello (2015); Pereira (2014); Krause (2015); Gomes (2016); Rocha (2017); Seixas (2017); Gomes (2018); Teixeira (2018); Silva,L. (2018); Andrade (2019); Quadros (2019); Correia (2019); Barros (2019); Brito (2019); Silva (2014); Amaral (2015); Lima (2016); Bastos (2016); Silva (2017); Araújo (2020); e Azevedo (2020).

Fonte: a autora.

Os trabalhos desta categoria têm como objeto as narrativas do processo formativo, das metodologias e das estratégias. Dezoito teses foram inseridas nesta categoria, porque abordam as narrativas dos diários e dos relatórios, das metodologias e das estratégias. São elas: os discursos de cinco acadêmicos que optaram pela Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Paraná (MAISTRO, 2012); as vozes de professores supervisores e de professores parceiros, de que forma o ECS tem sido realizado na Licenciatura em Geografia (BORGES, 2012); a ação e as marcas enunciativas mobilizadas nas representações dos estagiários e professoras-regentes sobre seu agir (ARAÚJO, 2013); a dimensão estética no espaço escolar a partir das narrativas discentes (JOSE, 2013); a reflexão sobre a prática e o processo formativo de estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas quando orientados a analisarem práticas escolares de mediação de leitura durante um dos períodos do ECS (GARCIA, 2014); os relatórios de ECS produzidos por licenciandos em Letras Português/Inglês (MENDONÇA, 2014); as implicações de experiências narradas em memoriais de formação acerca do percurso de formação de estudantes-estagiários ao (trans)formarem-se em professores/professoras (SILVA, 2014); as orientações pedagógicas dos professores, tendo como *locus* de análise o ECS nos cursos de Educação Física da Colômbia, Brasil, Argentina e Chile (ZULUAGA, 2015); as vozes enunciativas que emergem na escrita reflexiva acadêmico-profissional de relatórios de ECS, produzidos por professores de línguas a partir de usos de práticas acadêmicas de citação (MELO, 2015); o diário de aula descritivo e reflexivo sobre as aulas em todas as etapas do ECS (GONÇALVES JUNIOR, 2015); os discursos, dos licenciados em Ciências Biológicas, para compreensão do efeito-leitor na mediação de conhecimentos, seja entre conhecimento científico e cotidiano; sobre a escola e a universidade; sobre a relação professor-aluno-conhecimento (PALCHA, 2016); os sentidos produzidos na trajetória

formativa, pessoal e profissional do professor orientador do ECS em diferentes cursos de licenciatura (PEREIRA, 2017); o papel de ferramentas curso de formação e sequência didática para o movimento de internalização e de letramento, em torno do escopo teórico referente aos gêneros textuais, necessário para o ECS de docência em língua materna (HILA, 2011); as práticas formativas desenvolvidas no ECS na Licenciatura em Matemática (MELO, 2013); a descrição da experiência de se acompanhar os ECS por meio de uma rede social: o *Facebook* (MARTINS, 2014); o diálogo de futuros professores com seus alunos nas aulas de Matemática para promover aprendizagem (MILANI, 2015); a importância de analisar o ECS da Licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre no período de 1971 a 2010, a partir das narrativas (orais) (VIEIRA, 2016); a cultura lúdica presente no contexto escolar, buscando conhecer como os licenciandos em Música lidam com essa cultura, a identificam e a mobilizam em suas atividades de ECS (LEAL, 2017).

As vinte e oito dissertações dessa categoria discutiram sobre: as dimensões da palavra/narrativa e do olhar/imagem enquanto experiências que possam contribuir com a significação de si mesmo e de um fazer do professor em processo de formação inicial (SOLIS, 2010); a relação estabelecida entre sujeitos licenciandos/estagiários de Matemática e as verdades pedagógicas que os constituem como sujeitos morais (AURICH, 2011); o uso do diário como instrumento fomentador do processo de reflexão individual e coletiva durante o ECS (OLIVEIRA, 2012); as reflexões acerca da sua prática pedagógica, nas disciplinas de ECS I, II e III, e a relação dessas qualificações com os processos de reflexividade (KRONBAUER, 2013); as contribuições para pensar o lugar que as práticas de escrita reflexiva ocupam no curso de Pedagogia (FIORAVANTE, 2014); a compreensão dos acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Maria, que estão realizando o ECS, sobre o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BEMME, 2014); as narrativas de estagiários do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria (SCHIMDT, 2014); o desenvolvimento profissional do professor supervisor de ECS na socialização com os estagiários da licenciatura em Ciências Biológicas (MELLO, 2015); as autorrepresentações de professores em formação inicial em relatórios de ECS (PEREIRA, 2014); as narrativas das acadêmicas que realizaram ECS em determinada Escola de Pelotas (KRAUSE, 2015); a possibilidade de o relatório de ECS contribuir para uma formação docente sustentável, caracterizando os documentos enquanto gêneros discursivos determinantes para a formação inicial docente (GOMES, 2016); a aproximação da atividade profissional do futuro docente, por meio das experiências e vivência das práticas educativas na esfera da educação básica (ROCHA, 2017); os relatórios de ECS produzidos em um curso de formação docente

inicial, no curso de Licenciatura em Letras (SEIXAS, 2017); as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura em Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo, do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (GOMES, 2018); o papel da escrita de alunos de graduação em Letras a partir da análise discursiva de enunciados produzidos nos relatórios de ECS (TEIXEIRA, 2018); a descrição do desenvolvimento do ECS na ótica de egressos do curso presencial diurno de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (SILVA, 2018); a percepção dos alunos de ECS de Letras acerca da prática docente (ANDRADE, 2019); a compreensão sobre o processo de formação inicial dos estudantes-estagiários, suas experiências construídas, sentidos e significados a respeito da docência e como estas contribuem durante o processo de constituição docente (QUADROS, 2019); a formação reflexiva de um grupo de licenciandos em Ciências Biológicas no contexto de uma disciplina de ECS, buscando identificar quais são os conteúdos e temas centrais trazidos em suas reflexões (CORREIA, 2019); as concepções de inovação pedagógica e das metodologias ativas dos licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco (BARROS, 2019); os sentidos da docência nos relatórios do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (BRITO, 2019); os discursos sobre letramento digital de professores em formação inicial nos ECS da licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins (SILVA, 2014); as práticas dos licenciandos ao tratar os conhecimentos matemáticos e conhecer seus pontos de vista acerca dessas práticas, relacionando-os aos processos formativos (AMARAL, 2015); a sequência didática como proposta utilizada no ECS (LIMA, 2016); a intervenção colaborativa no ECS, em que os alunos/estagiários potencializam o uso de ferramentas digitais na elaboração de atividades para o ensino da língua portuguesa (BASTOS, 2016); a incorporação do letramento digital na formação inicial de professores no ECS (SILVA, 2017); as negociações de sentidos sobre a sala de aula de língua portuguesa em interações entre formador e licenciandos (AZEVEDO, 2020); a experiência como estagiário docente na disciplina de Estágio Supervisionado da turma de Licenciatura em Geografia (ARAÚJO, 2020).

Em síntese, nesta categoria constatou-se que as narrativas, com histórias relacionadas à formação inicial de professores, vêm conquistando espaço nas pesquisas educacionais desde a última década do século XX. As experiências vivenciadas por professores, sua autobiografia, sua história de vida, e suas memórias, sejam no início ou final de carreira, são tomadas como fonte de conhecimento e formação (FREITAS; GHEDIN, 2015).

Embora tenham recebido críticas referentes às fragilidades metodológicas de pesquisas que utilizam narrativas e até mesmo de cunho científico, Freitas e Ghedin (2015) afirmam que este campo tem sido muito produtivo para práticas e reflexões na formação de professores.

A escrita de narrativas permite ao professor, em exercício ou em formação inicial, (re)pensar e compreender determinadas situações buscando causas, explicações, soluções e melhorias para o processo, ou seja, a narrativa possibilita um processo de reflexão. Assim, a narrativa pode ser concebida “como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever.” (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Outro aspecto que emergiu das produções acadêmicas analisadas foi a utilização de metodologias ativas e de recursos digitais na disciplina de ECS, utilizadas tanto nas aulas da disciplina quanto nas regências dos acadêmicos. Entre os recursos apontados destacou-se a utilização das redes sociais como recurso para auxiliar o processo de construção do conhecimento.

A utilização das metodologias ativas também se destaca nos trabalhos. Moran (2018, p. 4) explica que “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.” Nas metodologias ativas o professor exerce o papel de mediador para problematizar, dialogar, realizar intervenções e, ainda, aprender ao ensinar. Nessa perspectiva, o ensino é concebido enquanto processo que visa à construção do conhecimento.

4.3.3 ECS: concepções identificadas nas produções acadêmicas

Historicamente, os cursos de licenciaturas, assim como o ECS, passaram por diferentes enfoques e concepções²⁶, tema e objeto de investigação das produções acadêmicas desta categoria, a qual representa 8% (17) dos trabalhos selecionados, dos quais 7 são teses e 10 são dissertações, apresentadas a seguir:

Quadro 6 – Categoria 3 – ECS: concepções identificadas nas produções acadêmicas – 2010-2020 – Brasil

Categoria	Produções acadêmicas
ECS: concepções identificadas nas produções acadêmicas	Santos (2012); Pesce (2012); Bandeira (2017); Araújo (2018); Andrade (2018); Freitas (2019); Kleinubin (2019); Vasques (2012); Santos (2015); Araújo (2015); Souza (2013); Teo (2013); Nascimento (2014); Viana (2014); Soares (2015); Stahl (2017) e Silveira (2019).

Fonte: a autora.

²⁶ As concepções de ECS são abordadas no Capítulo 2 desta tese, sendo elas: racionalidade técnica, prática e *práxis*.

As 7 teses que integram esta categoria tratam dos seguintes objetos de pesquisa: as implicações da pesquisa no ECS em Geografia (SANTOS, 2012); a formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura (PESCE, 2012); as concepções formativas que subsidiam teoricamente o ECS obrigatório das licenciaturas de Educação Física (BANDEIRA, 2017); a prática educativa dialógica articulada com os pressupostos da Educação (ARAÚJO, 2018); os princípios dos professores de ECS de Licenciatura em Ciências Biológicas (ANDRADE, 2018); o contexto do ECS em Ciências da Natureza e as possibilidades de formação inicial emancipatória de pedagogos para o ensino de Ciências (FREITAS, 2019); a Hermenêutica Filosófica de Gadamer como uma perspectiva para pensar a aprendizagem de ser professor(a) de Educação Física na experiência do ECS (KLEINUBING, 2019).

As 10 dissertações discutiram sobre: as concepções de ECS presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia voltados à formação de professores experientes no magistério e que, possivelmente, tenham já estruturado um *habitus* (VASQUES, 2012); a concepção do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, para a formação do professor (SANTOS, 2015b); as concepções de ECS do Curso de Pedagogia (ARAÚJO, 2015); as concepções de ECS no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (SOUZA, 2013); as facilidades e dificuldades para o desenvolvimento de pesquisas durante o ECS (TEO, 2013); as percepções dos alunos estagiários sobre o acesso e sobre a realização do ECS em escolas públicas municipais de anos iniciais (NASCIMENTO, 2014); as concepções e práticas pedagógicas de dança na formação de professores de Educação Física (VIANA, 2014); a percepção do professor supervisor sobre a atuação do aluno do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte no ECS em espaço escolar (SOARES, 2015); a Pedagogia específica de ECS (STAHL, 2017); o modo geral de organização do ensino (bases teóricas) veiculado para a Atividade Pedagógica na disciplina de ECS em cursos de Educação Física/Licenciatura do sul catarinense (SILVEIRA, 2019).

Em síntese, entre as concepções de ECS, apresentadas e analisadas nas pesquisas, a que mais se destacou foi o Estágio com e como Pesquisa, que tem por intuito superar algumas limitações voltadas a uma visão tradicional, que percebe o estágio somente como momento de prática docente nos cursos de licenciaturas.

Nessa concepção, a investigação deve envolver todos os atores, seja da escola ou da universidade, para que sejam todos colaboradores e, desse modo, “possam pensar um novo paradigma sobre a formação de professores e de uma nova escola.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 41).

As concepções de estágio, segundo Pimenta e Lima (2019), podem considerar o professor como um técnico, um prático, que possui uma identidade fragilizada, enquanto a docência fica reduzida a uma atividade simplesmente prática, sem relação com a teoria. Tal concepção compreende o estágio apenas como uma atividade prática.

As autoras supracitadas defendem uma concepção em que “o professor é um profissional crítico-reflexivo e pesquisador de sua *práxis*” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 10), pautada nos estudos de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015). Essa concepção visa instituir a investigação de problemáticas que atingem o interior da escola, assim, o professor passa a ser investigador de sua própria prática.

Alicerçados nessa concepção, o professor apresenta conhecimentos teóricos e busca encontrar soluções para os desafios da escola, bem como buscar procedimentos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O ECS passa a constituir um espaço de pesquisa, sendo considerado não mais como uma atividade de observação, mas como uma atividade teórica instrumentalizada da *práxis* (PIMENTA, 2019).

4.3.4 ECS: as representações sociais, os saberes docentes e a identidade profissional

Esta categoria é composta por 20% (42) das produções acadêmicas mapeadas. Os trabalhos versam sobre representação social, saberes docentes e identidade profissional do professor, conforme apresentado no Quadro 7:

Quadro 7 – Categoria 4 – ECS: as representações sociais, os saberes docentes e a identidade profissional – 2010-2020 – Brasil

Categoria	Produções acadêmicas
ECS e a representação social, os saberes docentes e a identidade profissional	Melo (2019); Rodrigues (2017); Gurgel (2013); Teixeira (2013); Hoffmann (2016); Andruchak (2016); Pires (2016); Vallerius (2017); Galvão (2018); Takahashi (2018); Rosa (2010); Pires (2012); Andrade (2012); Sousa (2016); Silva (2017); Rocha (2018); Nascimento (2013); Mazzocato, (2014); Gonçalves (2015); Vieira (2016); Bueno (2016); Polati (2019); Neves (2011); Gamero (2011), Rampazo (2013); Borges (2013); Souza (2015); Campos (2016); Rocha (2016); Moura (2017); Oliveira (2011); Silva (2013); Gonçalves (2015); Monteiro (2015); Canciglieri (2016); Ribeiro (2016); Moraes (2016); Caetano (2017); Sousa (2012); Correa Junior, (2014); Menezes (2015) e Kalff (2018).

Fonte: a autora.

As 16 teses que compõem esta categoria apresentam como objeto de pesquisa: a relação entre trabalhar, aprender, saber durante o estágio na formação inicial de professores (MELO, 2019); as (re)configurações construídas sobre o trabalho do professor em relatórios de estágio (RODRIGUES, 2017); o acervo de representações sociais de oito estagiárias da

disciplina de ECS em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da Universidade Federal do Ceará, sobre o estágio de regência, engendradas, mobilizadas e ressignificadas na e pela disciplina (GURGEL, 2013); os elementos relacionados à identidade profissional docente mobilizados/desenvolvidos no contexto do ECS (TEIXEIRA, 2013); as potencialidades da Intercoletividade na constituição da identidade profissional do docente em espaços institucionais de potencial formativo, como o ECS de Docência (HOFFMANN, 2016); os sentidos formativos atribuídos por estudantes concluintes dos cursos de licenciatura (Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia) ligados à construção de sua identidade profissional docente (ANDRUCHAK, 2016); a construção da identidade profissional de estudantes de cursos de formação de professores em Educação Física (PIRES, 2016); o processo de delineamento de uma identidade profissional de estudantes de ECS em licenciatura em Geografia (VALLERIUS, 2017); os efeitos do Estágio Supervisionado na formação da identidade docente e na profissionalização dos professores de Ciências Biológicas (GALVÃO, 2018), a influência da disciplina de ECS para a Docência em Ciências para a constituição e a ressignificação da identidade docente dos licenciandos (TAKAHASHI, 2018); os possíveis saberes produzidos no campo acadêmico, com professores em formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (ROSA, 2010); o ECS como um espaço de construção de novos saberes (PIRES, 2012); os saberes mobilizados e/ou (trans)formados na aprendizagem na docência situada em um contexto de trabalho compartilhado (ANDRADE, 2012); o ECS como espaço de construção e (re)construção dos saberes docentes (SOUSA, 2016); o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia (SILVA, 2017); os saberes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFC (ROCHA, 2018).

As 26 dissertações discutem sobre: as representações sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura (NASCIMENTO, 2013); o processo de supervisão de ECS realizado pelos professores-colaboradores junto aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (MAZZOCATO, 2014); a análise de como o professor de Língua Portuguesa, em formação inicial, em meio a um contexto de prescrições, de representações diversas e de trabalho real, (re)configura o trabalho docente (GONÇALVES, 2015); a representação social de estagiários(as) que cursam disciplinas de ECS no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (VIEIRA, 2016); os processos presentes nas interações estabelecidas entre duas gerações docentes, representadas por uma professora experiente e uma estudante do curso de Pedagogia (BUENO, 2016); as representações dos

discentes sobre o ECS no intuito de conhecer como o concebem e se comportam durante o seu desenvolvimento (POLATI, 2019); as possíveis influências da regência de classe realizada no ECS para a construção da identidade profissional de professor dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (NEVES, 2011); o perfil identitário de professor-pesquisador é desenhado pelas participantes como imagem de si para o outro, por meio das representações construídas e das características de (re)textualização no decorrer da pesquisa (GAMERO, 2011), o ECS do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso, enquanto possibilidade de propiciar a constituição identitária dos licenciandos (RAMPAZO, 2013); os registros dos estagiários configurados em reflexões sobre a constituição da identidade do professor (BORGES, 2013); o ECS na formação da identidade do futuro professor nos cursos de Pedagogia (SOUZA, 2015); o processo de construção da identidade profissional do docente, do licenciado em Música pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CAMPOS, 2016); as percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto e possíveis construções e reconstruções da identidade profissional docente em períodos de realização dos ECS (ROCHA, 2016); as possíveis afetações que o acolhimento de licenciandas por ocasião do estágio curricular obrigatório provoca na constituição das identidades docentes de educadoras titulares (MOURA, 2017); a memória e as representações sociais das professoras de Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Geografia da UESB em relação à vivência do estágio supervisionado na sua formação inicial, destacando-se a contribuição dessa experiência para a construção das suas identidades profissionais (OLIVEIRA, 2011); a construção de saberes e de fazeres na formação do futuro professor (SILVA, 2013); a prática docente dos alunos de Biologia e as formas de construção e mobilização de saberes durante o ECS (GONÇALVES, 2015); a articulação de saberes curriculares e das ciências da educação, na construção da profissionalização docente no ECS do Curso de Letras (MONTEIRO, 2015); as influências na prática profissional, docência e saberes do professor principiante de Educação Física (CANCIGLIERI, 2016); os saberes, as práticas e a formação dos professores que lecionaram nas disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e ECS dos cursos de Licenciatura em Matemática (RIBEIRO, 2016); os saberes docentes construídos durante o ECS do Curso de Matemática da Universidade Regional do Cariri (MORAES, 2016); os fundamentos teórico-práticos que intercorrem no desenvolvimento dos saberes e práticas docentes mediante as experiências propiciadas no ECS na graduação em Educação Física (CAETANO, 2017); a ação docente e o processo de reflexão na construção de saberes e da identidade docente (SOUZA, 2012); os elementos que

moldam os saberes e a identidade do professor-colaborador no acompanhamento do estágio (CORREA JUNIOR, 2014); os saberes necessários à docência relacionados à profissionalização do professor (MENEZES, 2015); a constituição do(a) professor(a) de Música por meio de significações e de sentidos que discentes de um curso de Licenciatura em Música atribuem às suas experiências no processo docente de ECS (KALFF, 2018).

Em síntese, as pesquisas que integram esta categoria revelaram que o ECS passa a ser um espaço não somente de mediação entre as duas instituições de ensino, mas de constituição de saberes, de identidade e profissionalidade docente.

A interação do acadêmico estagiário com o professor da escola em ação, mediando conhecimentos científicos, refletindo sobre sua prática, problematizando situações, desenvolvendo seus saberes, dialogando com alunos e desempenhando seu trabalho com ética, possibilita que os “estagiários formularem suas representações acerca do significado de assumir-se como um futuro docente na medida, pois propiciam o alargamento de suas compreensões conceituais e a respeito de como ensinar e aprender.” (PIMENTA, 2019, p. 26).

Desse modo, podemos salientar que a formação de professores é uma ação constante, na qual a formação inicial não se caracteriza como única fonte de construir e/ou adquirir saberes. Estes são heterogêneos, isto é, provêm de variadas fontes e podem ser adquiridos durante a vida e carreira do professor. Contudo, podemos afirmar que os saberes docentes são um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana [...]” (TARDIF, 2014, p. 47).

O conhecimento do professor para exercer sua profissão, de acordo com o autor supracitado, exige um saber e um saber-fazer que apontam para o íntimo desse docente. Ou seja, o ser e o agir localizam o saber do professor na relação entre o individual e o social.

Assim, os saberes são oriundos de várias fontes, sendo constituídos pelos docentes diariamente em seu trabalho, dessa forma, a experiência torna-se relevante para a construção desses saberes, bem como para a sua própria identidade.

4.3.5 ECS: currículo e organização curricular da licenciatura

Esta categoria representa 11% (23) das produções acadêmicas selecionadas, as quais investigaram a relação dos ECS com o currículo e a organização curricular da licenciatura, cujas autorias estão apresentadas no Quadro 8:

Quadro 8 – Trabalhos que versam sobre ECS: currículo e organização curricular da licenciatura – 2010-2020 – Brasil

	Produções acadêmicas
ECS: currículo e organização curricular da licenciatura	Azevedo (2012); Raymundo (2011); Poppe (2016); Mattos (2016); Zimmer (2017); Araujo (2018); Jesus (2019); Borssoi (2012); Martins (2017); Silva (2011); Nunes (2010); Montiel (2010); Goldani (2011); Silva (2012); Farias (2013); Ferro (2013); Pedro (2013); Neves (2014); Sagatio (2014); Mello (2014); Matias (2015); Resende (2015) e Lima (2020).

Fonte: a autora.

Oito teses integram esta categoria que abordaram: o que e como se ensina e se aprende durante a escolarização (AZEVEDO, 2012); as novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, especificamente frente às exigências propostas pela LDB n. 9394/96 e também pelas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (RAYMUNDO, 2011); os sentidos de docência no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (POPPE, 2016); as bases legais de formação dos Cursos de Licenciatura em Matemática das Universidades Estaduais da Bahia (MATTOS, 2016); o ECS em cursos de licenciatura em matemática, como um espaço que integra a formação docente com o campo social em que se realizam as práticas educativas (ZIMMER, 2017); os componentes curriculares das práticas, do ECS e das atividades complementares têm sido interpretados, a partir de sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (ARAUJO, 2018); a implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica na Universidade Federal da Grande Dourados no período de 2015 a 2018 (JESUS, 2019) e as discussões sobre uma proposta de ECS como componente curricular (LIMA, 2020).

Quinze dissertações compõem a categoria, as quais apresentam como objeto: o processo de (re)configuração do ECS no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (BORSSOI, 2012); o desenvolvimento da disciplina ECS no Ensino Fundamental a partir da Organização do Trabalho Pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará (MARTINS, 2017); as recentes mudanças que foram implementadas no curso, Licenciatura em Ciências Biológicas, na disciplina de ECS em razão das resoluções do Conselho Nacional de Educação para os cursos de formação de professores (SILVA, 2011); a análise dos estágios de docência que compõem o currículo formador em Licenciatura da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUNES, 2010); as mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura em Educação Física (EF) do Rio Grande do Sul (MONTIEL, 2010); a articulação entre as necessidades da prática pedagógica, ECS, da Educação Básica do litoral norte do Rio Grande do Sul e o

currículo de um curso de Licenciatura em Matemática (GOLDANI, 2011); o mapeamento do ECS em cursos de Licenciatura em Educação Física no Norte do Paraná, após as reformulações curriculares decorrentes da promulgação das Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004 (SILVA, 2012); a avaliação da coerência entre o que propõe o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí no que se refere às áreas de formação, e a estrutura da Matriz Curricular e suas implicações na formação do Pedagogo (FARIAS, 2013); as experiências vivenciadas pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará no processo de inclusão do ensino de Música nos currículos escolares (FERRO, 2013); os processos utilizados para a organização do ECS no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (PEDRO, 2013); a constituição de experiências interdisciplinares no ECS (NEVES, 2014); a constituição do código disciplinar da disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PPB) no curso de Pedagogia da UFPR, entre 1980 e 2010 (SAGATIO, 2014); do debate em torno dos documentos e diretrizes para o ECS (MELLO, 2014); o ECS e a prática de ensino de acordo com as Novas DCN para formação inicial de professores da Educação Básica (MATIAS, 2015); os ECS como a essência pedagógica que envolve a formação docente nos cursos de licenciatura em Educação Física nas IES públicas de Minas Gerais, a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (RESENDE, 2015).

Em síntese, as produções selecionadas apresentam a discussão entre o registrado no currículo oficial e o que tem sido vivenciado na escola, abrangendo todas as áreas de conhecimento.

Sacristán (2017) evidencia que o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos diferentes, sendo: 1) função social; 2) plano educativo; 3) conteúdos e orientações; 4) analisar processos instrutivos e da prática, estudá-lo, interação entre teoria e prática e 5) referem-se a uma atividade pesquisadora de todos os temas.

Nesse viés, a teorização do currículo deve ocupar-se de condições, reflexões e ações educativas, afirma Sacristán (2017), em virtude da sua complexidade. O mesmo autor ressalta que o currículo é uma *práxis*, da função socializadora e cultural, por isso deverá estabelecer uma prática de diálogo entre seus envolvidos.

Pimenta (2019, p. 11) afirma que o ECS “enquanto eixo articulador do currículo dos cursos de licenciatura expressa em sua natureza como campo de conhecimentos, a possibilidade de se manter todas as atividades teóricas e práticas dos cursos em permanente conexão.”

4.4 O PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE O ECS NAS LICENCIATURAS

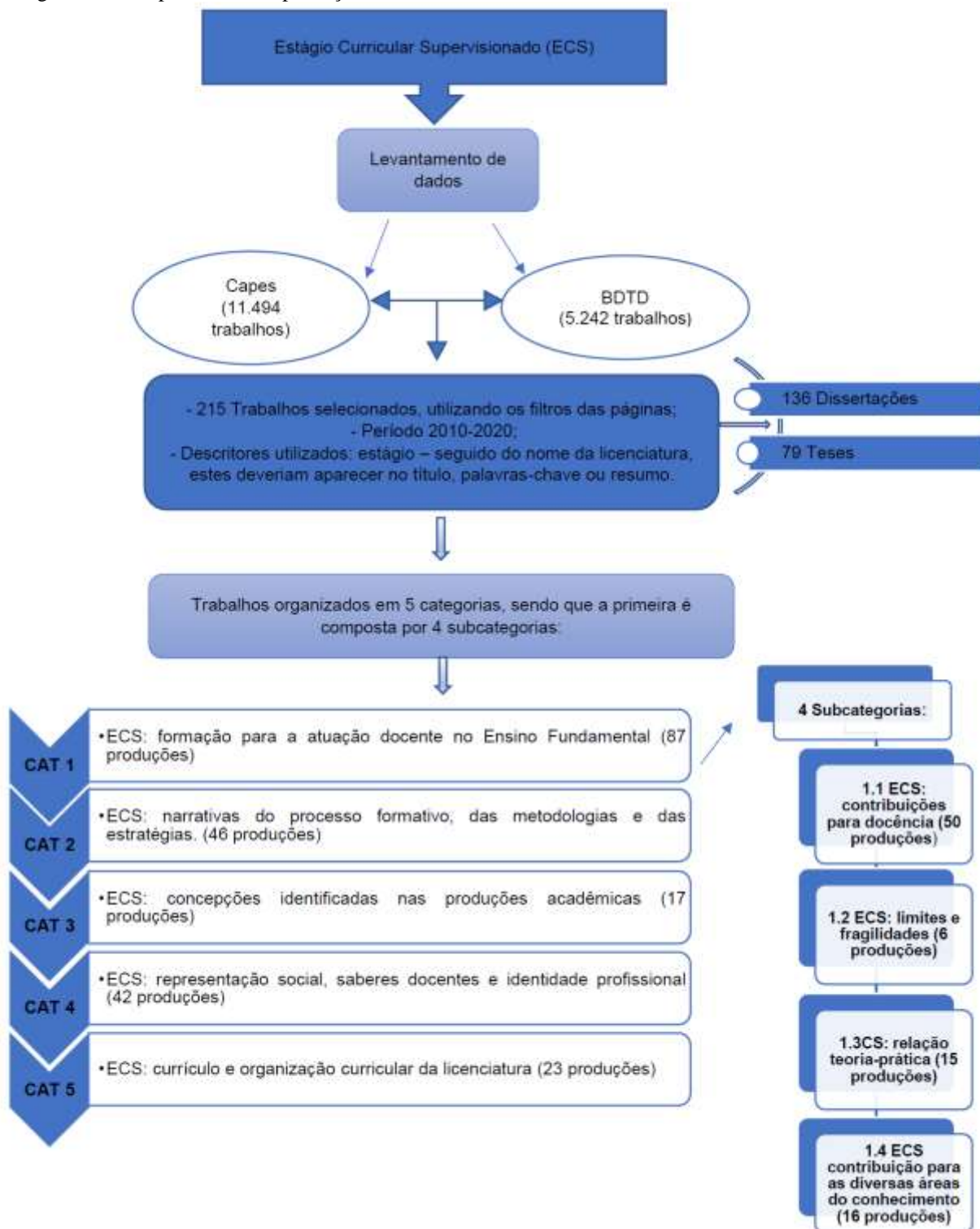
A revisão sistemática de literatura realizada nos permitiu compreender a amplitude, a relevância e diversidade das pesquisas brasileiras realizadas sobre o ECS, ainda que de forma incompleta, porque outros enfoques de análise podem (poderiam) ser realizados sobre a produção acadêmica mapeada.

No entanto, o texto aqui apresentado revela que o campo de pesquisa voltado ao ECS na formação de professores é vasto e heterogêneo.

A revisão de literatura realizada desponta a expressiva produção de conhecimento na forma de teses e dissertações (215), tendo como objeto de investigação o ECS desenvolvido no Ensino Fundamental I e II, que compreende do 1º aos 9º anos. O levantamento realizado permitiu verificar as dimensões que vêm sendo priorizadas nesse campo de conhecimento (FERREIRA, 2002), bem como traçar um panorama das pesquisas já realizadas, ainda que não de forma conclusiva.

Embora as produções mapeadas estejam dispostas em cinco categorias, é possível inferir que elas se inter-relacionam, pois o ECS, enquanto componente curricular, é visto (ou deveria ser) como uma disciplina articuladora no currículo das licenciaturas que apresenta muitas possibilidades nos processos formativos para a docência. O Fluxograma 2 apresenta a síntese das etapas da revisão de literatura realizada nesta pesquisa,

Fluxograma 2 – Mapeamento das produções – 2010-2020



Fonte: a autora.

