

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Câmpus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

MANUELA CRISTINA TÓRCIA MORETI

**A PESQUISA COMO EIXO INTERDISCIPLINAR ENTRE O ESTÁGIO E A
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FFC/UNESP MARÍLIA**

MARÍLIA

2024

MANUELA CRISTINA TÓRCIA MORETI

**A PESQUISA COMO EIXO INTERDISCIPLINAR ENTRE O ESTÁGIO E A
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FFC/UNESP MARÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus Marília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araujo

MARÍLIA

2024

M845p

Moreti, Manuela Cristina Tórcia

A pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio e a formação inicial do professor: uma análise a partir do curso de Pedagogia da FFC/UNESP Marília / Manuela Cristina Tórcia Moreti. -- Marília, 2024
162 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Luciana Aparecida de Araujo

1. Educação. 2. Formação inicial de professores. 3. Estágio supervisionado. 4. Pesquisa. 5. Pedagogia. I.

Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MANUELA CRISTINA TÓRCIA MORETI

**A PESQUISA COMO EIXO INTERDISCIPLINAR ENTRE O ESTÁGIO E A
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FFC/UNESP MARÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araujo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Prof. Dr. José Carlos Miguel
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia de Engenharia, Câmpus de Ilha Solteira

Marília, 06 de março de 2024.

Ao Engenheiro Tórcia (-2016), meu querido pai, dedico este trabalho, por me mostrar a importância da educação enquanto cuidava da beleza das escolas públicas de São Paulo.

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão é destinada àqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram de maneira singular para a concretização desta pesquisa:

à minha orientadora, Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araujo, cuja dedicação e orientação precisas foram essenciais para a realização deste trabalho e o meu aprendizado. Sua sabedoria e comprometimento foram a luz que guiou cada passo desta jornada acadêmica;

ao meu esposo, Luíz Gustavo, aos meus filhos Pedro e Olívia, à minha mãe Maria Cristina, pelo apoio incondicional, amor, compreensão e encorajamento nos momentos desafiadores. Cada conquista é fruto do amor e suporte inabaláveis de vocês;

à FFC- UNESP pela oportunidade de trilhar este caminho de descobertas e aprendizado. Cada espaço desta instituição é permeado pela dedicação à excelência acadêmica e à formação integral dos estudantes;

E por último, mas não menos importante, meu agradecimento a Deus, fonte inesgotável de amor, origem de toda a sabedoria, alicerce da minha existência e guia constante!

“O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo, e que no amor que tem pelo seu discípulo, encontra possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio”.

Michel Foucault, 2004.

MORETI, Manuela Cristina Tórcia. A pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio e a formação inicial do professor: uma análise a partir do curso de Pedagogia da FFC- UNESP. Dissertação (Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024.

RESUMO

Apresenta-se nesta dissertação, uma proposta de investigação sobre a formação inicial do professor, bem como a disciplina de Estágio Supervisionado, tendo como enfoque o curso de Pedagogia da FFC-UNESP. O interesse por esta temática se justifica tendo em vista os seguintes questionamentos: 1) é possível pensar a pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio obrigatório e a formação inicial do professor? 2) De que maneira, a pesquisa na formação inicial do professor poderá favorecer a superação da fragmentação entre teoria e prática muitas vezes presente nos cursos de Pedagogia? A hipótese que norteia essa investigação se pauta na ideia de que o ensino e a pesquisa precisam caminhar juntos na atividade docente, tanto na formação inicial quanto continuada de professores, evitando cair na dicotomia entre teoria e prática, na separação entre quem pesquisa e quem executa atuando com responsabilidade no dia a dia e na tomada de decisões. Com o intuito de responder a esses questionamentos, o objetivo geral dessa investigação consiste em analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, especialmente as ementas da disciplina de Estágio Supervisionado com o intuito de verificar de que modo a pesquisa pode favorecer o eixo formador entre estágio e pesquisa e contribuir para a superação dessa dicotomia a partir de um destaque das principais tendências dos estudos encontrados no período de 2012-2022 e que abordam contribuições da pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio obrigatório e a formação inicial do professor. A dissertação desenvolveu-se mediante revisão bibliográfica de estudos e pesquisas que discutem a temática em pauta e a análise de documentos como: Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC-UNESP e Plano de Ensino das Disciplinas de Estágio Supervisionado. A análise dos dados e informações foi realizada de forma descritiva e interpretativa, a partir de eixos de análise e considerando alguns aspectos da análise de conteúdo.

Palavras-chave: Educação; Formação inicial de professores; Estágio Supervisionado; Pesquisa; Pedagogia.

MORETI, Manuela Cristina Tórcia. Research as an interdisciplinary axis between the internship and initial teacher training: an analysis based on the Pedagogy course at FFC-UNESP. Dissertation (Master's Postgraduate Program in Education) – Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024.

ABSTRACT

This dissertation presents a research proposal on initial teacher training, as well as the Supervised Internship discipline, focusing on the Pedagogy course at FFC-UNESP. The interest in this topic is justified in seeking to answer the following questions: 1) is it possible to think of research as an interdisciplinary axis between the mandatory internship and initial teacher training? 2) How can research in initial teacher training help to overcome the fragmentation between theory and practice often present in pedagogy courses? The hypothesis that guides this investigation is based on the idea that teaching and research need to go hand in hand in teaching activity, in the initial and continuing training of teachers, avoiding falling into the theory and practice dichotomy, in the separation between those who research and those who perform, acting with responsibility in day-to-day life and decision-making. In order to answer these questions, the general objective of this investigation consists of analyzing the Political Pedagogical Project of the Pedagogy course at FFC-UNESP, especially the syllabi of the Supervised Internship discipline with the aim of verifying how research can favor the formative axis between internship and research and contribute to overcoming the theory and practice dichotomy. based on a highlight of the main trends in studies found in the period 2012-2022 and which address research contributions as an interdisciplinary axis between the mandatory internship and initial teacher training, the dissertation was developed through a bibliographical review of studies and research that discuss the topic at hand and analyze documents such as: Political-Pedagogical Project of the Pedagogy course at FFC-UNESP and Teaching Plan for Supervised Internship Subjects. The analysis of data and information will be carried out in a descriptive and interpretative way, based on analysis axes and considering some aspects of content analysis.

Keywords: Education; Initial teacher training; Supervised internship; Research; Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1.....	21
A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> INVESTIGATIVO: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E METODOLOGIA	21
1.1 Organização das produções analisadas: utilizando a plataforma <i>Ibicit.Oasisbr</i>	22
1.2 Sistematização e apresentação dos trabalhos selecionados por eixos após aplicados os critérios de exclusão.....	25
1.2.1 Eixo 1 – O estágio e a pesquisa como processos formativos na formação inicial do professor	26
1.2.2 Análise de acordo com os dados coletados no Eixo 1	388
1.2.3 Eixo 2 - Aspectos legais sobre o estágio na formação de professores	41
1.2.4 Análise de acordo com os dados coletados no Eixo 2.....	48
CAPÍTULO 2.....	52
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA FFC-UNESP	52
2.1 Aspectos legais do Projeto Político Pedagógico	66
2.2. Objetivos do Projeto Político Pedagógico	68
2.3. Atividades teórico-práticas de aprofundamento (ATPA)	73
2.4. Carga horária total do curso	74
2.5. Algumas considerações relevantes sobre o curso de Pedagogia	74
2.6. Matriz curricular do curso de Pedagogia da FFC/UNESP	80
2.7. A disciplina de estágio curricular obrigatório: o que dizem os documentos...	85
CAPÍTULO 3.....	89
CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO: UM OLHAR PARA A PESQUISA	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÊNDICES	122
ANEXOS	149

APRESENTAÇÃO

É sempre muito difícil organizar a escrita de um memorial. No entanto, vou tentar registrar em algumas linhas o que até aqui me constituiu, como professora, pesquisadora e principalmente como ser humano.

Minha relação com a educação começou cedo: meu pai era engenheiro civil e funcionário público da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, FDE, órgão semelhante ao FNDE, e que tinha sob sua responsabilidade a reforma e a restauração de escolas do interior paulista. Lembro-me de conhecer escolas públicas magníficas com meu pai: em Botucatu, escola que hoje é considerada patrimônio histórico, Instituto Cardoso de Almeida. Era divertido sair para o trabalho com ele, conhecer as diretoras das escolas, as merendeiras que sempre tinham algo gostoso para o Engenheiro Tórcia, mas o mais fascinante, era ouvi-lo contar cada detalhe, de cada escola que ele dirigia a restauração ou a reforma. Somente fui estudar em uma escola pública na universidade, quando fui acolhida pela FFC-UNESP em 2012. Até aquele ano, sempre estudara em colégios particulares, mas as escolas que meu pai visitava, essas sim é que me despertavam o interesse. Eu sempre era encarregada de colar dentro dos espaços nas folhas da impressora matricial as fotos que ele tirava, das escolas públicas, para montar os memoriais descritivos, não havia ainda as fotos digitais, muito menos arquivos de computador. E assim, estive, por assim dizer, desde minha infância, dentro do espaço da escola pública.

Aos meus 15 anos, mais precisamente no ano de 1998, a escola pública também foi a responsável por uma imensa dor. Na gestão de 1992-2002 o departamento da FDE no qual meu pai trabalhava como fiscal de obras foi extinto. Agora, as Associações de Pais e Mestres é que cuidariam das reformas em suas escolas, e meu pai, junto com mais de cem funcionários, foi desligado. Foram dias difíceis para todos, mas principalmente para meu pai que havia dedicado grande parte de sua vida a esse trabalho.

Os anos se passaram, os caminhos se tornaram outros, e com dezoito anos iniciei a graduação em Química em uma universidade na cidade de Bauru. No entanto, precisei abandonar o curso, por falta de condições financeiras, e deixei também os estudos. Trabalhei em lojas e escolas de inglês como professora, mas não sonhava mais em estudar. Então, aos 27 anos, em 2010 tive meu primeiro filho: Pedro Henrique. E quando Pedro tinha um ano, em 2011, fui aprovada em concurso público da prefeitura de Marília, em primeiro lugar, para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Minha lotação era na EMEI Fernando Mauro e a professora que eu auxiliava se chamava Selma. Novamente, lá estava eu dentro da escola pública, sem perceber que a educação tinha planos para mim. Selma todos os dias dizia que eu

deveria voltar a estudar, ser professora, e quem sabe um dia até diretora. Fui conhecer o Câmpus FFC-UNESP, e me lembro como se fosse hoje: sentei-me em um banco quase em frente à biblioteca e ali fiquei. Observei alunos chegando, professores passando, e quando voltei para casa, disse aos meus pais que queria estudar ali. Poderia me formar e colocar meu filho em uma escola particular para estudar, assim como eu tinha estudado. E assim, esse foi meu objetivo em ser professora: a educação se mostrava como um horizonte bom, e que poderia mudar a minha trajetória. Pedi exoneração do cargo em 2013 assim que fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia matutino, em segunda colocação. Assim, enquanto Pedro estava na escola, eu estudava. Para minha surpresa, lá foi meu filho contemplado com uma vaga no CCI da FFC-UNESP!

Nesse momento, conheci as bolsas que a Unesp poderia me oferecer, e me candidatei logo no primeiro semestre a uma bolsa do Núcleo de Ensino e Pesquisa. Para minha surpresa, fui contemplada. E a orientadora, escolhi pelo nome e projeto que mais me agradou: Luciana Aparecida de Araujo. Assim, com ela participei de ações inesquecíveis: *Ludibus*, em projeto de extensão desenvolvido na EMEI “Amor Perfeito”, no município de Lácio, entre muitas leituras e discussões com minha orientadora e o grupo. Fiz amigos, conheci pessoas e professores que não mencionarei aqui para não correr o risco de esquecer algum nome, que me motivavam a buscar além. E no segundo semestre de 2014, me apaixonei pela Filosofia da Educação II. Mudei de orientador, fui conhecer outros autores e perspectivas, agora como bolsista CNPq sob orientação do Prof. Pedro Pagni, em projeto de pesquisa intitulado “O cuidado de si como postura ética sensível à diferença sob a ótica da inclusão escolar”. Com esse orientador caminhei até minha saída precoce da UNESP- FFC. Conheci autores como Michel Foucault; Spinoza; Deleuze; e tudo que me fazia olhar para a educação e para a escola em uma perspectiva que nunca havia permeado a minha vida. Estudávamos no Grupo de Pesquisa questões relacionadas à ética, a diferenças, e acidentes que nos ocorrem ao longo da vida, como escreve Catherine Malabout.

Sim. Minha saída precoce da FFC-UNESP, eu disse. Em 2017 meu pai faleceu. Enquanto estudava “Ontologia do Acidente”, de Catherine Malabout, perdi meu pai, em uma cirurgia de amputação da sua segunda perna. Como estar na UNESP novamente? Como pensar na educação na ausência daquele que discutia comigo, tardes e tardes, sobre políticas públicas? Não consegui. Tranquei a minha matrícula na graduação, desvinculei-me da minha bolsa e de meus projetos, agora casada e grávida de minha filha Olívia, que nasceu em agosto de 2017. Guardei todos os meus livros em uma caixa, bem escondido onde não pudesse ver. Apaguei da mente a

existência da UNESP. Estar lá, era lembrar do meu pai. Estar na pesquisa, era lembrar do meu pai. Estar na escola, era lembrar do meu pai.

Os anos se passaram, e em 2019, quando meu curso de Pedagogia, que ainda estava trancado perderia a validade, meu marido me fez uma surpresa: transferiu-me para outra instituição de ensino superior a fim de que eu cumprisse as disciplinas de Estágio Supervisionado que faltavam para eu me formar. Fui a contragosto, e iniciei o Estágio Supervisionado. E, como mágica, rapidamente me alegrei em estar dentro da escola. Me formei em uma instituição particular, onde finalizei as disciplinas que faltavam com honra ao mérito. E fui convidada pela coordenadora do curso para ser a tutora presencial da Pedagogia naquela faculdade. Logo me vi ministrando aulas, trabalhando com os sonhos de tantos alunos, que na maioria das vezes, era transformar a vida por meio da educação. Estar no ensino superior reacendeu alguns sonhos: a pesquisa, o mestrado, tudo aquilo que eu havia encaixotado. E algumas semanas depois, no ano de 2020, encontrei-me com a profa. Luciana, aquela que havia sido minha orientadora, nos corredores de um supermercado. Ela imediatamente me reconheceu e perguntou onde eu estava. Peguei o número de seu celular e enviei mais tarde uma mensagem perguntando sobre seu grupo de estudos e pesquisa. E foi assim, pelo grupo GEPPECC, e pela pesquisa, que eu novamente entrei na FFC-UNESP. Dessa vez, com alegria e cheia de sonhos. Na época, trabalhava como professora particular de apoio do ensino fundamental.

Em 2020, prestei a prova do Mestrado em Educação e ingressei como aluna especial no programa no ano seguinte, em 2021. Cursei disciplinas e cumpri todos os requisitos exigidos. Também, no final de 2020, iniciei meu trabalho como docente em um conceituado colégio particular da cidade de Marília, atuando como professora polivalente titular de quinto ano. Permaneci nesse cargo até fevereiro de 2024, o que me permitiu vivenciar e pesquisar práticas e teorias almejadas na educação.

Em 2022, ingressei como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, dedicando-me à pesquisa sobre a formação inicial do professor e a disciplina de Estágio Supervisionado, bem como ao lugar da pesquisa nessa formação. Além disso, fui admitida como professora de Educação Básica em uma escola pública no mesmo ano, porém, exonerei ao final de 2022 devido a questões particulares.

Finalmente, desde fevereiro de 2024, atuo no Ensino Superior como professora da Pedagogia na FAIP de Marília, ministrando as disciplinas “BNCC/Cores, sons, traços e formas”, “BNCC/Produção textual” e para minha maior realização, “Orientação de Estágio Supervisionado”. Adicionalmente, ocupo atualmente o cargo de Analista Educacional do SESI

Marília, atuando junto à formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental diretamente do estado de São Paulo.

Assim, a educação e a escola sempre estiveram atravessando minha existência. Não estudei na escola pública em minha infância, mas sou grata porque ela me deu tudo que eu tinha, por meio do trabalho do meu pai. E a educação por sua vez continua a me dar meu bem mais precioso: a possibilidade de ver meus filhos estudando e construindo, agora não mais a minha história, mas sim a deles.

Desejo que um dia eu possa fazer e devolver para a educação enquanto pesquisadora e professora tudo o que um dia ela já fez e faz por mim.

INTRODUÇÃO

Apresenta-se nesta dissertação o estudo intitulado “A pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio e a formação inicial do professor: uma análise a partir do curso de Pedagogia da FFC/UNESP de Marília”.

O interesse por essa temática surgiu a partir de experiências e leituras proporcionadas pelo Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) liderado pela professora Dra. Luciana Aparecida Araújo, ressaltando que para a líder a pesquisa é um elemento de formação docente essencial (Araújo, 2013).

Assim, delineou-se como objeto de investigação o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado - em específico o curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus de Marília - por considerar que o curso tem o desafio atual de oferecer uma formação inicial docente que proporcione vivências as quais considerem as particularidades das etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de responder o seguinte questionamento: a pesquisa pode favorecer o eixo formador entre o estágio e a pesquisa na formação inicial do professor?

A hipótese que direciona essa investigação se pauta na ideia de que o ensino e a pesquisa” precisam caminhar juntos na atividade docente, na formação inicial e continuada de professores, evitando cair na dicotomia teoria e prática, na separação entre quem pesquisa e quem executa, atuando com responsabilidade no dia a dia e na tomada de decisões.

Com o intuito de responder o questionamento acima, delineou-se como objetivo geral analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, especialmente as ementas da disciplina de Estágio Supervisionado com o intuito de verificar de que modo a pesquisa pode favorecer o eixo formador entre estágio e pesquisa e contribuir para a superação da dicotomia teoria e prática a partir de um destaque das principais tendências dos estudos encontrados no período de 2012-2022 e que abordam contribuições da pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio obrigatório e a formação inicial do professor.

Desse modo, guiados por uma investigação que considera que o ensino e a pesquisa precisam caminhar juntos desde a formação inicial docente em uma análise de como isso tem sido pensado no Estágio Supervisionado, os objetivos específicos desta investigação delimitaram-se como: (1) Destacar as principais tendências dos estudos e pesquisas encontrados que abordam contribuições da pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio obrigatório e a formação inicial do professor, no período de 2012 a 2022; (2) Destacar as

principais tendências dos estudos encontrados e que abordam contribuições de pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio obrigatório e a formação inicial do professor, no período acima mencionado e (3) Analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, especialmente as ementas da disciplina Estágio Supervisionado, com o intuito de verificar se a pesquisa pode favorecer o eixo formador entre estágio e pesquisa contribuindo para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Nesse contexto, consideramos que a análise da matriz curricular da proposta de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecida no Curso de Pedagogia da FFC-UNESP, constitui uma faceta importante desta experiência dialética entre teoria e prática, imbuída de desafios intelectuais na medida em que, mesmo representando apenas uma fração do processo formativo destinado à preparação para a docência, possibilita uma visão abrangente (Pimenta, 2012). Tal abordagem nos facultaria a compreensão dos métodos e estratégias utilizadas na condução desse componente curricular de importância primordial, cujo objetivo é harmonizar saberes teóricos e práticos no contexto pedagógico (Pimenta, 2012, p. 113). Ademais, é importante considerar que, relativamente recentes no Brasil, as disciplinas de Estágio Supervisionado organizaram-se posteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) e após a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (Brasil, 2005). Desse modo, postulado por estas novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (Brasil, 2005), podemos perceber que a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, deve ser realizada durante o curso abrangendo atividades como:

[...] planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso (Brasil, 2005, p. 15).

Desse modo torna-se urgente a discussão e a evidência dos caminhos traçados no âmbito da formação docente, buscando elucidar as relações e as iniciativas promovidas pelas universidades para garantir uma educação de qualidade, em um movimento contrário a qualquer retrocesso.

No campo metodológico, iniciamos com a seleção e o fichamento dos principais referenciais teóricos que subsidiaram cada área evidenciada no tema do trabalho. Acompanhado de revisão bibliográfica, caracterizada por mapeamento no Portal Brasileiro de Publicações e Dados

Científicos em Acesso Aberto – Oasis – do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para tanto, utilizamos os descritores “estágio” e “pesquisa” e “formação de professores”, e os operadores booleanos “and”, com recorte de tempo de 2012 a 2022. Todos os materiais foram sistematizados mediante a elaboração de instrumentos de pesquisa, considerando autor, tema, palavras-chave e resumo. Em seguida, os dados e informações foram sistematizadas em eixos de análise. No segundo momento foi realizada um análise descritivo-interpretativa de artigos, dissertações e teses selecionadas, propondo demonstrar a importância da temática do trabalho.

Para subsidiar a proposta metodológica e o objetivo desta dissertação, fez-se necessário utilizar autores referenciais, entre outros, nas temáticas da Formação de Professores e do Estágio Supervisionado; da Educação Infantil e Formação de Professores, da Pesquisa na Formação Inicial do Professor:

1. Formação de Professores e Estágio Supervisionado:
 - Evandro Ghedin; Elisangela S. De Oliveira e Whasgthon A. De Almeida (2015)
 - Selma Garrido Pimenta (2005; 2006; 2010; 2012)
 - Bernadete Angelina Gatti (2007; 2014)
2. Educação Infantil e a Formação de Professores:
 - Viviane Drumond (2018)
3. Pesquisa na Formação Inicial do professor
 - Luciana Aparecida de Araújo (2013)
 - Pedro Demo (2002)

Os resultados da investigação foram organizados e sistematizados a partir de três capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, intitulado “A construção do corpus investigativo: procedimentos de pesquisa e metodologia” apresentamos a construção do corpus investigativo, bem como a metodologia e procedimentos de pesquisa e que envolvem: a revisão bibliográfica realizada na base de dados Oasisbr, ; além da análise dos dados com base na análise interpretativa, destacando as principais tendências dos estudos e pesquisas encontrados que abordam contribuições da pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio supervisionado a formação inicial do professor, no período de 2012 a 2022. Posteriormente, delimitamos a construção deste corpus investigativo, partindo dos materiais selecionados, em dois eixos, sendo: “Eixo 1 – O estágio e a pesquisa como processos formativos na formação inicial do professor” e “Eixo 2 – Aspectos legais sobre o estágio na formação de professores”.

No segundo capítulo intitulado “Formação de professores no Brasil: considerações sobre o curso de Pedagogia da FFC – UNESP, analisamos o atual Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, especialmente as ementas da proposta de Estágio Supervisionado, com o intuito de verificar de que modo a pesquisa poderá favorecer o eixo formador entre estágio e pesquisa e contribuição para a superação teoria e prática. Para tanto, traremos à baila alguns aspectos, tais como: aspectos legais e, objetivos do PPP, suas atividades teórico práticas de aprofundamento, carga horária do curso e por fim, a disciplina de Estágio Supervisionado.

No terceiro capítulo intitulado “Contribuições da disciplina Estágio Supervisionado de prática de ensino na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – um olhar para a pesquisa” apresentamos a fundamentação teórica em que se constituiu nossa pesquisa, destacando o conceito de pesquisa e o lugar do Estágio Supervisionado na formação de professores, considerando que sua concepção ultrapassa a de mera disciplina do curso de Pedagogia a partir de autores como Araújo (2013), Lelis (1989), Ludke (2001), entre outros, possibilitando interfaces entre a teoria e prática no curso de Pedagogia da FFC, UNESP campus de Marília a partir da pesquisa.

Assim, iniciamos apresentando considerações tais como: de que forma pudemos verificar a pesquisa nas disciplinas de Estágio Supervisionado, partindo das análises realizadas no capítulo 1, intitulado “A construção do corpus investigativo: procedimentos de pesquisa e metodologia”, e no capítulo 2, intitulado “Formação de professores no Brasil: considerações sobre o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP campus de Marília”, a fim de se almejar respostas ao nosso questionamento inicial: a pesquisa pode favorecer o eixo formador entre o estágio e a pesquisa na formação inicial do professor? E por fim, caminharemos em um pensar a pesquisa como componente dialético da disciplina de Estágio Supervisionado, bem como em possibilidades de superação da dicotomia teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores.

Por fim, cabe destacar que este estudo trouxe importantes contribuições à formação desta pesquisadora, seja nas questões relacionadas à própria temática, a saber: formação de professores, Estágio Supervisionado e pesquisa, quanto no exercício metodológico possibilitado pela pesquisa científica. O aprendizado e o conhecimento adquirido nesta trajetória se constituirão como importantes pilares na formação desta profissional.