Os principais resultados observados nas produções acadêmicas selecionadas evidenciaram que o ECS possibilita experiências enriquecedoras ao aproximar o acadêmico-

estagiário da escola; gera inúmeras aprendizagens; aguça o olhar formativo, o processo reflexivo e a compreensão da complexidade da docência.

É na realização do ECS que o acadêmico assume, pela primeira vez, a posição de professor, vivenciando as expectativas de um planejamento elaborado com a supervisão de seu orientador.

Muitas pesquisas evidenciam o esforço de professores orientadores para preparar o acadêmico, auxiliando na elaboração de diários reflexivos, planejamentos e acompanhando os momentos de intervenção. Entretanto, o professor regente de turma, na maioria das pesquisas selecionadas para esta revisão sistemática, não se percebe como formador, ou seja, ele entende que há interação, troca de experiências, construção do conhecimento, mas não se identifica como um agente relevante nesse processo formativo.

A importância da inserção nas instituições de Ensino Fundamental I e II, para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos-estagiários, e a necessidade de fortalecer a relação entre universidade e escola também aparece muito intensa nas discussões. Krause (2012) aponta que há um abismo nessa relação.

Ao ministrar aulas, o acadêmico-estagiário se aproxima da realidade docente, mobiliza saberes, começa a arquitetar sua identidade profissional, expõe alguns dilemas da profissão e reconhece a necessidade de dialogicidade nesse processo.

As narrativas dos acadêmicos-estagiários têm sido objeto de investigação nos últimos anos. Há um crescente número de pesquisas que realizam uma análise desses materiais registrados em diários de campo e relatórios. Tais documentos revelam as percepções dos acadêmicos e o cotidiano da escola, sob a ótica de quem deseja fazer a diferença e encontrar soluções para os problemas encontrados. Desse modo, também se percebe uma crescente discussão da concepção de ECS com pesquisa, que visa superar a velha visão de que o estágio é um momento fragmentado de prática.

A tentativa de efetivar a disciplina de ECS como articuladora do curso vem sendo alvo de indagações e discussões, uma vez que ainda há resquícios dessa disciplina ser apenas “uma prática de ensino”.

Em relação às limitações, indicadas nas produções, a dicotomia entre teoria e prática aparece em destaque e embora haja esforços para superar essa fragmentação ela ainda aparece muito presente e acaba por gerar ações muito limitadas. Vasquez (2012) comenta que algumas limitações estão historicamente presentes na configuração do ECS.

Outra questão que merece atenção é o espaço do ECS no currículo do curso. Para Nascimento (2014), esta disciplina tem um (des)lugar, sendo uma disciplina (des)articulada das

demais, o que impacta diretamente ao seu objetivo de preparar o aluno para os desafios da docência.

Embora a quantidade de produções acadêmicas sobre ECS seja expressiva e revele possibilidades e lacunas na formação, não foram encontrados trabalhos que apontassem para uma avaliação de políticas ou programas do ECS das licenciaturas, em uma perspectiva institucional, pautada na Teoria da Avaliação de Programas Educacionais (FERNANDES, 2010, 2011, 2018), o que significa dizer que há um espaço em aberto sobre o tema, que pode ser aprofundado, o que justifica a escolha do objeto de pesquisa desta tese.

Do ponto de vista de Fernandes (2010, p. 15), a avaliação é concebida como “uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas”, sendo utilizada em diferentes setores, uma vez que é um campo científico.

Nesse sentido, considera-se que a análise da avaliação da política e programas de ECS das licenciaturas da UEPG, que será realizada nesta pesquisa, possibilitará a investigação de seus princípios, objetivos, características e resultados, bem como as potencialidades e fragilidades que emergem de seu desenvolvimento para a formação do licenciado, para os professores orientadores e para as instituições envolvidas, escolas e instituições de ensino superior.

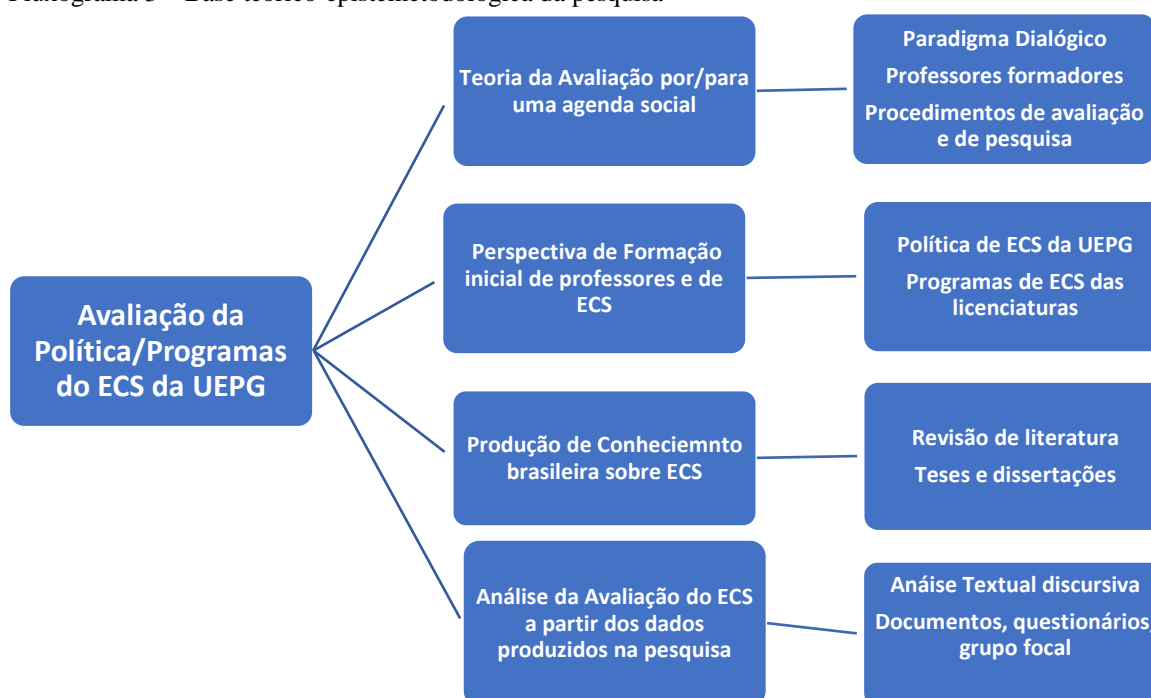
5 AVALIAÇÃO DO ECS DAS LICENCIATURAS DA UEPG NO ENSINO PRESENCIAL E REMOTO: ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS

Este capítulo apresenta a análise da avaliação da política e dos programas de ECS das licenciaturas da UEPG voltados para o Ensino Fundamental, nos contextos de ensino presencial e remoto, a partir da avaliação dos professores formadores que integraram esta pesquisa. O capítulo está dividido em três seções, a primeira apresenta a configuração da avaliação de políticas e programa de ECS da UEPG, apresentando as dimensões e indicadores definidos *a priori* para a realização da avaliação. A segunda seção apresenta as configurações da avaliação da política e programa do ECS, exibindo a análise realizada, cuja organização se funda em três categorias, que se desdobram em subcategorias e unidades de análise. Por fim, a terceira seção apresenta o metatexto, retratando o que sinalizam as avaliações realizadas pelos professores formadores.

5.1 CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA E PROGRAMAS DE ECS DA UEPG

Considerando o problema, os objetivos e as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, o Fluxograma 3 explicita a base teórico-epistemológica desta pesquisa e a relação com a análise dos dados produzidos na avaliação do ECS pelos professores formadores.

Fluxograma 3 – Base teórico-epistemológica da pesquisa



Fonte: a autora.

Os procedimentos metodológicos da base teórica da avaliação por/para uma agenda social, indicados por Fernandes (2018), foram adaptados para a realização da avaliação do ECS nesta pesquisa. São eles:

- a) o estudo de caso do ECS das licenciaturas da UEPG integrantes da pesquisa por meio da análise documental;
- b) a definição dos procedimentos metodológicos para a produção dos dados da pesquisa – análise documental, questionário *on-line* e grupo focal;
- c) a seleção dos participantes – professores formadores – das licenciaturas selecionadas;
- d) a organização e apresentação das respostas às questões do questionário *on-line* e da discussão do grupo focal;
- e) análise dos dados produzidos na pesquisa por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (conforme explicitado no capítulo 1).

Cabe destacar que para a avaliação da política e programas do ECS, foram estabelecidas dimensões e indicadores, após a sistematização da revisão de literatura, a definição do referencial teórico-epistemológico, a análise das ementas e dos currículos dos cursos de licenciaturas.

As autoras Bauer e Sousa (2015) esclarecem que para estabelecer os indicadores é necessário se ter clareza dos elementos teórico-epistemológicos, pois a definição dos indicadores possibilita um movimento entre o aporte teórico e as evidências que se podem observar durante a avaliação realizada. “O processo de definição de indicadores é complexo não só porque condensa a noção de qualidade que se está tomando como referência para avaliação, mas também por dificuldades de operacionalização.” (BAUER; SOUSA, 2015, p. 261).

Jannuzzi (2016, p. 138) corrobora, ao explicar que os indicadores apontam as dimensões de interesse, essas são definidas de acordo com as escolhas teóricas realizadas *a priori*, portanto, os “indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente.”

Com base nesses elementos foi possível estabelecer cinco dimensões, para avaliar a política e os programas de ESC, sendo: a) a disciplina de ECS; b) a organização da disciplina de ECS; c) os fundamentos teóricos da disciplina de ECS; d) a inserção do licenciando no

espaço escolar; e e) o processo avaliativo do ECS, seguido dos indicadores contidos em cada dimensão, conforme consta no Quadro 9.

Quadro 9 – Dimensões e indicadores para avaliação da política e programas de ECS da UEPG

Dimensões	Indicadores
Disciplina de ECS	Ementa
	Programa da disciplina (unidades previstas)
	Bibliografia obrigatória
	Bibliografia complementar
	Sistema de avaliação da disciplina
	Carga horária (geral)
	Objetivos
Organização da disciplina de ECS	Carga horária teórica (aulas)
	Carga horária prática (inserção na escola)
	Articulação com a(s) Secretaria(s) de educação/escolas
	Orientações individuais
	Orientações coletivas
	Acompanhamento em campo
Fundamentos teóricos do ECS	Autores que fundamentam as discussões teóricas
	Concepções de ECS
	Desenvolvimento curricular
Inserção do licenciando no espaço escolar	Conhecimento do contexto escolar (apresentação, estudo do PPP, escolha da turma e da área de conhecimento)
	Projeto do estagiário
	Planos de aula
	Intervenção/docência na escola
	Devolutiva da professora regente
	Conhecimento específico do conteúdo
	Conhecimento pedagógico do conteúdo
	Conhecimento curricular (BNCC)
Processo avaliativo do ECS	Frequência
	Observação
	Relação teoria-prática
	Relato de experiência
	Ficha de avaliação do(a) professor(a) regente de turma
	Seminário avaliativo
	Feedback e autoavaliação

Fonte: a autora.

Após estabelecer as dimensões de ECS e os indicadores para este estudo de caso avaliativo, é que foi elaborado e testado o questionário²⁷ de pesquisa.

5.2 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO ECS: O QUE DIZEM DOS PROFESSORES FORMADORES

Após a coleta de dados produzidos por meio do questionário e dos depoimentos registrados no grupo focal, foi possível proceder à análise da avaliação realizada pelos

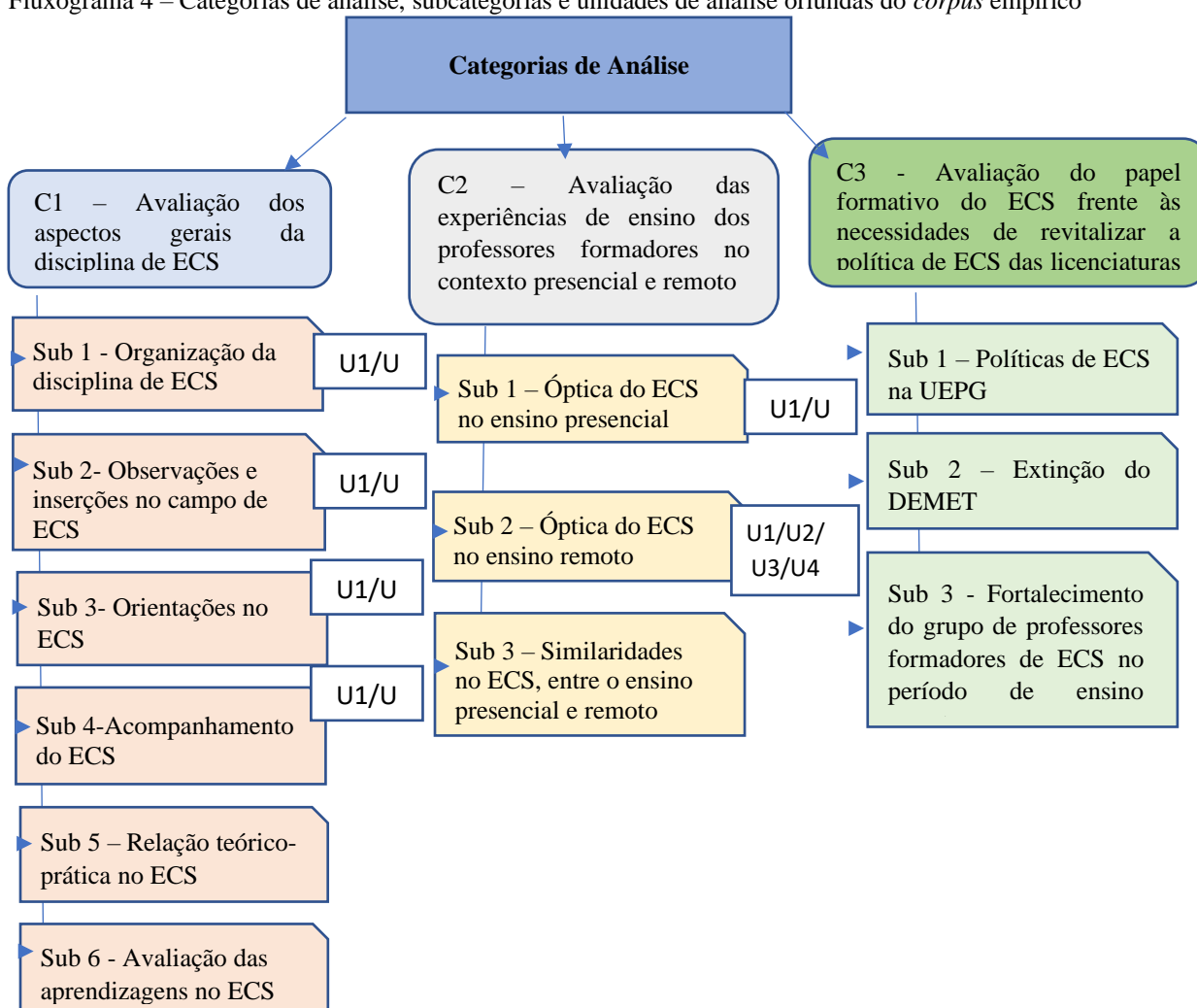
²⁷ Questionário disponível no Apêndice C.

professores formadores de ECS. Os dados foram analisados segundo a metodologia da ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), conforme exposto no capítulo 1.

As respostas dos questionários foram coletadas e organizadas em uma planilha do *Excel* e, posteriormente, a discussão gravada do grupo focal foi transcrita, constituindo assim parte do *corpus* empírico da pesquisa, juntamente com os documentos.

Na sequência, os dados foram analisados de acordo com as orientações e etapas da ATD, constituindo-se da criação de unidades de análise (U), agrupadas em subcategorias (Sub) e categorias (C), conforme apresentado no Fluxograma 4.

Fluxograma 4 – Categorias de análise, subcategorias e unidades de análise oriundas do *corpus* empírico



Fonte: a autora.

Para atender aos princípios éticos da pesquisa, os dados produzidos no questionário e grupo focal são apresentados utilizando-se de códigos alfanuméricos formados por letras e números, preservando a identidade dos agentes participantes. Os agentes que responderam ao questionário serão identificados pela letra Q, seguido do número do questionário (Q1, Q2,

...Q12), enquanto os agentes que participaram do grupo focal serão identificados pela letra P, de professor, seguido da segunda letra que os identificou em ordem alfabética, do A ao H.

A próxima seção apresenta o processo de categorização, bem como a análise e discussão das categorias estabelecidas, com o método da ATD.

5.2.1 Avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS - Categoria 1 - (C1)

A primeira categoria, aqui identificada como C1, reuniu seis subcategorias (S) e suas respectivas unidades de análise (U) relacionadas à organização do ECS nas licenciaturas, no âmbito do ensino remoto e presencial. Essa categoria é oriunda das dimensões de avaliação definidas *a priori*, mas também traz subcategorias e unidade de análise definidas *a posteriori*, considerando os dados produzidos na pesquisa, combinação considerada possível na metodologia de análise da ATD. Em vista disso, a sistematização da categoria (C1) ficou organizada da seguinte maneira:

Quadro 10 – Descrição da Categoria 1: Avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS

Categoria	Subcategorias	Unidades de análise
<p>Categoria 1 (C1) Avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS</p> <p>A Categoria 1 envolve subcategorias e unidades de análise que remetem à avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS</p>	Subcategoria 1 (S1) – Organização da disciplina de ECS	Unidade 1 (U1) – Organização da carga horária (C1.S1.U1)
		Unidade 2 (U2) Organização das aulas- Planejamento (C1.S1.U2)
	Subcategoria 2 (S2) - Observações e inserções no campo de ECS	Unidade 1 (U1) Ensino remoto (C1.S2.U1)
		Unidade 2 (U2) Ensino presencial (C1.S2.U2)
	Subcategoria 3 (S3) – Orientações no ECS	Unidade 1 (U1) Ensino remoto (C1.S3.U1)
		Unidade 2 (U2) Ensino presencial (C1.S3.U2)
	Subcategoria 4 (S4) – Acompanhamento do ECS	Unidade 2 (U2) Ensino remoto (C1.S4.U1)
		Unidade 1 (U1) Ensino presencial (C1.S4.U2)
	Subcategoria 5 (S5) - Relação teórico-prática no ECS	
	Subcategoria 6 (S6) Avaliação das aprendizagens no ECS	

Fonte: a autora.

Para exibir cada uma das subcategorias e unidades de análise da C1, foram selecionados nos dados produzidos os excertos dos textos considerados mais relevantes para representá-las.

Cabe ressaltar que advogamos aqui a concepção do ECS, seja no contexto presencial ou remoto, como um campo de produção de conhecimento, com foco para a aprendizagem da docência, “com estatuto epistemológico próprio, superando sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto tal, se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.” (PIMENTA, 2019, p. 20).

O Estado, na condição de mediador das políticas públicas sociais, precisou tomar decisões e definir novas ações a partir do contexto pandêmico da Covid-19, fato que atingiu todos os campos sociais. Evidentemente que o campo da saúde foi o mais afetado, em razão das ações para o combate à doença, as quais passaram a intervir nos demais campos – político, econômico, educacional, acadêmico –, evidenciando a porosidade entre os campos.

As ações contra a Covid-19 emitidas pelo Ministério da Saúde e Secretarias de Saúde, estaduais e municipais previam protocolos de biossegurança e uma das principais medidas para conter a proliferação do vírus foi o isolamento social, que ocasionou o fechamento de todas as instituições educacionais. Tal medida preventiva originou a necessidade de adequações para dar continuidade às atividades acadêmicas na IES, acarretando a substituição do Ensino Presencial pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Assim, ao longo desta análise, discutem-se os resultados da avaliação da política e programa de ECS da UEPG, tanto no contexto do ensino presencial quanto no contexto do ensino remoto, considerando-se que o período de realização da tese, em especial a aplicação do questionário e a realização do grupo focal, ocorreu no período pandêmico.

Cabe ainda salientar que ao longo desta análise há destaque para alguns pontos significativos do ERE, não por se defender esta modalidade de ensino, mas por compreender que diante do contexto pandêmico foi a medida emergencial encontrada para minimizar o impacto na formação inicial dos acadêmicos e no desenvolvimento do ECS, ainda que de modo virtual.

Gatti, Shaw e Pereira (2021, p. 512) validam que a possibilidade de interagir virtualmente, em tempo real, por meio de aulas síncronas, *Google Meet*, *Lives*, eventos, entre outros, “se tornou um procedimento educativo, como caminho didático alternativo de ensinar e aprender, ou seja, como um novo arranjo ‘espacial’ da sala de aula.”

Diante do exposto, na sequência é apresentada a discussão das subcategorias e unidades de análise de C1.

5.2.1.1 Avaliação da organização da disciplina de ECS – (C1.S1)

A subcategoria C1.S1. tem duas unidades de análise: a unidade 1 (U1), referente à organização da carga horária do ECS, representada por C1.S1.U1, e a unidade 2 (U2), referente à organização das aulas e planejamento do ECS, representada por C1.S1.U2.

Na C1.S1.U1, a carga horária do ECS foi explicitada na avaliação dos professores formadores, conforme está normatizado nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura²⁸, nas ementas e programas das disciplinas. Os excertos a seguir revelam que a legislação vigente na política institucional de ECS e na Resolução n. 2, de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, no art. 13, inciso “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado” foi respeitada, com a distribuição da carga horária de 204 horas, em 102 horas para aulas teóricas e 102 horas para as aulas práticas, à exceção do curso de licenciatura em Pedagogia, conforme revelam os excertos:

Q6 - Total de 204 horas, sendo: Aulas teóricas - 102, Aulas práticas – 102

Q7 - Estudos, seminários, planejamento e discussão (102). Estágios (102)

Q1- São três aulas na grade horária - orientação de estágio, seminários e discussões - 102 horas/aulas no ano letivo. São três horas aulas semanais de aulas práticas - em campo de estágio que são divididas em: observação, participação e docência. Um total de 102 horas/aulas em campo de estágio.

Q9 - 50% de aula e 50% no campo de estágio.

No curso de Licenciatura em Pedagogia, a configuração da carga horária é diferente, pois o curso contempla em sua matriz curricular dois estágios²⁹ no quarto ano: o ECS em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (102 horas) e o ECS em Gestão na Educação Básica (102 horas). Desse modo, a carga horária do ECS nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 102 horas anuais, assim distribuídas:

Q5 - 51 horas de aulas práticas e orientações e 51 horas em campo de estágio.

Q9 - 51 horas de aulas práticas e 51 horas em campo de estágio.

²⁸ Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura seguem as orientações da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Nenhum dos cursos tem o PPC aprovado de acordo com a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, no período de coleta de dados realizado nesta pesquisa.

²⁹ No terceiro e quarto ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG são previstas 204 horas de estágio anual, sendo 102 delas designadas ao ECS em Docência e 102 horas de ECS em Gestão Educacional. No terceiro ano o ECS em Docência é realizado no âmbito da Educação Infantil e no quarto ano no âmbito do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Tal organização também é expressa na Resolução n. 2, de 2015, ao permitir “a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional.” (BRASIL, 2015, p. 11).

Na C1.S1.U2, os professores formadores avaliaram como foi o planejamento e a organização das aulas de ECS. Ressaltaram que durante o desenvolvimento do ERE, o MEC, por meio da Portaria n. 343/2020 e, posteriormente, o CNE, com o parecer n. 5/2020, autorizaram a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, contudo a carga horária não sofreu alterações. No entanto, a mudança do ensino presencial para o remoto, em consequência do contexto pandêmico, exigiu a reorganização dos planejamentos das disciplinas de ECS para que se pudessem cumprir o que está expresso na legislação vigente. Tal organização exigiu muitas alterações no processo formativo, porém as etapas do ECS (estudos teóricos, observações, intervenções e investigação do campo de estágio) permaneceram inalteradas. De forma mais detalhada, essa reorganização das aulas e do planejamento são explicitadas nos excertos da C1.S1.U2:

Q1 - Na escola são realizadas atividades de observação (da escola, dos documentos como PPP, de conselhos de classe, reuniões pedagógicas e das aulas do professor), participação (nas aulas do professor, por meio de Orientação dos alunos para trabalhos em grupos, elaboração de material didático para as aulas; Monitoria dos alunos, junto com o professor, nos trabalhos de campo; Monitoria dos alunos, junto com o professor, nos trabalhos em laboratórios; Orientação para desenvolvimento de projetos; Auxílio na elaboração e correção de provas e trabalhos escolares e regências (Elaboração do plano de aula da regência; Pesquisa de material e leituras/estudo para regência; Elaboração de material/instrumentos para regência e a regência em si) . Nas aulas teórico/práticas são explorados os referenciais teóricos que dão suporte à prática de estágio por meio de aulas expositivas, seminários, aulas práticas, demonstrações, leituras, filmes, resenhas, discussões, elaboração de atividades, produção de material didático e orientação/elaboração de relatório final.

Q3 - São 51 h/a (50%) de aulas presenciais na UEPG, que contemplam estudos teóricos do campo da formação de professores e do ensino de Geografia, também são realizadas orientações gerais sobre a parte prática dos estágios e ações de planejamento coletivos. No modelo remoto houve a mesma condução utilizando o *classroom* e o *meet* para as aulas, com inserção de uma docência por acadêmico no ambiente *meet* para avaliação diagnóstica. Foram apenas 04 h/a assíncronas. As demais 51 h/a (50%) são distribuídas em sessões para orientação e avaliação individual dos planos de estágio, que antes da pandemia eram presenciais e em contraturno, agora são remotas, também em contraturno. Além disso eram realizadas supervisão direta no campo de estágio. Em 2020 não houve supervisão direta em campo de estágio. Pretende-se que em 2021 esta ação possa ser retomada, mesmo no modelo remoto.

Percebe-se, nos excertos, que os acadêmicos-estagiários foram inseridos, de forma remota, nos campos de estágio, passando a participar de aulas síncronas, por meio do aplicativo e do *Google Meet*. As aulas eram gravadas e ficavam disponíveis para aqueles que não conseguiam participar em tempo real, como apontam P3 e P5 em suas avaliações:

P3- No modelo remoto houve a mesma condução utilizando o *Classroom* e o *Meet* para as aulas.

P5 - No sistema remoto ficaram assim distribuídas: 3 aulas síncronas, 3 assíncronas para as atividades e leituras de textos propostas em aula, confecção dos planos de aulas, gravações de aulas e orientações agendas e realizadas pelo Meet.

Os referenciais teóricos das disciplinas de ECS passaram a abranger, além das discussões sobre a formação de professores para a docência, todas as mudanças exigidas para o cenário atual de um ERE, como expressam os depoimentos em sua avaliação:

P10 - No período remoto incluímos uma unidade sobre o ensino remoto e híbrido.

P7 - Assim a parte teórica da disciplina procurou contemplar os documentos de fundamentação da disciplina de acordo com o nível de ensino a que se destinava o estágio naquele período.

Fica muito claro, na avaliação realizada por meio das falas desses professores formadores, que o contexto pandêmico ocasionou mudanças no referencial teórico, que precisou contemplar a discussão sobre a diferença entre o ensino remoto.

Diferentemente da EaD o ERE não apresenta um sistema de ensino consolidado, com recursos e uma equipe de profissionais preparados para realizar a oferta do ensino, conteúdos e atividades. O ERE teve por objetivo, segundo Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 43), “ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente” para tentar minimizar os impactos sobre a aprendizagem dos alunos da educação básica e dos acadêmicos, no ensino superior, após a indicação de isolamento social como uma das principais medidas de biossegurança no contexto pandêmico da Covid-19.

O ERE passou a ser adotado a partir de abril de 2020 no Paraná, com a abrupta manifestação e proliferação do vírus Covid-19, o que ocasionou o fechamento das escolas de Educação Básica e Instituições de Ensino Superior paranaenses e a suspensão das aulas presenciais, por meio do Decreto n. 4.258, de 17 de março de 2020, em seu art. 8º (PARANÁ, 2020b).

Com as aulas suspensas, o Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) n. 5/2020 permitiu que as atividades pedagógicas não presenciais fossem computadas no cumprimento de carga horária mínima de aulas, que passaram a ser desenvolvidas por meio digital utilizando videoaulas, plataformas digitais, programas de TV, distribuição de material impresso, redes sociais e grupos de WhatsApp.

Embora as etapas para a realização do ECS não tenham sido alteradas, como já mencionado, no ERE é perceptível que novos *habitus* começam a ser constituídos. Bourdieu (2004a, p. 158) explica que o “*habitus* é ao mesmo tempo um sistema de

esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas”, que exprime a posição social que foi produzido.

Os professores diante da nova e inusitada situação de ERE, precisaram alterar suas práticas docentes e (re)organizar os planejamentos de ensino na tentativa de alcançar os objetivos de aprendizagem traçados. “O ato de planejar implica escolhas e se assenta em respaldos filosóficos e políticos, estabelecendo fins para uma determinada ação, podem estar numa esfera macro ou micro, sendo um ato comprometido.” (LUCKESI, 2011, p. 125).

Quanto ao planejamento da nova organização do ECS em tempos de pandemia os professores formadores, ao avaliarem a abrupta mudança que se apresentou no contexto de isolamento social do ERE, assim avaliam:

P1 - Não foi difícil, na disciplina de estágio temos que sempre estar nos adaptando. Creio que o mais difícil foi pensar a parte prática e pensar as aulas de forma que o aluno realmente se envolvesse e não fosse apenas entrega de atividades (já que a frequência não era obrigatória).

P 4 - No início foi muito complicado pensar no estágio no formato remoto, achávamos impossível realizá-lo, mas quando tivemos plena consciência que não voltaríamos ao presencial e de que os professores da Educação Básica estavam atuando remotamente adaptamos nossa proposta para esse formato. A ênfase foi preparar nossos estagiários para trabalhar nesse contexto remoto, bem como aproximar-se do professor/a que estava atuando e contribuir com este, numa parceria que ao final foi muito rica e produtiva.

P6 - No início foi difícil, pois o 3º ano nunca tinha estado na escola de forma presencial (como estagiário), então compreender a dinâmica sem estar lá dificulta.

P7 - Foi difícil uma vez que tínhamos o aceno que voltaríamos logo as atividades presenciais, quando da necessidade de superação dos entraves, principalmente burocráticos, em relação as práticas tivemos que criar situações de maneira rápida quase que num processo de ensaio e erro.

P10 - Muito complexa, em minha opinião devido aos entraves criados pela SME no início do processo. Houve demora para o aceite da proposta de inserção e solicitação de modificações.

P 11- Foi muito ruim, devido às incertezas e mudanças em relação aos campos no decorrer do processo.

Os professores formadores revelaram os impasses vivenciados na adaptação ao ERE, e enfatizam a burocracia enfrentada para conseguir inserir os estagiários-acadêmicos no sistema remoto (via aplicativo do Aula Paraná):

P3 - Passou a existir um excesso de burocracia para liberação dos estágios, entretanto a questão formativa e pedagógica não é tratada.

P4- A grande dificuldade do ECS na escola foi o acesso ao *Classroom* do supervisor. Isto se deve a vários fatores, dentre eles a burocracia inicial imposta pela SEED.

P6 - É uma articulação burocrática, de pedido de autorização.

Essa excessiva burocracia evidenciada pelos professores formadores revela uma relação universidade-escola.