Em relação à sociedade e ao meio acadêmico, esperamos que o conteúdo desta investigação proporcione reflexões acerca da universidade, sobretudo da formação de professores e o papel que as disciplinas de Estágio Supervisionado ocupam nesse processo

formativo, visando identificar caminhos que possibilitem a superação da dicotomia teoria e prática e que considere a pesquisa como eixo estruturante a partir de um movimento dialético e interdisciplinar.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* INVESTIGATIVO: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar elementos introdutórios e que compõem nosso *corpus* investigativo, a fim de um entendimento da pesquisa (Ludke, 2005). Para isso, apresentamos a construção de tal *corpus* investigativo, bem como dos procedimentos de pesquisa e de metodologia que o envolvem: revisão bibliográfica, pesquisa de materiais na base de dados, além da análise dos dados com base na análise interpretativa, destacando as principais tendências dos estudos que abordam as contribuições da pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio obrigatório e a formação inicial do professor, no período de 2016 a 2021. Posteriormente, delimitamos a sua construção partindo dos materiais selecionados, em dois eixos, sendo: “Eixo 1 – O estágio e a pesquisa como processos formativos na formação inicial do professor” e “Eixo 2 – Aspectos legais sobre o estágio na formação de professores”.

A busca de artigos, dissertações e teses em plataformas acadêmicas é uma prática essencial para pesquisadores, estudantes e profissionais que desejam se manter atualizados e acessar informações relevantes em suas áreas de interesse. Nesse sentido, optamos por realizar a busca na Oasisbr, que é um portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto. Como recorte temporal, delimitamos o período de 2012-2022, por sua significativa importância histórica e transformações profundas no campo da educação brasileira durante esses anos. Durante esse intervalo de tempo, o Brasil testemunhou uma série de reformas educacionais, mudanças nas políticas públicas, além de eventos inesperados como a pandemia de COVID-19, que impactaram de maneira substancial o cenário educacional do país. Esse período de transição e evolução exigiu uma análise minuciosa das implicações dessas mudanças na formação inicial de professores, particularmente no contexto do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, investigando como essas transformações se refletiram, ou não, na preparação dos futuros professores.

A Reforma do Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), reestruturou o currículo do ensino médio, introduzindo uma maior flexibilidade e permitindo que as aulas escolhessem itinerários formativos de acordo com seus interesses, como ciências, humanidades, linguagens e matemática. Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC- (Brasil, 2017) foi aprovada em 2017 traçando novas diretrizes nacionais para o

currículo da Educação Básica, definindo o que os alunos deveriam aprender em cada etapa da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Ademais, foi possível observar um crescimento em relação ao ensino a distância, impulsionado pela expansão de instituições de ensino superior privado que oferecem cursos *on-line*. Entendemos que isso foi acentuado pela pandemia do COVID-19, que forçou escolas e universidades a adotarem o ensino remoto como resposta à crise sanitária. Programas de assistência social, como o Bolsa Família, continuaram a ser uma parte importante da estratégia para melhorar a frequência escolar e a qualidade da educação em regiões de baixa renda, acentuadas pelas restrições impostas pela pandemia da COVID – 19, sinalizando para uma crescente demanda de desafios persistentes na Educação Básica, incluindo questões relacionadas à infraestrutura escolar, falta de recursos e desigualdades regionais. Alguns debates acerca das diversidades, como diversidade sexual e questões de gênero também adentraram o campo da educação, gerando intensos diálogos acerca desses temas nos currículos.

1.1 Organização das produções analisadas: utilizando o Portal Oasisbr do IBICT

A partir da seleção dos trabalhos que atenderam os critérios de busca abaixo discriminados, o recorte temporal entre 2012 e 2022, iniciamos um processo de construção de instrumentos de pesquisa para sistematizar as informações apresentadas nas produções localizadas. Assim, os instrumentos elaborados foram:

1. Teses: Referência Bibliográfica. Resumo informado pelo autor. Problema; Objetivos; Tipo de pesquisa; Instrumentos de coleta; Resultados; Conclusões.
2. Dissertações: Referência Bibliográfica. Resumo informado pelo autor. Problema; Objetivos; Tipo de pesquisa; Instrumentos de coleta; Resultados; Conclusões.
3. Artigos: Referência Bibliográfica. Resumo informado pelo autor. Problema; Objetivos; Tipo de pesquisa; Instrumentos de coleta; Resultados; Conclusões.

Na sequência, realizamos uma análise descritiva dos trabalhos selecionados, contemplando o objetivo do trabalho, referencial metodológico utilizado, os principais resultados e algumas considerações.

A busca realizada no portal, ajustada com a delimitação do recorte de tempo "2012 a 2022", mostrou-se como etapa fundamental para identificar trabalhos acadêmicos recentes que pudessem contribuir para esta pesquisa. No entanto, é comum encontrar desafios ao realizar essa busca, pois os descritores iniciais utilizados foram "Interface Estágio e Pesquisa na Formação de Professores" e "Pedagogo" não resultaram em informações satisfatórias, mas

apenas artigos direcionados a professores especialistas, como por exemplo, ensino de Matemática, de Física e de Ciências Biológicas. O uso de descritores muito específicos, como "Interface Estágio e Pesquisa na Formação de Professores", pode ter limitado a pesquisa a um conjunto muito restrito de documentos.

Em um segundo momento, com o intuito de melhorar a forma de buscar as informações, partimos então para os descritores “Estágio” ,“Pesquisa” e “Formação de Professores”. A mudança para tais descritores resultou em 106 produções. Após a leitura dos resumos dessas produções foram aplicados critérios de exclusão para selecionar os documentos mais relevantes para a temática, referenciados no “Quadro 1” abaixo.

Quadro 1 – Critérios de exclusão adotados durante o processo de organização e seleção dos materiais coletados.

Critérios de exclusão (temas descartados)
Resumos indisponíveis
Livros
Contextos geopolíticos
Pesquisa de origem internacional
Títulos e resumo sem relação com a temática
Teses, dissertações e artigos de origem internacional

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos estudos e pesquisas encontrados na base de dados da Oasisbr, no período de 2012 a 2022.

Os critérios de exclusão foram importantes para refinar ainda mais a seleção dos trabalhos de pesquisa e garantir que apenas os mais relevantes para o estudo fossem considerados.

- Resumos indisponíveis: excluímos trabalhos que não disponibilizavam resumos, pois os resumos geralmente fornecem uma visão geral do conteúdo do documento, permitindo avaliar rapidamente se o trabalho se apresentava relevante para a nossa pesquisa.
- Livros: a exclusão de livros é justificada pois buscávamos principalmente por artigos acadêmicos. Os livros tendem a ser mais extensos e geralmente têm uma abordagem mais abrangente de um tópico.

- Contextos geopolíticos: na medida em que nosso foco de pesquisa era bastante específico e não envolvia questões geopolíticas, excluimos trabalhos que se concentram em contextos geopolíticos.
- Pesquisa de origem internacional: nossa pesquisa se concentrou em uma temática nacional e de um campo específico, o da educação, evitando que informações internacionais alinhadas com a temática fossem consideradas em nossas análises.
- Títulos e resumos sem relação com a temática: excluimos trabalhos que, com base em seus títulos e resumos, claramente não apresentavam relação com a temática de nossa pesquisa, evitando a inclusão de trabalhos irrelevantes.
- Teses, dissertações e artigos de origem internacional: idem ao critério Pesquisa de origem internacional. Para esta pesquisa buscávamos apenas a produção acadêmica brasileira.

Desse modo, após aplicarmos os referidos critérios, nos 106 trabalhos encontrados, apenas 21 trabalhos foram considerados na investigação; tais trabalhos foram organizados em instrumentos de pesquisa. O primeiro deles reuniu o “conjunto de teses de doutorado publicados entre 2012 - 2022”; o segundo instrumento reuniu o “conjunto de dissertações de mestrado publicados entre 2016 - 2021” e o terceiro, o “conjunto de artigos publicados entre 2012 - 2022”. Foram destacados nestes instrumentos de pesquisa as referências bibliográficas, resumo informado pelo pesquisador, objetivos, tipo de pesquisa, instrumentos de coleta, resultados e conclusões.

A escolha de destacar os elementos acima atende a diversos propósitos. As referências bibliográficas são fundamentais em qualquer instrumento de pesquisa, pois fornecem informações sobre as fontes utilizadas pelo autor, ajudando o leitor a identificar rapidamente as fontes-chave usadas na pesquisa, fornecendo uma base sólida para a revisão e a avaliação crítica dessas fontes. O resumo informado pelo autor (ou *abstract*) oferece uma visão geral do conteúdo, possibilitando determinar se o documento é relevante para seus próprios objetivos de pesquisa (Severino, 2007).

O problema da pesquisa é uma parte essencial de todo estudo acadêmico, pois possibilita a compreensão do que está sendo investigado. Os objetivos da pesquisa delineiam claramente o que o autor pretende alcançar com o estudo, clarificando as metas da pesquisa e o que o autor está almejando alcançar. O tipo de pesquisa fornece informações importantes sobre a abordagem metodológica do estudo, oferecendo condições para se entender a natureza da

pesquisa e para avaliar a relevância do estudo em relação às suas próprias necessidades. Os instrumentos de coleta de dados usados no estudo mostram-se relevantes, especialmente para pesquisas empíricas, permitindo aos leitores avaliarem a validade e confiabilidade dos dados obtidos e entender como o autor obteve as informações comprovadas (Severino, 2007).

Os resultados destacam as descobertas e possibilitam avaliá-las, determinando se os dados apresentados são consistentes com os objetivos e a análise realizada. Por fim, as conclusões são a síntese das principais descobertas do estudo e geralmente incluem interpretações e implicações dos resultados. Destacar as explicações ajuda a obter uma compreensão rápida das principais descobertas e contribuições do estudo. Logo, esses critérios de exclusão em instrumentos de pesquisa facilitam a compreensão e a avaliação do conteúdo, possibilitando direcionar a atenção para informações relevantes e alinhadas com a temática pesquisada, a revisão do trabalho, bem como sua relevância e utilidade para a necessidade de pesquisa (Ludke, 2005), bem como a sistematização e organização dos materiais encontrados.

1.2 Sistematização e apresentação dos trabalhos selecionados por eixos após aplicados os critérios de exclusão: principais tendências dos estudos e pesquisas.

Considerando-se os critérios de exclusão definidos, conforme apresentados no apêndice 1, os 21 trabalhos encontrados no portal Oasisbr, elencados e organizados nos Instrumentos de Pesquisa 1, 2 e 3, de acordo com Teses, Artigos e Dissertações, passaram por uma sistematização a partir de dois eixos analisados neste capítulo, sendo eles: Eixo 1 – “O Estágio e a Pesquisa como processos formativos na Formação Inicial do professor” e Eixo 2 – “Aspectos legais sobre o estágio na Formação de professores”.

Este momento da dissertação visou, inicialmente, sistematizar os trabalhos que possibilitassem uma integração entre o Estágio Supervisionado e a pesquisa, como alicerces essenciais na formação de professores, fundamentando a construção de nosso “Eixo 1: O estágio e a pesquisa como processos formativos na formação inicial do professor”. Assim, as produções acadêmicas que discutem questões relacionadas à formação inicial de professores, o estágio e a pesquisa como processos formativos, foram organizadas no quadro a seguir, e serão apresentadas na próxima seção.

1.2.1 Eixo 1 – O estágio e a pesquisa como processos formativos na formação inicial do professor

No “Eixo 1 – O Estágio e a Pesquisa como processos formativos na Formação Inicial do professor” consideramos que a formação inicial de professores é um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação em qualquer sociedade. Nesse contexto, o estágio e a pesquisa desempenham papéis cruciais na preparação dos futuros educadores. Desse modo, no primeiro eixo do tema, "O Estágio e a Pesquisa como Processos Formativos na Formação Inicial do Professor", exploramos esses elementos de importância na construção de profissionais da educação competentes e reflexivos na organização dos trabalhos elencados.

O estágio, frequentemente uma parte obrigatória dos cursos de formação de professores, oferece aos futuros educadores a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, sendo que é nesse ambiente que acontece a oportunidade de o aluno aplicar teorias aprendidas em sala de aula e enfrentar desafios do mundo real. Logo, permite a imersão em contextos educacionais diversos, e em constante evolução, proporcionando uma compreensão mais ampla das complexidades da profissão docente, oferecendo condições para que se desenvolvam habilidades de interação com os alunos, gestão da sala de aula, adaptação a diferentes estilos de aprendizagem e resolução de problemas. Essas experiências práticas são pilares para a formação de professores e alinham a teoria com a prática, possibilitando construir a identidade do professor e a confiança necessária para enfrentar os desafios da carreira docente (Ghedin, Oliveira, Almeida, 2015).

Desse modo, partindo de nossa metodologia de pesquisa e construção dos eixos de pesquisa, o quadro a seguir sistematiza as produções do “Eixo 1” e está organizado de acordo com o nome do autor; título de sua produção; instituição e ano de publicação.

Quadro 2 – Produções acadêmicas a partir do Eixo 1: O estágio curricular obrigatório e a pesquisa como processo formativo na formação inicial do professor

Produção científica:	
1.	VENTURA, Francisca Carneiro. Estágio docente como pesquisa e formação de identidade nas licenciaturas de uma instituição de professores no Brasil . 2017. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
2.	SEIXAS, Caroline. Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
3.	OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; GONZAGA, Amarildo Menezes. Professor pesquisador - educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. Ciência educ. , Bauru , v. 18, n. 03, p. 689-702, ago. 2012

Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000300013&lng=pt&nrm=iso >. Acessos em: jan. 2023
4. SILVA, Wagner Rodrigues; OLIVEIRA, Eliane de Jesus. Estágio curricular da licenciatura como um contexto de pesquisa sobre formação inicial do professor . Soletas, [S.l.], n. 35, p. 379-404, jun. 2018. ISSN 2316-8838. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/view/31641 Acesso em: fev. 2023.
5. GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador- Reflexivo. Olhar de Professor , [S. l.], v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1403 . Acesso em: jan. 2023.
6. BONFANTI, Claudete. O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia . Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178310 . Acesso em 02 jun. 2023.
7. AMORIM, Rejane Maria de Almeida.; AZEVEDO, Leny Cirstina Soares Souza. Estágio na formação inicial do Curso de Pedagogia: Escutas e leituras. Olhar de Professor , [S. l.], v. 17, n. 1, p. 61–72, 2018. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.17i1.0005. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6816 . Acesso em: 1 jan. 2023. ANAIS da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. V 1 (1959-1962). Marília: Setor de Publicações, 1969.
8. PANIAGO, Rosenilde Nogueira.; SARMENTO, Teresa; MEDEIROS, Josiane; NUNES, Patricia Gouveia. Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um instituto federal . Belo Horizonte, v.20, p. 1-23, 2018. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/57851 . Acesso em 02 jan. 2023
9. SILVA, Matheus Bernardo. APONTAMENTOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DE UM ENTUSIASMO CRÍTICO. Revista Inter-Ação , Goiânia, v. 44, n. 3, p. 609–622, 2020. DOI: 10.5216/ia.v44i3.56880. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/56880 . Acesso em: 25 mar. 2024.
10. GHEDIN, E. Fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa. Poiésis Pedagógica , v. 5/6, p. 15-32, jan./dez. 2008. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10717 . Acesso em: 01 jan. 2023
11. SOUTO, Luiza Kerstner. Conhecimentos e experiências docentes construídos na formação inicial: o que revelam os registros reflexivos de estagiárias dos anos iniciais? 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6974 . Acesso em: 01 jan. 2023.
12. BUENO, Michelle Cristina. Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/140285 . Acesso em 01 jan. 2023.
13. DUARTE, Pedro; MOREIRA, Ana Isabel. Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes. Invest. Práticas , Lisboa, v. 10, n. 1, p. 78 98, mar. 2020. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S218213722020000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em 01 jan. 2023.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos estudos e pesquisas encontrados na base de dados da Oasisbr, no período de 2012 a 2022.

Iniciamos com a tese de doutoramento da pesquisadora Francisca da Silva Carneiro (2023) pela Universidade do Minho, intitulada “Estágio docente como pesquisa e formação de identidade nas licenciaturas de uma instituição de professores no Brasil”. A autora voltou-se para uma instituição de formação de professores do Norte do Brasil no ano de 2012 e trouxe como objetivo identificar em que medida o modelo de estágio obrigatório foi adotado, elencar possíveis fatores de efetivação da proposta curricular de estágio contribuindo para a formação do professor pesquisador e sua identidade profissional, na medida em que “a finalidade do estágio é permitir ao aluno uma aproximação com a realidade escolar na qual irá atuar” (Carneiro, 2023, p. 23). Partindo dessa concepção de estágio docente, a autora apontou três eixos temáticos para sua pesquisa, sendo: “O Eixo I – Aporte Teórico e Legal da Formação do Professor” no qual elucidou-se em um primeiro momento aspectos conceituais da relação entre a teoria e prática na atividade, visto que o estágio é “por natureza, uma atividade teórica – prática” (Carneiro, 2023, p. 24).

Em um segundo momento procurou abarcar conceitos acerca da formação da identidade profissional do professor, e um terceiro momento em que destacou o professor da Educação Básica no Brasil, bem como a formação do estágio docente atualmente. O “Eixo II – Desdobramento metodológico” apresenta a pesquisa em um caminho de investigação qualitativa com estudo de caso, finalizando por discutir os dados apresentados (Carneiro, 2023, p. 25). E no Eixo III, a autora sistematiza os resultados valendo-se de uma perspectiva crítica e reflexiva para a formação inicial de professores. A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa por meio de estudo de caso, evidenciando-se a investigação crítica e reflexiva do programa de estágio adotado. Carneiro buscou articular fundamentos do programa de estágio da instituição em questão com as determinações legais educacionais brasileira, permeados pelos relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, alunos e professores orientadores do estágio.

Foram utilizadas entrevistas e análises de relatórios de estágios e documentos. Os resultados revelam que na situação delimitada pela autora, não existe uma clareza documental da definição de estágio, apenas princípios norteadores para esse quesito na formação inicial docente, o que, no entanto, sinaliza para uma necessidade de mudança do ser professor para o ser educador. Concluiu-se que são necessárias possibilidades de uma ampliação do conceito de professor para além do ensinar e sim para o educar, inserindo na função de professor o referente cuidar e sinalizando para outros saberes e fazeres. Formar o professor pesquisador se faz em

um mesmo processo em que se pensa e se reorganiza a escola como um todo, referenciando-se “três dimensões que orientam a investigação: pesquisa, reflexividade e identidade profissional.” (Carneiro, 2023, p. 232), sendo a pesquisa concebida como norteadora de um “estágio como princípio educativo” (Carneiro, 2023, p. 235).

Carolina Barroncas de Oliveira e Amarildo Menezes Gonzaga (2012), pesquisadores da Universidade Estadual do Amazonas, produziram o artigo “Professor pesquisador - educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais” durante o período de estágio docência realizado na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica II” no 9º período do curso de licenciatura em Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas. A pesquisa deu-se de modo qualitativo, com revisão bibliográfica e pesquisa participante, consolidada a partir de um plano de ação, sendo realizada pelos autores uma descrição da realidade observada, considerando-se os significados atribuídos pelas pessoas participantes. Os autores optaram por trabalhar com as narrativas e a investigação destacou os impactos que planos de ação provocam na formação de professores, fomentando o interesse pela pesquisa, na medida em que ambos (pesquisa e estágio), atrelados, realizam essa interface, durante a disciplina de estágio obrigatório.

Os autores destacam que “no movimento em questão, a tônica incide em contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs que não só saibam ler melhor o mundo onde estão inseridos, como também sejam capazes de transformar este mundo para melhor” (Oliveira; Gonzaga, 2012, p. 691), tornando realidade uma escola que possibilite a descoberta de mundo por meio da pesquisa e da investigação científica. Autores como Severino (2008) são analisados nesse trabalho, na medida em que auxiliam na conclusão dos autores, de que ser professor pesquisador se faz necessário na medida em que esse docente será também capaz de levar seus futuros alunos a atividades que despertam o gosto pelo conhecimento (Oliveira; Gonzaga, 2012, p. 693). O estágio permitiria, desse modo, o início de um contato maior e mais efetivo do futuro professor com uma realidade de aprendizagem, motivado tanto pelo arcabouço teórico próprio do curso quanto pelas buscas e investigações, ou seja, seria um professor-pesquisador desde a sua formação inicial.

O artigo de Wagner Rodrigues Silva e Eliane de Jesus Oliveira (2018), pesquisadores pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, intitulado “Estágio curricular da licenciatura como um contexto de pesquisa sobre formação inicial do professor” busca explorar a importância do estágio curricular como uma oportunidade de pesquisa e reflexão sobre a formação inicial do professor. Os autores enfocam a licenciatura como um período crucial em que futuros educadores se preparam para entrar no mundo da educação e da sala de aula. Nesse

sentido, acreditam que o estágio curricular seja um componente fundamental da formação do professor, pois proporciona aos futuros educadores a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em suas aulas e cursos acadêmicos. Ao vivenciar o ambiente escolar e interagir com os alunos, os estagiários têm a chance de compreender os desafios e as demandas da prática docente.

Além disso, Silva e Oliveira (2018) enfatizam que a abordagem de pesquisa no estágio curricular pode enriquecer a formação do professor, permitindo uma análise mais profunda dos processos de aprendizagem e ensino. Ao adotar uma perspectiva investigativa, os estagiários podem identificar lacunas no ensino, desenvolver propostas de intervenção e avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas aplicadas. Discutir a importância de estreitar a relação entre a teoria e a prática no estágio curricular proporciona aos futuros professores uma visão mais holística da sua futura carreira, o que favorece a formação de profissionais mais preparados e reflexivos, capazes de se adaptar às diversas realidades educacionais e buscar constantemente o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Em suma, os autores (Silveira; Oliveira, 2018) exploram como o estágio curricular da licenciatura pode ser um contexto de pesquisa enriquecedor sobre a formação inicial do professor, defendendo uma combinação entre a prática docente, a teoria acadêmica e a abordagem investigativa como componentes para o desenvolvimento de profissionais mais qualificados e comprometidos com a melhoria da educação.

Evandro Ghedin (2019), referência no campo da educação e atualmente professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, em seu artigo “A pesquisa como Eixo interdisciplinar no Estágio e a formação do Professor – Pesquisador – Reflexivo” aponta como tema a pesquisa tal como eixo interdisciplinar no estágio e na formação do professor-pesquisador-reflexivo. O tipo de pesquisa utilizada foi a qualitativa, com revisão de bibliografia, em que o autor faz uso de arcabouço teórico para estabelecer a relação entre a pesquisa e a formação de docentes, “realçando que a pesquisa deve se realizar a partir da formação e prática dos docentes” (Ghedin, 2008, p. 64). Valendo-se de pressupostos habermasianos, sugere que o processo educativo, no qual está inserido o professor, trata-se de uma implicação imersiva do indivíduo em sua total existência e no mundo que o permeia, carregado, portanto, de “valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (Ghedin, 2019, p. 64).

Desse modo, aponta a pesquisa como “eixo-interdisciplinar” para uma possível transformação da prática docente em consideração a uma perspectiva crítica, voltando-se para fundamentos metodológicos que sustentam a construção de “professores pesquisadores-

reflexivos” (Ghedin, 2008, p. 67). Nesse contexto, o termo "eixo interdisciplinar" sugere que a pesquisa não deve ser restrita a uma única área de conhecimento ou disciplina. Em vez disso, ela deve abarcar diferentes perspectivas, teorias e abordagens que permitam ao professor-pesquisador explorar questões educacionais de forma abrangente e contextualizada. Ghedin (2019) utilizou também a análise de alguns documentos curriculares acerca do estágio obrigatório e da pesquisa na formação inicial de professores e pode concluir que o “professor-pesquisador-reflexivo” é aquele que não apenas realiza pesquisas, mas também reflete criticamente sobre sua própria prática docente. Ele busca constantemente aprimorar suas habilidades, compreender o impacto de suas ações na aprendizagem dos alunos e identificar possíveis melhorias. Ao integrar a pesquisa em sua prática, o professor se torna mais sensível às necessidades dos alunos e mais engajado em seu próprio desenvolvimento profissional (Ghedin, 2008, p. 67).

Em sua tese de doutorado “O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia” (2017), a pesquisadora da área de planejamento e avaliação educacional, Claudete Bonfante, da Diretoria de Planejamento e Políticas Educacionais (DIPE) da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, traz o resultado de sua pesquisa qualitativa, com estudo de caso em que investiga 29 estagiárias e três docentes titulares de um Centro de Educação Infantil (CEI) municipal. A autora valeu-se de entrevistas, análises de documentos produzidos por sujeitos e instituições, tais como o projeto político-pedagógico do curso e o regulamento de estágios municipais dos anos de 2014 e 2015, e de teóricos da educação como Vigotski, Catarsi e Fortunati, Rocha, Haddad e Pimenta e Lima para embasar seu trabalho. A pesquisa enfatiza algumas conclusões importantes, dentre elas:

I. Significações na Educação Infantil: significações importantes relacionadas às especificidades da educação infantil;

II. Relação teórico-prática: a construção das percepções sobre a relação entre teoria e prática na educação. Essa questão é relevante para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem;

III. Implicações do estágio na formação profissional: o impacto da experiência prática na preparação desses profissionais para a atuação no contexto da Educação Infantil.