P10 - Ainda muito frágil, é necessária uma aproximação para que os objetivos da disciplina sejam alcançados, e o campo se perceba com um espaço formativo do futuro professor.

Contudo, embora os aspectos burocráticos tenham tomado muito tempo de professores formadores e acadêmicos-estagiários demonstrando certo distanciamento entre as instituições educacionais, após conseguir inserir os acadêmicos nos espaços virtuais, os professores formadores avaliam que o ERE também proporcionou:

Q2- aprendizado coletivo.

P3 - Considero que o aprendizado com salas virtuais foi interessante.

P2 – [...] maior aprendizado da tecnologia para utilização com finalidade didática; maior aprofundamento no estudo teórico das Diretrizes Municipais e BNCC; maior reflexão sobre as políticas públicas de ensino em função da própria pandemia.

Diante dessa nova perspectiva e do olhar inquieto dos professores formadores, a próxima subseção apresenta como ocorreram as observações e inserções no campo do ECS nessa nova organização, proposta pelo ERE.

5.2.1.2 Avaliação das observações e inserções no ECS (C1.S2)

A subcategoria C1.S2 é formada por duas unidades de análise: a unidade 1 (U1), referente ao ensino remoto, representada por C1.S2.U1 e a unidade 2 (U2), referente ao ensino presencial, representada por C1.S2.U2.

O ECS é o componente curricular mais esperado ao longo dos cursos de licenciatura e por isso gera muitas expectativas nos licenciados. Vaillant e Marcelo (2012, p. 75) o descrevem como “o componente estrela da formação inicial”, pois é durante sua realização que os acadêmicos-estagiários têm a oportunidade de serem inseridos nas escolas da Educação Básica para conhecerem a realidade e interagirem com os professores regentes de turma e seus respectivos alunos.

Algumas dessas expectativas são reveladas em produções acadêmicas, na revisão de literatura, apresentada no capítulo 4. Tais produções integram a primeira categoria, que apresenta as contribuições para a docência e traz dados oriundos das vivências em campo de estágio. Ainda na revisão de literatura, a segunda categoria contempla as narrativas produzidas pelos acadêmicos, nelas também é possível identificar relatos de como ocorreram as

observações e inserções em campo de estágio, bem como as angústias, anseios, aprendizagens e os avanços no decorrer do processo formativo.

Essa expectativa de conhecer o cotidiano escolar, campo de ECS, instiga um olhar atento, curioso e reflexivo, por parte do acadêmico-estagiário, pois, como afirma Pimenta (2012, p. 76), é preciso “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção”, para que se possa compreender a realidade em que se está inserido, bem como as nuances do futuro espaço de atuação profissional.

Mizukami (2013) complementa, ao expressar que nos campos de ECS nos deparamos com variáveis, sejam macro ou micro, que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem da docência. A autora ressalta que:

[...] a organização de situações de ensino que possibilitem aprendizagens para alunos diferentes e de trajetórias pessoais e culturais diferentes, bem como a construção de conhecimento sobre o ensino dos diferentes componentes curriculares são pontos centrais em qualquer processo formativo da docência. (MIZUKAMI, 2013, p. 24).

Tais variáveis envolveram as observações e inserções realizadas no Ensino Fundamental, entre 2020 e 2021, ainda que efetivadas de maneira remota. No contexto do Ensino Fundamental para atender às crianças das escolas da rede municipal de ensino (1º ao 5º ano), que se constitui campo de ECS dos acadêmicos de Pedagogia, foi criado o programa “Vem Aprender”³⁰, por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a TV Educativa. As aulas gravadas foram disponibilizadas no canal da emissora, em plataformas digitais e em redes sociais, com o intuito de atingir o maior número de alunos possível.

As aulas do programa “Vem Aprender” eram planejadas e executadas pelas professoras vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. Ao longo do período remoto, o programa passou por algumas configurações. Inicialmente, as aulas eram condensadas para o 1º e 2º ciclo, em dias alterados da semana, posteriormente, as aulas passaram a ser gravadas especificamente para cada ano escolar, sendo exibidas diariamente, em horários específicos. Aos professores regentes de turma cabia a função de estimular a participação dos alunos, assistindo essas aulas, de preparar atividades complementares e auxiliar, via contato telefônico ou WhatsApp, as famílias e alunos, na resolução das propostas enviadas semanalmente.

Para atender os alunos do 6º ao 9º ano a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) do Paraná criou o aplicativo “Aula Paraná”, o qual deveria ser instalado em aparelho

³⁰ As gravações das aulas exibidas no programa Vem Aprender estão disponíveis no canal do *YouTube* <https://www.youtube.com/c/SMEPontaGrossa>

eletrônico (celular, *notebook* e/ou computador) e cada aluno possuía um código para entrar no sistema, assistir às aulas e realizar as atividades propostas. Os alunos que não conseguiam realizar o acesso poderiam procurar as instituições, a fim de receber cópias impressas do material didático.

Os excertos a seguir da C1.S2.U1 aludem como os acadêmicos-estagiários acompanharam as propostas das redes de ensino (SME/SEED) no contexto do ERE, para a realização de suas observações e intervenções no ECS.

PD – [...] o estágio deles foi fazer toda a parte de observação e participação olhando o “Vem aprender” fazer um relatório observando isso e depois organizar aulas gravadas, talvez prática que muitos fizeram, mas essas aulas eles faziam meio simulando, daí então eu digo que não tem comparativo então com processo de realidade. Alguns faziam com filhos, eu diria que eles lidaram bem, manejaram bem, as questões didático-pedagógicas, mas não tiveram essa experiência concreta. Tanto que esse ano a gente fez todo um processo mais de observação e participação, no sentido de eles olharem um pouco essa realidade do Vem Aprender, etc.

PG – [...] trabalhou a observação, fazendo observações de aulas lá no aula Paraná, do *YouTube*, então essas observações e trabalhar junto com os professores nas aulas do *Meet* que eles estavam fazendo e aí a gente fez um estágio na perspectiva de minicursos. Então eles escolheram um tema, os alunos, e fizeram algumas oficinas remotas, isso com os alunos, no *Meet* também. Só que esse ano a gente teve um grande obstáculo, quando a escola voltou presencial porque aí os *Meet* acabaram de uma hora para outra, então a gente precisou contar muito com a boa vontade dos professores em abrir os *Meet* dos nossos alunos, da compreensão deles entender que a gente não podia mandar eles para escola, porque assim eu particularmente fui muito cobrada pelos professores para os alunos irem à escola.

PF – [...] fizeram regências pelo *Meet*, fizeram outras atividades como os minicursos.

P5 - No sistema remoto, logo após as orientações iniciais os alunos realizaram observações em cinco aulas no “aulas paranã”, preencheram os formulários específicos sobre os elementos metodológicos e estruturais de cada aula, depois construíram cinco planos de aulas e gravaram essas aulas e encaminhando-as por e-mail ou para o *Classroom*.

Os acadêmicos-estagiários puderam também acompanhar o trabalho das redes de ensino, municipais e estaduais, ao longo do ensino remoto, sendo inseridos nos grupos de *WhatsApp* de cada turma, com os alunos e professores regentes de turma, mediante autorização das respectivas Secretarias de Educação.

Para realizar as intervenções, os acadêmicos-estagiários gravaram vídeos, sob a orientação dos professores formadores, que foram enviados nos respectivos grupos das turmas que acompanhavam, no entanto, tais gravações não foram exibidas no sistema como um todo, pois:

Q11- As observações foram das aulas do Programa Vem Aprender da SME/PG e a parte de docência foi a gravação de videoaulas dos alunos.

P3- [...] inserção de uma docência por acadêmico no ambiente *Meet*.

P9- [...] a parte de docência foi a gravação de videoaulas dos alunos.

A inserção de forma remota, para observações e intervenções, aproximou o estagiário-acadêmico do professor regente de classe, mas não do aluno do Ensino Fundamental, pois as aulas eram gravações padrão para toda a rede (estadual e municipal), como revela o depoimento:

PF - A partir daí a gente só conseguiu fazer as atividades desenvolver as regências e as intervenções com aqueles professores que eram nossos parceiros e tinham essa visão de que precisarem abrir um Meet e esse trabalho em conjunto conosco.

O ensino remoto acentuou algumas dificuldades já encontradas durante a realização dos ECS no ensino presencial. Vaillant e Machado (2012) afirmam que os acadêmicos anseiam ser bem acolhidos em contextos de aprendizagem guiados pelos professores regentes e que estes se vejam como parceiros e corresponsáveis nesse processo formativo, contudo,

[...] muitas escolas não estão em condições de assumir as tarefas de iniciação e formação de estudantes em estágio. Os propósitos da instituição de formação e das escolas confrontam-se, de forma que quando os estudantes vão estagiar não são tratados como verdadeiros profissionais e tem-se com eles atitudes de paternalismo e tolerância. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 77).

Tal dificuldade na formação ficou explícita na fala de PF, limitando os campos de atuação destes acadêmicos-estagiários no ERE.

Na C1.S2.U2 referente às observações e inserções no campo de estágio no ensino presencial, pós-isolamento social, os professores formadores expressaram grandes expectativas para concluírem a carga horária de ECS, em 2022, com a retomada ao ensino presencial, como podemos constatar nos excertos:

PD – [...] mas a gente deixou quase toda a carga horária do estágio na prática mesmo para o ano que vem, para fazer condensado no que for possível em fevereiro, março, abril, o que de alguma forma vamos dizer assim foi muito bom o ano passado, esse ano a gente resolveu deixar presencial, que daí nada supera essa experiência.

PG - sete de fevereiro, já comentei com os alunos, primeira semana de aulas vocês estão na escola.

O ano letivo de 2021 foi concluído em 29 de abril de 2022 na UEPG, adentrando o ano civil, por esse motivo, os professores formadores expressam tamanha ansiedade para retomar o processo formativo com o ensino presencial, com o propósito de possibilitar aos acadêmicos-estagiários uma carga horária a ser realizada nas escolas ainda de forma presencial.

Contudo, como a pandemia permanece ainda em 2022, há preocupações em relação aos cuidados de biossegurança, durante a retomada do ensino presencial

PE - [...] como vai ser esse retorno presencial tanto na questão da saúde, se dos alunos na escola, nós na escola todo mundo junto ali e das questões didático-pedagógicas, assim se nós vamos de fato conseguir cumprir, esses nossos alunos vão conseguir fazer as atividades, carga horária, evasão, eu penso muito nisso.

PC – [...] eu acho que isso, esse reencontro, vai ter que encontrar dentro, e o meu maior medo nesse sentido é o que eu já comentei anteriormente, será que vão estar seguros, que eu tenho certeza de que a gente dá conta de resolver tudo, quando a gente voltar não só eu, todos nós, a gente dá conta de voltar e fazer. Agora eu fico preocupado mesmo com a questão da saúde.

PF – [...] essa dificuldade em encontrar esse aluno que já está quase um ano trabalhando, mas você não conhece ainda presencialmente, essa dificuldade de orientar esse processo agora que vai ser tão intenso no presencial.

PD - [...] não só a questão, não só a afetividade, da perspectiva, emocional, mas até da neurociência mesmo das inteligências que sofrem preconceito muito grande ainda na academia e no ensino superior eles precisam ser (re)olhados, até o quando a gente vai manter o mesmo tipo de discurso em relação aos modelos educacionais as perspectivas educacionais se a gente não for perceber também motivação, motivo, perspectiva, sonho uma geração que ao longo da década perdeu os sonhos também.

Gatti, Shaw e Pereira (2021, p. 513) ressaltam que nesse momento de retorno ao ensino presencial é preciso retomar as experiências vivenciadas para que se tenha um panorama das condições dos acadêmicos em relação à sua formação como futuros professores, propondo momentos de reflexão e diálogo, “todo mundo está procurando alternativas e nós temos alunos em condições muito diferentes, então, temos que ter, em primeiro lugar, uma grande sensibilidade para recebê-los de volta e analisar com eles as situações vividas e o que puderam apreender.”

A próxima subseção apresenta a avaliação dos professores formadores em relação aos processos de orientação realizados no ECS.

5.2.1.3 Avaliação das orientações no ECS - (C1.S3)

A subcategoria C1.S3 é formada por duas unidades de análise: a unidade 1 (U1), referente às orientações do ECS durante ensino remoto, representada por C1.S3.U1, e a unidade 2 (U2), referente às orientações do ensino presencial, representada por C1.S3.U2.

Durante o processo de inserções e preparação para as intervenções, já delineadas anteriormente, ocorre o processo de orientação por parte do professor formador, os quais foram questionados, durante a avaliação realizada, se durante o período de ERE a configuração dessa organização precisou ser alterada e de que maneira essas orientações foram desenvolvidas.

Em C1.S.3.U1, a avaliação das orientações do ESC que ocorreram no ERE estão evidenciadas nos excertos a seguir:

P2 - Adaptação em todos os sentidos, interação qualitativa limitada devido à mudança na forma do estágio.

Q2 - Percebi que agora em tempo de pandemia, além das orientações normais pelo *Meet*, alguns alunos estão usando do WhatsApp para tirar dúvidas a qualquer momento, obrigando um retorno mais imediato, o que algumas vezes sufoca um pouco, mas considero que esse isolamento e a falta das aulas presenciais corroborou com isso.

Q6 - No caso do ensino remoto houve plantão para orientação no horário de aula estabelecido em contraturno, mas os alunos trabalhadores foram orientados em diferentes horários, inclusive aos sábados.

Q9 – [...] no remoto tínhamos mais facilidade para atendimentos em outros horários.

P 12 - o aluno mandava uma mensagem de texto, de voz, ligava, escrevia *e-mail*, marcava encontro virtual e tudo acontecia no calor dos acontecimentos e urgência das necessidades, para além dos horários estabelecidos e além das aulas gravadas que poucos acessaram.

Os excertos revelam que as orientações para organização do ECS e elaboração do planejamento para as intervenções foram intensificadas durante o ERE; as orientações sempre ocorreram durante o ensino presencial e permaneceram ao longo do ERE.

Q9- A diferença é que quando presencialmente o atendimento individual tinha dia e horário marcado (logo após a aula).

O ECS, na condição de momento de preparação para a aprendizagem da docência, sempre ocorreu *in loco*, ou seja, nos ambientes físicos da escola da Educação Básica, enquanto as orientações ocorriam de acordo com a necessidade do acadêmico-estagiário. Desse modo, o número de encontros (entre professores e acadêmicos) variava, conforme apontam os excertos da C1.S3.U2 sobre a avaliação das orientações do ECS que ocorriam no ensino presencial:

P2- No presencial: contatos frequentes com mais interação e diálogo sobre experiências.

Q2 - As orientações ocorrem de acordo com as necessidades de cada aluno, sendo que alguns precisam de apenas duas ou três orientações enquanto outros demais.

Q6 - Existe disponibilidade para orientações semanais, entretanto elas são agendadas pelos alunos conforme suas necessidades. Mas o período de orientação dura todo o semestre letivo.

P7 - Quando do estágio presencial havia uma necessidade maior de orientações individuais, pois os acadêmicos estavam envolvidos em realidades diversas, isso favorecia um debate maior em sala e enriquecia as discussões, uma vez que as mesmas sempre partiam de situações da realidade a qual cada um estava inserido.

No contexto do ERE, as discussões ocorreram a partir das observações das videoaulas dos Programas “Vem aprender” e “Aula Paraná”, que não contribuíram para aproximação e interação entre os acadêmicos-estagiários e alunos do Ensino Fundamental.

A avaliação dos professores formadores aponta que em ambos os contextos, presencial e remoto, os acadêmicos-estagiários passam(ram) pelo processo de orientação, seja de modo individual, seja coletivo, durante o horário de aula ou fora dele. O intuito é oferecer suporte teórico e prático para a realização de um movimento de ECS que possibilite a intervenção durante determinada carga horária, permitindo ao acadêmico a experiência de estar ministrando aulas à frente de uma turma, contribuindo efetivamente com o aprendizado para a docência e a intencionalidade do ato de ensinar.

5.2.1.4 Avaliação do Acompanhamento do ECS - (C1.S4)

A subcategoria C1.S4 é formada por duas unidades de análise: a unidade 1 (U1), referente ao acompanhamento do ECS durante ensino remoto, representada por C1.S4.U1, e a unidade 2 (U2), referente ao do ensino presencial, representada por C1.S4.U2.

O acompanhamento das atividades referentes ao ECS está previsto na Resolução CEPE n. 046, de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013, p. 7), que definiu a política de ECS da UEPG, em seu “art. 13- A orientação do Estágio Curricular obrigatório será exercida por: I - Professor Orientador: professor da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.”

A mesma resolução, em seu art. 21, deixa claro algumas atribuições do professor formador em relação ao acompanhamento do ECS nos cursos de licenciatura, entre elas destacamos os incisos:

- I - elaborar, desenvolver e avaliar o projeto de estágio obrigatório para o ano letivo, em parceria com o Coordenador de Estágio do curso e seus pares, procedendo a apresentação do mesmo à Coordenação Geral dos Estágios;
- IV - manter contato de forma sistemática com o campo de estágio, de forma a viabilizar a efetivação da proposta de estágio;
- V - orientar, acompanhar e avaliar o estagiário durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado;
- VIII - orientar o estagiário na elaboração do seu plano de estágio, acompanhando sua execução;
- IX - receber e analisar o controle de frequência, relatórios e outros documentos dos estagiários;
- XII - proceder a avaliação do estagiário e do estágio como um todo;
- XIV - organizar e manter atualizada a documentação exigida dos estagiários. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013).

É com base na resolução supracitada que o acompanhamento dos ECS deve ser organizado, pelo professor formador, para que esteja presente no mínimo em 50% das docências.

Na C1.S4.U1 os depoimentos expressam a avaliação dos professores formadores quanto ao acompanhamento realizado durante o ECS.

P12 - Presencial: por meio de discussões/reflexões sobre a prática docente no período das aulas teóricas, por meio das correções de atividades e relatos dos acadêmicos e para além deste período corrigindo atividades e orientando os projetos. No campo de estágio: por meio da visita ao campo de estágio e acompanhamento direto do acadêmico em suas observações e intervenções.

Q1 - Presencial: por meio de discussões/reflexões sobre a prática docente no período das aulas teóricas, por meio das correções de atividades e relatos dos acadêmicos e para além deste período corrigindo atividades e orientando os projetos. No campo de estágio: por meio da visita ao campo de estágio e acompanhamento direto do acadêmico em suas observações e intervenções.

Q3 - No presencial havia uma reunião inicial na escola com a pedagoga e supervisor para a devida apresentação, ciência das atividades realizadas no estágio e assinatura da documentação (carta de apresentação e TCLE). No decorrer do ano letivo estipulava um ou mais momentos de acompanhamento do estagiário. A quantidade desses momentos depende do desempenho do estagiário, aqueles que apresentavam mais dificuldades eu acompanhava mais vezes.

Q4 - Acompanhamento presencial em parte da carga horária do estágio, diretamente nas escolas.

Q7 - O acompanhamento dos estágios no modelo presencial é feito durante todo o processo, seja no período de planejamento, de confecção de materiais, no desenvolvimento das ações (supervisão direta em parte das ações) e após a execução.

Q9 - O ensino presencial era realizado um agendamento prévio, e o acompanhamento acontecia nos momentos de intervenção pedagógica da acadêmica, a frequência dependia do desenvolvimento e efetivação do planejamento pelo acadêmico.

Q11 - Na presencial geralmente acompanho de 3 a 6 aulas durante o ano de cada acadêmico.

Os excertos também revelam que os professores formadores atendem ao disposto no art. 29 da Resolução, que propõe:

Art. 29. A orientação das atividades do Estágio Curricular Supervisionado dar-se-á de forma semi direta: acompanhamento e orientação do estagiário por meio de orientações individuais e coletivas na UEPG ou no campo de estágio; visitas sistemáticas ao campo de estágio pelo Professor Orientador de Estágio; contatos com o Supervisor Técnico responsável pelo estagiário.

Parágrafo único: A supervisão das atividades de docência do estagiário deverá ser acompanhada em 50% (cinquenta por cento) da carga horária, no mínimo, garantindo que todos os acadêmicos sejam supervisionados. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013).

Durante o contexto do ERE, os professores formadores ultrapassaram o acompanhamento de 50% da carga horária estabelecida, para docência, ampliando os horários de atendimento aos acadêmicos, como revelam os excertos de C1.S4.U2:

P9 - No remoto o acompanhamento é estar disponível pelo WhatsApp para tirar dúvidas em relação a assistir as aulas do programa Vem Aprender e da gravação de videoaulas.

Q1 - Acompanhando o aluno nas aulas e demais atividades ofertadas, nas atividades escritas, nas orientações individuais já descritas e acompanhando o material produzido pelos alunos, (que este ano foi todo adaptado ao modelo remoto em formato de vídeos e similares), na proposição de materiais didáticos para os professores das escolas e também refletindo sobre a prática docente e auxiliando e preparando o momento das regências, que aconteceu de forma remota para um grupo específico de professores avaliadores.

Q2 - No sistema remoto, logo após as orientações iniciais os alunos realizaram observações em cinco aulas no “aulas paraná”, preencheram os formulários específicos sobre os elementos metodológicos e estruturais de cada aula, depois constroem cinco planos de aulas, e gravam essas aulas e encaminhando-as por e-mail ou para o *Classroom*.

Q4 - Acompanhamento remoto por meio de diálogos de avaliação com os alunos a partir dos relatórios de observação de docência e das videoaulas gravadas pelos acadêmicos. (Vídeo aulas onde os acadêmicos gravam aulas de EF de acordo com a faixa etária do Estágio. As aulas seguem critérios básicos do Programa VEM APRENDER da SME/PG, as Diretrizes da EF da SME/PG, BNCC da Educação Física e discussões teórico-metodológicas gerais da EF.

Q7 - No modelo remoto houve acompanhamento de todas as ações, contudo, não houve docência no *Meet* dos supervisores, eles solicitaram a produção de atividades para os acadêmicos, o que impossibilitou a supervisão direta no *Classroom* deles.

Q11 - No ensino remoto acompanhei quase todas as aulas que foram ministradas, chegou numa média de 10 por aluno.

P2 - Acompanhamento remoto por meio de diálogos de avaliação com os alunos a partir dos relatórios de observação de docência e das videoaulas gravadas pelos acadêmicos.

P3 - No modelo remoto houve acompanhamento de todas as ações, contudo, não houve docência no *Meet* dos supervisores, eles solicitaram a produção de atividades para os acadêmicos, o que impossibilitou a supervisão direta no *Classroom* deles.

P12 - No remoto: acompanhando o aluno nas aulas e demais atividades ofertadas, nas atividades escritas, nas orientações individuais já descritas e acompanhando o material produzido pelos alunos (que este ano foi todo adaptado ao modelo remoto em formato de vídeos e similares), na proposição de materiais didáticos para os professores das escolas e também refletindo sobre a prática docente e auxiliando e preparando o momento das regências, que aconteceu de forma remota para um grupo específico de professores avaliadores. Nós optamos por não colocar nossos acadêmicos no *Classroom* dos professores do Estado, por entender que de outras formas poderíamos contribuir mais, tanto para a formação do docente quanto para o docente em ação na escola, produzindo para ele material didático de apoio sobre arte.

O ERE adentrou as casas e as rotinas dos professores formadores, que para atender à demanda dos acadêmicos-estagiários se dispuseram a ampliar sua jornada de trabalho, incluindo os horários para além da carga horária de trabalho já estabelecida, inclusive finais de semanas, recessos e feriados.

Diante do exposto destacamos o compromisso destes professores formadores com a formação para a docência “que consiste num processo de preparação intelectual que pretende responder às necessidades da realidade em que nos encontramos enquanto sujeito histórico.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 47).

5.2.1.5 Avaliação da relação teórico-prática no ECS - (C1.S5)

A subcategoria C1.S5 apresenta a avaliação dos professores formadores quanto à relação teoria e prática no ECS durante os contextos remoto e presencial. Tal relação é de suma importância e se destaca nas produções acadêmicas, como podemos verificar na revisão de literatura apresentada no capítulo 4. No percurso histórico da formação de professores há historicamente um debate sobre essa relação. Autores, como Pimenta e Lima (2006, 2012, 2019), Sánchez Vásquez (2011) e Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) discorrem sobre a necessidade de superar uma visão positivista que fragmenta esses processos. Comungamos com o posicionamento desses autores de que teoria e prática são processos que não se separam e que urge a superação da dicotomia entre elas, entendendo-a como práxis.

As políticas educacionais estabelecidas também evidenciam essa necessidade de superação da dicotomia ainda existente, como observações nas DCNs por meio da Resolução n. 2 de 2015 (BRASIL, 2015), que apresenta orientações com o intuito de contribuir para a discussão da relação entre teoria e prática, uma vez que a dicotomia entre elas causa o empobrecimento da formação docente.

Embora Pimenta e Lima (2006) elucidem que os currículos dos cursos de formação de professores têm se constituído, na maioria das vezes, em um acúmulo de disciplinas fragmentadas e sem qualquer relação com a realidade, faz com que se constituem apenas como saberes disciplinares, como expressa o excerto:

PA -Tentar fazer com que o professor que trabalha lá as teorias no primeiro no segundo ano do curso que ele também enxergue isso, como sendo a responsabilidade dele porque a responsabilidade dos professores é a trabalhar o conhecimento teórico e não olhar nem para onde ele está formando esse aluno, para onde que esse aluno vai aonde é que esse aluno vai, ele vai para escola. O curso muitas vezes trabalha muito bem uma teoria, mas uma teoria que está defasada em relação àquilo que está acontecendo lá fora, e nós não conseguimos dar conta de trazer a realidade e a teoria de uma forma muito rápida para discussão. Infelizmente eu preciso fazer isso, porque eu tenho que fazer na minha formação que esse acadêmico logo depois que ele sai da Universidade ele conheça essa realidade de uma forma que ele consiga atuar lá.

Embora ainda apontado como momento de prática, muitas vezes, nos cursos de formação, o ECS não se reduz a esta atividade instrumental e fragmentada. Pimenta e Lima

(2006, p. 7) alertam que “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’.” As autoras supracitadas ainda destacam que o ECS precisa ser uma atividade de investigação e reflexão, que envolve o cotidiano da escola, em uma perspectiva de *práxis*, ou seja, uma prática que propicia transformações e que busca suporte na teoria.

Durante o ERE, os professores formadores continuaram a debater e refletir sobre uma concepção de *práxis*, para tentar superar a dicotomia entre teoria e prática, sob a óptica da nova realidade pandêmica, como revela a avaliação realizada sobre tal relação no processo formativo da docência. Os excertos confirmam:

Q6 – [...] a parte teórica da disciplina procurou contemplar os documentos de fundamentação da disciplina de acordo com o nível de ensino a que se destinava o estágio naquele período, as atividades práticas foram desenvolvidas a partir das plataformas disponibilizadas pelo sistema público, tanto municipal quanto estadual. A partir da realidade observada nestas plataformas foram direcionadas aulas de práticas de ensino com a turma de maneira *on-line* como os professores das redes vinham desenvolvendo com os seus alunos.

PE – [...] nós vamos precisar superar isso por meio de uma nova postura, de uma nova prática que nós vamos ter que construir juntos, eu acho que sem um trabalho articulado a gente não vai conseguir superar nenhum desses pontos fracos aí que nós falamos, pontos fortes que nós falamos, melhorar esses pontos, os desafios que nós citamos aqui, se nós não tivermos um trabalho próximo, um trabalho articulado dos professores estágios de todas as licenciaturas.

PA - é aquela discussão antiga, olhar pedagógico do curso não pode estar nas mãos só dos professores estágio, o olhar pedagógico do curso precisa estar nas mãos de todos os professores do curso. Então eu acho que essa é uma busca de superação aí que se articula com aquela questão anterior dos desafios, na verdade se articularam as respostas.

A Resolução CEPE n. 046, de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013, p. 2), em seu art. 1º, inciso II, argumenta que considera como ECS nos cursos de licenciaturas da UEPG “a oportunidade de articulação entre teoria e prática, aliada a uma ação intencional e compromissada nos sistemas de ensino.” A perspectiva fica evidente na avaliação de P3 que revela em sua avaliação que tal articulação ocorre durante toda a disciplina:

Q3 - A relação teoria-prática permeia toda a disciplina, desde o planejamento da mesma tem-se o cuidado em trazer referenciais, leituras e estudos que atendam às demandas vivenciadas na prática e/ou observadas pelos acadêmicos nas escolas. Agora no contexto do ensino remoto foram realizados encontros mensais, organizados de modo que todas as turmas de estágio pudessem participar e nesses momentos foram discutidos diversos temas, alguns inclusive oriundos de situações vivenciadas na prática e/ou sugeridos pelos alunos.

Para Pimenta (2012), é a atividade teórica que oportuniza a indissociabilidade com a realidade, no ECS, estabelecendo oportunidades de transformação, por vezes se vê como

onipotente em suas relações, reduzindo a prática a uma mera aplicação. Contudo, somente a teoria não é suficiente, faz-se necessário agir praticamente, sendo assim:

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa nos últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima ligação com ela. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 234).

A relação entre teoria e prática é uma relação de reciprocidade, uma completa a outra, desse modo,

P6 - Nas aulas teórico/práticas são explorados os referenciais teóricos que dão suporte à prática.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) corroboram, ao clarificarem que no ECS o conhecimento compõe uma ação, em uma tomada de teorias que sejam capazes de oferecer uma concepção de análise e de entendimento do contexto, seja ele histórico, social, político, pedagógico, entre outros.

5.2.1.6 Avaliação das aprendizagens no ECS - (C1.S6)

A C1.S.6 apresenta uma avaliação revelando de que maneira os acadêmicos-estagiários foram avaliados durante o processo de realização do ECS, nos contextos presencial e remoto.

Os professores formadores avaliaram, via questionário e encontro no grupo focal, que a avaliação das aprendizagens dos acadêmicos ocorre de forma contínua, como expresso nos excertos:

Q2 - No presencial o professor regente recebia fichas de avaliação - quanto à participação do estagiário nas observações e atividades, quanto ao projeto e plano de aula realizado e quanto à avaliação. No remoto, nos dois primeiros momentos os professores avaliaram o material elaborado pelos estagiários e no terceiro momento (Fund. II) foram professores convidados que avaliaram as intervenções e a diretora em parceria com os professores avaliaram o material elaborado. Sim, sempre fazemos devolutiva, seja no presencial, seja no remoto.

Q3 - Sim, no ensino remoto acompanhei as entrevistas realizadas, o roteiro com as perguntas foi disponibilizado pelas professoras orientadoras. Orientei a elaboração dos planejamentos e a organização das atividades a serem enviadas. No presencial a avaliação ocorria por meio da frequência em campo, elaboração dos planejamentos, reflexões em diários de bordo, relatório final e a avaliação da professora regente. Fazia uma média para gerar a nota.

Q 12 - No presencial sempre com diálogo positivo entre as partes, com devolutiva. No remoto, a devolutiva de parte do professor de Estágio, avaliando conteúdo, metodologia e didática.