Desse modo, Bonfanti (2017) oferece condições para uma ampliação da discussão sobre a relação entre teoria e prática na Educação Infantil e suas especificidades, o que torna a sua pesquisa relevante para a área da formação de professores na Educação Infantil e permite fornecer subsídios para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto educacional.

O artigo publicado pela revista “Olhar de Professor”, de Rejane Maria de Almeida Amorim e Leny Cristina Soares Souza Azevedo (2014), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulado “Estágio na formação inicial do Curso de Pedagogia: Escutas e leituras”, visa apresentar relatos de experiências de estágios de alunos do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior durante o semestre em que cursaram as disciplinas de Prática de Ensino dos Anos Iniciais e Prática de Ensino em Política e Administração Educacional entre 2010 e 2012, a fim de propor uma discussão desses relatos com a formação inicial do professor. No artigo as autoras apontam que as chamadas práticas de ensino articulam-se como disciplinas bastante distantes da formação ideal para o pedagogo, ou seja, uma experiência fundamentada no cotidiano da escola e seus alunos e alunas, a fim de construir o saber docente, e a possibilidade de, enquanto “práticas” (de Ensino em Política e de Administração Educacional), romper com atividades incompatíveis com a qualidade que se espera.

As autoras buscaram em documentos escritos por acadêmicos em forma de relatórios e portfólios de estágios material para construir sua análise, tendo como objetivo a construção de uma disciplina de estágio que perpassasse um semestre letivo e proporcionasse condições de desenvolvimento de habilidades e competências ao longo da formação. Pode-se concluir que os resultados das análises desses relatos sugerem ganhos na formação dos pedagogos, os quais desempenham papel fundamental na construção dos saberes docentes e na profissionalização dos futuros educadores, direcionados a proporcionar experiências práticas no contexto educacional, além de integrar e complementar as disciplinas teóricas do curso (Amorim; Azevedo, 2014).

Rosenilde N. Paniago, Teresa J. Sarmento, Josiane L. Medeiros e Patrícia G. Nunes (2018), pesquisadores do Instituto Federal Goiano e da Universidade do Minho, no artigo “Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um instituto federal” publicado no periódico “Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências” propõem uma investigação da temática da formação inicial de professores centralizada na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, suscitando ampliações na atuação do professor egresso pelo viés de uma formação inicial pautada na pesquisa. Para realizar a análise proposta, utilizam como metodologia de pesquisa a análise de documentos, de fontes escritas e orais, além da observação local nas escolas em que os estudantes realizaram os estágios, tendo como sujeitos da pesquisa quatro professores orientadores de estágio e quatro estagiários.

Os resultados indicam que o estágio muitas vezes é realizado numa concepção de racionalidade técnica, demonstrando uma abordagem predominantemente instrumental e

pragmática. Nessa perspectiva de formação inicial de professor, o estágio curricular é tratado como um momento em que o aluno aplica técnicas e procedimentos pré-definidos, seguindo uma lógica linear, sem uma reflexão crítica mais profunda sobre os contextos e as complexidades das situações vivenciadas.

Neste cenário, o estágio muitas vezes é reduzido a uma atividade acadêmica desconectada do conjunto das disciplinas da matriz curricular. Essa fragmentação pode levar a uma visão estreita e superficial das experiências, impedindo que o estudante compreenda o papel e o encorajamento do estágio em sua formação acadêmica e profissional. Para superar essa concepção de racionalidade técnica, é essencial que o estágio seja tratado como um elemento articulador que permeia as diferentes disciplinas da formação do estudante. Isso significa reconhecer que o estágio não é apenas uma atividade educacional, mas sim uma oportunidade de integrar conhecimentos teóricos com práticas reais, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, os autores apontam para uma necessidade fundamental de que o estágio proporcione reflexões coletivas para o estudo, planejamento, execução e avaliação das ações durante o próprio estágio. Essa abordagem de forma colaborativa possibilita uma compreensão mais abrangente das situações enfrentadas durante o estágio, permitindo aos futuros docentes analisarem questões éticas, sociais, culturais e políticas que permeiam o campo de atuação, ou seja, a escola e suas especificidades.

O artigo “Apontamentos sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores: a importância de um entusiasmo crítico”, de Matheus B. Silva (2020), pesquisador da Universidade do Sul de Santa Catarina, destaca o que chama de entusiasmo crítico como sendo o elemento motor que envolve não apenas a paixão pelo ensino, mas também a capacidade de questionar, refletir e analisar de forma crítica as práticas educacionais. É a combinação da motivação pelo ensino com a consciência de que a educação é uma área em constante evolução e que requer adaptação e melhoria contínuas. Partindo dessa perspectiva, o estágio supervisionado oferece aos futuros professores condições para o desenvolvimento de habilidades práticas essenciais, como planejamento de aulas, gestão de sala de aula, comunicação eficaz com os alunos e avaliação do seu progresso. Assim, o entusiasmo crítico incentiva a buscar constantemente maneiras de aprimorar essas habilidades.

Outro aspecto do entusiasmo crítico é a consciência da diversidade dos alunos, suas necessidades individuais e as diferenças culturais e sociais, que podem auxiliar os futuros professores a adaptarem suas práticas pedagógicas para atenderem uma ampla gama de estudantes de maneira inclusiva e equitativa. O entusiasmo crítico também implica em reflexão contínua sobre a prática docente. Os futuros professores deverão avaliar o impacto de suas

ações, identificar áreas que precisam de melhoria e buscar maneiras de inovar o processo de ensino, com benefícios não somente para seus alunos e alunas, mas também para a formação docente como um todo, na medida em que professores críticos e reflexivos têm o potencial de inspirar e motivar seus próprios alunos no futuro. Professores que mantêm uma paixão crítica ao longo de suas carreiras são mais propensos a se adaptarem às mudanças na educação, aprimorarem suas práticas e promoverem um ambiente de aprendizado mais eficaz (Silva, 2020).

O estágio supervisionado na formação inicial de professores é uma fase crucial em que a motivação crítica desempenha um papel central. Ele não apenas prepara os futuros professores para a sala de aula, mas também os capacita a serem agentes de mudança na educação, sempre buscando aprimorar suas práticas pedagógicas e proporcionar uma educação de qualidade para todos os estudantes (Silva, 2020).

Evandro Ghedin (2018) em “Fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa” salienta que a epistemologia da pesquisa diz respeito à natureza do conhecimento que pode ser adquirido por meio da própria pesquisa. Em um contexto de estágio com pesquisa, os estudantes são incentivados a explorar a natureza do conhecimento em sua área de estudo, questionando suposições e construindo novos conhecimentos por meio da investigação. Essa postura reforça aspectos importantes de aprendizagem autônoma, alinhando a epistemologia do estágio com pesquisa como uma ideia de aprendizagem, considerando-se o socioculturalismo em sua construção. Desse modo, podemos elencar alguns aspectos importantes. O conhecimento não é algo estático, mas sim construído ativamente pelos indivíduos por meio da interação com o ambiente e a reflexão sobre suas experiências. No contexto do estágio com pesquisa, os estagiários são incentivados a construir ativamente seu conhecimento, observando, experimentando, refletindo e dialogando com colegas e mentores.

Ghedin (2018) utiliza-se de teóricos como Schon (1992) a fim de fundamentar a importância da reflexão na formação do professor, sendo um componente fundamental do estágio com pesquisa. Através da reflexão, os estagiários examinam suas crenças, valores e práticas, questionando seus pressupostos e buscando maneiras de melhorar. A epistemologia por trás disso é que a reflexão leva à autorreflexão e a uma compreensão mais profunda do eu e do mundo ao redor, e no estágio com pesquisa, os estagiários podem explorar questões críticas na educação, investigando como o sistema educacional é influenciado por fatores sociais, econômicos e políticos.

Essa perspectiva epistemológica sugere que o conhecimento é construído socialmente através da interação e colaboração com outros. Assim, no estágio com pesquisa, os estagiários

colaboram com seus pares, mentores e estudantes para construírem conhecimento compartilhado e práticas educacionais eficazes, efetivando uma abordagem interdisciplinar do currículo na construção do conhecimento. Para Ghedin (2018), os fundamentos epistemológicos do estágio com pesquisa estão ligados a várias correntes filosóficas e teóricas que enfatizam a construção ativa do conhecimento, a reflexão crítica, o diálogo, a interdisciplinaridade e a capacidade de empoderamento e transformação dos estagiários no campo da educação, além de oferecer condições para a formação de futuros profissionais da educação e contribuir para a evolução e aprimoramento do campo educacional como um todo.

Luiza K. Souto (2020) em sua dissertação de mestrado “Conhecimentos e experiências docentes construídos na formação inicial: o que revelam os registros reflexivos de estagiárias dos anos iniciais?” pela Universidade de Pelotas, aponta questões importantes acerca da formação inicial como parte fundamental do processo de desenvolvimento profissional dos professores, considerando nesse processo de formação uma indispensável atenção e investigação, as quais corroboram para construções de conhecimentos e experiências da profissão docente. A pesquisa teve como objetivo analisar registros reflexivos de estagiárias do Curso de Pedagogia, na medida em que descreveu os conhecimentos e as experiências construídos sobre a docência nos anos iniciais, utilizando uma abordagem qualitativa com análise de dados. A partir das análises de 4 registros de estagiárias em docência dos anos iniciais, quatro temáticas são destacadas: 1) Organização e funcionamento da escola; 2) Organização do trabalho pedagógico: planejamento; 3) “Humano, demasiado humano o pedagogo”; 4) O outro da relação pedagógica.

Na temática 1, “Organização e funcionamento da escola”, Souto (2020), abordou a organização escolar considerando sua estrutura e sua gerência. Isso incluiu a gestão escolar, a distribuição de recursos, a definição de políticas educacionais, a relação entre professores, alunos e equipe administrativa, além de aspectos físicos, como a infraestrutura escolar. Na temática 2, “Organização do trabalho pedagógico: planejamento”, concluiu que planejar a atividade docente envolve a preparação de aulas, currículos e atividades educacionais, para uma definição de objetivos de aprendizagem, seleção de métodos de ensino, escolha de materiais didáticos e avaliação do progresso dos alunos. Na terceira temática, “Humano, demasiado humano o pedagogo” podemos identificar uma referência ao trabalho de Friedrich Nietzsche, “Humano, Demasiado Humano”, na medida em que relaciona a ideia de que o pedagogo, como qualquer pessoa, é um ser humano com suas próprias limitações, preconceitos e imperfeições, aspecto que pode ser discutido em relação à formação de professores na medida em que gera uma influência dos professores na vida dos alunos (Souto, 2020). E por fim, na última temática,

“O outro da relação pedagógica”, traz uma reflexão sobre o papel do "outro" na relação entre professor e aluno. Pode-se referir ao aluno como o "outro" em relação ao professor, destacando a importância de entender as necessidades, perspectivas e características individuais dos alunos na prática pedagógica. Também pode envolver a consideração de como a diversidade cultural, social e de aprendizagem afeta essa relação.

Desse modo, a partir destas temáticas foram criadas subtemáticas que promoveram a possibilidade de pensar e problematizar as temáticas de maneira mais aprofundada e crítica. A pesquisa discute aspectos sobre a docência, os quais aparecem nos registros reflexivos, como situações de dúvidas, incertezas, medos, afetos, desafetos, falhas, mediocridade, rupturas e resistências. Da mesma forma, apontou para uma necessidade do desenvolvimento de estratégias pelas estagiárias para a ação e compreensão do ato pedagógico, momento permeado de contradições e tensões. Os registros reflexivos proporcionaram uma compreensão sobre os conhecimentos e as experiências construídos sobre a docência nos anos iniciais, destacando uma multiplicidade de conhecimentos do professor, demonstrando a importância da compreensão da pedagogia e da docência como teoria-prática para que estes conhecimentos sejam construídos e (re)interpretados pelas professoras em formação (Souto, 2020).

Na dissertação de mestrado “Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores” a pesquisadora pela UNESP - câmpus de Rio Claro - Michelle Cristina Bueno (2020), utiliza o conceito de “relações intergeracionais docentes”, as quais se referem, no contexto educacional, às interações e dinâmicas que ocorrem entre professores de diferentes gerações envolvendo a troca de conhecimento, valores, experiências e perspectivas entre professores mais experientes (geralmente de gerações mais antigas) e professores em formação ou menos experientes (geralmente de gerações mais jovens). Desse modo, para os autores, o estágio supervisionado é uma parte fundamental do processo de formação de professores ao exigir dos futuros professores que coloquem em prática o que aprenderam na teoria, trabalhando em ambientes escolares sob a supervisão de professores experientes e dando oportunidades de aplicarem suas habilidades, refletirem sobre suas práticas e receberem *feedback* construtivo.

No entanto, Bueno (2020) ressalta que também podem existir limites e desafios nas relações intergeracionais e no estágio supervisionado, como diferenças geracionais na compreensão da educação, na adaptação às tecnologias modernas, nas abordagens pedagógicas e nas expectativas em relação à educação. Além disso, conflitos de geração e dificuldades de comunicação podem surgir.

Pedro Duarte e Ana Isabel Moreira (2020), pesquisadores pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais - Escola Superior de Educação de Lisboa - partem da premissa sugestiva de que um professor é também um investigador, reunindo em sua pesquisa 25 relatórios de estágio de alunos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para isso, utilizaram o programa informático *MAXQDA 2018* e realizaram a escolha de forma aleatória. Atentaram-se, no entanto em elementos, como as temáticas educativas investigadas, as motivações subjacentes às pesquisas ou a concertação entre os pressupostos metodológicos assumidos e os objetivos de investigação definidos. Baseados na complexidade do ato de ensinar, os autores Duarte e Moreira (2020, p. 6) vincularam o ato de ensinar à ação de um “profissional educativo”, constituído para além de formação teórica e técnica, enquanto parte de um saber “coletivo e coletivamente compartilhado”, constantemente em construção, desde a formação inicial como professor.

Os pesquisadores utilizaram-se de autores como Nóvoa (2017) e Flores (2017) a fim de pensar a educação como uma junção de elementos importantes, postulando a necessidade de distanciamento, no processo de formação do profissional educativo, de uma busca por fórmulas e técnicas mágicas. Apontam aspectos fundamentais do processo educativo, como: “I. A relação entre os processos formativos e a identidade e saberes específicos da docência; II. O desenvolvimento de competências de investigação de modo integrado na formação inicial de professores; III) A importância da interação entre as dimensões prática e conceptual, incidindo particularmente nas dinâmicas de supervisão” (Duarte; Moreira; 2020, p. 8).

Nesse sentido, considerando a formação inicial como o ponto de partida para um desenvolvimento profissional, faz-se imprescindível que nesse processo aconteça também um aprimorar de competências, tanto individuais como coletivas, corroborando para um contínuo crescimento profissional, em relação àquelas competências que remetem para uma dimensão investigativa alinhada à docência, a fim de formar professores capazes de ampliar e contribuir na formação de futuros docentes investigativos. A abordagem utilizada foi a qualitativa, bastante próxima de um estudo exploratório e interpretativo, na medida em que todas as subjetivações e significados implícitos foram considerados nos 25 relatórios investigados (Duarte; Moreira, 2020).

Por fim, analisando as tabelas, percebe-se que o professor investigador proposto pelos autores e evidenciado nos relatórios por meio das experiências investigativas, se constitui como um docente que almeja aprimorar sua prática educativa e seu contexto profissional, valorizando e destacando a investigação como metodologia de formação inicial na medida em que proporciona interação contínua entre o conhecimento teórico (saberes conceituais) e a

experiência prática na formação de profissionais. Isso significa que teoria e prática não devem ser separadas, mas sim interligadas.

Os autores (Ghedin, Oliveira e Almeida; 2015) concluem que é importante refletir sobre como a pesquisa é inserida e conduzida no contexto da educação supervisionada, haja vista a sua importância e dimensão nesse processo, o que implica em profissionais que considerem a pesquisa como parte essencial do desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas. Acrescentam ainda que a pesquisa não deve ser vista como algo separado da docência, mas sim como um processo de interação, formando e informando a prática e vice-versa, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado e melhoria, abrangendo gama de detalhes, incluindo métodos de ensino, desenvolvimento curricular e questões sociais.

1.2.2 Análise de acordo com os dados coletados no Eixo 1 – O estágio e a pesquisa como processos formativos na formação inicial do professor

Os instrumentos de pesquisa construídos durante esta investigação, a partir dos eixos de pesquisa delimitados, foram elaborados com o intuito de situar e sistematizar nossa investigação dentro do conjunto de produções acerca da temática, sinalizando para os processos formativos durante a formação inicial do professor.

Desse modo, no primeiro eixo, "O Estágio e a Pesquisa como Processos Formativos na Formação Inicial do Professor", os trabalhos encontrados sinalizaram para importantes elementos na construção de profissionais da educação competentes e reflexivos. O estágio, frequentemente uma parte obrigatória dos cursos de formação de professores, oferece aos futuros educadores a oportunidade de vivenciarem a realidade da sala de aula, sendo que é nesse ambiente que acontece a oportunidade de aplicação de teorias aprendidas em sala de aula e enfrentamento de desafios do mundo real. Logo, permite a imersão em contextos educacionais diversos, e em constante evolução, proporcionando uma compreensão mais ampla das complexidades da profissão docente, oferecendo condições para que se desenvolvam habilidades de interação com os alunos, gestão da sala de aula, adaptação a diferentes estilos de aprendizagem e resolução de problemas. Essas experiências práticas são pilares para a formação de professores e alinham a teoria com a prática e possibilitam a construção da identidade do professor, bem como a confiança necessária aos desafios da carreira docente (Araújo, 2013).

De acordo com o levantamento de dados, podemos perceber que a temática em questão tem poucas produções e as produções no período de 2016 a 2021 são ainda muito tímidas no que se refere à relação entre a formação inicial de professores e o estágio supervisionado.

Podemos então apresentar o seguinte quadro, considerando o ano de publicação, a fim de evidenciar essas informações:

Quadro 3 – Ano, quantidade e tipo de publicação

ANO	QUANTIDADE	TIPO DE PRODUÇÃO
2012	1	Artigo
2016	1	Dissertação
2017	3	2 Teses; 1 Artigo
2018	4	Artigos
2020	3	Artigos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na base de dados da Oasis (2023).

Dentro do eixo 1, foram encontrados 13 trabalhos, apresentados em forma de 2 teses, 2 dissertações e 9 artigos, sendo a Universidade de São Paulo a instituição com maior número de pesquisas (4 trabalhos distribuídos em 2 teses, 1 dissertação e 1 artigo). Os quadros seguintes apresentam essas informações sistematizando os programas de pós-graduação encontrados e a quantidade de materiais selecionados dentro de cada um deles.

Quadro 4 – Programas de pós-graduação e universidades encontrados no Eixo 1

Programas de pós-graduação	Quantidade
Programa de pós-graduação em Educação Universidade de São Paulo	4
Programa de pós-graduação em Educação Universidade Estadual do Rio de Janeiro	1
Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	1
Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Ponta Grossa	2
Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência da Universidade Estadual Paulista	1

Universidade Federal de Pelotas	1
Programa de pós-graduação em Avaliação CESGRANRIO	1
Universidade Federal de Goiás	2

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da consulta na base de dados da Oasis Ibict (2023).

A partir dessas produções, observamos que a temática mais recorrente considera que o estágio ocupa um lugar de suma importância na formação inicial do professor, atuando como uma oportunidade para os estudantes de Pedagogia ou outras licenciaturas colocarem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Nesse processo, futuros professores têm a chance de vivenciarem o ambiente escolar, interagirem com os alunos, colaborarem com os professores e participarem ativamente do processo educacional, proporcionando uma compreensão de como a teoria se traduz na prática, além de oferecer condições para um enfrentamento de desafios reais, na medida em que, durante o estágio, os futuros professores observam diferentes estilos de ensino, estratégias pedagógicas e dinâmicas de sala de aula. Assim, o estágio e a pesquisa, nos trabalhos organizados nesse Eixo 1, apontam para a pesquisa como uma ferramenta fundamental na formação de professores pois capacita os futuros educadores a identificarem problemas, fazerem perguntas críticas e buscarem respostas fundamentadas, construindo, para além da sala de aula, a habilidade profissional da pesquisa, avaliação e aprimoramento de suas próprias práticas pedagógicas (Araújo, 2013).

E nesse sentido, a pesquisa permite que os professores em formação explorem a fundo questões relacionadas à educação, como métodos de ensino, currículo, inclusão, desigualdades educacionais, além de oferecer a contextualização de sua prática futura em um cenário educacional mais amplo.

Nessas produções, o tipo de pesquisa mais utilizado foi a pesquisa qualitativa de cunho teórico – bibliográfico, seguida de estudo de caso. Os instrumentos de coleta mais utilizados foram as entrevistas e relatórios de experiências, tanto de alunos como de professores da disciplina de estágio obrigatório. A predominância da pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfico sugere um maior interesse na análise conceitual e teórica relacionada à formação de professores, identificando tendências, abordagens e desafios no campo da educação (Araújo, 2013). O estudo de caso, por sua vez, proporciona uma oportunidade valiosa para a pesquisa

contextualizada e aprofundada, podendo identificar boas práticas, desafios e oportunidades únicas de aprendizagem (Araújo, 2013). Quanto aos instrumentos de coleta de dados, as entrevistas e os relatórios de experiências desempenham um papel de destaque na obtenção de informações qualitativas e na compreensão das perspectivas dos alunos e professores. As entrevistas permitem uma exploração mais aprofundada das percepções, ideias e experiências dos participantes, enquanto os relatórios de experiências fornecem dados aprofundados sobre as práticas pedagógicas no contexto do estágio obrigatório (Ghedin, 2008).

Como resultados e conclusões mais recorrentes, destacou-se a importância da pesquisa como norteadora para a relação entre o saber e a prática docente (Ghedin, 2008).

1.2.3 Eixo 2 – Aspectos legais sobre o estágio na formação de professores

Assim como delimitados os trabalhos que se desenvolveram em torno do estágio e da pesquisa como processos formativos na formação inicial do professor, no “Eixo 2 – Aspectos legais sobre o Estágio na Formação de professores”, elencamos, a partir das produções encontradas, as que destacam aspectos legais acerca da implementação do estágio na formação inicial de professores.

O quadro a seguir sistematiza as produções presentes no “Eixo 2” e está organizado de acordo com o nome do autor; título de sua produção; instituição e ano de publicação.

Quadro 5 – Trabalhos sistematizados a partir do Eixo 2: aspectos legais sobre o estágio curricular obrigatório na formação de professores

Produção científica:
1. 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 . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/8590 . Acesso em 14 fev. 2023.
2. RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica. Revista Exitus , [S. l.], v. 2, n. 2, p. 19 31, 2016. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/96 . Acesso em: 7 fev. 2023.
3. GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional , São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014. DOI: 10.18222/eae255720142823. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823 . Acesso em: 12 fev. 2023
4. SOUZA NETO, Samuel de; BORGES, Cecilia; Ayoub, Eliana. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre

universidade e escola. Pro-Posições . UNICAMP. 2021. Disponível em: scielo.br/j/pp/a/gFgZh5rxH9mNW3VKfdzNMKj/?format=pdf Acesso em: jan. 2023
5. DRUMMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. Revista de Zero a Seis , jul./dez. v. 20 n. 38, 2018.
6. NASCIMENTO, Mari Clair Moro. Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência . Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/152944 . Acesso em: 12 fev. 2023.
7. DANTAS, Cassia Machado Ribeiro; SCHMITZ, Heike. A formação do pedagogo com vistas à sua atuação em ambientes empresariais. Educ. Form. , [S. l.], v. 1, n. 1, p. 124–139, 2016. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/95 . Acesso em: 1 jun. 2023
8. SCATENA, Raphaela Sepulveda. Histórias formativas: o estágio supervisionado e a formação de professores . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2022. Disponível em: content (unesp.br) Acesso em: jan. 2023
9. LIMA, Dayane Feitosa. O estágio na formação do pedagogo e suas contribuições como componente curricular . 2020. 120 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23157 .Acesso em: 01 jan. 2023.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da consulta na base de dados da Oasis Ibict (2023).