PF [...] a relação entre o processo de ensino no estágio como processo formativo a relação entre o ensino, nosso como professores de estágio e avaliação dos nossos acadêmicos na disciplina de

estágio, aqui que eu me refiro no remoto, para mim ficou muito claro que a avaliação ela é muito mais pontual muito mais uma prática agendada porque há necessidade de ter todo um planejamento muito especificado, enquanto que no presencial eu considero que a relação entre a nossa prática pedagógica no estágio naquele dia naquela noite naquela manhã que nós nos encontramos semanalmente com nossos alunos é possível muito mais nós acompanharmos e supervisionarmos o estágio dos nossos acadêmicos ao mesmo tempo que nós estamos avaliando os nossos acadêmicos, é, existe uma proximidade entre a nossa prática de ensino como professores de estágio e o processo de avaliação dos nossos acadêmicos Estagiários.

A avaliação, seja no contexto presencial ou no ERE, não pode estar dissociada dos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, não pode ser desenvolvida de forma isolada, pois é por meio dela que o professor acompanha o desenvolvimento dos acadêmicos e pode ajudá-los a aprimorar suas potencialidades, bem como sanar suas dúvidas e/ou dificuldades. Fernandes (2009, p. 64) aponta que “a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízo de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e política.”

Uma avaliação para as aprendizagens acompanha o processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos, como revela a fala do professor formador:

P12- [...] acompanhando o aluno nas aulas e demais atividades ofertadas, nas atividades escritas, nas orientações individuais já descritas e acompanhando o material produzido pelos alunos (que este ano foi todo adaptado ao modelo remoto em formato de vídeos e similares), na proposição de materiais didáticos para os professores das escolas e também refletindo sobre a prática docente e auxiliando e preparando o momento das regências, que aconteceu de forma remota para um grupo específico de professores avaliadores.

Alicerçada em uma concepção formativa de avaliação, portanto, professores e acadêmicos são ativos e cooperados nesse processo (LOPES; SILVA, 2012). A participação dos acadêmicos possibilita o aumento no nível de autonomia e autoestima, bem como privilegia momentos de diálogo e reflexão entre os envolvidos.

Em vista disso, Lopes e Silva (2012) explicam que a avaliação *para* a aprendizagem também possibilita uma avaliação como aprendizagem, ao valorizar a participação dos acadêmicos, levando-os a refletir sobre o seu desenvolvimento, participando de um processo de autoavaliação. Enquanto a avaliação *da* aprendizagem está associada a uma concepção somativa de avaliação, cujo professor é a figura central, o qual tem o intuito de mensurar o desenvolvimento dos acadêmicos, descrevendo o que se aprendeu, ou não, ao final de uma unidade de ensino. Em síntese, sua função é de certificação, determinando o sucesso ou o fracasso acadêmico.

A avaliação, desenvolvida no ensino remoto, assim como no modelo presencial, precisa ser realizada com os mesmos princípios, ou seja, em uma concepção formativa (BOTH;

BRANDALISE, 2018) que vise ao aprendizado dos acadêmicos utilizando ferramentas tecnológicas adequadas, que permitam de fato acompanhar o que os acadêmicos aprenderam, ou não. Nesse sentido, destacamos uma fala muito significativa de um dos agentes, durante a realização do grupo focal “[...] pensar outras formas de avaliação também [...] foi muito forte (PG).”

Diante da avaliação realizada pelos professores formadores e com base nos estudos de Lopes e Silva (2012), Fernandes (2009) e Luckesi (2011), fica evidente que a avaliação para a aprendizagem jamais pode estar fragmentada ou isolada do ato pedagógico, pois não possui uma finalidade em si mesma, ao contrário, sua função é de proporcionar melhorias no processo de ensino-aprendizagem, garantindo aos acadêmicos a oportunidade de constatar seus avanços e dificuldades, por meio de *feedbacks*, como evidenciam os excertos da avaliação dos professores:

Q8 - Há um acompanhamento e *feedback* constante do professor supervisor de estágio, além disso, ao final do estágio, o professor supervisor faz uma avaliação do aluno respondendo várias questões em relação às atividades desenvolvidas pelos acadêmicos durante o estágio.

P4 - O *feedback* é realizado também a partir de todas as atividades realizadas. No formato remoto, com o *Classroom* isso ficou bem mais organizado, antes fazíamos por escrito ou oralmente, nesse formato todos os *feedbacks* ficaram registrados e, em muitas vezes, gerava longos diálogos.

P6- Em todas as etapas, conforme os critérios de avaliação da pergunta anterior, o estagiário após realizar uma etapa do estágio compartilha, os *feedbacks* são realizados, além disso, eles encaminham os relatórios parciais que são corrigidos e devolvidos.

PF - [...] o nosso *feedback* ele é feito na aula ele é feito ou na escola ou no nosso encontro semanal, no remoto e isso não é feito dessa forma, no remoto nós postamos nos damos um *feedback* digitando [...] isso significa que para mim a verdadeira avaliação ela é avaliação quando ela é imbricada relacionada ao processo de ensino-aprendizagem então isso acho um ponto muito forte do presencial, a possibilidade que nós temos de semanalmente estarmos articulando tudo que nós ensinamos com tudo que nós precisamos avaliar do nosso aluno,

O *feedback* permite que o acadêmico tenha ciência do seu desenvolvimento, seus avanços e fragilidades (FERNANDES, 2009) ao longo do processo formativo no ECS, tendo ciência dos pontos que precisam ser melhorados, pois,

P10 - após a realização das docências temos um momento de reflexão, apontando os pontos positivos e que aspectos precisam ser melhorados.

Integrado a uma avaliação formativa, o *feedback* pode ser realizado de diferentes formas, seja oral, seja escrito, coletiva ou individual. Desse modo, os professores formadores são responsáveis pela realização do *feedback*, enquanto aos acadêmicos ficam responsáveis

pelo processo de desenvolvimento desse processo, seja por meio da autoavaliação e autorregulação (BRANDALISE et al., 2020).

Nessa premissa, a avaliação integrada aos processos de ensino-aprendizagem, caracterizada como um processo contínuo, permite ao professor, a partir dos resultados obtidos, usufruir de estratégias que contribuam para uma prática pedagógica mais exitosa e que oportunize momentos de aprendizado. A partir da análise dos resultados obtidos também é possível buscar soluções, a partir da realidade, das variantes e condicionantes que interferem no processo e no rendimento do acadêmico, pois é agindo sobre elas e reduzindo seus efeitos que a aprendizagem pode ser satisfatória se a avaliação for de caráter essencialmente formativo.

5.2.2 Avaliação das experiências de ensino dos professores formadores no contexto presencial e remoto - (C2)

A segunda categoria, identificada como C2, reuniu três subcategorias (S) e suas respectivas unidades de análise (U) relacionadas à avaliação das experiências de ensino dos professores formadores no contexto presencial e remoto, conforme apresentado no Quadro 11:

Quadro 11 – Descrição da Categoria 2: Avaliação das experiências de ensino dos professores formadores no contexto remoto e presencial, com suas particularidades

Categoria	Subcategorias	Unidades de análise
Categoria 2 (C2) Avaliação das experiências de ensino dos professores formadores no contexto presencial e remoto	Subcategoria 1 (S1) – Óptica do ensino presencial no ECS	Unidade 1 (U1) – Ponto contudente do ECS C2.S1.U1
		Unidade 2 (U2) Participação e comprometimento do acadêmico C2.S1.U2
	Subcategoria 2 – (S2) Óptica do ERE no ECS	Unidade 1 (U1) Implantação do ensino remoto C2.S2.U1
		Unidade 2 (U2) Dificuldades/fragilidades no ensino remoto C2.S2.U2
		Unidade 3 (U3) Repensar estratégias C2.S2.U3
		Unidade 4 (U4) Contato com a tecnologia C2.S2.U4
	Subcategoria 3 (S3) Similaridades entre o contexto presencial e remoto no ECS	

Fonte: a autora.

A categoria C2 apresentada no quadro acima é proveniente das dimensões *a priori* definidas, considerando os dados produzidos na avaliação realizada pelos professores formadores. Dessarte a sistematização desta categoria (C2) compreende três subcategorias (S)

que prenunciam a óptica do ensino presencial no ECS (C2.S1), a óptica do ensino remoto no ECS (C2.S2) e a similaridade entre o contexto presencial e remoto no ECS (C2. S3).

5.2.2.1 Avaliação da óptica do ensino presencial no ECS - (C2.S1)

A primeira subcategoria (S1) é composta por duas unidades de análise: a U1, referente aos pontos contundentes do ECS, representada por C2.S1.U1, e a U2, que enfatiza a participação e o comprometimento do acadêmico, representada por C2.S1.U2.

A C2.S1.U1 apresenta os pontos contundentes do ECS, na óptica do ensino presencial, esses representam a existência de um *habitus* já constituído nas disciplinas e desenvolvidos pelos professores formadores enquanto um “sistema· de esquemas adquiridos que funciona no nível prático· como categorias de percepção e apreciação” (BOURDIEU, 2004a, p. 22), como podemos aferir nos excertos a seguir:

PG - questão da presença, da própria presença, de estar na escola, de viver a escola ,de entender a realidade da escola , de entender cotidiano, de perceber o cotidiano da escola, de perceber que a escola é muito mais do que só ir lá na frente e explicar o conteúdo, que tem a realidade dos alunos que precisa ser entendida, tem esse contato com os alunos que precisa empatia com ele precisa ser construída com os alunos e pensar nessa e olhar para sala de aula e pensar nessa gestão da sala de aula, como que acontece, como que ela precisa ser pensada, com certeza para o estágio é fundamental que eles estejam na escola, é fundamental.

PF - o contato com um aluno, os momentos de orientação que a gente tem junto com os alunos, de se sentar com os alunos, conversar refletir sobre os planos, tanto antes como após os momentos de intervenção nas escolas, então tanto o nosso contato com nosso estagiário quanto o contato do estagiário com os alunos da escola esse estar presente que no remoto fez tanta falta, e na escola os momentos de observação deles tanto dos ambientes em sala de aula como dos ambientes extra classe, a execução das atividades que no presencial é tão rico, tanto das regências como de outras atividades esse repensar refletir as estratégias, as intervenções e a gente fazia também no presencial.

PH - é o contato, é a presença dos professores na escola, dos Estagiários e eu vejo isso no âmbito de conhecer a cultura escolar da escola né, então quando nós estamos ali pensando nela no ensino remoto os nossos alunos eles acabam se limitando àquela sala de aula, àquele Professor específico e um contato somente com professor e raramente com a pedagoga da escola no presencial eles tem condições de analisar o cotidiano escolar a partir de todo o processo escolar, porque o estágio eu não entendo somente como o ato, entre aspas, de dar aula como muitos acabam compreendendo, entendendo. A cultura escolar ela vai compreender o que: a vivência nos pátios, as vivências no refeitório, as vivências nas reuniões pedagógicas, as vivências nas reuniões de pais e com isso eles vão também acompanhando a construção de um *habitus* professoral.

PB - Esse se deslocar também é uma experiência que acaba afetando nossa ação docente dentro da sala de aula, está na escola está na universidade tem que ir para escola.

Nos excertos é perceptível que o grupo de professores formadores possui uma percepção individual e coletiva em relação à conduta e estrutura do ECS, evidenciando um

habitus, este possibilita ao acadêmico-estagiário vivenciar experiências dentro de uma sala de aula, como atesta o professor formador:

PA- O estágio no presencial é oportunidade que o acadêmico tem que fazer a experiência realmente na sala de aula eu sempre coloco para ele a importância dele sentir, é exatamente o que ele está sentindo no momento que ele está na sala de aula. [...] a presença na sala de aula é o ponto forte no presencial, ponto muito forte. O segundo é que esse acadêmico tem também a possibilidade de encontrar também seus limites.

Ainda na perspectiva deste subcampo do ECS, identificamos, na avaliação dos professores formadores: a presença na escola, o contato, a experiência, a relação entre professor formador, acadêmico-estagiário e o professor regente, enquanto *habitus*.

Os *habitus* não designam simplesmente um condicionamento, designam, simultaneamente, um princípio de ação. Eles são estruturas (disposições interiorizadas duráveis) e são estruturantes (geradores de práticas e representações). Possuem dinâmica autônoma, isto é, não supõem uma direção consciente nas duas transformações. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

Tais *habitus* podem ser identificados claramente nas situações vivenciadas durante o ECS, em momentos que o acadêmico-estagiário pode vivenciar a rotina escolar, aplicar seus conhecimentos construídos ao longo do curso, desenvolver conhecimentos e habilidades em um campo de atividade teórico-prática, contrastar seu envolvimento com a profissão, compreender melhor a prática docente e avaliar seu progresso e fragilidades (ZABALZA, 2014).

Santos (2013, p. 27) acentua que “a docência se constrói e reconstrói pela interação cotidiana entre os sujeitos”, fato que exige a presença e a interação entre acadêmicos e professores. Esse processo atribui sentido ao trabalho realizado por meio da experiência, integrando a relação teórico-prática que constitui a base do conhecimento.

Thiry-Cherques (2006) salienta que a construção do *habitus* cria uma lógica, que é adquirida por meio da interação social e, ao mesmo tempo, é clarificador e organizador dessa interação, definida no ECS.

A C2.S1.U2 revela que os professores formadores destacaram, durante a avaliação realizada, a participação e o comprometimento do acadêmico-estagiário nessa etapa do processo formativo, relacionando ao ensino presencial.

PA- a presença na sala de aula é o ponto forte no presencial, ponto muito forte.

PG - a questão da presença, da própria presença, de estar na escola, de viver a escola, de entender a realidade da escola, de entender cotidiano, de perceber cotidiano da escola, de perceber que a escola é muito mais do que só ir lá na frente e explicar o conteúdo, que tem a realidade dos alunos que precisa ser entendida, tem esse contato com os alunos que precisa, empatia com ele precisa ser construída com os alunos e pensar nessa e olhar para sala de aula e pensar nessa gestão da

sala de aula, como que acontece, como que ela precisa ser pensada, com certeza para o estágio é fundamental que eles estejam na escola, é fundamental.

PH- Um ponto forte do presencial é o contato, é a presença dos professores na escola, dos Estagiários e eu vejo isso no âmbito de conhecer a cultura escolar da escola, então quando nós estamos ali pensando nela no ensino remoto os nossos alunos eles acabam se limitando aquela sala de aula.

Para Saviani e Galvão (2021, p. 39), a educação se funda no ensino presencial, em que se estabelece uma interação interpessoal, o que implica a presença entre acadêmico e professor, ambos agentes de uma atividade educativa, para os autores “não apenas presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do “ensino remoto”. Nesse sentido, o professor formador aponta em sua avaliação:

PF [...] *o contato com um aluno*, os momentos de orientação que a gente tem junto com os alunos, de se sentar com os alunos, conversar refletir sobre os planos, tanto antes como após os momentos de intervenção nas escolas, então tanto o nosso contato com nosso estagiário quanto o contato do estagiário com os alunos da escola esse estar *presente* que no remoto fez tanta falta e na escola os momentos de observação deles tanto dos ambientes em sala de aula como dos ambientes extra classe, a execução das atividades que no presencial é tão rico, tanto das regências como de outras atividades esse repensar, refletir as estratégias, as intervenções e a gente fazia também no presencial.

Cunha, Silva e Silva (2020, p. 33) atestam que o ERE mediado pela tecnologia dispõe de insuficiências, principalmente, “a que se relaciona ao processo de interação ou a troca socializadora, que favorece fortemente a aprendizagem.” Os mesmos autores ressaltam que ensinar não é um trabalho solitário, mas que se constrói entre os sujeitos que participam desse processo, principalmente pela socialização que este encontro proporciona. O depoimento evidencia:

P12- A experiência no ensino remoto foi muitas vezes de monólogo, com alguns alunos sem comparecer as aulas, apenas entregando algumas atividades, a grande maioria sem abrir as câmeras, sem interagir.

Nesse sentido, PF afirma que o ensino presencial, além da interação entre professores e acadêmicos, possibilita o desenvolvimento de práticas mais significativas e colaborativas;

PF - na aula presencial do estágio elas são muito mais colaborativas e quando nossos acadêmicos estão na escola onde nós estamos lá acompanhando estágio, *in lócus* na [...] também as discussões são mais colaborativas porque nós nos encontramos com professor regente da escola. [...] lá na escola até pelo olhar manifesta, que ela sente, que o acadêmico, acadêmica estão se desenvolvendo no estágio campo, então o segundo ponto forte do presencial para mim é o desenvolvimento da prática colaborativa e da aprendizagem em equipe, tanto na aula presencial quanto no estágio presencial.

No contexto do ensino presencial é possível ampliar a discussão sobre a relação teoria e prática, a partir das vivências e problemáticas narradas pelos acadêmicos, apoiadas em uma aprendizagem colaborativa, que envolva professores formadores e professores regentes da Educação Básica, sendo possível:

[...] criar e vivenciar tempos e espaços que permitam: - análises de experiências de ensino; - construção de uma comunidade prática (possibilidade de emergência de saberes na relação com a experiência docente) e de uma comunidade de aprendizagem/investigação (desenvolvimento de uma cultura colaborativa de produção de conhecimento); - registro, comunicação e socialização de experiências e conhecimentos; - diálogo permanente e estudo coletivo; - movimento teórico-prático; vínculos e interação entre escola e universidade. (SANTOS, 2013, p. 29).

5.2.2.2 Avaliação da óptica do ERE (C2 S2)

A subcategoria C1.S2. compreende quatro unidades de análise: a unidade 1 (U1), referente à implantação do ensino remoto, representada por C2.S2.U1; a unidade 2 (U2), que diz respeito a dificuldades/fragilidades no ensino remoto, representada por C2.S2.U2; a unidade 3 (U3), referente ao repensar estratégias, representada por C2.S2.U3, e a unidade 4 (U4), referente ao contato com a tecnologia, representada por C2.S2.U4.

A C.2.S2.U1 apresenta uma análise da avaliação, efetuada pelos professores formadores, referente ao desenvolvimento do ERE, sendo este um “arranjo circunstancial de emergência” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34), implantado para tentar minimizar os impactos nos sistemas educacionais durante a indicação do isolamento social, como medida de prevenção à Covid-19.

Segundo o CNE, em seu Parecer n. 5/2020, durante a realização do ERE, o ensino deve ser ministrado com padrão de qualidade, visando ao desenvolvimento do educando, em todos os níveis de ensino, e nas licenciaturas, garantindo a formação e o preparo para o ensino da docência. Em sua implantação, os professores formadores comentam de que maneira as instituições governamentais procederam, para organizar o ensino:

PD - Prefeitura conseguiu resolver muito rápido a questão das aulas através do programa Vem Aprender, [...] isso foi um aspecto importante porque tinha um conteúdo, tinha aula.

P2- As aulas seguem critérios básicos do Programa VEM APRENDER da SME/PG, as Diretrizes do E.F. da SME/PG, BNCC e discussões teórico-metodológicas gerais da E.F.

Os excertos revelam que no âmbito do Ensino Fundamental 1, a organização para a implantação do ERE ocorreu de forma mais acelerada, bem como o acesso e o acompanhamento dos acadêmicos-estagiários para a realização do ECS, mesmo que remotamente.

O contexto do Ensino Fundamental 2, que atende alunos do 6º ao 9º ano, implantou uma organização diferente, como explicam Cunha, Silva e Silva (2020, p. 31):

A secretaria implementou um pacote de ações que compõem o EaD Aula Paraná baseado em três frentes de atuação: 1. Transmissão das aulas em multicanal TV aberta e *Youtube*; 2. Aplicativo Aula Paraná, disponível para celulares; 3. Aplicativo *Google Classroom*. Importante destacar que o aplicativo não consome dados 3G e 4G, pois a SEED está providenciando pacotes de dados junto a todas as operadoras de telefonia. Alunos que não têm acesso nem à TV nem à internet tiram as atividades propostas quinzenalmente na escola.

Diante dessa organização por parte da SEED, os acadêmicos-estagiários precisavam ser inseridos virtualmente nas plataformas digitais, para tanto precisaram de *login*, cujo cadastro deveria ser de responsabilidade do Núcleo Regional de Educação. Contudo, houve exigências e uma demanda burocrática significativa para que esta ação pudesse ser realizada e os acadêmicos-estagiários fossem inseridos nos sistemas digitais, conforme explicitado nos depoimentos:

PG – [...] dos desafios que a gente teve como professora de estágio nesse contexto remoto foi a papelada que o núcleo deu para gente preencher.

P6 - É uma articulação burocrática, de pedido de autorização.

PH - O Núcleo Regional de Educação, assim, ele deu bastante trabalho para gente nesse sentido burocrático, que era para criação do @escola dos Estagiários, então foi um processo longo até a gente conseguir que os alunos tivessem o @escola e tal.

Além da burocracia, outras dificuldades/fragilidades do ERE são reveladas na avaliação realizada pelos professores formadores. Cunha, Silva e Silva (2020) elucidam que a primeira delas é de natureza pedagógica e a dinâmica imposta para esse novo modelo de ensino, que visa à delegação de muitas tarefas aos alunos, agraciando apenas algumas partes dos currículos.

Nessa premissa, os professores formadores emitem em C2.S2.U2 alguns dos desafios encontrados:

PH – [...] principal desafio superar aquilo que parece cômodo.

PD - Talvez o maior desafio e o que a pandemia trouxe foi realmente pensar nas questões estruturais. Então eu penso que essas questões estruturais elas ficaram mais evidentes também e elas interferem nesse processo didático-pedagógico. O número de alunos que não tinha acesso, não tinha nem celular, ou não tinha como acessar.

PG – [...] questão do acesso, tanto dos alunos da Educação Básica quanto dos alunos da Universidade as dificuldades de acesso, porque é muito simples a gente achar que se o aluno tem o celular ele domina as tecnologias e a gente pode perceber que as coisas não estão bem assim.

PB - Uma outra questão é a internet que após muitas dores de cabeça com a internet aqui em casa eu consegui uma internet que é melhor que o da UEPG, para acessar o sistema é tudo mais rápido aceitar as condições que nós temos acesso no momento, então essas ferramentas, é aquilo que temos então eu preciso digamos aceitar e dar o meu melhor nesse processo, nesse momento da história, mesmo carregando uma ideologia que era completamente contra as aulas remotas, contra o EAD.

PG - Eu entendia a dificuldade dos professores em atender os alunos, em atender os estagiários pelo *Meet*, em criar um *link* do *Meet* para atender os nossos alunos, então realmente foi uma questão de muito boa vontade de quem atendeu.

PB- Eu acredito foi a autorreflexão, com relação à paciência, à tolerância, e de ficar digamos assim dentro de um apartamento pequeno.

PE – [...] a dificuldade com os nossos alunos, porque muitos eu não conheço, muitos eu pouco vejo nas câmeras, alguns nem abrem a câmera e quando abre eu me assusto, é esse é o rosto que você tem. Então essa dificuldade em encontrar esse aluno que já está quase um ano trabalhando, mas você não conhece ainda presencialmente, essa dificuldade de orientar esse processo agora que vai ser tão intenso no presencial.

As dificuldades contidas nos depoimentos foram encontradas ao longo de todo o processo de ECS, desde o acesso ao domínio da tecnologia, as condições do trabalho em *home-office*, passando pela presença e comprometimento do acadêmico, o (re)planejamento do professor, a interação com o acadêmico, o processo de construção do conhecimento, as observações, intervenções e avaliações realizadas,

PA - Então eu acho que é um grande desafio é como pensar uma educação, como pensar um profissional uma nova escola também nós estamos pensando toda a questão dessa informação que é complicada que nós vamos para o remoto agora retomamos, mas a escola também passou por essa transformação então nós professores de estágio vamos ter uma dificuldade muito grande de repensar o nosso aluno para que tendo uma nova escola eu não sei se o curso vem junto com a gente nesse repensar. Sabe que muitos colegas por vezes defende o seu pedaço e se dane o resto temos essa questão. Então, a questão de valorização, de resgate vamos dizer sim levando em consideração novas políticas públicas educacionais que estão chegando aí com tudo isso.

Diante do exposto, comungamos com Cunha, Silva e Silva (2020, p. 34), ao afirmarem que o ERE não contempla as expectativas de ensino-aprendizagem, de acadêmicos e seus formadores, “há um desgaste diante do enorme emprego de tempo e energia que a novidade exige, vislumbrando, assim, resultados menos expressivos que a modalidade presencial e, até mesmo, a precarização do ensino.”

Todavia, para além das dificuldades enfrentadas, os professores formadores aludem que o ERE contribuiu para o repensar das estratégias de ensino, como verificamos na C2.S2.U3:

PF - O repensar as estratégias tanto nossa quanto aos Estagiários repensarem as suas, nossas enquanto professores a gente teve que adaptar os nossos planejamentos as nossas avaliações.

PE - Buscar estratégias na pandemia que a gente não podia não tinha como trazer ninguém ou levar ele.

PH - Metodologias e se aquele debate saindo do campo metodológico e indo para o campo teórico, mas chegava na hora do planejamento que acontecia se limitava ao quadro, ao giz e ao livro didático, então a dificuldade que os nossos alunos tinham de inserir essas tecnologias educacionais no estágio supervisionado e o ensino remoto oportunizou isso e eu digo o seguinte, me coloco também como aprendente tá, porque para mim tecnologia da educação era muito restrito ali né, o WhatsApp redes sociais e prontos.

PG - Contato com as tecnologias [...] que foi apresentado, muito importante que não só nossos alunos tiveram, como a gente também teve, também pensar em outras metodologias foi uma coisa assim que nós também tivemos que pensar muito, isso falando do ensino.

PB - Que é esse sair da zona de conforto, vamos digamos assim convocados a sair de uma zona de conforto e que eu mesmo inclusive conhecendo o *Classroom*, não utilizava como utilizo hoje.

Gatti, Shaw e Pereira (2021) discorrem que a maneira de lecionar é arcaica e foi a partir do ERE que os professores precisaram refletir e ressignificar suas práticas, desse modo, retomaram metodologias ativas, por exemplo, e passaram a incorporar estratégias que pudessem favorecer a compreensão e o desenvolvimento nas aulas, síncronas e assíncronas. Nesse sentido,

PA- Então eu percebi assim, que um grande desafio é pensar um pouco isso, com essas aprendizagens que nós tivemos nesse período de remoto e agora voltamos presencial e procurávamos, muito pé no chão, pensar um pouco nessa questão.

PG – [...] ensino remoto trouxe grandes aprendizagens para nós professores de estágio.

Contudo, em tempo de pandemia, tais estratégias dependem do uso das tecnologias, uma vez que o ERE se configura como uma prática pedagógica mediada por plataformas digitais (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

A respeito do contato com a tecnologia, a C2.S2.U4 apresenta as avaliações sobre sua utilização no processo formativo, segundo os professores formadores:

PD - Esse contato com as novas tecnologias foi bem produtivo nesse momento, muito material também no *YouTube*, muitos professores fazendo vídeo, então eu percebi que foi bem legal esse processo deles em 2020. Com isso, as novas tecnologias novas metodologias que ele também tinham que pensar um pouco, afinal, que essa coisa metodologia sala de aula invertida eles pensaram em tudo isso na prática, foi um movimento bem interessante e uma certa autonomia.

PF - Utilização da tecnologia que acho que já fazia um tempo que ela vinha sempre ali na porta e agora a gente precisou repensar, rever, os alunos também, e esse vivenciar esse outro momento que eu acho que é importante é válido eles tiveram que ver esse outro lado, assim como os professores as dificuldades que os professores estão enfrentando eles também enfrentaram da dificuldade de acesso, do desinteresse dos alunos muitas vezes pelas atividades, da pouca participação dos alunos, então eu acho que é válido também nesse sentido, de vivenciar esse momento que o mundo está passando, eles como Estagiários, futuros professores também puderam ter essa vivência.

PF – [...] achava que conhecia alguma coisa de tecnologia, descobri que eu não conhecia nada, e tudo que eu fui conhecendo porque as colegas mais novas, meus filhos aqui em casa, foram me ajudando até como colocar um vídeo no *YouTube* eu não sabia.

Rondini, Pedro e Duarte (2020) dissertam que a ampliação do uso da tecnologia foi muito promissora durante o contexto pandêmico, contudo, as transformações ocorreram de forma frenética, em que os professores precisaram adaptar suas aulas presenciais para plataformas com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como sinaliza o professor formador:

PH_- Hoje a gente entrou no outro universo com outro vocabulário com outras aprendizagens, então o ensino remoto oportunizou isso, operacionalizar no planejamento escolar a efetivação das tecnologias educacionais que ficavam sempre à margem desse processo, inclusive acho que todo mundo aqui passou por esse momento, de nós acharmos em algum momento da história da educação que a tecnologia iria substituir o professor, então a tecnologia era o principal vilão e hoje a gente entende, pelo menos eu, que essa tecnologia elas são importantes metodologias de ensino, não ferramentas de aprendizagem, mas metodologias de ensino que estão a nosso favor e a gente vai ter que ir conseguir fazer com que isso funcione.

Esse professor formador expressa que a tecnologia contribuiu e contribui com o processo de ensino, contudo, enfatiza que essa jamais substituirá o trabalho presencial realizado pelo professor. Nessa premissa, Cunha, Silva e Silva (2020, p. 35) corroboram, ao afirmarem que embora o ensino mediado pela tecnologia possa proporcionar uma interação que “produz, coletivamente, sentidos, significados e aprendizagem”, a figura do professor é indispensável.

Diante do exposto, Saviani e Galvão (2021) fazem duras críticas da maneira brusca como foi implantada. Para os autores, o ensino precisa ser organizado por meios que proporcionem, aos sujeitos, apropriação do conhecimento. Nesse novo modelo as formas de ensinar ficaram restritas a um modelo virtual, que oferece poucas alternativas ao trabalho pedagógico.

Apesar disso, PH afirma que esse período do ERE possibilitou “a efetivação das tecnologias educacionais” no processo formativo, mesmo diante do retorno presencial, afinal, a utilização da tecnologia e das novas estratégias se constituíram como novos *habitus* nas práticas docentes.

5.2.2.3 Similaridades entre o contexto presencial e remoto- (C2.S3)

Em ambos os contextos, presencial e remoto, existem lacunas e desafios, contudo esta categoria pretende destacar a similaridade evidenciada na avaliação dos professores formadores.

PA - O formador não perdeu o foco do que nós queremos, quem nós queremos formar e aí eu acho assim que as professores de estágio eles se reinventaram, não perdendo quais eram os objetivos a gente faz de um jeito ou de outro. [...] o que tem de similar, que permanece essa nossa necessidade de sempre refletir, repensar nossa prática esse ir e vir na escola essa questão do

planejamento da avaliação que nós falamos tanto aqui no grupo que permanece seja no presencial, seja no remoto.

PE - O que é similar entre o presencial e remoto é esse zelo com a formação dos futuros professores, eu acho que ser professor de estágio é zelar pela qualidade do processo formativo, estágio não é momento, estágio é processo, estágio é percurso, estágio se consolida com idas e vindas.

PD - Eu diria que as similaridades estão nas ideias, na proposta, nas ementas.

PB - [...] o que é similar é essência, então observando até um estágio no modelo presencial com um formato e no modelo remoto com outro formato, como medicamento que muda o frasco muda a embalagem ou rótulo mas a essência é a mesma e tudo que os professores falaram, a questão do zelo, a questão das ideias do processo cognitivo, tudo isso que constitui a formação do professor, a formação do indivíduo, que aí a gente fala muito na formação do professor, tem a formação do indivíduo também.

Os professores formadores realçam que a preocupação e o zelo com a formação é a similaridade encontrada nesses dois contextos, sendo a “essência da atividade (prática) do professor o ensino-aprendizagem” (PIMENTA, 2012, p. 95), ou seja, a preocupação em “como” garantir essa aprendizagem permeou e permeia o caminho formativo nas licenciaturas, como exposto na avaliação do professor formador:

PE - o propósito da nossa ação como professores, é o propósito do nosso papel, nosso foco no professores-formadores no estágio é exatamente isso, é contribuir para o desenvolvimento dos nossos estagiários como professores.

Enquanto atividade intencional, que concebe a educação como prática social, a atividade docente é uma *práxis*, que permite conhecer, interpretar uma “atividade prática material, adequada a fins de transformar o mundo-natural e humano.” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 235).

Ghedin (2012) ressalta que nesta perspectiva da *práxis*, a prática se torna vital para a produção de conhecimento, contudo, essa prática profissional apoiada em uma perspectiva reflexiva considera o contexto social no qual ocorre, em que há interesses. Considerando o cuidado com a formação dos licenciandos, destacado pelos professores formadores, Santos (2013) comenta que ela acontece em um espaço-tempo em que é necessário articular diferentes saberes com a docência, uma vez que encontramos problemas e desafios na formação, como destacado na avaliação do professor formador:

P3- Para o desenvolvimento da profissionalidade docente e dos saberes da docência, essa interação é fundamental.

A referida autora destaca ainda que a formação permeia o contato com diferentes teorias e estas contribuem para a resignificação de práticas e do trabalho docente.

5.2.3 Avaliação do papel formativo do ECS frente às necessidades de revitalizar a política de ECS nas licenciaturas da UEPG – Categoria 3 - (C3)

A terceira categoria, identificada como C3, reuniu três subcategorias (S) relacionadas à avaliação do papel formativo do ECS frente à necessidade de revitalizar a política de ECS nas licenciaturas da UEPG. Essa categoria é constituída de dimensões de avaliação já delineadas e subcategorias definidas posteriormente, sendo classificadas por Moraes e Galiuzzi (2007) como emergente. Por conseguinte, a estruturação desta categoria (C3) ficou da seguinte maneira:

Quadro 12 – Descrição da Categoria 3: A avaliação do papel formativo do ECS frente às necessidades de revitalizar a política de ECS nas licenciaturas da UEPG

Categoria	Subcategorias
<p style="text-align: center;">Categoria 3 (C3) Avaliação do papel formativo do ECS frente às necessidades de revitalizar a política de ECS nas licenciaturas da UEPG</p>	<p>Subcategoria 1 (S1) Políticas da UEPG e papel do ECS</p>
	<p>Subcategoria 2 (S2) Extinção do DEMET (Departamento de Métodos e Técnicas e de Ensino)</p>
	<p>Subcategoria 3 (S3) Fortalecimento do grupo de professores formadores de ECS no período de ensino remoto</p>

Fonte: a autora.

Os excertos produzidos na avaliação realizada pelos professores formadores ajudam a compreender a percepção dos professores a respeito desse papel formativo do ECS, dando origem às categorias: políticas da UEPG e papel do ECS, representada por C3.S1; extinção do Departamento de Métodos e Técnicas e de Ensino (Demet), representada por C3.S2; e o fortalecimento do grupo de professores formadores de ECS, no período de ensino remoto, representada por C3.S2. Estas são apresentadas na sequência.

5.2.3.1 Políticas da UEPG e papel do ECS – (C3.S1)

Na C3.S1 é possível perceber que o ERE escancarou “o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser mais bem planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 36), pois ao implementar essa nova modalidade de ensino as diferentes realidades não foram consideradas, situação que acarretou exclusão e agravo à qualidade de ensino, pois muitos estudantes não dispunham de acesso à internet de boa qualidade e equipamentos tecnológicos para acompanhar o desenvolvimento

das aulas e, por fim, o domínio dessa tecnologia, como revela o depoimento do professor formador PG.

PG - as dificuldades de acesso, porque é muito simples a gente achar que se o aluno tem o celular ele domina as tecnologias e a gente pode perceber que as coisas não estão bem assim.

Gatti, Shaw e Pereira (2013, p. 524) comentam que os professores e acadêmicos apresentaram “dificuldades de aprendizado na forma remota, para não falar das dificuldades com a máquina, a internet, os softwares.”

Cabe destacar que na UEPG se realizou uma pesquisa com professores, acadêmicos e funcionários quanto às condições materiais para o período de Ensino remoto, diagnóstico que possibilitou verificar quais acadêmicos não tinham acesso a equipamentos eletrônicos e internet. Posteriormente ao levantamento, foram cedidos como empréstimos equipamentos aos acadêmicos para que pudessem ter acesso às aulas e materiais fornecidos pelos professores, durante todo o contexto pandêmico.

Além das dificuldades materiais e operacionais, já mencionadas, em suas avaliações os professores formadores destacaram a questão de adaptar o currículo de uma forma diferente do espaço físico da sala de aula presencial. Os excertos expressam a avaliação desses profissionais em relação à política de formação e da UEPG:

PE - Se gente pensar assim o que uma política expressa? Ela expressa um percurso, ela não expressa só um momento atual o que está sendo deliberado agora o que está sendo colocado agora, seja pela Secretaria Estadual de Educação, seja em âmbito nacional pelo Ministério da Educação uma política educacional dentro de uma instituição e no caso em tela aqui da pesquisa a política dos estágios dentro da UEPG, ela traduz ela expressa uma caminhada de como estágio era compreendido desde o início dos cursos de licenciatura.

PD – [...] eu diria que no papel a gente tem uma estrutura montada, na lógica dos cursos também, isso tem seu papel segue as regulamentações nacionais, etc. não vejo problema no papel [...] Obviamente que também tem outras questões políticas, não é só por causa dos estágios especificamente, mas eu acho que isso é um drama que ainda perdura na universidade [...] Então eu diria que há ainda essa visão, dos cursos de licenciatura, mas de maneira geral muito fragmentada porque a gente tem professores especialistas, com mestrados e doutorados, com questões específicas e que muitas vezes não veem o estágio assim como um processo importante nas licenciaturas, então eu diria que eu não vejo um problema a questão do que está colocado no papel, não vejo, eu vejo que é muito mais essa discussão ampliada .

PA - A política da Universidade, muitas vezes, está ligada mais por uma questão de organização e não pensa muito nessa questão real, da formação daquele profissional que eu quero formar quem é o profissional que eu quero formar, a gente precisaria repensar essa questão.

Fica evidente na avaliação dos professores formadores que não se pode pensar a política unicamente como uma legislação ou prescrição, realizada pelo governo dentro de uma concepção clássica, pois os processos de política acontecem dentro e no entorno das instituições

educacionais, explicam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e traduz posições específicas dos sujeitos.” Stremel (2016) ressalta que em uma perspectiva mais abrangente, as políticas não se caracterizam como iniciativa vinda unicamente do governo e sua definição compreende processos de negociação, debates e lutas.

As políticas educacionais constituem o que Bourdieu denomina de campo, um campo acadêmico que se produz em um contexto histórico e social, marcado por lutas entre seus agentes. É nesse campo que o conhecimento adquire sentido, sendo este “essencialmente o processo de uma atividade política que deve conduzir o sujeito que o produz a um compromisso de transformação radical na sociedade.” (GHEDIN, 2012, p. 166).

Fernandes (2018) argumenta que a política tem a ver com ideias políticas, cujos programas são instâncias para sua concretização e a avaliação por sua vez pode contribuir para a discussão da qualidade desta política, ocasionando processos de regulação. Contudo, o que se percebe na avaliação realizada pelos professores é que esse processo não ocorreu. Nesse período, as políticas sofreram alterações, mas não passaram por um processo de avaliação que pudesse contribuir com a melhoria do ERE.

Outra questão que emergiu, na avaliação, durante os questionamentos sobre as políticas educacionais, foi novamente a relação entre teoria e prática:

PE- Pontos frágeis da nossa política seria isso articulação teoria e prática e articulação conteúdo-forma que são dois pares dialéticos presentes na formação dos professores, conteúdo forma e teoria e prática são pares dialéticos.

Mas eu diria assim, a política da UEPG para estágio está muito voltada à própria cultura de como é o estágio na instituição? Não poderemos aqui radiografar em pouco tempo, mas poderíamos dizer que é um estágio que sempre colocou os professores de estágio numa berlinda no contexto do próprio currículo dos cursos, o professor de estágio era aquele então que com cuidado pensava escola, território de atuação dos professores formados, enquanto os outros professores cuidavam duas áreas. Que sejam excelentes nas suas áreas específicas, mas não olhavam para a formação daquele licenciando, como sendo um futuro professor, então neste sentido o que ocorre, eu diria a política do estágio não UEPG ainda não considera e não olha para questão da articulação entre dois pontos: conteúdo e forma e teoria e prática. Quem busca articular teoria e prática é só o professor de estágio e quem busca articular conteúdo e forma também é o professor de estágio.

A respeito da avaliação exposta na fala dos agentes podemos trazer as contribuições de Gatti, Shaw e Pereira (2021, p. 513), que expressam:

Isso nos coloca um problema bastante sério: sobre como vamos desenvolver o currículo necessário para que esses licenciandos possam ter sua base de profissionalidade constituída e segurança para atuar com as crianças e jovens com quem eles irão trabalhar. Então, estamos aí, com um desafio às universidades – a consideração dos diferenciais de aprendizagem criados pelo distanciamento social e os diferentes contextos e condições do alunado, que desafiam a criação de

possibilidades curriculares variadas e ambiências de aprendizagem para esses licenciandos, que devem ser consideradas.

Freitas (2002, p. 138) corrobora, ao evidenciar que o ERE trouxe, além das dificuldades e indagações, contribuições importantes na forma como voltar o olhar à escola, para o pedagógico e o currículo, deixando em destaque a relação existente entre educação e sociedade “e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.”

Contudo, o professor precisa refletir sobre seu seguimento profissional, para que possa realizar melhorias no ensino, na aprendizagem e no currículo, afirma Santos (2013). Ainda a autora sobleva que este momento de reflexão não pode se limitar a um conhecimento subjetivo. Nesse sentido, argumenta que a reflexividade precisa estar argumentada em uma interação entre o conhecimento científico, pessoal e compartilhado, fato que justifica e ressalva a interação entre as últimas subcategorias (S) discutidas: a similaridade entre os contextos remoto e presencial, com destaque para a preocupação dos formadores com a sua formação, as políticas envoltas nesse processo, considerando a disputa por espaço e o fortalecimento desde grupo de professores de ECS durante o contexto pandêmico.

A C3.S2 revela a existência de luta por espaço, poder e reconhecimento no campo acadêmico. Bourdieu (2004b) explica que cada campo possui suas regras específicas em que há concorrência entre os agentes. O campo é a universidade, UEPG, em cujas dependências administrativas contava com um departamento denominado Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (Demet), que abrigou por cerca de quarenta anos os professores formadores das disciplinas de ECS de todas as licenciaturas e, recentemente, foi extinto, como relatam os professores formadores na avaliação realizada

PE - Na minha opinião a gente ainda tem alguns problemas que tem a ver com a própria história da dissolução do departamento de métodos (Demet) da época havia um discurso muito forte que as licenciaturas iriam naturalmente absorver e não precisava ter um professor específico de estágio etc.

PD – [...] derradeiro do Demet, que era realmente as disciplinas irem para os cursos, tem se provado ao longo desses anos que não deu certo, na verdade eram os grupos tudo culminou para que acontecesse aquilo, mas que não deu certo. Ver o PA, principalmente, PE trabalhando com o estágio, então tipo assim deu vontade de participar, ver como a PE falou, esse pessoal mais jovem, de voltar a discutir essas questões, porque para mim particularmente, foi difícil essa mudança de departamento, sofri não pelas pessoas eu tenho amigos na educação física, sempre trabalhei lá, mas eu digo pelo processo mesmo porque o Demet nos proporcionava de maneira muito forte essa relação de processo de formação de professores.

PA - Muitas vezes dessas discussões que acontecem hoje em relação ao estágio elas estão muito mais ligadas com as questões mais técnicas do estágio do que aquilo que discutia mesmo, um pouco mais informal de discutir as angústias, chorar as pitangas, como diz o ditado, a gente conversava sobre isso, sabia que um estava fazendo como é que o outro estava fazendo, e assim

por diante, isso se perdeu. Então, a gente precisa discutir isso, é um ganho se novamente ter uma possibilidade de discutir isso de uma forma muito mais real semanalmente ou quinzenalmente.

O departamento a que os professores formadores se referem foi criado em 22 de dezembro de 1975, sendo aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE³¹/UEPG e homologado em reunião do Conselho Universitário – COU/UEPG no dia 29 de dezembro de 1975.

Camargo (2019) explica que o Demet foi criado a partir da necessidade de gerenciar disciplinas e cargas horárias, sendo desmembrado do Departamento de Educação (Deed). Alocado no Setor de Ciências Humanas Letras e Arte, era responsável pelas disciplinas de instrumentação de materiais didáticos, gestão escolar, didática, metodologia e/ou prática de ensino, metodologia científica e as disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura.

O Demet agregava todos os professores formadores de ECS das licenciaturas em um único espaço, o que, segundo Bourdieu (2004), permite incorporar um *habitus* próprio, ou seja, os professores compartilhavam não somente da mesma função, mas ideias e interesses em comum, que “constituiria um sistema específico de disposições para a ação.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2022, p. 22).

Camargo (2019, p. 127) comenta que o Demet conseguiu

[...] manter o Estágio Curricular Supervisionado na condição de disciplina, com atribuição de carga horária aos docentes, garantida na Política Docente, 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. (CAMARGO, 2019, p. 127).

Outra conquista do Demet foi manter o ECS na condição de disciplina, com atribuição de carga horária aos docentes, garantida na Política Docente.

A partir da década de 1980, com o intuito de articular as áreas, instituiu a necessidade de uma Coordenação Geral dos ECS e uma Coordenação de área (para cada licenciatura), cujo cargo permanece vigente até os dias de hoje.

O Demet, junto aos seus coordenadores, propôs o Regulamento de Estágio dos cursos de Licenciaturas da UEPG, pautada na Lei de Estágio n. 11.788, de 25 de setembro de 2008

³¹ 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* (CAMARGO, 2019).

(BRASIL, 2008). Esse foi aprovado pela Resolução CEPE n. 046, de 11 de setembro de 2013, que permanece vigente até os dias atuais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013).

As tensões, lutas, jogos e disputas neste campo começaram a ficar mais aprofundados no início do século XXI, com a aprovação das Diretrizes CNE 01/2002 (BRASIL, 2002), que asseguram uma carga horária de 408 horas para a realização dos ECS nos cursos de licenciatura. Camargo (2019) explica que isso agregou capital simbólico e desencadeou lutas e jogos no campo acadêmico; para a referida autora:

[...] assumir o Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas significa carga horária, possibilidade 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. (CAMARGO, 2019, p. 134).

O Demet, ao longo de sua história, foi conquistando espaço e poder dentro do campo acadêmico, sendo um departamento muito respeitado que agregava inúmeros projetos voltados à formação de professores. Contava com um número relevante de professores, entre 40 e 70 (CAMARGO, 2019), que apresentavam *habitus* já constituído em relação à estrutura, percepções e desenvolvimento do ECS na instituição.

Contudo, o período de maior conflito ocorreu entre 2010 e 2016, quando os primeiros processos proponentes de reformulação curricular começaram a solicitar ao Demet a realocação dos professores formadores de ECS aos departamentos específicos.

Instâncias administrativas, como a Copelic, CEPE, Conselho Universitário (COU³²), Conselho de administração (CA³³) e a Pró-reitoria de Graduação passaram a integrar e intervir nessas discussões e decisões e aos poucos foram autorizando a realocação desses agentes aos departamentos específicos de cada curso de licenciatura, procriando ainda mais tensões no campo. Até que em reunião do Sechila, em 14 de dezembro de 2015, houve a discussão da proposta para extinção do referido departamento, cujo registro do processo consta no n. 16.979/2015, de 15 de outubro de 2015.

³² O COU, um órgão consultivo e deliberativo, com regimento interno homologado pela Resolução Universitária n. 46, de 18 de dezembro de 2014, explica Camargo (2019). Esse conselho é constituído pela presidência (Reitor da UEPG); dos membros do Conselho de Administração- CA e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE; de um representante do Governo do Estado do Paraná, designado pela secretaria; um representante da comunidade, designado pelo Poder Público Municipal e de um representante da Associação dos Professores Aposentados da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

³³ O CA é um órgão consultivo e deliberativo que dispõe de orientação administrativa, cabendo recurso sobre suas decisões somente ao COU. Possui regimento interno homologado pela Resolução Universitária n. 45, de 18 de dezembro de 2014.

Após longos embates e impasses o processo teve parecer favorável e o Demet foi extinto, isto, segundo os professores, enfraqueceu o grupo e o campo “delimitado pelos valores ou formas de /capital/ que lhe dão sustentação” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 31), uma vez que os professores de ECS foram pulverizados para treze departamentos diferentes da referida universidade.

A C3.S3 surgiu *a posteriori*, sendo designada como uma categoria emergente, ao revelar, durante a avaliação, que foi durante o período de pandemia, no contexto do ERE, que o grupo de professores formadores do ECS retomou as discussões coletivas, como consta nos excertos a seguir apresentados:

PF [...] ensino remoto a gente passou a ficar mais unidos assim pensar os planejamentos juntos as atividades.

PE [...] o ensino remoto ele está oportunizando o fortalecimento de um grupo de estágio que estava enfraquecido após a extinção do Demet, agora nós temos novamente uma retomada de reunião, temos uma coordenação e tudo mais, eu penso que essas questões, elas precisam ser pensadas enquanto o grupo, esses desafios que a gente está colocando essas demandas que são comuns a todas as licenciaturas. Eu acho que seria isso.

PC- [...] quando a gente ficou muito tempo sem coordenação do estágio, então isso é uma coisa muito difícil porque eu tinha questões, tinha dúvida, então eu também tenho esperança, e agora com essa nova coordenação que a gente consiga conversar isso pelo menos ali a gente tem no espaço e tenha como professora mas formação de trazer gente lá, não, nós mesmos digamos assim. [...] essa discussão que nos trouxe aqui, já nos ajuda a pensar e refletir, conhecer cada curso, saber as dificuldades, as coisas positivas talvez partilhar, isso aqui deu certo, então eu não tinha isso no começo.

Após cinco anos da extinção do departamento que agregava todos os professores formadores de ECS, foi em dois mil e vinte, frente a uma pandemia, que o grupo retomou os encontros coletivos para discutir as especificidades do ECS.

Concomitante a esse período ocorreu a nomeação da nova coordenação geral dos ECS, segundo consta na avaliação que durante determinado período essa função não foi ocupada. Contudo:

PF - Agora nós temos novamente uma retomada de reunião, temos uma coordenação e tudo mais. Eu penso que essas questões, elas precisam ser pensadas enquanto grupo, esses desafios que a gente está colocando essas demandas que são comuns a todas as licenciaturas.

PC [...] eu também tenho esperança que agora com essa nova coordenação a gente consiga conversar.

PD – [...] é que haja realmente uma coordenação de estágio ou haja uma reaproximação dos professores estágio.

Os professores expressam grande entusiasmo diante da retomada dos encontros e discussões coletivas entre formadores de ECS. Utilizando inclusive da palavra esperança para

apontar o desejo de que este grupo possa retomar espaço no campo acadêmico, como menciona PE, “a gente precisaria de um espaço, de uma identidade formativa como professores estágio das licenciaturas um espaço comum.” Diante dessa fala, o professor PD complementa, sugerindo um “setor das licenciaturas”, para atender às demandas coletivas.

A análise da avaliação, realizada pelos professores, permitiu realizar um levantamento das potencialidades, fragilidades e similaridades do ECS nos contextos de ensino presencial e remoto. É notável que enquanto componente curricular nos cursos de licenciatura ocupa espaço, integra o campo acadêmico e que nele há lutas e tensões entre os agentes, como apresentamos ao longo desta análise.

5.3 META-TEXTO – A POLÍTICA E O PROGRAMA DE ECS DAS LICENCIATURAS DA UEPG: O QUE SINALIZAM AS AVALIAÇÕES REALIZADAS PELOS PROFESSORES FORMADORES

Para analisar a avaliação da política e programas do ECS, realizada pelos professores formadores dos cursos de licenciatura da UEPG, primeiramente retomaremos o foco desta pesquisa sintetizando os elementos desta tese, conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Coerência da pesquisa

(continua)

Quadro de coerência da pesquisa	
<p>Objeto de estudo: Avaliação da política e programa de ECS nos cursos de licenciatura da UEPG Tema: Avaliação de políticas e programas educacionais Título: Avaliação da política e programa de estágio curricular supervisionado nas licenciaturas da UEPG nos contextos de ensino presencial e remoto</p>	
<p>Problemática- surgimento Qual é a avaliação da política do programa de Estágio Curricular Supervisionado (Ensino Fundamental) das licenciaturas da UEPG de professores formadores que dele participam, nos contextos de ensino presencial e remoto?</p> <p style="text-align: center;">Tese</p> <p>Avaliação das políticas e programas por/para uma agenda social caracterizada pelo raciocínio indutivo, pela aceitação de múltiplas realidades e avaliadores, pela diversidade de dados coletados, pela descrição, análise e interpretação do fenômenos que se observam, tendo em conta as perspectivas dos professores formadores e, ainda, pela flexibilidade e suas assumidas preocupações sociais, éticas e políticas pode contribuir para a compreensão do campo de investigação do ECS, bem como para o campo de estudos da Avaliação de Políticas e Programas Educacionais.</p>	<p>Fundamentação teórica Avaliação da política e programas Políticas educacionais Formação de professores</p> <p>Principais conceitos Avaliação de políticas e programa Políticas Educacionais Formação de professores Estágio Curricular Supervisionado Docência Ensino presencial ERE Campo e Hábitos</p>

Quadro 13 – Coerência da pesquisa

(conclusão)

Objetivos		Metodologia
<p>Geral: Analisar a política e os programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) (Ensino Fundamental) das licenciaturas da UEPG nos contextos de ensino presencial e remoto, a partir da avaliação por/para uma agenda social, realizada pelos professores formadores.</p>	<p>Específicos: a) realizar a revisão sistemática de literatura sobre a produção acadêmica brasileira, na forma de teses e dissertações, voltada à temática de ECS das Licenciaturas (Ensino Fundamental); b) caracterizar a concepção da política de ECS das licenciaturas da UEPG; c) identificar potencialidades, limites e desafios do ECS, no ensino presencial e ensino remoto, evidenciados nos resultados do processo avaliativo realizado pelos professores formadores; d) delinear, a partir da teoria da avaliação de políticas e programas educacionais, os principais aspectos, tendências, desafios do ECS no ensino presencial e no ensino remoto.</p>	<p>Pesquisa qualitativa; Estudo de caso avaliativo; Campo da pesquisa: a UEPG; Sujeitos: professores formadores de seis cursos de licenciatura da UEPG; Análise documental; Questionários <i>on-line</i> enviados aos professores formadores; Grupo focal para discussão e avaliação do ECS, sua política e programa, durante o contexto de ensino presencial e remoto, via <i>Google Meet</i>. Metodologia para análise: ATD</p>

Fonte: a autora.

Tomamos como base a avaliação por/para uma agenda social proposta por Fernandes (2010, 2018), apoiada em uma metodologia dialógica (FERRÃO, 2018) e trouxemos ainda contribuições de Bourdieu (2004a, 2004b) para compreender as estruturas e disputas dentro do campo acadêmico, autores que contribuíram com a discussão sobre as políticas educacionais envolvidas nesse processo e autores que discutem a formação de professores.

O aprofundamento dessa análise emergiu nos estudos teóricos e, posteriormente, da sistematização da revisão de literatura, o que aponta à carência de pesquisas e produções no que se refere à avaliação de políticas e programas voltados ao ECS. Por fim, pela produção de dados coletados durante as avaliações, via questionário e discussão no grupo focal, pelos agentes desta pesquisa: os professores formadores das disciplinas de ECS.

Para realizar a análise da avaliação de políticas e programas educacionais, é preciso ter clareza dos princípios, utilizando normas “que permitam escrutinar a sua qualidade tais como o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade”, explica Fernandes (2011, p. 186).

Em uma perspectiva dialógica, a avaliação de políticas e programas apresentada ao longo deste capítulo contou diretamente com a participação dos envolvidos nos programas de ECS, da UEPG, sendo eles os professores formadores das disciplinas. Fica evidente que a escolha pela perspectiva e metodologia privilegia a prática participativa de avaliação, cujas escolhas e procedimentos priorizam a comunicação e o diálogo (FERRÃO, 2018).

À luz da teoria de Bourdieu é possível entender as lutas e disputas existentes no campo, seja no contexto de produção da política posta (DCNs (BRASIL, 2015), Lei n. 11.788, de 25

de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) e Resolução CEPE n. 046, de 11 de setembro de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013)) e no campo acadêmico, a UEPG.

Fernandes (2018) esclarece que a política se materializa por meio de programas, ou seja, o que está exposto nas políticas mencionadas se traduz nos programas de ECS da universidade, visando ao interesse público e à melhoria da vida social. Ao longo desta pesquisa enfatizamos a realização de uma avaliação por/para uma agenda social por valorizar as experiências e práticas dos professores formadores, sendo uma avaliação baseada “em racionalidades interpretativas, críticas e sociocríticas.” (FERNANDES, 2018, p. 55).

As categorias organizadas, de acordo com as dimensões estabelecidas *a priori*, junto às categorias emergentes que surgiram ao longo da avaliação realizada, têm sua estrutura pensada a partir da ATD, que permite a construção deste metatexto.

A primeira categoria (C1) apresenta e discute a avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS, cuja etapas não foram alteradas na mudança do ensino presencial para o ERE. A avaliação deixa transparecer que no ensino presencial a proposta para a organização e desenvolvimento já estava posta, desse modo, os professores formadores organizavam-se em seus pequenos grupos (por licenciatura) quando havia a necessidade de discutir algo sobre a disciplina.

Essa postura nos leva a perceber que já havia um *habitus*, este pode ser considerado um sistema de esquema de produção de prática, bem como de percepção e apreciação da prática, o que leva a exteriorizar a posição social em que foi elaborado, produzindo práticas e representações para a classificação “[...] que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social.” (BOURDIEU, 2004a, p. 158).

Os professores formadores entravam em contato com as escolas-campo dos ECS, combinando com as equipes gestoras e professores regentes as respectivas turmas que os acadêmicos-estagiários seriam inseridos. Nesse sentido, eles teriam a oportunidade de vivenciar situações no cotidiano escolar, observando a prática docente e como ocorre a construção do conhecimento. A carga horária destinada aos ECS está expressa nas políticas, ementas e programas dos cursos.

Com o fechamento das instituições escolas no contexto pandêmico, a política foi alterada e passou a considerar a realização das aulas por meio de plataformas digitais, videoaulas e *Meet*. Todavia, não houve, nas políticas postas, alterações em relação às etapas e

carga horária destinadas aos ECS, o que levou os professores formadores a refletir, debater e reorganizar a disciplina para o ERE, o que ocasionou à instituição novos *habitus*, tanto coletivo quanto individual.

Embora também estivesse posto nas políticas que o professor formador tem a função de acompanhar, no mínimo, cinquenta por cento do processo ECS, ele passou a acompanhar quase que cem por cento da carga horária prevista, para que pudesse compreender como as propostas de ensino estavam sendo desenvolvidas pelas SME e SEED diante do cenário inusitado de pandemia e do ERE.

A partir do conhecimento da nova proposta, o professor formador realizou alterações no seu planejamento de ensino, para atender às demandas do contexto pandêmico e pôde (re)pensar em propostas para orientar seus acadêmicos-estagiários em relação ao desenvolvimento de suas intervenções/docências, enfatizando a relação teoria-prática.

Em meio a esse processo de adaptação, muitos foram os questionamentos: Diante desse novo cenário: como realizar as intervenções? Como orientar os acadêmicos-estagiários? Como ofertar um ensino de qualidade? Como minimizar os danos causados pelo ERE no processo formativo? De que maneira realizar as intervenções privado de conhecer o perfil da turma e desprovido de interagir diretamente com a professora regente e seus alunos? Como realizar a exposição dos conteúdos? Será que os alunos vão entender o conteúdo ministrado, nesse novo formato de ensino? Como obter *feedback* se não houve interação com esses alunos?

Foi perante estas indagações que novos *habituas* foram se constituindo, na construção de um novo formato para o ECS no ERE, primeiro no coletivo dos cursos e, posteriormente, no coletivo do grupo de professores formadores. A possibilidade encontrada para aquele momento, junto às secretarias de educação, municipal e estadual, foi o acompanhamento das aulas pelo aplicativo e programas de TV, e realizações de videoaulas e de cursos para substituir as intervenções/docências presenciais. No entanto, não podemos deixar de apontar que novos desafios surgiram, referentes a todo o processo de planejamento, preparação, gravação e edição dos vídeos.

Uma avaliação de política e programa não deve ignorar as práticas, vivências e experiências dos agentes envolvidos, pois são elementos fundamentais para obter interpretações da realidade, descrições e análises (FERNANDES, 2018). Nessa premissa, a categoria C2 apresenta uma análise da avaliação realizada a partir dessas experiências vivenciadas pelos professores formadores.

Durante a avaliação, os dados revelam que, no contexto ensino presencial, o ponto contundente foi relacionado como a presença do acadêmico e a relevância do seu

comprometimento com o processo formativo; no ensino ERE foi a ressignificação de todo o trabalho realizado, apontando que professores e acadêmicos deixaram de lado o que já estava posto e instituído e foram em busca de novas estratégias que pudessem despertar o interesse, enriquecer e auxiliar no processo de construção do conhecimento, utilizando o auxílio da tecnologia. Fato que também caracteriza a constituição de novos *habitus*.

Nessa premissa, Thiry-Cherques (2006) explica que o *habitus* gera uma lógica da racionalidade prática, por isso é adquirido de acordo com a interação social, tornando-se condicionante e condicionador de ações, todavia, funciona como esquema de ação, percepção e reflexão, pode ser individual ou coletivo.

Embora muito se falasse sobre o uso das tecnologias, ficou claro no contexto do ERE que os professores pouco a conheciam e usufruíam e que houve a necessidade de superação das dificuldades que se apresentaram para atender às demandas do ensino remoto. Contudo, todo aparato tecnológico não substituiu o trabalho do professor. Defende-se aqui a valorização e manutenção do ensino presencial, seja no âmbito da Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Foi diante desse cenário que mais uma vez a política do ECS foi alvo de profundas discussões e críticas, como apresentado na categoria C3 desta análise. As instituições públicas foram as mais prejudicadas no contexto pandêmico, porque políticas alteradas ou promulgadas para esse contexto de ERE não consideraram as diversidades regionais, locais e socioeconômicas, o que acabou privilegiando ainda mais algumas classes sociais e acentuando as desigualdades sociais já existentes.