Em “A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos ENDIPES de 2000 a 2012”, a pesquisadora Liliane D. H. Cassote (2012) traz como objetivo de sua dissertação de mestrado, desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo, descobrir o que os textos apresentados em conferências do Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino (ENDIPES) revelam sobre o tema do estágio supervisionado na formação de professores, no período de análise entre 2000 a 2012, identificando tendências, implicações, lacunas ou outros aspectos relevantes da pesquisa sobre o tema. A pesquisa desenvolvida foi a documental e bibliográfica, de base qualitativa e quantitativa, em um estudo de mapeamento sobre a temática, destacando a relevância no campo da educação na medida em que o estágio supervisionado se coloca como ferramenta de contato entre teoria e prática e entre universidade e escolas de Educação Básica.

Cassote (2012), em sua dissertação, dialoga com autores como Pimenta (2001, 2002 e 2011), Pimenta e Lima (2004 e 2011), Lima (2012) e Nóvoa (1992, 2004 e 2009) para apontar resultados que primeiramente evidenciam a importância do Endipes na comunidade acadêmica educacional, por configurar-se como canal de socialização de práticas e conhecimentos. Assim, aponta o estágio supervisionado como um importante componente do currículo dos cursos de

formação de professores, capaz de articular teoria e prática para a constituição de um professor reflexivo.

Na tese de doutoramento de Gislene M. C. Raymundo (2016), docente e coordenadora de ensino do Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário de Maringá, intitulada “Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica”, o objetivo é analisar como a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado são compreendidos e vivenciados nos cursos de formação inicial de docentes, à luz das Novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. O trabalho considera o contexto legal e regulatório que molda a formação de professores no Brasil, conforme os critérios determinados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE). A LDB é um dos marcos legais que regem a educação, incluindo a formação de professores e o CNE emite resoluções e pareceres que também têm impacto significativo nas políticas e práticas educacionais relacionadas à formação de docentes.

Ao considerar esse contexto legal e regulatório, Raymundo (2016) busca entender como as diretrizes, leis e regulamentos influenciam a formação de professores, como são interpretadas pelas instituições de ensino superior que oferecem cursos de formação de professores e ainda se essas diretrizes são inovadoras para a prática educativa. Essa análise é fundamental para garantir que a formação de professores esteja alinhada com as políticas educacionais e os objetivos de qualidade da educação no país.

O texto ressalta a importância da formação inicial de professores como o momento crucial, capaz de possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada nas escolas, incluindo o campo de estágio. Assim, entende-se que a pesquisa está interessada em compreender como essa articulação é realizada e como pode ser melhorada, enquanto elemento inovador no processo de formação de professores. As disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado podem ser eixos articuladores que vão além das abordagens tradicionais e técnicas da formação de professores. Essa visão inovadora busca proporcionar aos futuros professores a oportunidade de (re)significar seus saberes docentes e compreender o significado de ser professor. Isso implica uma ênfase na reflexão crítica e na transformação dos conhecimentos e práticas dos professores em formação (Raymundo, 2016).

Por fim, o trabalho aponta como objetivo principal analisar como a formação de professores na Educação Básica se alinha com as Novas Diretrizes Curriculares, com foco especial na prática de ensino e no estágio curricular supervisionado, e propõe uma abordagem inovadora que visa transformar a formação de ensino de professores, incentivando a reflexão

crítica e a (re)significação dos saberes docentes, contribuindo potencialmente para contribuir em um aprimoramento da formação de professores no contexto educacional brasileiro (Raymundo, 2016).

No artigo “A formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais”, Bernadete A. Gatti (2014), membro titular da Academia Paulista de Educação, coordenadora de estudos e referência na área de formação de professores no Brasil, aborda a complexa relação entre pesquisa e políticas educacionais, com foco na formação inicial de professores em cursos de graduação.

A autora faz uma síntese sobre esse tema, destacando problemas e aspectos como: a “improvisação” dos professores - a necessidade de improvisar em sala de aula devido à falta de preparação ou recursos adequados; a ausência de política nacional específica para as licenciaturas, que pode afetar a qualidade da formação de professores; a pouca atenção às pesquisas sobre o tema; a existência de diretrizes curriculares isoladas para cada curso de licenciatura, que pode resultar em falta de coesão e progressão entre os programas; os currículos fragmentados e não integrados de forma eficaz; os estágios sem projeto e acompanhamento; o aumento da oferta de cursos à distância, com uma expansão que levanta questões sobre a qualidade da formação; o despreparo de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES); as características socioeducacionais e culturais dos estudantes, responsáveis, às vezes, pelas taxas de permanência e evasão nos cursos de formação de professores (Gatti, 2014).

O artigo conclui que esses desafios identificados se referem a novas posturas institucionais e políticas educacionais mais vigorosas enfatizando que as pesquisas desempenham um papel crucial na identificação de problemas e na formulação de soluções para melhorar a formação de professores, destacando ainda a importância de investir em pesquisa e promover uma relação mais estreita entre pesquisa e políticas educacionais para aprimorar a formação inicial de professores (Gatti, 2014).

Gatti (2014), com base em pesquisas, busca analisar a preparação inicial de professores para o ensino fundamental e médio em programas de graduação. Para isso a autora apresenta dados numéricos sobre as características desses programas no Brasil, destacando uma baixa demanda por certas especializações e a mudança dessas formações para modalidades de Ensino à Distância (EAD), principalmente no setor privado, que concentra a maioria das matrículas nesses cursos. Desse modo, mediante os currículos dos cursos de licenciatura analisados de forma qualitativa, observou-se uma evidente separação entre o conhecimento da área de ensino e a formação em pedagogia e práticas de ensino, que são insuficientemente abordadas na

formação dos professores, discutindo-se também algumas iniciativas governamentais relacionadas aos projetos curriculares.

O debate em torno dessa situação na formação inicial de professores para a Educação Básica gerou mobilização entre os profissionais da educação, bem como os gestores estaduais e responsáveis municipais pelas escolas. Para Gatti (2014), diante do cenário identificado e das ideias propostas, é imperativo criar condições concretas para uma nova abordagem na formação inicial de professores no Ensino Superior, direcionada ao Ensino Fundamental e Médio. É necessário reestruturar, aprimorar e avaliar de maneira mais eficaz o trabalho realizado nos cursos de licenciatura, que visam preparar os futuros docentes da Educação Básica. No entanto, realizar uma mudança significativa não é tarefa simples, dada a complexidade de nossas instituições e regulamentações educacionais, na medida em que os desafios são diversos, e sem uma política nacional sólida, focada na qualidade da formação dos novos professores.

Assim, (Gatti, 2014) reforça a ideia de que continuamos enfrentando obstáculos para realizar a renovação educacional necessária para o país e seus cidadãos. Embora tenha havido um aumento no acesso à educação em termos quantitativos, a formação adequada para as novas gerações não está sendo garantida, mesmo com grandes investimentos em reformas curriculares, tecnologias, entre outros. A educação é concretizada por meio das interações entre pessoas, ou seja, na relação entre alguém que possui conhecimento e sabe como comunicá-lo a alguém que deseja aprender. As reformas ou inovações na Educação Básica não avançam sem a participação dos professores. Avaliações sistêmicas, por si só, não promovem melhorias no desempenho dos estudantes; elas apenas fornecem informações. O que realmente enriquece a aprendizagem é a presença de educadores diferentes dentro de cada escola e sala de aula.

Os estudos mencionados neste artigo de Gatti (2014, p. 39-40) revelam que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de licenciatura não têm sido suficientes para reformular de maneira abrangente os currículos, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Muitas das disposições dessas diretrizes não são seguidas nos currículos, como, por exemplo, a quantidade de horas dedicadas às práticas de ensino. Além disso, algumas dessas DCNs não enfatizam claramente as diretrizes formativas para o perfil do professor, concentrando-se mais nos conhecimentos específicos da área de ensino do que na formação de educadores.

Os professores desenvolvem sua condição profissional por meio de sua formação inicial na graduação e suas experiências práticas no ensino, que começam na graduação e se consolidam no trabalho em redes de ensino. No entanto, é importante destacar que o desenvolvimento profissional dos professores contemporâneos vai além das habilidades

operacionais e técnicas relacionadas ao ensino. Agora, envolve a integração de maneiras de agir e pensar, implicando um conhecimento que abrange não apenas o domínio de conhecimentos e métodos de ensino, mas também intenções, valores pessoais e coletivos, e a cultura escolar, o que inclui a capacidade de confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis no contexto do trabalho diário com alunos, colegas e gestores, com o objetivo de melhorar a formação dos alunos e de si mesmos, sinalizando para uma urgência na qual as licenciaturas deveriam proporcionar os bases iniciais e fundamentais para a concretização dessa configuração (Gatti, 2014).

Samuel de Souza Neto, Cecília Borges e Eliana Ayoub (2021) pesquisadores da UNESP Câmpus de Rio Claro, no dossiê intitulado “Formação de professores na atualidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola” concentraram-se na discussão das interações entre instituições universitárias e escolas no contexto da formação de professores, abordando questões relacionadas aos estágios supervisionados, à entrada profissional na escola, à prática como um ambiente de desenvolvimento de conhecimento, às colaborações entre diferentes gerações, bem como à relação entre o currículo de formação de professores nas universidades e o currículo escolar. Assim, o objetivo nesse trabalho se deu em uma análise de como essas relações têm evoluído e contribuído para a profissionalização do ensino. Para isso, os autores (Souza; Borges; Ayoub; 2021) reuniram pesquisadores de diversos países, incluindo Brasil, Chile, Portugal e Bélgica, cujos artigos apresentam pesquisas e experiências relacionadas às parcerias condicionais entre universidades e escolas. Essas contribuições abordam as questões mencionadas anteriormente, adaptando-se às particularidades de cada contexto.

Por fim, os seis artigos do dossiê oferecem não apenas uma visão geral das relações entre universidade e escola, mas também abrangem abordagens para enfrentar desafios e destacar experiências bem-sucedidas nesse âmbito.

Viviane Drummond (2014), professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, examina, para a elaboração de sua tese “Formação de professores e professoras da Educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa”, a formação inicial de professores que atuam na Educação Infantil, especificamente no âmbito do curso de Pedagogia. O foco de sua discussão recai sobre o estágio supervisionado realizado em creches e pré-escolas, questionando as políticas e as abordagens pedagógicas fundamentadas para a formação dos educadores da primeira fase da Educação Básica, na medida em que analisa as mudanças ocorridas nos programas de graduação em Pedagogia em resposta às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, destacando o projeto pedagógico curricular do curso, especialmente as

disciplinas relacionadas à Educação Infantil. A pesquisa enfoca o papel das investigações acadêmicas na construção da pedagogia da Educação Infantil como um referencial essencial para o exercício do ensino com crianças pequenas.

Para tanto, a autora (Drummond; 2014) inicialmente traz à luz a LDB em um diálogo com autores como Gatti e Barreto (2009), Kishimoto (2005) e Silva (2003) e uma análise de trabalhos apresentados na ANPED no período de 1990 a 1996, com foco no Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos. Drummond observa o surgimento de um evidente acúmulo de conhecimentos acerca da educação de crianças pequenas, provenientes de diversas áreas científicas, os quais contribuem para o desenvolvimento de um campo específico dentro do âmbito da Pedagogia, que a autora denomina de "Pedagogia da Educação Infantil" (Drummond, 2014, p. 4), sendo progressivamente reconhecida a necessidade de criação de uma pedagogia dedicada à Educação Infantil dentro do discurso pedagógico, o que nos faz refletir acerca das múltiplas especificidades pertinentes à profissão docente e por consequente, uma necessidade dessas especificidades serem consideradas na formação inicial do professor pedagogo.

A experiência de estágio desempenha um papel significativo na formação de futuros professores, permitindo que eles desempenhem um papel ativo e criativo e estejam abertos para aprender por meio da interação com instituições de Educação Infantil. Durante esse período, os estagiários são desafiados a construir o conhecimento a partir de situações desconhecidas, gradualmente desenvolvendo esse conhecimento por meio da observação da realidade e do envolvimento com outras pessoas envolvidas nos planejamentos. Nesse contexto, o estágio é visto como um ambiente de aprendizagem que busca estabelecer diálogo e colaboração com creches e pré-escolas, bem como com os professores que atuam nessas instituições, compreendido como um espaço formativo dinâmico onde teoria e prática se entrelaçam, especialmente na Educação Infantil, na qual não é possível separar a ação pedagógica da intencionalidade. Portanto, o estágio se torna essencial para promover a compreensão e a prática relacionada à educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas. Isso está alinhado com a ideia de que os professores precisam de uma formação que os capacite a refletirem sobre sua prática, e o estágio é um espaço de pesquisa e produção de conhecimento (Drummond, 2014).