Ademais, a análise da avaliação realizada revelou a luta existente no campo acadêmico, em que os agentes desvelaram o enfraquecimento da política de ECS da UEPG após a extinção do Demet, departamento que até então abrigava todos os professores formadores de ECS. O coletivo foi destituído, perdeu força, segundo a avaliação, sendo somente com a implantação do ERE que este coletivo voltou a se encontrar para reuniões e discutir as demandas do ECS, o que pode configurar o início de um processo de fortalecimento do grupo de professores de ECS.

Na avaliação da política de ECS realizada foi possível perceber que os professores formadores retrataram a “complexidade do programa e suas diferentes realidades e facetas, nomeadamente os aspectos que possam ser do agrado ou desagrado dos diferentes grupos envolvidos e interessados no processo.” (FERNANDES, 2018, p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ser professor de estágio é zelar
pela qualidade do processo formativo,
estágio não é momento,
estágio é processo, estágio é percurso,
estágio se consolida com idas e vindas.*
(Professor Formador)

A presente pesquisa buscou analisar a política e programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) (Ensino Fundamental) das licenciaturas da UEPG, nos contextos de ensino presencial e remoto, a partir da avaliação realizada pelos professores formadores.

A avaliação de política e programa realizada esteve pautada numa teoria de avaliação por/para uma agenda social de paradigma dialógico, que utilizou diferentes abordagens teórico-metodológicas para coleta dos dados, o que desencadeou uma análise reflexiva e analítica, produzindo conhecimentos que possam contribuir para o aperfeiçoamento e a retroalimentação do programa de ECS dentro da instituição, ou seja, os resultados revelam e valorizam as práticas e experiências dos professores formadores, as fragilidades e potencialidades, superando uma visão positivista de apenas emitir um valor e/ou mensurar as ações realizadas no programa.

Nesse viés enfatizamos que a avaliação de política e programa tem como finalidade melhorar e direcionar para novos planejamentos e inserções da realidade, contribuindo com ações sociais e principalmente o desenvolvimento institucional da referida universidade. Também é possível concluir que a pesquisa trouxe o ineditismo ao propor uma análise da avaliação de política programa de ECS, realizada pelos professores formadores, bem como o comparativo entre o ensino presencial e remoto, este nunca vivenciado anteriormente.

O ECS como um componente curricular das licenciaturas pode ser caracterizado como um programa, oriundo de uma política educacional, que integra uma política institucional de ECS da UEPG e é, portanto, uma representação dessa política, que tem como propósito a formação dos acadêmicos das Licenciaturas, futuros professores da educação básica.

Desse modo discutimos o papel do Estado e a formulação dessas políticas, destacando a necessidade da realização de avaliações, para acompanhar e verificar como os programas têm materializado, ou não, o que está posto nas políticas educacionais. Sendo assim, trazemos uma perspectiva da avaliação de políticas e programas por/para uma agenda social, cuja abordagem metodológica é dialógica, o que possibilita o envolvimento dos agentes envolvidos.

O ECS enquanto componente curricular da formação de professores tem suas regulamentações expressas nas políticas educacionais, por isso destacamos a necessidade e a

relevância de realizar uma avaliação de políticas e programas, para que se possa conhecer, compreender, refletir sobre e propor contribuições para sua melhoria e qualidade.

Sendo objeto desta tese a análise da política e programa de ECS não podemos deixar de trazer discussões em relação à formação de professores, seu contexto histórico e aparato legal, ressaltando os paradigmas de formação e destacando a discussão em torno da relação teórico-prático, a qual ganha destaque na discussão teórica da pesquisa, na revisão de literatura e na avaliação realizada pelos professores.

A pesquisa realizada contou com a participação dos professores formadores de ECS, de seis cursos de licenciatura da UEPG. Ao todo, quinze professores foram convidados a avaliar a política e o programa de ECS dos cursos de licenciaturas, entretanto doze se dispuseram a participar. Na avaliação realizada foi preciso considerar as diferentes perspectivas e contextos, do ensino remoto e presencial, pois ao longo dessa caminhada fomos surpreendidas pela pandemia e passamos a utilizar do ERE, o que nos permitiu averiguar as potencialidades, fragilidades e similaridades do ECS nas duas modalidades de ensino.

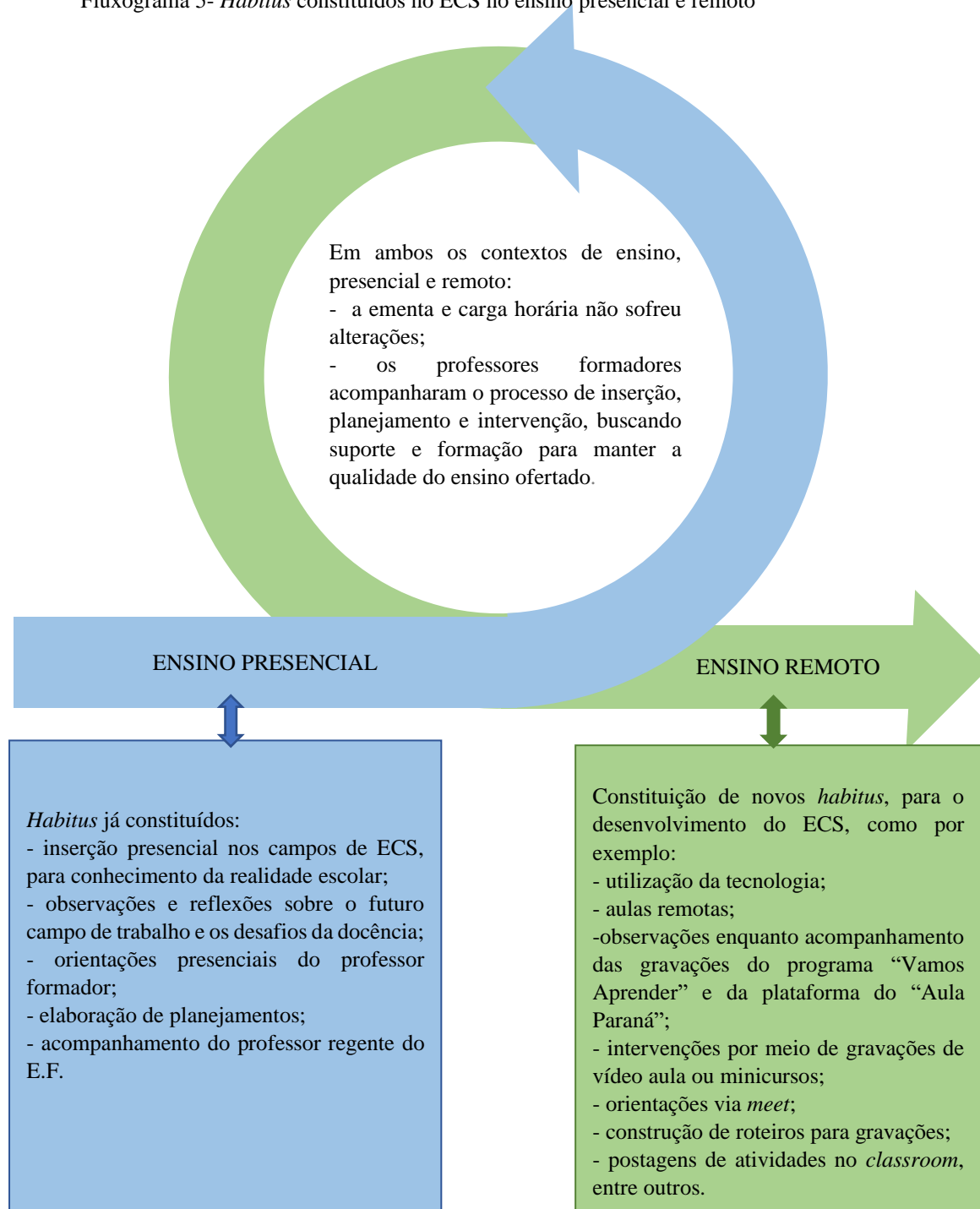
Inicialmente a avaliação, realizada pelos professores formadores, ocorreu por meio de um questionário, contudo o momento de realização do grupo focal foi o auge dessa avaliação, pois oito professores formadores participaram desse momento, durante três horas e meia, agregando valiosa contribuição na construção dos dados para análise, apontando as fragilidades das políticas que ficaram ainda mais evidentes no contexto do ERE, uma vez que alterações foram realizadas de modo emergencial, cuja adaptações não foram pensadas e planejadas *a priori*.

O material empírico produzido na pesquisa, por meio da aplicação do questionário *online* e da realização do grupo focal, foi analisado com base na metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), que permitiu a construção de três categorias, com as respectivas subcategorias e unidades de análise, sendo elas: 1) avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS, 2) avaliação das experiências de ensino de professores formadores no contexto presencial e remoto; e 3) avaliação do papel formativo do ECS frente às necessidades de revitalizar a política de ECS nas licenciaturas da UEPG.

Para tanto, cabe destacar que essas categorias são oriundas de dimensão e indicadores organizados *a priori*, sem descartar os dados que surgiram durante a avaliação e passaram a compor as categorias emergentes. Ao longo da análise de cada categoria é possível destacar há existência de *habitus* do grupo de professores formadores de ECS, bem como evidenciar que com o início da pandemia e o desenvolvimento do ERE houve a necessidade de uma reorganização do componente curricular, que ocasionou a (re)construção de novos *habitus*,

além de evidenciar as fragilidades postas nas políticas educacionais e algumas lutas existentes neste campo. O fluxograma 5 apresenta alguns destes *habitus*, constituídos no ensino presencial e remoto.

Fluxograma 5- *Habitus* constituídos no ECS no ensino presencial e remoto



Fonte: a autora

A partir da análise da avaliação realizada pelos professores formadores foi possível verificar, a partir de suas experiências, *habitus* instituídos para a realização do ECS no ensino presencial, oriundos ainda de formações e discussões coletivas findadas no departamento que por quatro décadas abrigou todos os professores de estágio da instituição.

Após as discussões, disputadas e lutas dentro do campo, o departamento foi extinto e os professores transferidos para departamentos específicos, enfraquecendo o coletivo. Desse modo os professores formadores passaram a integrar grupos menores, usufruindo dos mesmos *habitus*, para o desenvolvimento do ECS, apresentados na sequência: a) possibilitava aos acadêmicos-estagiários a inserção nas escolas da educação básica, ensino fundamental, de forma presencial; b) as inserções eram realizadas nas escolas físicas junto aos professores regentes de turma; c) acadêmicos-estagiários mantinham contato com os alunos e professores; d) as orientações ocorriam semanalmente, de acordo com a necessidade do aluno, com horário agendado; e) a presença, participação e comprometimento do acadêmico é apontado como ponto forte; e f) essa vivência na escola, da educação básica, permitia uma reflexão em torno do que é a docência e sobre os processos de aprendizagem.

O grupo de professores formadores revela em suas avaliações que embora inseridos nos departamentos de origem de cada licenciatura ainda há uma carência por discussões e estreitamento da relação teoria e prática, pois ainda permanece um distanciamento com outros componentes curriculares desenvolvidos, evidenciando uma fragilidade no processo formativo, seja no ensino presencial, seja no ensino remoto.

Outro fator relevante no decorrer desta pesquisa foi a chegada inesperada da pandemia do Covid -19, que ocasionou o distanciamento social, o fechamento das instituições de ensino e até mesmo a suspensão de calendário. Sendo o ensino retomado meses depois, com o auxílio tecnológico, em que acadêmicos e professores passaram a se encontrar apenas de maneira remoto, em plataformas e aplicativos.

Nesse contexto, de acordo com a demanda social, as políticas sofreram alterações passando a considerar e validar o desenvolvimento do ERE, por meio de aulas via aplicativos, plataformas e *Google meet*. O ECS, assim como os demais componentes curriculares, precisou ser reorganizado. Durante a avaliação realizada pelos professores formadores é possível notar que a) a carga horária de ECS não foi alterada; b) o ECS, enquanto componente curricular, precisou ser repensando e reorganizado, pois não havia possibilidade de inserções presenciais; c) o ensino aconteceu com o auxílio da tecnologia, em aulas síncronas e assíncronas, via plataformas digitais; d) dificuldade de acesso e manuseio dos equipamentos, expresso por professores, acadêmicos e alunos do ensino fundamental; e) muitos foram os desafios para

acesso e principalmente a permanência dos acadêmicos nas IES; f) burocracia excessiva para inserir os acadêmicos-estagiários no ambiente virtual utilizado pelas escolas; g) os acadêmicos-estagiários foram inseridos em turmas, participando dos grupos de WhatsApp de cada turma, via Google *Meet* e assistindo as videoaulas; h) as intervenções ocorreram por meio da gravação de vídeos, com explicações dos conteúdos solicitados pelos professores regentes; i) as orientações aconteceram por meio do Google *Meet*, em qualquer horário, incluindo finais de semana; j) novas estratégias foram utilizadas; k) a pandemia trouxe velhas e novas inquietações; l) neste contexto, as fragilidades das políticas educacionais ficaram mais evidentes; e m) o grupo de professores formadores de ECS retomou seus encontros para discussão coletiva, discussão esta considerada necessária para o fortalecimento do grupo e da política institucional do estágio curricular.

Tais apontamentos, durante a avaliação realizada, nos permite concluir que durante o ERE houve desafios, dificuldades, mas também a constituição de novos *habitus* para a realização do ECS. Embora não seja possível avaliar o contexto designado pós-pandêmico, nesse momento, os agentes fazem apontamentos que alguns desses novos *habitus* permanecerão após o período de retorno ao ensino presencial.

Todavia, considerando os contextos de ensino, presencial e remoto, a avaliação realizada pelos professores formadores apontou que: a) a ementa do ECS não foi alterada; b) a carga horária não sofreu alterações; c) os professores mantiveram o compromisso com a formação do futuro docente; d) a discussão da relação teoria e prática continuou a permear todo o processo formativo dos licenciandos; e) os professores formadores acompanharam a realização do processo (de inserção, observação e docência) de ECS; e f) os cursos de licenciatura que participaram da pesquisa seguem as orientações das DCN (BRASIL, 2015) e da Resolução CEPE n. 046, de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013), uma vez que ainda não foram reformulados de acordo com as orientações da Resolução CP 02/2019.

Pelo exposto, ainda que se compreenda o momento adverso que ocorreu ao longo da pandemia, fica claro que o ERE ficou longe de atender às demandas educacionais, garantindo acesso, permanência e, principalmente, a qualidade na educação. Contudo, foi durante esse contexto que o grupo de professores de ECS pôde estreitar relações, embora oriundos de diferentes licenciaturas, no coletivo puderam (re)pensar e refletir sobre os desafios postos diante da nova realidade do ensino remoto, e (re)organizar os planejamentos das disciplinas e, posteriormente, o retorno ao ensino presencial.

A avaliação realizada pelos professores sobre a política e programa do ECS nos cursos de licenciatura da UEPG, apoiada em uma teoria por/para uma agenda social, desvelou com a participação dos agentes envolvidos, como se configura esse componente curricular no interior dos cursos, valorizando a experiência dos participantes, numa avaliação partilhada. A partir da análise realizada, mudanças podem ser propostas, afinal, o propósito dessa perspectiva é justamente intervir social e politicamente, propondo melhorias das políticas e programas educacionais, em particular, para a formação inicial de professores, por meio do Estágio Curricular Supervisionado.

Sendo assim, consideramos que a avaliação de políticas e programas educacionais na perspectiva da teoria por/para uma agenda social constitui-se como um importante referencial para discutir sobre as políticas e programas de formação de professores, com vistas à melhoria da qualidade do Ensino Superior e, por consequência, a melhoria na qualidade da Educação Básica.

Por fim, esperamos que os resultados deste estudo sejam motivadores para a proposição de novas pesquisas e que possam desencadear investigações sobre as políticas de estágio curricular supervisionado, uma vez que muito ainda há para ser explorado sobre o tema, especialmente, na perspectiva da avaliação dos agentes que nela atuam: professores formadores e acadêmicos das licenciaturas; professores regentes e alunos da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis- o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (org.). **A bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 13, n. 2, p. 7-28, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37413202.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ANFOPE. **Histórico**. 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Zákia. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Sf5HBLhJqyJdVHWxQBF9ydq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BEZERRA, Marcos Otávio; BOURDIEU, Pierre. Sobre o Estado. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. **Revista História**, São Paulo, n. 173, p. 487-495, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rh/a/LVQQjcYvybfjTrCbt7yXmSc/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2021.

BONNEWITZ, P. **Primeira lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOTH, Ivo José; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Interferência pedagógica na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância com o uso de tecnologias.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 807-821, abr./jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papiрус, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: Collège de France (1989-1992). Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira *et al.* Feedback na avaliação formativa. *In*: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces, conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 165-173.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF., 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 14 nov. 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n. 19.580, de 12 de janeiro de 1931. Modifica dispositivos sobre a organização judiciária do Território do Acre. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 12 jan. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19580-12-janeiro-1931-516808-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 19 mar. 1932. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/LF/impreso/decreto-n-3-810-de-19-de-marco-de-1932-regula-a-formacao-technica-para-o-districto-federal-com-a-previa-exigencia-do-curso-secundario-e-transforma>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o Ensino Primário e Secundário no município da Corte e o Superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do**

Brasil. Palácio do Rio de Janeiro, 19 de abril de 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares:** Cursos de Graduação. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar Escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Chancellaria-mór do Império do Brazil**, Brasília, 15 out. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a Escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 ago. 1971.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 out. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Parecer CFE n. 349/72, de 6 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. 1972. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 15/2005. Solicitação de Esclarecimento sobre as Resoluções CNE/ CP n. 1/2002 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 maio 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9 de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 18 jan. 2002a, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília: Ministério da Educação, 1993. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 9 abr. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 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. **Diário Oficial da União**, 04 mar. 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, 18 dez. 2002d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167941-rcp003-02&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial União**, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 510/2016**. Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 mar. 2020.

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

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 40, p. 143-148, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643912>. Acesso em: 1 maio 2021.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação**. Salvador: EDUNEB, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; SOUZA, Rodrigo Diego de. O estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. **Latitude**, Maceió, v. 15, edição especial, p. 286-310, 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41600/1/ARTIGO_EstagioCurricularSupervisionado.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Faria da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 10, n. 20, p. 03-17, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DENORD, François. Campo de poder. In: CATANI, Afrânio *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 75- 77.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva em Diálogo Revista de Educação e Sociedade**, Mato Grosso, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Acesso em: 24 jan. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FLORES, Maria José Batista; FERNANDES, Filipe Santos. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 589-614, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5384>. Acesso em: 22 set. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educar em revista**, Belo Horizonte, v. 35, jan./dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100207&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério Da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2020

DOURADO, Luiz Fernandes. Entrevista. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n.15. p. 221-564, jul./dez. 2014. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575_13818.pdf. Acesso em: 5 maio 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Fernando. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível

em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais. *In*: FERNANDES, Domingos (org.). **Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais: Melo, 2011. p. 185-206.

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. *In*: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-70.

FERRÃO, João. Dos paradigmas, práticas e teorias de avaliação às metodologias: uma visão panorâmica. *In*: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 05-29.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2020.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Manifesto dos educadores e educadoras, estudantes, brasileiros e brasileiras**: em defesa da democracia, da vida, dos direitos sociais e da educação. 2020. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2020/07/manifesto_fnpe_2020_07_16.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 abr. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 5 maio 2021.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929/1966>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/article/download>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GARCIA JÚNIOR, Afrânio. Sobre o Estado de Pierre Bourdieu. **Cadernos do desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, p. 309-312, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/151>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8361. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361>. Acesso em: 1 maio 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, Escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 jun. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber, 2005. v. 10.

GATTI, Bernadete Angelina. Perspectivas da formação de Professores para o magistério na Educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista FAEDEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/8265>. Acesso em: 29 abr. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade teoria e prática e estágio supervisionado na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em Curso de Pedagogia no Estado de São Paulo. *In*: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo *et al.*

Curso de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011. Acesso em: 20 maio 2021.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1925/1925.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas social**. Campinas: Alínea, 2016.

LAHIRE, Bernard. Campo. *In*: CATANI Afrânio *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

LENOIR, Reni. Estado. *In*: CATANI Afrânio *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 184-186.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **50 Técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática Escolar. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-303.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MAINARDES; Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.620>. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620/574>. Acesso em: 05 maio 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3.ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2016.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PARANÁ. **Decreto n. 4.230, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948>. Acesso em: 09 maio 2021.

PARANÁ. Decreto n. 4.258, 17 de março de 2020. Altera dispositivos do Decreto n. 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial n. 10647**, 17 de março de 2020. 2020b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4258-2020-parana-altera-dispositivos-do-decreto-n->

4230-de-16-de-marco-de-2020-que-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19. Acesso em: 09 maio 2021.

PARANÁ. **Decreto n. 6.080, de 04 de novembro de 2020**. Promove alterações no Decreto n. 4.230, de 16 de março de 2020. 2020c. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=403777>. Acesso em: 10 maio 2020.

PARANÁ. **Decreto n. 6.727, de 27 de janeiro de 2021**. Acresce os parágrafos 4º e 5º ao art. 8º do Decreto n. 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus-COVID-19. 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408619>. Acesso em: 09 maio 2021.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP n. 01/20, aprovado em 31 de março de 2020**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – Covid- 9 e outras providências. 2020d. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2020-Deliberacoes>. Acesso em: 22 mar. 2021.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP n. 03/20, aprovada em 17 de julho de 2020**. Alteração dos artigos 1º e 2º da Deliberação n. 01/2020 – CEE/PR, para permitir atividades educacionais não presenciais em aulas práticas de laboratório e estágios supervisionados obrigatórios. 2020e. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-03-20_5f8059c00db64.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

PATTON, Michael Quinn. Princípios pedagógicos de avaliação: interpretando Freire. *In*: PATTON, Michael Quinn; GUIMARÃES, Vilma. **Pedagogia da avaliação e Paulo Freire: incluir para transformar**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.

PÉREZ GOMES. Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António Sampaio da (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura *In*: CUNHA, Célio, FRANÇA, Carla Cristie (org.). **Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. *In*: CUNHA, Celio da; FRANÇA, Carla Cristie de França (org.). **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, fev. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 8 fev. 2020.

RODRIGUES, Pedro. As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. *In*: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (org.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Colibri, 1994. p. 93-109.

RONDINI, Carina Alexandre; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 12 mar. 2021.

RUA, Maria. **Avaliação de políticas, programas e projetos**: notas introdutórias. 2010. Disponível em: <https://jacksondetoni.files.wordpress.com/2014/05/texto-apoio-05-grac3a7as-rua.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLACSO, 2007.

SANTOS, Sydione. Formação acadêmico-profissional e iniciação à docência: outros olhares, novas possibilidades. *In*: CAPPELLETTI, Neide Keiko K.; MARTINIAK, Vera Lucia; SANTOS, Sydione. **Docência, reflexão e investigação no percurso de formação inicial**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n.15, p. 221-564, jul./dez. 2014. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575_13818.pdf. Acesso em: 5 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p.07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, jun./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735>. Acesso em: 10 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-18, jun. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a “falácia” do ensino remoto. **Síntese**, 2021. Disponível em <https://www.sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 6 maio 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Lidiane; DAMACENO, Ana; MARTINS, Maria. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, p. 4554-4566, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 18 maio 2021. SILVA, Rose Neubauer da *et al.* O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.

SOUZA, Jacqueline; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewArticle/5252>. Acesso em: 10 jun. 2021.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1209/1/Silvana%20Stremel%202.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. Política educacional. *In*: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação educacional: interfaces de conceito, termos e perspectiva**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020. p. 201-208.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARGA, Leandro Garcez. **Os diplomatas brasileiros sob a perspectiva relacional: o campo dos diplomatas e o campo político**. 196f. Tese (Doutorado em Ciência Política) –

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9673>. Acesso em: 12 jan. 2020.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “estado da arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação-educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327144995_O_Estado_da_Arte_a_concepcao_de_a_valiacao_educacional_veiculada_na_producao_academica_do_Programa_de_Pos-Graduacao_em_Educacao_Curriculo_1975-2000. Acesso em: 10 jul. 2020.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Catálogo de Cursos**. 2022. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/catalogo-de-cursos/>. Acesso em: 15 maio 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução CEPE n. 046, de 11 de setembro de 2013**. Fica aprovado o Regulamento Geral de Estágios Curriculares dos Cursos de Licenciaturas Presenciais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, na conformidade dos respectivos Anexos I, II, III e IV, que passam a integrar este ato legal. Disponível em: <https://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2013/046.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução Univ – n. 2021.14**. Aprova retorno das atividades presenciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa do ano letivo de 2021. Disponível em: <https://sistemas.uepg.br/producao/reitoria/documentos/1142021-11-0824.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política de Administração e Educação**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 28 maio 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**APÊNDICE A – QUANTIDADE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS E SUAS
INSTITUIÇÕES DE ORIGEM**

Quadro 14 - Quantidade de produções acadêmicas de acordo com instituição de origem
(continua)

	Instituição Ensino Superior	Nº de trabalhos
01	Universidade Estadual Paulista	22
02	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	13
03	Universidade Federal de Santa Maria	12
04	Universidade Estadual de Londrina	11
05	Universidade Federal de Goiás	09
06	Universidade Federal do Ceará	09
07	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	08
08	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	08
09	Universidade Estadual de Campinas	07
10	Universidade Federal de Pelotas	06
11	Universidade Federal do Piauí	06
12	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	05
13	Universidade Federal do Tocantins	05
14	Universidade Federal de Santa Catarina	05
15	Universidade Estadual de Maringá	05
16	Universidade Estadual do Ceará	04
17	Universidade do Estado da Bahia	04
18	Universidade Estadual Da Paraíba	04
19	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	04
20	Universidade Federal do Paraná	04
21	Universidade Federal de Juiz de Fora	04
22	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	03
23	Universidade Federal de Mato Grosso	03
24	Universidade de São Paulo	03
25	Universidade Federal de Sergipe	03
26	Universidade Federal de São Carlos	03
27	Universidade Federal do Espírito Santo	03
28	Universidade Federal do Rio de Janeiro	03
29	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	02
30	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	02
31	Universidade de Brasília	02
32	Universidade Federal de Minas Gerais	02
33	Universidade Cidade de São Paulo	02
34	Universidade Presbiteriana Mackenzie	02
35	Universidade Federal de Pernambuco	02
36	Universidade Metodista de Piracicaba	02
37	Universidade Nove de Julho	02
38	Universidade Federal Rural de Pernambuco	02
39	Universidade Estadual de Ponta Grossa	02
40	Universidade de Sorocaba	01
41	Universidade do Estado de Mato Grosso	01
42	Universidade Federal Fluminense	01
43	Universidade Federal do Amazonas	01
44	Universidade do Estado de Minas Gerais	01
45	Universidade Federal de Rondônia	01
46	Universidade Federal de Ouro Preto	01
47	Universidade Federal do Pará	01
48	Universidade do Extremo Sul Catarinense	01
49	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	01

Quadro 14 - Quantidade de produções acadêmicas de acordo com instituição de origem
(conclusão)

	Instituição Ensino Superior	Nº de trabalhos
50	Universidade Federal do Maranhão	01
51	Universidade Federal do Oeste do Pará	01
52	Universidade Federal de Uberlândia	01
53	Universidade de Uberaba	01
54	Universidade Federal da Bahia	01
55	Universidade Federal Da Grande Durados	01
56	Universidade do Vale do Itajaí	01
	Total	215

Fonte: A autora (2020)

APÊNDICE B – QUADRO COM OS TIPOS DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS, ANO, AUTORIA, INSTITUIÇÃO E CURSO DE LICENCIATURA

Quadro 15 - Produções acadêmicas selecionadas da Licenciatura em Pedagogia – 2010-2020

(continua)

	Tipo Ano	Título	Autor(a)	Instituição
1	T 2010	Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão	Marise Marçalina de Castro Silva Rosa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
2	T 2010	Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular	Márcia Regina do Nascimento Sambugari	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
3	D 2010	A matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica	Deise Rôos Cunha	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
4	D 2010	Significados e sentidos sobre os processos formativos de acadêmicos de pedagogia	Adriana Ofretório de Oliveira Martin	Universidade Estadual de Campinas
5	D 2010	Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional	Geiza Torres Gonçalves de Araújo	Universidade Federal de Juiz de Fora
6	D 2010	A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo	Maria Ghislény de Paiva Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
7	T 2011	Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica	Gislene Miotto Catolino Raymundo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
8	T 2011	O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo	Marilene Gabriel Dalla Corte	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
9	T 2011	Estágio Supervisionado na formação de professores em serviço dos anos iniciais do ensino fundamental	Mírtes Gonçalves Honório	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
10	D 2011	Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor	Cíntia Silva de Vasconcelos Neves	Universidade Federal de Pelotas

Quadro 15 - Produções acadêmicas selecionadas da Licenciatura em Pedagogia – 2010-2020

(continuação)

11	T 2012	A autoconfrontação como possibilidade de reflexão e movimento nas atividades de docência: um estudo sobre os estágios	Raquel de Godoy Retz	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
12	T 2012	Os espaços de formação e a constituição da profissionalidade docente: o estágio e o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Denise Filomena Bagne Marquesin.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
13	D 2012	Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo	Berenice Lurdes Borssoi	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
14	D 2012	Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição Escolar no processo de estágio supervisionado.	Marina Cyrino	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
15	D 2012	O estágio como espaço vital na formação do professor: sentidos e significados constituídos por ex-alunas do curso pedagogia	Fabiana Gonçalves dos Santos Malandrino	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
16	D 2012	Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real	Sandra Stefani França	Universidade Estadual Paulista
17	D 2012	Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores	Andréia Lopes Pacheco Vasques	Universidade Estadual Paulista
18	D 2012	O estágio curricular na formação do pedagogo: um estudo utilizando a metodologia da problematização	Alexandra da Paixão Domingues	Universidade Estadual de Londrina
19	T 2013	O estágio supervisionado no curso de pedagogia: tensionamento entre teoria e prática	Denise Rosa Medeiros	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
20	D 2013	Estágio supervisionado: necessidades formativas do curso de pedagogia	Iandra Fernandes Pereira Caldas	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Quadro 15 - Produções acadêmicas selecionadas da Licenciatura em Pedagogia – 2010-2020

(continuação)

21	D 2013	O professor em formação: a mediação pedagógica de estagiárias de pedagogia	Fabiana Muniz Mello Felix	Universidade do Estado de Mato Grosso
22	D 2013	A avaliação curricular do curso de Pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do pedagogo	Joselia Maria da Silva Farias	Fundação Universidade Federal do Piauí
23	D 2013	O Estágio Supervisionado como locus formativo: diálogo entre professor experiente e professor em formação	Ana Darc Lopes dos Reis	Fundação Universidade Federal do Piauí
24	D 2013	Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia: um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciandos	Jussane Sartor	Universidade Federal de Mato Grosso
25	D 2013	O estágio supervisionado na formação do pedagogo: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula	Shirlane Maria Batista Da Silva	Universidade Federal do Piauí
26	D 2013	A dimensão da estética no espaço Escolar: as narrativas discentes sobre a prática de estágio supervisionado no curso de pedagogia.	Ana Paula Mendieta Jose	Universidade Cidade de São Paulo
27	D 2013	O estágio supervisionado no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora: um meio para a interrelação teoria-prática e para a integração com as Escolas de educação básica	Vilma Lúcia Pedro	Universidade Federal de Juiz de Fora
28	D 2013	O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si	Rampazo, Vilma de Souza.	Universidade Federal de Mato Grosso
29	D 2013	Estágio supervisionado na formação de professores: o caso das faculdades integradas de Itararé/São Paulo	Giovana Cristina Gusmão Oliveira	Universidade de Sorocaba
30	T 2014	Formação de professores para o ensino da leitura	Salete Flôres Castanheira	Universidade de Brasília

Quadro 15 - Produções acadêmicas selecionadas da Licenciatura em Pedagogia – 2010-2020

(continuação)

31	T 2014	A constituição da disciplina prática pedagógica b na formação de pedagogos e professore nas séries iniciais do ensino fundamental na universidade federal do paraná (1980-2010) Curitiba 2014	Sandra Guimaraes Sagatio	Universidade Federal do Paraná
32	D 2014	Escrita reflexiva na formação inicial de professores: vivencias no curso de pedagogia da FURG	Ana Paula Goncalves Fioravante	Universidade Federal do Rio Grande
33	D 2014	Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente	Simone Reis Palermo Machado de Araújo	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
34	D 2014	A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares	Adriana Parravano Neves	Universidade Presbiteriana Mackenzie
35	D 2014	Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente	Maria Julia Carvalho de Melo	Universidade Federal de Pernambuco
36	D 2014	Formação de professores numa perspectiva ausubeliana e da sequência fedathi: contribuições da disciplina de estágio para a prática de alunos do curso de pedagogia	Mirley Nádila Pimentel Rocha	Universidade Federal do Ceará
37	D 2014	O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e Escola à luz de Paulo Freire	Ana Maria do Nascimento	Universidade Estadual do Ceará
38	D 2014	Iniciação à docência: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do Pibid	Francisco Cleiton Alves	Universidade do Estado Da Bahia
39	T 2015	Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados: os sentidos formativos da Escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de pedagogia da UFMA	Maria do Socorro Estrela Paixão	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
40	T 2015	O acompanhamento do estágio supervisionado no curso de pedagogia: um diálogo com as concepções e as condições de trabalho dos supervisores	Raimundo Dutra de Araújo	Universidade Metodista de Piracicaba

Quadro 15 - Produções acadêmicas selecionadas da Licenciatura em Pedagogia – 2010-2020

(continuação)

41	T 2015	A supervisão de estágio: interlocuções sobre a inserção de professores em formação nas Escolas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Rita de Cassia Cristofoleti	Universidade Estadual de Campinas
42	D 2015	O estágio supervisionado e sua contribuição na formação inicial do professor	Simone Brandolt Fagundes	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
43	D 2015	Constituição da identidade profissional docente no curso de pedagogia a partir do estágio supervisionado	Angelita de Fatima Souza	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
44	D 2015	Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de pedagogia da UFRN	Maria Cilene Ferreira de Menezes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
45	D 2015	A escola de educação básica e a formação inicial em pedagogia: um estudo de caso	Tatiana Fruscalso dos Santos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
46	D 2015	Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor	Maria Cleonice Soares	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
47	D 2015	A construção da leitura e da Escrita infantil e a prática do estágio supervisionado	Camila Fleck dos Santos	Universidade Federal de Santa Maria
48	D 2015	A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado	Regina Célia Cola Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
49	D 2015	As (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados	Érica Mancuso Schaden	Universidade de São Paulo
50	D 2015	A formação do licenciando e o estágio supervisionado: o curso de pedagogia da UFRRJ/ nova Iguaçu	William Teixeira Alves	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
51	T 2016	Processos de Identificação docente em Currículo de Pedagogia	Maria da Conceição Maggioni Poppe	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Quadro 15 - Produções acadêmicas selecionadas da Licenciatura em Pedagogia – 2010-2020

(continuação)

52	T 2016	Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia	Marina Cyrino	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
53	T 2016	O estágio curricular como espaço de hibridação teoria x prática no curso de pedagogia	Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira	Universidade Federal do Paraná
54	T 2016	Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores	Maria Goreti Da Silva Sousa	Fundação Universidade Federal do Piauí
55	D 2016	Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores	Maria do Socorro Soares	Universidade Federal do Rio de Janeiro
56	D 2016	A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos Endipes de 2000 a 2012	Liliane Dias Heringer Casotte	Universidade Federal do Espírito Santo
57	D 2016	A formação do pedagogo docente para o ensino de matemática na UFRJ: diálogo entre a formação inicial e o estágio supervisionado	Deborah Dias Anastacio	Universidade Federal do Rio de Janeiro
58	D 2016	Representação social de estagiários (as) do curso de pedagogia acerca da docência	Antonia Maira Emelly Cabral Da Silva Vieira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
59	D 2016	Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores	Michelle Cristina Bueno	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
60	T 2017	Estágio supervisionado na perspectiva da práxis no curso pedagogia: contradições e possibilidades no currículo de formação de professores	Solange Santiago Ferreira	Universidade Federal Fluminense
61	T 2017	Professoras orientadoras de estágio supervisionado em curso de pedagogia: desenvolvimento profissional docente e sentidos atribuídos à função de orientação	Katia Silene Da Silva	Universidade Metodista de Piracicaba

Quadro 15 - Produções acadêmicas selecionadas da Licenciatura em Pedagogia – 2010-2020

(continuação)

62	T 2017	Pedagogia específica de orientação de estágio: uma investigação narrativa	<u>Luana Rosalie Stahl</u>	Universidade Federal de Santa Maria
63	D 2017	O Estágio Supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia	Luana Maria Gomes de Alencar	Universidade Federal do Piauí
64	D 2017	A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos:discurso,estágio, identidades docentes	Sandra Regina de Moura	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
65	D 2017	O estágio curricular na trajetória de acadêmicos de pedagogia	Greice Kelli Christovam	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
66	D 2017	O estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes para a formação profissional docente: a compreensão dos alunos estagiários	Kelly Cristina de Medeiros Da Silva	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
67	T 2018	A docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Elenir Da Conceicao Lima Nicacio	Universidade Federal do Amazonas
68	T 2018	Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência	Mari Clair Moro Nascimento	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
69	D 2018	Possibilidades e desafios na construção da práxis pedagógica dos professores do curso de pedagogia da URCA	Rosani de Lima Domiciano	Universidade Estadual do Ceará
70	D 2018	O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das narrativas produzidas no estágio supervisionado em um curso de pedagogia no interior do estado do Espírito Santo	Sandra Maria Guisso	Universidade Federal do Espírito Santo
71	D 2018	A teoria na prática é outra: uma análise sobre as representações de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso de Pedagogia	Ricardo Ribeiro Martins	Universidade do Estado de Minas Gerais

Quadro 15 - Produções acadêmicas selecionadas da Licenciatura em Pedagogia – 2010-2020

(conclusão)

72	T 2019	A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia	Kênia Abbadia de Melo	Universidade Federal de Goiás
73	D 2019	Sentidos da docência: uma análise dos relatórios de estágio do curso de pedagogia da Unisinos (1966-1998)	Laudete de Brito	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos
74	D 2019	Educação musical com acadêmicos trabalhadoras da pedagogia noturno/UFSM: mobilizações em grupo no estágio supervisionado	Priscila Kuhn Scherdien Reinicke	Universidade Federal de Santa Maria
75	T 2020	O estágio na formação do pedagogo e suas contribuições como componente curricular	<u>Dayane Feitosa Lima</u>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
76	T 2020	O estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em pedagogia como possibilidade de articulação entre a universidade e a Escola	Melissa Rodrigues da Silva Pereira	Universidade Estadual de Ponta Grossa

Fonte: A autora (2020)

Quadro 16 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Educação Física – 2010-2020

(continua)

	Tipo Ano	Título	Autor	Instituição
1	D 2010	Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa	Melina Silva Alves	Universidade Federal de Sergipe
2	D 2010	Os estágios de docência e a formação de professores em educação física: um estudo de caso no curso de Licenciatura da ESEF/UFRGS	Rute Viégas Nunes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3	D 2010	Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas.	Fabiana Montiel	Universidade Federal de Pelotas
4	D 2011	Formação profissional em educação física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado	Ilma Célia Ribeiro Honorato	Universidade Estadual de Ponta Grossa
5	T 2012	O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades	Larissa Cerignoni Benites	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
6	D 2012	O estágio supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná	Suhellen Lee Porto Orsoli Silva	Universidade Estadual de Maringá
7	D 2012	Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis	Manuella Pereira de Sousa	Universidade Nove de Julho
8	D 2013	Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL	Carlos Eduardo Teo	Universidade Estadual de Londrina
9	D 2013	O curso de licenciatura em educação física: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos	Carla Prado Kronbauer	Universidade Federal de Santa Maria

10	D 2014	O professor em formação: uma investigação sobre o estágio supervisionado nos currículos das licenciaturas em educação física.	Cíntia Cristina de Castro Mello	Universidade Nove de Julho
11	D 2014	Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em educação física	Taiane Oliveira de Arruda Da Rosa	Universidade Federal de Pelotas
12	D 2014	O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição	Ana Paula Facco Mazzocato	Universidade Federal de Santa Maria
13	D 2014	Concepções e práticas pedagógicas de dança na formação de professores de educação física	Viviane Rocha Viana	Universidade do Estado Da Bahia

Quadro 16 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Educação Física – 2010-2020

(continuação)

14	D 2014	Identidade, Saberes e Questionamentos do professor-colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado em Educação Física	Jose Firmino Correa Junior	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)
15	D 2014	Estágio Supervisionado em Educação Física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?	Silvio Cesar Cristovao	Universidade Estadual de Campinas
16	T 2015	Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de educação física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile	Carlos Federico Ayala Zuluaga	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
17	D 2015	A formação docente na Amazônia ocidental: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na unir	Josue Jose de Carvalho Filho	Universidade Federal de Rondônia
18	D 2015	Análise dos aspectos pedagógicos da formação do professor de Educação Física: um estudo nas IES públicas de Minas Gerais	Márcia Helena Resende	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
19	D 2015	O estágio curricular na formação inicial de professores de educação física no estado de Mato Grosso	Francisca Franciely Veloso de Almeida	Universidade Federal de Mato Grosso
20	T 2016	O estágio na licenciatura em educação física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens	Diego de Sousa Mendes	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
21	T 2016	A construção da identidade docente em educação física: um estudo com acadêmicos-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC	Veruska Pires	Universidade Federal de Santa Catarina,
22	T 2016	Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física	Arestides Pereira da Silva Júnior	Universidade Estadual de Maringá
23	T 2016	O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplos Supervisionado; Profissionalização; Educação Física	Elisângela Venancio Ananias	Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Quadro 16 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Educação Física – 2010-2020

(continuação)

24	D 2016	As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física	Felipe Gustavo Santos Canciglieri	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
25	D 2016	Percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado	Maria Teresa Sudario Rocha	Universidade Federal de Ouro Preto
26	T 2017	Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de educação física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório	Lilian Brandao Bandeira	Universidade Federal de Goiás
27	T 2017	Autorregulação da aprendizagem no estágio de licenciatura em educação física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação	Luciana Toaldo Gentilini Avila	Universidade Federal de Pelotas
28	D 2017	O estágio curricular supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Pará/Guamá.	Rafael Costa Martins	Universidade Federal do Pará
29	D 2017	O estágio supervisionado na formação inicial em educação física - licenciatura na Universidade Federal do Ceará: desenvolvimento dos saberes e práticas docentes	Ana Patricia Freires Caetano	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
30	T 2018	Currículo de formação docente em educação física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares	Raffaella Andressa dos Santos Araujo	Universidade Estadual do Ceará
31	D 2018	Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos de um curso de licenciatura em Educação Física.	Lucas de Freitas da Silva	Universidade Federal de Pelotas
32	T 2019	O estágio como espaço tempo de experiências na formação em educação física: diálogo com a hermenêutica gadameriana	Neusa Dendena Kleinubing	Universidade Federal de Santa Maria
33	D 2019	Representações sociais de licenciandos de educação física sobre o estágio curricular supervisionado	Celia Poleai	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Quadro 16 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Educação Física – 2010-2020

(conclusão)

34	D 2019	O modo geral de organização do ensino veiculado para a atividade pedagógica na disciplina de estágio em cursos de licenciatura	Vanessa Silva da Silveira	Universidade do Extremo Sul Catarinense –Unesc
35	D 2019	Narrativas sobre o processo de constituição docente dos acadêmicos de educação física em formação inicial durante os estágios de docência da ESEFID/UFRGS	Lediana Ribeiro de Quadros	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: A autora (2020)

Quadro 17 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Ciências Biológicas – 2010-2020

(continua)

	Tipo Ano	Título	Autor	Instituição
1	D 2010	Formações de professores e a arte de um fazer(se) em intervalos: imagens em movimento	Vanessa Oliveira Solis	Universidade Federal de Santa Maria
2	D 2011	Os desafios do estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas da UFRPE	José Pedro Guimarães Silva	Universidade Federal Rural de Pernambuco
3	T 2012	Formação inicial: o estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas	Virginia Iara de Andrade Maistro	Universidade Estadual de Londrina
4	T 2012	Construção dialogada da base de conhecimento da ação docente por acadêmicos de licenciatura em ciências biológicas da UFSCAR	Anselmo João Calzolari Neto	Universidade Federal de São Carlos
5	T 2012	O estágio na formação acadêmico-profissional do professor de ciências:	Giselle de Souza Paula Pires	Universidade Federal de Santa Catarina
6	T 2012	O estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas e a busca pela experiência formativa: aproximações e desafios	Moisés Nascimento Soares.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
7	D 2012	O diário da prática pedagógica, a discussão em grupo e o processo reflexivo no contexto do estágio supervisionado em biologia	Juliana Moreira Prudente de Oliveira	Universidade Estadual de Maringá
8	D 2013	O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia	Leandro Nunes de Souza.	Universidade Federal de Goiás
9	T 2014	O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: ressignificando a formação de professores	Sônia Maria de Souza Bonelli	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
10	T 2014	Sentidos da leitura mediados pela experiência de acadêmicos do estágio supervisionado da licenciatura em ciências biológicas	Junia Freguglia Machado Garcia	Universidade Federal de Minas Gerais

Quadro 17- Produções acadêmicas da Licenciatura em Ciências Biológicas – 2010-2020

(continuação)

11	D 2014	O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências biológicas da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores	Edna Silva Barreto.	Universidade Federal Rural de Pernambuco
12	D 2014	Narrativas de estagiários e memórias: a formação de professores a partir do dito/ Escrito/ lembrado	Magda Schmidt	Universidade Federal de Santa Maria
13	D 2015	Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de ciências biológicas Curitiba 2015	Ana Cecilia Romano de Mello	Universidade Federal do Paraná
14	D 2015	A prática docente dos alunos-mestres de biologia: saberes mobilizados no estágio supervisionado.	Nilda Masciel Neiva Goncalves	Fundação Universidade Federal do Piauí
15	D 2015	Os estágios supervisionados e prática de ensino à luz das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica	Aluska da Silva Matias	Universidade Estadual Da Paraíba
16	T 2016	O efeito-leitor na mediação de conhecimentos do estágio: uma análise dos discursos de licenciandos em ciências biológicas	Leandro Siqueira Palcha	Universidade Federal do Paraná
17	T 2016	Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade	Marilisa Bialvo Hoffmann	Universidade Federal de Santa Catarina
18	D 2017	A formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de ciências Pedagogia, prática pedagógica.	Elocir Aparecida Corrêa Pires	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste
19	D 2017	Dificuldades pedagógicas na formação inicial de professores de ciências e biologia durante o estágio supervisionado	Patricia do Nascimento	Universidade Federal de Uberlândia
20	D 2017	O papel do estágio supervisionado na formação do professor reflexivo de biologia: uma discussão dos estagiários a partir dos diários de campo	Nathalia Coimbra Martins Da Rocha	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
21	T 2018	Uma prática dialógica com aproximações da educação CTS: propostas emancipatórias no estágio dos licenciandos em ciências biológicas	Wanna Santos de Araujo	Universidade de Brasília

Quadro 17 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Ciências Biológicas – 2010-2020

(continuação)

22	T 2018	O estágio curricular supervisionado de licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar a partir de uma perspectiva crítica	Tiago Yamazaki Izumida Andrade	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
23	T 2018	O estágio e a formação dos futuros docentes de Biologia: a participação dos professores da Escola básica	Caroline Arantes Magalhaes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
24	T 2018	O estágio supervisionado em ciências biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor	Luzia Cristina de Melo Santos Galvão	Universidade Federal de Sergipe
25	T 2018	A formação inicial de professores de ciências no estágio supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das representações sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck	Bruno Tadashi Takahashi	Universidade Estadual de Maringá
26	T 2019	Potencialidades emancipatórias do estágio supervisionado em Ciências da Natureza: indicativos a partir da análise de um curso de Pedagogia	Nidal Afif Obeid Freitas	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Unesp
27	D 2019	O papel dos estágios supervisionados na construção de práticas ativas e inovadoras entre professores em formação na licenciatura em ciências biológicas da UFPE	Gleize Cristina França de Barros	Universidade Federal de Pernambuco
28	D 2019	O Estágio supervisionado como espaço de reflexão na formação inicial de professores: uma análise a partir de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	Emike Luzia Pereira Correia	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos
29	D 2020	Processos reflexivos de licenciandos em ciências biológicas no contexto do estágio supervisionado: implicações para a construção da prática docente	Fabiana Guerra Ribeiro	Universidade Estadual de Londrina

Fonte: A autora (2020)

Quadro 18 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Letras / Língua Portuguesa – 2010-2020

(continua)

	Tipo Ano	Título	Autor	Instituição
1	T 2011	As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio	Maria Anunciada Nery Rodrigues	Universidade Federal da Paraíba
2	T 2011	Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa	Cláudia Valéria Doná Hila	Universidade Estadual de Londrina
3	D 2011	Pesquisa? só no paper! : a constituição da identidade de professor - pesquisador em formação inicial	Raquel Gamero	Universidade Estadual de Londrina
4	T 2012	Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula	Josilete Alves Moreira de Azevedo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
5	T 2013	Cenas do estágio curricular supervisionado: descrição, interpretação e análise discursivo-enunciativas de práticas dos professores em formação	Paula Francinetti Ribeiro de Araújo	
6	T 2013	Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência	Manoelito Costa Gurgel	Universidade Federal do Ceará
7	D 2013	Relatórios de estágio: representações dos estagiários sobre a identidade do professor de português	Ana Maria de Miranda Marques Borges	Universidade Federal de Goiás
8	T 2014	Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação	Fernanda Dias de Los Rios Mendonça	Universidade Federal de Santa Catarina,
9	T 2014	Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado	Arlete Vieira Da Silva	Universidade do Estado da Bahia
10	T 2014	O acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados por meio do facebook: uma ferramenta midiática na formação do docente da área de letras	Valeria Bussola Martins	Universidade Presbiteriana Mackenzie

Quadro 18 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Letras / Língua Portuguesa – 2010-2020

(continuação)

11	D 2014	Letramento digital no estágio supervisionado obrigatório em ensino de língua materna	Naiane Vieira dos Reis Silva	Universidade Federal do Tocantins
12	T 2015	Formas Linguísticas de inscrição do outro e de si-mesmo na Escrita reflexiva acadêmico-profissional de relatórios de estágio de professores de línguas	Livia Chaves de Melo	Universidade Federal do Tocantins
13	T 2015	O professor de língua portuguesa em formação inicial e suas (re)configurações sobre o trabalho docente	Ana Cecilia Teixeira Gonçalves	Universidade Federal de Santa Maria
14	D 2015	Era uma vez um estágio de língua portuguesa: diálogos sobre formação docente inicial, o gênero discursivo conto de fadas e suas contrapalavras contemporâneas	Patrícia Cristina de Oliveira Duarte	Universidade Estadual de Londrina
15	D 2015	O estágio curricular em Letras da UFMA e a profissionalização docente	Ednete Gomes Monteiro	Universidade Federal do Maranhão
16	D 2016	O uso do gênero caso para o ensino no âmbito do estágio supervisionado em letras: discussões sobre a relação teoria e prática.	Mirelle Da Silva Monteiro Araujo	Universidade Federal da Paraíba
17	D 2016	A articulação da formação inicial e continuada: o papel integrador do estágio no curso de letras	Antonio Marcos Da Costa Lima	Universidade Estadual de Londrina
18	D 2016	Estágio curricular como integrador das tecnologias digitais na formação inicial do professor de letras	Micheline Da Silva Bastos	Universidade Federal do Oeste do Pará
19	D 2016	A formação do professor de língua portuguesa: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática no estágio supervisionado	Deusdete Fernandes Pimenta Junior	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
20	D 2016	Relatório de Estágio Supervisionado: o lugar da crítica e reflexão como prática ssutentável no discurso do professor em formação do curso de Letras	Elem Kassia Gomes	Universidade Federal do Tocantins
21	D 2017	Letramento digital na formação inicial do docente de letras no interior da Paraíba	Maria do Socorro de Lucena Silva	Universidade Estadual Da Paraíba

Quadro 18 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Letras / Língua Portuguesa – 2010-2020

(conclusão)

22	D 2017	Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado	Caroline Seixas	Universidade de São Paulo
23	D 2018	A Escrita como processo constitutivo da produção do conhecimento: análise do discurso em relatórios de estágio	Patricia Soares Batista Teixeira	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
24	D 2019	Um olhar para o estágio supervisionado – uma análise do sistema de avaliatividade	Patrícia Alves de Andrade	Universidade Federal de Goiás
25	D 2020	Ressignificando a sala de aula de língua portuguesa: narrativas em interação no estágio supervisionado	Azevedo, Barbara Delgado	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Fonte: A autora (2020)

Quadro 19 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Matemática – 2010-2020

(continua)

	Ano/ Tipo	Título	Autor	Instituição
1	D 2010	O estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de matemática da universidade estadual de Goiás: uma prática reflexiva?	Ana Paula de Almeida Saraiva Magalhães	Universidade Federal de Goiás
2	D 2011	Formação inicial de professores em matemática: necessidades da prática pedagógica na educação básica	Andréia Goldani	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
3	D 2011	Jogos de verdade na constituição do bom professor de matemática	Grace Da Ré Aurich	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
4	T 2012	O estágio na licenciatura em matemática: um espaço de formação compartilhada de professores	José Antônio Araújo Andrade	Universidade Federal de São Carlos
5	D 2012	O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciado em querer ser professor de matemática	Diego Fogaça Carvalho	Universidade Estadual de Londrina.
6	D 2012	A formação inicial e a contribuição do estágio supervisionado: um estudo com alunos do curso de licenciatura em matemática	Karina de Cássia Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
7	T 2013	As práticas de formação no estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática: o que revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras na década 2001-2010	Marisol Vieira Melo	Universidade Estadual de Campinas
8	T 2013	O estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de matemática: uma análise a respeito da identidade profissional docente	Bruno Rodrigo Teixeira	Universidade Estadual de Londrina
9	D 2014	Como entendemos a matemática ensinada nos anos iniciais? Com a palavra os licenciandos em matemática	Luiz Sebastião Barbosa Bemme	Universidade Federal de Santa Maria
10	T 2015	O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado	Raquel Milani	Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Quadro 19 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Matemática – 2010-2020

(continuação)

11	T 2015	Perscrutando Diários de Aulas de Matemática do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática: reorientando histórias e investigações	Marcos Antonio Goncalves Junior	Universidade Estadual de Campinas
12	T 2015	O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de matemática para a educação básica: entre o proposto e o vivido	Erika Barroso Dauanny	Universidade de São Paulo
13	D 2015	Licenciandas como professoras no estágio: qual referência de Matemática?	Neuraci Dias Amaral	Faculdade de Educação da UFMG
14	D 2015	O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura de Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores	Ester Vellar Krause	Universidade Federal de Pelotas
15	T 2016	Prática de ensino e estágio supervisionado na licenciatura de matemática em narrativas de professoras da faculdade de filosofia, ciências e letras de alegre	Renato Fundão Vieira	Universidade Federal do Espírito Santo
16	T 2016	Licenciatura em matemática das universidades estaduais da Bahia: origem e estado atual	Robson Aldrin Lima Mattos.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
17	D 2016	Cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores das disciplinas do eixo de práticas e estágio nos cursos de licenciatura em matemática da UECE- campus do Itaperi e Feclesc	Dayslania Fernandes Ribeiro	Universidade Estadual do Ceará
18	D 2016	História de vida e formação docente: o estágio supervisionado no curso de licenciatura em matemática da Universidade Regional Do Cariri – URCA	Francisco Ronald Feitosa Moraes	Universidade Federal do Ceará
19	T 2017	Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão	Iara Zimmer	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
20	T 2018	Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado determinantes da aprendizagem da docência	Patricia Perlin	Universidade Federal de Santa Maria

Quadro 19 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Matemática – 2010-2020

(conclusão)

21	D 2018	De acadêmico a professor: a formação do futuro professor de matemática no contexto do estágio supervisionado	Thanize Bortolini Scalabrin	Universidade Federal de Santa Maria
22	D 2018	Influência de fatores significativos para o estágio supervisionado na licenciatura em matemática no município de Fortaleza/CE	<u>Jáderson Cavalcante da Silva</u>	Universidade Federal do Ceará

Fonte: A autora (2020)

Quadro 20 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Música – 2010-2020

(continua)

	Ano/ Tipo	Título	Autor	Instituição
1	D 2012	Estágio curricular e formação do <i>habitus</i> docente em Educação Musical	João Emanuel Ancelmo Benvenuto	Universidade Federal do Ceará
2	D 2013	A inclusão do ensino de música nos currículos Escolares do CRAJUBAR: contribuições do estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFC – Campus Cariri	Italo Romulo de Holanda Ferro	Universidade Federal do Ceará
3	D 2015	A música local na escola cearense: uma análise sobre as trajetórias de formação docente.	Filipe Ximenes Parente	Universidade Federal do Ceará
4	D 2016	Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN	Anne Charlyenne Saraiva Campos.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
5	T 2017	A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciados em música: um estudo de caso em uma escola pública em Salvador Bahia	Luiz Antonio Batista Leal	Universidade Federal Da Bahia
6	D 2017	A construção da docência do professor de música: o estágio supervisionado no curso de música - licenciatura da Universidade Federal de Goiás (2009-2016)	Priscilla Harumi Shiozawa	Universidade Federal de Goiás
7	D 2018	A constituição do(a) professor(a) de música: entrelaçamento do sensível e do inteligível na experiência com o estágio supervisionado	Silvana Kalff	Universidade do Vale do Itajaí

Fonte: A autora (2020)

Quadro 21 - Produções acadêmicas da Licenciatura em Geografia – 2010-2020

(continua)

	Ano /Tipo	Título	Autor	Instituição
1	D 2011	Formação da identidade docente: estágio supervisionado, memórias e representações sociais.	Sandra Mara Vieira Oliveira	Universidade Federal de Sergipe
2	T 2012	Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil)	Vilmar José Borges	Universidade Estadual Paulista
3	T 2012	O Estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em geografia	Maria Francineila Pinheiro dos Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
4	D 2014	O Estágio na formação do professor de Geografia: relação universidade e Escola	Claudia do Carmo Rosa	Universidade Federal de Goiás
5	D 2015	A formação do professor de geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo	Alan Fernandes dos Santos	Universidade Federal de Santa Catarina,
6	T 2016	A prática na formação inicial de professores: sentidos atribuídos por acadêmicos e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em geografia do campus de serrinha - UNEB	Monica Moreira de Oliveira Torres	Universidade do Estado Da Bahia
7	T 2017	A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de geografia	Daniel Mallmann Vallerius	Universidade Federal de Goiás
8	T 2018	Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do curso de licenciatura em geografia	Luzianny Borges Rocha	Universidade Federal do Ceará
9	D 2019	A Implementação da Política Nacional de Formação de Professores na Universidade Federal da Grande dourados (UFGD)	Carina Nogueira de Jesus	Universidade Federal Da Grande dourados
10	D 2020	Usos e potencialidades das narrativas digitais na formação de professores de geografia: uma experiência no estágio supervisionado	Araújo, José Augusto Faria de	Universidade Estadual de Campinas

Fonte: A autora (2020)

Quadro 22 - Produções acadêmicas em mais de uma Licenciatura – 2010-2020

(continua)

	Ano/Tipo	Título	Autor	Instituição
1	T 2012	A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos	Marly Krüger de Pesce	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2	D 2012	Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: Investigando relatórios de estágio supervisionado	Alline Laís Schoen Diniz	Universidade Federal do Tocantins
3	D 2013	Estágio obrigatório as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro	Carla Alessandra de Oliveira Nascimento	Universidade de Uberaba
4	D 2013	Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e Escola	Camila Rinaldi Bisconsini	Universidade Estadual de Maringá
5	D 2014	Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses	Bruno Gomes Pereira.	Universidade Federal do Tocantins
6	T 2016	Os sentidos formativos dos acadêmicos de licenciatura: socialização, aprendizagens e identidade docente	Ana Lúcia Andruchak	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
7	T 2017	Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores: reflexos de experiências no instituto federal fluminense.	Edalma Ferreira Paes Paes	Universidade Estadual de Campinas
8	T 2017	Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura	Sybelle Regina Carvalho Pereira	Universidade Federal de Santa Maria
09	D 2018	Investigando as emoções e os sentimentos de Licenciandos em situação de estágio curricular supervisionado	Aline Resende Gomes	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Quadro 22 - Produções acadêmicas em mais de uma Licenciatura – 2010-2020

(conclusão)

10	D 2018	Estágio Supervisionado em Educação Física e Letras Português da UEL: desafios e possibilidades	Erik Yudi Horiye	Universidade Estadual de Londrina
11	D 2020	A relação universidade-Escola evidenciada por meio dos estágios supervisionados: um olhar para a recepção dos licenciandos nas Escolas estaduais de Juiz de Fora	<u>Pereira, Lethycia Lopes</u>	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Fonte: A autora (2020)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES FORMADORES

Prezado (a) Professor(a) de Estágio Curricular Supervisionado (ECS)

Meu nome é Viridiana Alves de Lara Silva, sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).

Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo tema é a avaliação de políticas e programas educacionais, sob a orientação da Professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise, sendo o objeto de estudo a avaliação do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) de Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Considero que o (a) professor (a) formador (a) na condição de orientador (a) de ECS, no Ensino Fundamental, possa contribuir com esta pesquisa, sendo assim gostaria de solicitar sua participação respondendo alguns questionamentos.

Sua participação é de extrema relevância para uma melhor compreensão quanto ao desenvolvimento do ECS junto aos licenciandos.

Encaminho, em anexo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o formulário de questões.

Coloco-me a disposição para demais Esclarecimentos que se façam necessários.

Agradeço imensamente sua contribuição.

Viridiana Alves de Lara Silva

Telefone:(42) 99912-8362

E-mail: viril.lara@hotmail.com

Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise

Telefone: (42) 99944-0144

E-mail: marybrandalise@uol.com.br

Perfil dos respondentes

1 Sexo

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Não gostaria de informar

2 Faixa etária

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- 51 a 55 anos

- 55 a 60 anos
- mais de 60 anos

3 Tempo de experiência no Ensino Superior:

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- mais de 30 anos

4 Tempo de experiência como professor (a) formador na disciplina de ECS:

- 1 a 3 anos
- 4 a 7 anos
- 8 a 11 anos
- 12 a 15 anos
- 16 a 19 anos
- 20 a 23 anos
- mais de 24 anos

5 Quantidade de alunos que orienta, na disciplina de ECS: _____

6 Vínculo empregatício

- Professor (a) efetivo (a)
- Professor (a) colaborador (a)

7 Carga horária de trabalho, na universidade:

- 20 horas
- 40 horas

8 Formação académica, instituição e ano de conclusão:

Curso (s) de licenciatura:

9 Formação académica, instituição e ano de conclusão:

Especialização:

10 Formação académica, instituição e ano de conclusão:

Mestrado:

11 Formação académica, instituição e ano de conclusão:

Doutorado:

12 Formação académica, instituição e ano de conclusão:

Pós doc:

Organização da disciplina

1 Professor (a), como se divide a carga horária da disciplina de ECS (aulas e inserção em campo) no curso de licenciatura que você atua?

2 De que modo você avalia a articulação da Universidade com a Secretaria de Educação, seja ela municipal ou estadual, para o desenvolvimento do ECS dos Licenciandos?

3 Como você organiza o planejamento da disciplina de ECS para contemplar as aulas, orientações e acompanhamento dos estagiários (as) na Escola, tanto para o ensino presencial quanto para o ensino remoto?

4 Assinale os tipos de orientações que ocorrem ao longo do ano letivo no ECS:

- individuais
- coletivas (para todos da classe)
- duplas
- pequenos grupos de acadêmicos
- outros : _____

5 Em que momentos ocorre essas orientações:

- durante o horário de aulas, estabelecido no grade do curso
- em outros horários

6 Com que frequência ocorrem as orientações individuais?

- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente

Outros

7 De acordo com a resposta anterior, poderia explicar, citando as diferenças e semelhanças quando o ECS era realizado no contexto do ensino presencial e atualmente no contexto do ensino remoto?

8 Professor (a), como você realizava o acompanhamento do acadêmico-estagiário na modalidade presencial? E atualmente no contexto do ensino remoto como esse acompanhamento está sendo realizado?

Fundamentos Teóricos do ECS

9 Cite os autores (as) que fundamentam sua prática docente enquanto professor (a) formador da disciplina de ECS.

10 Que concepção de ECS prevalece no Curso de Licenciatura que você atua?

11 De que modo acontece a relação teórico-prática no ECS, no curso que você atua?

Inserção no espaço Escolar

12 Quais são os encaminhamentos para Escolha do campo e apresentação do acadêmico-estagiário no ECS, no contexto presencial e no contexto remoto?

13 Assinale, quais itens são previstos no ECS do seu curso de licenciatura:

- Carta de apresentação do acadêmico
- Carta de orientação para Escola e professor regente
- Análise do P.P.P.
- Projeto de estágio
- Diários reflexivos
- Narrativas
- Relatos de experiência
- Planos de aula para docência
- Relatório final
- Artigo
- Resumo expandido
- Ficha de registro de carga horária (observação e docência)
- Ficha de avaliação da docência- preenchida pelo professor (a) regente
- Ficha de avaliação da docência- preenchida pelo professor (a) formadora
- Feedback
- Devolutivas

Outros: _____

14 Como foi a sua adaptação, como professor (a) formador (a), para atuar na disciplina de ECS no ensino remoto? E de seus acadêmicos (as)?

15 Quem realiza a seleção de conteúdos para docência do estagiário-acadêmico:

- Professor formador – universidade
- Pedagoga (o) da Escola campo de estágio
- Professor regente da turma
- acadêmico – estagiário

Outros

16. Quem participa das orientações para elaboração dos planos de aula

- Professor formador
- Professor regente da turma
- Pedagoga da Escola

Outros

17 De que maneira se realiza a docência do acadêmico-estagiário durante o período de ensino remoto? E na modalidade presencial, de que modo ocorria?

18 Como o professor (a) regente de turma avalia o acadêmico-estagiário na inserção na Escola em contexto de ensino remoto? E no presencial como ocorria? Há alguma devolutiva com relação à docência?

19 Quais são as dificuldades /fragilidades que você aponta para a realização do ECS no atual contexto do ensino remoto, para o curso que você atua como professor (a) formador(a)?

20 Se comparada a realização do ECS no ensino presencial e no ensino remoto você identifica semelhanças e diferenças na formação do licenciando? Quais? Comente.

Processo avaliativo

21 Assinale os instrumentos que você utiliza na avaliação das aprendizagens dos estagiários:

Ensino Presencial

Ensino Remoto

Prova

Prova

Relatório

Relatório

Diário

Diário

Portfólios

Portfólios

Observações

Observações

Narrativas

Narrativas

Fichas de acompanhamento

Fichas de acompanhamento

Seminários

Seminários

Vídeos

Vídeos

Outros:

22 De que modo você, professor(a), realiza a avaliação dos acadêmicos-estagiários na disciplina de ECS, quais os critérios utilizados?

23 Professor (a), você realizada *feedback* na disciplina de ECS? Com que frequência? De que maneira? Comente.

24 Se desejar complemente sua participação na pesquisa tecendo comentários, críticas ou sugestões.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa: “**Avaliação da política de Estágio Curricular Supervisionado na UEPG, nos contextos de ensino presencial e remoto: foco nas licenciaturas**” tendo como pesquisadora responsável a doutoranda Viridiana Alves de Lara Silva, sob orientação da Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

O **objetivo da pesquisa** é analisar a política e programa de Estágio Curricular Supervisionado – ECS (Ensino Fundamental) das licenciaturas da UEPG, nos contextos de ensino presencial e remoto, a partir da avaliação dos professores formadores /orientadores.

Sua participação no estudo será respondendo **um questionário online**. Os dados coletados serão analisados sem a identificação dos participantes e tornar-se-ão públicos com a publicação de relatórios. Outras publicações também poderão ser elaboradas, tais como apresentação de trabalhos em eventos, publicações em anais de eventos regionais, nacionais ou internacionais, capítulos de livros, dentre outros –sempre garantindo o sigilo dos participantes.

Enquanto participante da pesquisa como entrevistado, você poderá estar exposto ao risco quanto ao constrangimento ou receio de responder algumas questões que lhe serão propostas. Entende-se que este risco é mínimo e será reduzido pela objetividade das perguntas. No entanto, sua participação na pesquisa possibilitará uma **avaliação da política de ECS na UEPG**, nos contextos de ensino presencial e remoto, contribuindo para reflexões sobre a temática e possíveis contribuições em reformulação de currículos de cursos de licenciatura. Após as análises você será informado dos resultados da pesquisa. Sua participação é voluntária; portanto, não receberá recompensa ou gratificação, nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo; enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, também tendo todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação na pesquisa.

Este documento será assinado em duas vias, sendo que uma lhe será entregue pelo pesquisador no momento do preenchimento e a outra ficará arquivada sob sigilo.

Em caso de dúvidas, você poderá consultar a pesquisadora responsável ou a Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, nos seguintes contatos:

Pesquisadores Responsáveis:

Viridiana Alves de Lara Silva

Rua Fermiano Onofre Coelho nº 78 – Ponta Grossa/PR – CEP: 84031-348

Telefone: (42) 99912-8362

E-mail: viril.lara@hotmail.com

Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise

Rua Tibúrcio Pedro Ferreira nº200 – Ponta Grossa /PR – CEP: 84010-090

Telefone: (42) 99944-0144

E-mail: marybrandalise@uol.com.br

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS – COEP/UEPG

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748, CEP: 84030-900

Bloco M, Sala 100 - Campus Uvaranas.

Telefone (42) 3220-3108

e-mail: seccoep@uegp.br

Ponta Grossa – Paraná

APÊNDICE E – REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA

ALENCAR, LUANA MARIA GOMES DE. **O Estágio Supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresina.

ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso de. **O estágio curricular na formação inicial de professores de educação física no estado de Mato Grosso**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

ALVES, Francisco Cleiton. Iniciação à docência: **narrativas e experiências do estágio supervisionado e do PIBID**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

ALVES, Melina Silva. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal De Sergipe, São Cristóvão.

ALVES, William Teixeira. **A formação do licenciando e o estágio supervisionado: o curso de pedagogia da UFRRJ**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu.

AMARAL, Neuraci Dias. **Licenciandas como professoras no estágio: qual referência de Matemática?** 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte.

ANANIAS, Elisângela Venancio. **O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplos**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ANASTÁCIO, Deborah Dias. **A formação do pedagogo docente para o ensino de matemática na UFRJ: diálogo entre a formação inicial e o estágio supervisionado**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ANDRADE, Tiago Yamazaki Izumida. **O estágio curricular supervisionado de licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar a partir de uma perspectiva crítica**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ANDRADE, Patrícia Alves de. **Um olhar para o estágio supervisionado – uma análise do sistema de avaliatividade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Goiás, Goiânia.

ANDRADE, José Antônio Araújo. **O estágio na licenciatura em matemática: um espaço de formação compartilhada de professores**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ANDRUCHAK, Ana Lúcia. **Os sentidos formativos dos acadêmicos de licenciatura: socialização, aprendizagens e identidade docente**. 2016. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal Do Rio Grande do Norte, Natal.

ARAÚJO, Geiza Gonçalves Torres de. **Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para atuação profissional.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora.

ARAÚJO, José Augusto Faria de. **Usos e potencialidades das narrativas digitais na formação de professores de geografia: uma experiência no estágio supervisionado.** 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ARAÚJO, Mirelle da Silva Monteiro. **O uso do gênero caso para o ensino no âmbito do estágio supervisionado em letras: discussões sobre a relação teoria e prática.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa.

ARAÚJO, Paula Francineti Ribeiro de. **Cenas do estágio curricular supervisionado: descrição, interpretação e análise discursivo-enunciativas de práticas dos professores em formação.** 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos. **Currículo de formação docente em educação física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares.** 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza.

ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

ARAÚJO, Raimundo Dutra. **O acompanhamento do estágio supervisionado no curso de pedagogia: um diálogo com as concepções e as condições de trabalho dos supervisores.** 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

ARAÚJO, Wanna Santos de. **Uma prática dialógica com aproximações da educação CTS: propostas emancipatórias no estágio dos licenciandos em ciências biológicas.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília.

AURICH, Grace da Ré. **Jogos de verdade na constituição do bom professor de matemática.** 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. **Autorregulação da aprendizagem no estágio de licenciatura em educação física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação.** 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

AZEVEDO, Barbara Delgado. **Ressignificando a sala de aula de língua portuguesa: narrativas em interação no estágio supervisionado.** 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula.** 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BANDEIRA, Lilian Brandao. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de educação física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório.** 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal De Goiás, Goiânia.

BARRETO, Edna Silva. **O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências biológicas da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

BARROS, Gleize Cristina França de. **O papel dos estágios supervisionados na construção de práticas ativas e inovadoras entre professores em formação na licenciatura em ciências biológicas da UFPE.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal De Pernambuco.

BASTOS, Micheline da Silva. **Estágio curricular como integrador das tecnologias digitais na formação inicial do professor de letras.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém.

BEMME, Luiz Sebastião Barbosa. **Como entendemos a matemática ensinada nos anos iniciais? com a palavra os licenciandos em matemática.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades.** 2012. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, de Rio Claro.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. **Estágio curricular e formação do *habitus* docente em educação musical.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

BISCONSINI, Camila Rinaldi. **Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e Escola.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BONELLI, Sônia Maria de Souza **O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: ressignificando a formação de professores.** 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto alegre

BORGES, Ana Maria De Miranda Marques. **Relatórios de estágio: representações dos estagiários sobre a identidade do professor de português.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal De Goiás.

BORGES, Vilmar José. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil).** 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BORSSOI, Berenice. Lurdes. **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Rio Grande do Sul.

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BUENO, Michelle Cristina. **Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

CAETANO, Ana Patricia Freires. **O estágio supervisionado na formação inicial em educação física - licenciatura na Universidade Federal do Ceará:** desenvolvimento dos saberes e práticas docentes. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **Estágio supervisionado: necessidades formativas do curso de pedagogia.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

CALZOLARI NETO, Anselmo João. **Construção dialogada da base de conhecimento da ação docente por acadêmicos de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar.** 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. **Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN.** 2016. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CANCIGLIERI, Felipe Gustavo Santos. **As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

CARVALHO, Diego Fogaça. **O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciado em querer ser professor de matemática.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CASOTTE, Liliane Dias Heringer. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos Endipes de 2000 a 2012.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação docente para o ensino da leitura.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CORREIA, Emike Luzia Pereira. **O Estágio supervisionado como espaço de reflexão na formação inicial de professores: uma análise a partir de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos.

CRISTOFOLETI, Rita de Cassia. **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. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CHRISTOVAM, Greice Kelli. **O estágio curricular na trajetória de acadêmicos de pedagogia**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Rio Claro.

CRISTOVAO, Silvio Cesar. **Estágio Supervisionado em Educação Física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?** 2014 Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CORREA JUNIOR, José. Firmino. **Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado em Educação Física**. 2014 Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro.

COSTA, Junia Freguglia Machado. **Sentidos da leitura mediados pela experiência de acadêmicos do estágio supervisionado da licenciatura em ciências biológicas**. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal De Minas Gerais, Uberlândia.

CUNHA, Deise Rôos. **A matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica**. 2010 (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição Escolar no processo de estágio supervisionado**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Rio Claro.

CYRINO, Marina. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Rio Claro.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.

DAUANNY, Erika Barroso. **O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de matemática para a educação básica: entre o proposto e o vivido**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

DINIZ, Alline Laís Schoen **Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágios supervisionado** 2012. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

DOMICIANO, Rosani de Lima. **Possibilidades e desafios na construção da práxis pedagógica dos professores do curso de pedagogia da URCA**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

DOMINGUES, Alexandra da Paixão. **O estágio curricular na formação do pedagogo: um estudo utilizando a metodologia da problematização**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira. **Era uma vez um estágio de língua portuguesa: diálogos sobre formação docente inicial, o gênero discursivo conto de fadas e suas contra palavras contemporâneas.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FAGUNDES, Simone Brandolt. **O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação inicial do professor.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

FARIAS, Joselia Maria da Silva. **A avaliação curricular do curso de Pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do pedagogo.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresina.

FÉLIX, Fabiana Muniz Mello. **O Professor em formação: a mediação pedagógica de estagiárias de pedagogia.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres.

FERREIRA, Solange Santiago. **Estágio supervisionado na perspectiva da práxis no curso pedagogia: contradições e possibilidades no currículo de formação de professores.** 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

FERRO, Italo Romulo de Holanda. **A inclusão do ensino de música nos currículos Escolares do Crajubar: contribuições do estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFC - Campus Cariri.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

FILHO, Josué Jose de Carvalho. **A formação docente na Amazônia ocidental: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na UNIR.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

FIORAVANTE, Ana Paula Goncalves. **Escrita reflexiva na formação inicial de professores: vivencias no Curso De Pedagogia da FURG.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Rio Grande, Carreiros.

FRANÇA, Sandra Stefani França. **Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara

FREITAS, Nidal Afif Obeid. **Potencialidades emancipatórias do estágio supervisionado em Ciências da Natureza: indicativos a partir da análise de um curso de Pedagogia.** 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru.

GALVÃO, Luzia Cristina de Melo Santos. **O estágio supervisionado em ciências biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

GOLDANI, Andréia. **Formação inicial de professores em matemática: necessidades da prática pedagógica na educação básica.** 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GAMERO, Raquel. **Pesquisa? só no paper!:** a constituição da identidade de professor - pesquisador em formação inicial. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GOMES, Aline Resende. **Investigando as emoções e os sentimentos de Licenciandos em situação de estágio curricular supervisionado.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Triângulo Mineiro, Uberaba.

GOMES, Elem Kassia Gomes. **Relatório de Estágio Supervisionado: o lugar da crítica e reflexão como prática sustentável no discurso do professor em formação do curso de Letras.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Tocantins, Palmas.

GONÇALVES, Nilda Masciel Neiva. **A prática docente dos alunos-mestres de biologia: saberes mobilizados no estágio supervisionado.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresinha.

GONÇALVES, Ana Cecília Teixeira. **O professor de língua portuguesa em formação inicial e suas (re)configurações sobre o trabalho docente.** 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

GONCALVES JUNIOR, Marcos Antonio. **Perscrutando Diários de Aulas de Matemática do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática:** reorientando histórias e investigações. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual De Campinas, Campinas.

GURGEL, Manoelito Costa. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza.

HOFFMANN, Marilisa Bialvo. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia:** potencialidades da intercoletividade. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática:** contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

HORIYE, Erik Yudi. **Estágio Supervisionado em Educação Física e Letras Português da UEL:** desafios e possibilidades. 2018. Dissertação (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **Formação profissional em educação física:** aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves. **Estágio Supervisionado na formação de professores em serviço dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

JESUS, Carina Nogueira de. **A Implementação da Política Nacional de Formação de Professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados

JOSÉ, Ana Paula Mendieta. **A dimensão da estética no espaço Escolar: as narrativas discentes sobre a prática de estágio supervisionado no curso de pedagogia**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

KALFF, Silvana. **A constituição do(a) professor(a) de música: entrelaçamento do sensível e do inteligível na experiência com o estágio supervisionado**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

KLEINUBING, Neusa Dendena. **O estágio como espaço tempo de experiências na formação em educação física: diálogo com a hermenêutica gadameriana**. 2019. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

KRAUSE, Ester Vellar. **O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura de Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

KRONBAUER. Carla Prado. **O curso de licenciatura em educação física: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria.

LIMA, Antonio Marcos da Costa. **A articulação da formação inicial e continuada: o papel integrador do estágio no curso de letras**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LEAL, Luiz Antonio Batista. **A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciados em música: um estudo de caso em uma Escola pública em Salvador Bahia**. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador

MAGALHÃES, Ana Paula de Almeida Saraiva. **O estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de matemática da universidade estadual de Goiás: uma prática reflexiva?**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MAGALHÃES, Caroline Arantes. **O estágio e a formação dos futuros docentes de Biologia: a participação dos professores da Escola básica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade. **Formação inicial: o estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas**. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MALANDRINO, Fabiana Gonçalves dos Santos. **O estágio como espaço vital na formação do professor: sentidos e significados constituídos por ex-alunas do curso pedagogia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne. **Os espaços de formação e a constituição da profissionalidade docente: o estágio e o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2012 Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MATIAS, Aluska da Silva. **Os estágios supervisionados e prática de ensino à luz das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande

MARTIN, Adriana Ofretorio de Oliveira. **Significados e sentidos sobre os processos formativos de acadêmicos de pedagogia.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARTINS, Rafael Costa. **O estágio curricular supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Pará/Guamá.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém.

MARTINS, Valeria Bussola. **O acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados por meio do Facebook: uma ferramenta midiática na formação do docente da área de letras.** Tese (Doutorado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

MATTOS, Robson Aldrin Lima. **Licenciatura em matemática das universidades estaduais da Bahia: origem e estado atual.** 2016. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MAZZOCATO, Ana Paula Facco. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

MEDEIROS, Denise Rosa. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia: tensionamento entre teoria e prática.** 2013. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.

MELLO, Ana Cecilia Romano de. **Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de ciências biológicas** Curitiba. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Do Paraná, Curitiba.

MELLO, Cíntia Cristina de Castro. **O professor em formação: uma investigação sobre o estágio supervisionado nos currículos das licenciaturas em educação física.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

MENDES, Diego de Sousa. **O estágio na licenciatura em educação física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens.** 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Presidente Prudente.

MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. **Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação.** 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MENEZES, Maria Cilene Ferreira de. **Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de pedagogia da UFRN.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.

MELO, Marisol Vieira Melo. **As práticas de formação no estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática: o que revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras na década 2001-2010.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas

MELO, Livia Chaves de. **Formas Linguísticas de inscrição do outro e de si-mesmo na Escrita reflexiva acadêmico-profissional de relatórios de estágio de professores de línguas.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Tocantins, Palmas.

MILANI, Raquel. **O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado.** 2015. Tese - (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

MONTEIRO, Ednete Gomes. **O estágio curricular em Letras da UFMA e a profissionalização docente.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

MONTIEL, Fabiana. **Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa. **História de vida e formação docente: o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza.

MOURA, Sandra Regina de. **A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NASCIMENTO, Ana Maria do. **O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e Escola à luz de Paulo Freire.** 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2014) - Universidade Estadual do Ceará, Ceará.

NASCIMENTO, Carla Alessandra De Oliveira. **Estágio obrigatório as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba, Uberaba.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Estágio curricular**: implicações na formação e na atuação para a docência. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

NEVES, Cíntia Silva de Vasconcelos. **Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

NEVES, Adriana Parravano. **A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

NICACIO, Elenir da Conceição Lima. **A Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

NUNES, Rute Viégas. **Os estágios de docência e a formação de professores em educação física**: um estudo de caso no curso de Licenciatura da ESEF/UFRGS. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre

OLIVEIRA, Giovana Cristina Gusmão. **Estágio supervisionado na formação de professores**: o caso das Faculdades Integradas de Itararé. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Sorocaba, Sorocaba.

OLIVEIRA, Juliana Moreira Prudente de. **O diário da prática pedagógica, a discussão em grupo e o processo reflexivo no contexto do estágio supervisionado em biologia**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual De Maringá, Maringá.

OLIVEIRA, Sandra Mara Vieira. **Formação da identidade docente**: estágio supervisionado, memórias e representações sociais. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

PAES, Edalma Ferreira. **Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores**: reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense 2017. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados**: os sentidos formativos da Escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de pedagogia da UFMA. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

PALCHA, Leandro Siqueira. **O Efeito-leitor na mediação de Conhecimentos do Estágio**: uma análise dos discursos de Licenciandos em Ciências Biológicas. 2015. .2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Do Paraná, Curitiba.

PARENTE, Filipe Ximenes. **A música local na Escola cearense**: uma análise sobre as trajetórias de formação docente. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza.

PEDRO, Vilma Lúcia. **O estágio supervisionado no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora: um meio para a interrelação teoria-prática e para a integração com as Escolas de educação básica.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

PEREIRA, Bruno Gomes. **Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses.** 2014. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz. **O Estágio Curricular como Espaço de Híbridação entre Teoria x Prática no Curso de Pedagogia.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PEREIRA, Lethycia Lopes. **A relação universidade-Escola evidenciada por meio dos estágios supervisionados: um olhar para a recepção dos licenciandos nas Escolas estaduais de Juiz de Fora.** 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho. **Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura.** 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

PERLIN, Patricia. **Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado determinantes da aprendizagem da docência.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

PESCE, Marly Krüger de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos.** 2012. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PIMENTA JUNIOR, Deusdete Fernandes. **A formação do professor de língua portuguesa: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática no estágio supervisionado.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

PIRES, Elocir Aparecida Corrêa. **A formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de ciências.** 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

PIRES, Giselle de Souza Paula. **O estágio na formação acadêmico-profissional do professor de ciências: Analisando o Funcionamento de Grupos de Trabalho (GT).** 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PIRES, Veruska. **A construção da identidade docente em educação física: um estudo com acadêmicos-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC.** 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

POLATI, Celia. **Representações sociais de licenciandos de educação física sobre o estágio curricular supervisionado.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica.

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. **Processos de identificação docente em currículo de pedagogia**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

QUADROS, Lediana Ribeiro de. **Narrativas sobre o processo de constituição docente dos acadêmicos de educação física em formação inicial durante os estágios de docência da ESEFID/UFRGS**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RAMPAZO, Vilma de Souza. **O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores de formação inicial dos professores da educação básica**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

REIS, Ana D'arc Lopes dos. **O estágio supervisionado como locus formativo: diálogo entre professor experiente e professor em formação**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí. Teresina.

RETZ, Raquel de Godoy. **A autoconfrontação como possibilidade de reflexão e movimento nas atividades em docência e movimento nas atividades de docência: um estudo sobre os estágios**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Acesso em:

RESENDE, Márcia Helena. **Análise dos aspectos pedagógicos da formação do professor de Educação Física: um estudo nas IES públicas de Minas Gerais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.

RIBEIRO, Dayslania Fernandes. **Cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores das disciplinas do eixo de práticas e estágio nos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

ROCHA, Luzianny Borges. **Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do curso de licenciatura em geografia**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ROCHA, Mirley Nádila Pimentel. **Formação de professores numa perspectiva ausubeliana e da Sequência Fedathi: contribuições da disciplina de estágio para a prática de alunos do curso de pedagogia**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ROCHA, Nathalia Coimbra Martins. **O papel do estágio supervisionado na formação do professor reflexivo de biologia: uma discussão dos estagiários a partir dos diários de campo**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROCHA, Maria Teresa Sudario. **Percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal De Ouro Preto, Ouro Preto.

ROSA, Claudia do Carmo. **O Estágio na formação do professor de Geografia: relação universidade e Escola.** 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

RODRIGUES, Karina de Cássia. **A formação inicial e a contribuição do estágio supervisionado: um estudo com alunos do curso de licenciatura em matemática.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, Regina Célia Cola. **A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio.** 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. **Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão universitária.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília

ROSA, Taiane Oliveira de Arruda da. **Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em educação física.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SAGATIO, Sandra Guimarães. **A constituição da disciplina prática pedagógica na formação de pedagogos e professores nas séries iniciais do ensino fundamental na Universidade Federal do Paraná.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

SAMBUGARI, Sandra Regina do Nascimento. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Alan Fernandes dos. **A formação do professor de geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O Estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em geografia.** 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, Camila Fleck D. dos. **A construção da leitura e da Escrita infantil e a prática do estágio supervisionado.** 2015a. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SANTOS, Tatiana Fruscalso dos. **A Escola de educação básica e a formação inicial em pedagogia:** um estudo de caso. 2015b. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SARTOR, Jussane. **Estágio Obrigatório no Curso de Pedagogia:** um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciandos. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SCALABRIN, Thanize Bortolini. **De acadêmico a professor:** a formação do futuro professor de matemática no contexto do estágio supervisionado. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SCHADEN, Érica Mancuso. **As (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados:** uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

SCHMIDT, Magda. **Narrativas de estagiários e memórias:** a formação de professores a partir do dito/ Escrito/ lembrado. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SEIXAS, Caroline. **Onde toca a formação docente:** imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SHIOZAWA, Priscilla Harum. **A construção da docência do professor de música:** o estágio supervisionado no curso de música - licenciatura da Universidade Federal de Goiás (2009-2016). 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVA, Arlete Vieira da. **Memorial de formação:** dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SILVA, Jáderson Cavalcante da. **Influência de fatores significativos para o estágio supervisionado na licenciatura em matemática no município de Fortaleza/CE - UFC.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA, Maria do Socorro de Lucena. **Letramento digital na formação inicial do docente de letras no interior da Paraíba.** 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

SILVA, Shirlane Maria Batista da. **O estágio supervisionado na formação do pedagogo:** saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina.

SILVA, José Pedro Guimarães. **Os desafios do estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas da UFRPE.** 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

SILVA, Lucas de Freitas da. **O estágio curricular supervisionado na ótica de egressos de um curso de licenciatura em educação física.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SILVA, Naiane Vieira dos Reis. **Letramento digital no estágio supervisionado obrigatório em ensino de língua materna.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física.** 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, Katia Silene da. **Professoras orientadoras de estágio supervisionado em curso de pedagogia: desenvolvimento profissional docente e sentidos atribuídos à função de orientação.** 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

SILVA, Kelly Cristina de Medeiros da. **O estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes para a formação profissional docente: a compreensão dos alunos estagiários.** 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

SILVA, Suhellen Lee Porto Orsoli. **O estágio supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual De Maringá, Maringá.

SILVEIRA, Vanessa da Silva da. **O modo geral de organização do ensino veiculado para a atividade pedagógica na disciplina de estágio em cursos de licenciatura.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

SOARES, Maria Cleonice. **Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,

SOARES, Maria do Socorro. **Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOARES, Moisés Nascimento. **O estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas e a busca pela experiência formativa: aproximações e desafios.** 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

SOLIS, Vanessa Oliveira. **Formações de professores e a arte de um fazer(se) em intervalos: imagens em movimento.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SOUSA, Manuella Pereira de. **Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove De Julho, São Paulo.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **Estágio curricular supervisionado e a construção e (RE) construção de saberes docentes:** trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina.

SOUZA, Angelita de Fátima. **Constituição da identidade profissional docente no curso de pedagogia a partir do estágio supervisionado.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.

SOUZA, Leandro Nunes de. **O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

STAHL, Luana Rosalie **Pedagogia específica de orientação de estágio:** uma investigação narrativa. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

TAKAHASHI, Bruno Tadashi. **A formação inicial de professores de ciências no estágio supervisionado:** compreendendo a identidade docente a partir da teoria das representações sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck. 2018. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

TEIXEIRA, Patricia Soares Batista. **A Escrita como processo constitutivo da produção do conhecimento:** análise do discurso em relatórios de estágio. 2018. Dissertação (Mestrado - Universidade Federal Do Triângulo Mineiro, Uberaba.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo. **O estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de matemática:** uma análise a respeito da identidade profissional docente. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TEO, Carlos Eduardo. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. **A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de geografia.** 2017. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco. **Estágio supervisionado na formação docente em serviço:** do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

VIANA, VIVIANE ROCHA. **Concepções e práticas pedagógicas de dança na formação de professores de educação física.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

VIEIRA, Antonia Maira Emelly Cabral da Silva. **Representação social de estagiários (as) do curso de pedagogia acerca da docência.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

VIEIRA, Renato Fundao. **Prática de ensino e estágio supervisionado na licenciatura de matemática em narrativas de professoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ZIMMER, Iara. **Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TORRES, Monica Moreira De Oliveira. **A prática na formação inicial de professores: sentidos atribuídos por acadêmicos e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em geografia do Campus de Serrinha – UNEB**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

ZULUAGA, Carlos Federico Ayla. **Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de educação física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ANEXO A - REGISTRO DA PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL



1. Projeto de Pesquisa: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA USPQ, NOS CONTEXTOS DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO: FOOD NAS LICENCIATURAS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Vitória Alves de Lere Silva			
6. CPF: 009.731.189-89	7. Endereço (Rua, n.º): FERMIANO ONOFRE COELHO, n 78 UNARANAS Jd Le Fior PONTA GROSSA PARANÁ 84031348		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 42999128362	10. Outro Telefone:	11. Email: viri.lere@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 03 / 05 / 2021		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Ponta Grossa	13. CNPJ: 80.257.355/0001-08	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (42) 3225-3108	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Giselle Mazzon</u>	CPF: <u>069.890.555-15</u>		
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>			
Data: 03 / 05 / 2021		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			