Para a autora um dos desafios na formação de professores com crianças em creches e pré-escolas é a construção de saberes específicos sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos e sobre como ensinar em ambientes coletivos de educação e cuidado, o que exige desses professores uma formação que valorize as crianças e suas culturas, que saibam como interagir com elas no meio do brincar e que estejam preparados para lidarem com situações inesperadas, além de um conhecimento espontâneo das crianças (Drummond, 2014).

Por fim, a autora questiona a pedagogia tradicional, em busca de uma educação emancipatória desde a primeira infância, o que leva à problematização dos saberes relacionados ao ensino na Educação Infantil e reforça a importância de adotar uma postura de observação e escuta das vozes das crianças e dos professores que trabalham com elas nas creches e pré-escolas, na medida em que essas ações educativas e muitas vezes subjetivas, podem fornecer subsídios para uma reflexão sobre os conhecimentos relacionados à educação na primeira infância.

Desse modo, analisar os dados coletados nos materiais elencados no Eixo 2 – Aspectos legais sobre o estágio na formação de professores se mostra necessário assim como realizamos com os materiais elencados do Eixo 1 – O estágio e a pesquisa como processos formativos na formação inicial do professor.

1.2.4 Análise de acordo com os dados coletados no Eixo 2

Na medida em que se mostra necessário uma compreensão sólida dos aspectos legais e regulatórios que envolvem o estágio supervisionado e suas implicações, nosso objetivo, a partir dos trabalhos selecionados, é destacar como temática recorrente neste Eixo, o primeiro aspecto legal que merece destaque: a legislação educacional que rege o estágio na formação de professores. A atenção aos aspectos legais do estágio na formação de professores não é apenas uma questão de conformidade legal, pois pode ter um impacto direto na qualidade da formação de educadores, garantindo, ou não, que os estagiários tenham experiências seguras e enriquecedoras e que estejam preparados para enfrentar os desafios da profissão docente. Além disso, a clareza legal e regulatória reduz a ambiguidade e a incerteza, permitindo que as instituições de ensino superior, as escolas e os estagiários se concentrem na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades durante o estágio.

Esta temática aparece nas produções acadêmicas considerando que o estágio é um componente essencial na formação de professores, proporcionando aos futuros educadores a oportunidade de aplicar a teoria em contextos educacionais reais. No entanto, a realização de melhorias está intrinsecamente ligada a questões legais e regulatórias que afetam tanto as instituições de ensino superior quanto as escolas parceiras, o que vem ganhando destaque nas discussões nas grandes universidades no quesito formação de professores, embora ainda timidamente.

De acordo com o levantamento de dados, podemos perceber que a temática apresenta mais produções no ano de 2016 – totalizando quatro produtos – e uma ausência de materiais

entre o período de 2017 a 2019, vindo em 2020 apresentar, mesmo que timidamente, uma publicação. No período de 2010 a 2014, não foram encontradas produções pertencentes ao eixo e, portanto, não foi considerado na elaboração dos quadros. Os quadros abaixo sistematizam tais informações, considerando seu ano de publicação:

Quadro 6 – Ano, Quantidade e Tipo de Publicação

Ano	Quantidade	Tipo De Produção
2014	2	Artigos
2016	4	1 Dissertação; 3 Teses
2020	1	Tese
2021	1	Artigo
2022	1	Tese

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2023)

Quadro 7 – Programas de Pós-Graduação e Universidades

Programas de pós-graduação	Quantidade
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	1
Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica	2
Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de São Paulo	1
Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de Campinas	2
Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista	2
Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Federal de Sergipe	1

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da consulta na base de dados da Oasis Ibiict (2023).

Dentro do eixo dois, foram encontrados nove trabalhos, apresentados por meio de três teses, duas dissertações e quatro artigos. Destas universidades, a Pontifícia Universidade Católica (PUC), a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista

(UNESP) foram as instituições com maior número de pesquisas nesse Eixo (distribuídos em dois artigos para UNICAMP; um artigo e uma tese para PUC; uma dissertação e uma tese para UNESP).

Assim, o Eixo intitulado "Aspectos Legais sobre o Estágio na Formação de Professores", classifica os trabalhos encontrados alinhados a essa perspectiva, como temática recorrente, haja vista a complexidade das regulamentações, os impactos na formação de professores e os desafios que surgem nesse contexto. O estágio na formação de professores é regido por uma ampla gama de leis, regulamentos e normativas. No Brasil, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1996) estabelecem diretrizes gerais para a formação de professores, incluindo o estágio.

Além disso, órgãos reguladores como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) emitem diretrizes específicas para a realização de melhorias. Essas regulamentações abordam questões como a carga horária mínima do estágio, os requisitos de supervisão, os objetivos pedagógicos e a avaliação do desempenho do estagiário. Eles também tratam de aspectos legais, como a celebração de convênios entre IES e escolas, os direitos e deveres dos estagiários e as responsabilidades das partes envolvidas.

Assim, as regulamentações legais desempenham um papel crucial na garantia da qualidade da formação de professores, na medida em que fornecem um arcabouço que orienta as instituições de ensino superior na estruturação dos programas de estágio e estabelecem padrões para a supervisão e avaliação dos estagiários. Isso assegura que os futuros professores recebam uma experiência de estágio consistente e relevante. No entanto, apesar dos benefícios das regulamentações legais, elas também podem gerar desafios e tensões, pois a interpretação e implementação das normativas muitas vezes geram debates e controvérsias. E ainda, as regulamentações podem ser vistas como inflexíveis ou excessivamente burocráticas, o que pode dificultar a adaptação aos diferentes contextos e necessidades das instituições de ensino superior e escolas, ressaltando a importância de um diálogo contínuo entre as partes envolvidas na formação de professores, bem como a revisão periódica das regulamentações para garantir sua relevância e eficácia. Desse modo, desejamos concentrar nosso olhar em trabalhos e pesquisas que destacassem os aspectos legais sobre o estágio na formação de professores e o papel que desempenham na garantia da qualidade da formação e na proteção dos direitos dos professores em formação (Pimenta, 2012).

Nas produções do “Eixo 2 – Aspectos legais sobre o estágio na formação de professores”, o tipo de pesquisa mais amplamente utilizado foi a pesquisa qualitativa, que se destaca por sua capacidade de aprofundamento e compreensão das complexidades envolvidas

na formação de professores. Esse método de pesquisa proporcionou uma análise aprofundada dos dados encontrados pelos autores, e permitiu uma exploração mais completa dos aspectos qualitativos e subjetivos do tema. Os pesquisadores utilizaram diferentes técnicas para coletar informações. As entrevistas com egressos e alunos em formação desempenharam um papel fundamental, pois permitiram que os pesquisadores ouvissem as experiências e perspectivas dos próprios envolvidos no processo de formação. Isso proporcionou *insights* importantes sobre as percepções dos futuros professores e a maneira como o estágio estava contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Além das entrevistas, relatórios de experiências também foram encontrados. Tanto os alunos quanto os professores que supervisionavam o estágio foram participantes das produções, a fim de que suas vivências e observações pudessem ser devidamente compartilhadas. Esses relatórios serviram como uma fonte rica de dados, fornecendo informações acerca das práticas e desafios encontrados durante o estágio (Pimenta, 2012).

Desse modo, a partir desta seleção e construção de eixos dos materiais encontrados acerca da formação inicial de professores bem como do lugar da pesquisa nesta formação, a fim de caminharmos em busca de respostas para o questionamento inicial dessa dissertação: a pesquisa pode favorecer o eixo formador entre o estágio e a pesquisa na formação inicial do professor?, faz-se necessário voltar o olhar especificamente para o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, tal como proposto pela temática desta dissertação.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA FFC-UNESP

Este capítulo tem como objetivo analisar o atual projeto político-pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, bem como a matriz curricular do curso, especialmente as ementas da disciplina Estágio Supervisionado, com o intuito de verificar de que modo a pesquisa poderá favorecer o eixo formador entre estágio e pesquisa e trazer contribuições para a superação entre teoria e prática. Desse modo, ancorados nas diretrizes para a formação do pedagogo bem como na ação pedagógica a ser desenvolvida, observaremos neste momento da dissertação principalmente aspectos de ordem global, relevantes para o curso, no sentido de “cumprir sua função social ao permitir acesso público as suas propostas, finalidades, metas, ações e atividades a serem desenvolvidas no processo de formação inicial do pedagogo” (UNESP, 2019, p.1).

Para tanto, traremos à baila alguns aspectos do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, tais como: aspectos legais, objetivos, atividades teórico práticas de aprofundamento, carga horária do curso e, por fim, a proposta de estágio supervisionado, bem como uma breve contextualização do curso de Pedagogia no Brasil.

Um período de mudanças significativas na educação em muitos países ao redor do mundo iniciou-se com a chegada do século 20 (Araújo, 2013). Historicamente, a expansão do sistema de ensino nessa época está relacionada a várias tendências e desenvolvimentos que ocorreram durante esse período. A Revolução Industrial estava em pleno andamento no início do século, com uma rápida industrialização e urbanização, levando à necessidade de uma força de trabalho mais qualificada e comprometida. Isto impulsionou a expansão do sistema de ensino para atender a essa demanda econômica, o que repercutiu na esfera educacional na medida em que reconhecia uma crescente importância da educação para o desenvolvimento econômico, social e cultural das nações.

Estados, governos e seus líderes políticos começaram a investir mais na formação de seus cidadãos, tornando a educação obrigatória e acessível a um número maior de pessoas. Desse modo, o início do século 20 presenciou um aumento na disponibilidade de instituições de ensino superior, permitindo que um número maior de pessoas tivesse acesso à Educação Superior, o que, por sua vez, contribuiu para o desenvolvimento de profissionais em diversas áreas e setores (Gatti; Barreto, 2009, p. 37, *apud* Araújo, 2013, p. 74).

Diante desse panorama, em 1930, com intuito de formar bacharéis especialistas em educação e professores para as Escolas Normais, acrescentou-se um ano na formação do bacharel, bem como acrescentaram-se disciplinas da área de educação para que esse profissional pudesse obter também a licenciatura, então dirigida para a formação de professores para o ensino secundário, adotando o esquema 3+1 – que discutiremos adiante – aplicado e regulamentado também ao curso de Pedagogia em 1939 (Gatti; Barretto, 2009, p. 37). E, após a instauração do Estado Novo por Getúlio Vargas no ano de 1937, por meio do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, instituiu-se na Faculdade Nacional de Filosofia o curso de Pedagogia.

Assim, de acordo com a Constituição de 1937 - que deixava transparecer a intenção da não utilização de recursos provenientes da arrecadação dos impostos com a educação para a população em geral - a camada da população mais favorecida arcava com seus estudos em cursos profissionalizantes, o que fez com que os debates educacionais fossem esquecidos por certo tempo, vinculando-os a uma nova reorganização advinda do regime da época. Entretanto, novas discussões sobre a Pedagogia e a educação surgiram no Brasil, controlados agora pelo Estado ditatorial. Em 1942, Gustavo Capanema, com a chamada Reforma Capanema, reorganizou o ensino secundário e primário por meio de decretos-lei baixados durante o Governo Provisório (Romanelli, 2007), os quais fragmentavam o público da educação: às elites caberia o ensino secundário e superior; às mulheres o Instituto de Educação e aos menos favorecidos caberia cursos primários e profissionalizantes, e curso superior somente com a condição de pertencer a mesma área do profissionalizante e sem relatos de evasão da etapa anterior.

Romanelli (2007), no entanto, destaca que, com a Constituição de 1946, poderes foram dados à União acerca da educação nacional, em um ideal liberal e democrático que garantisse a educação como direito inalienável e individual. E, em 1948, o ministro da educação Clemente Mariani deu entrada na Câmara Federal em um projeto de reforma geral da educação, com uma comissão presidida por Lourenço Filho. Este projeto originou, em 1961, as Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, o qual permitiu às redes públicas e particulares de ensino representatividade nos Conselhos Estaduais de Educação concedendo o direito de elaborar seus currículos de acordo com a própria realidade, recaindo sobre as instituições de ensino privadas e mantidas por entidades religiosas parcela importante das decisões acerca de demandas educacionais, incluindo as decisões relacionadas aos recursos financeiros destinados à educação.

Nessa trajetória, a partir dos anos de 1960, com o período da Ditadura Militar e suas pautas, iniciado em 31 de março de 1964, os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país encontravam-se nas Leis 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e nas decorrentes normatizações em nível federal e estadual (Gatti; Barretto, 2009, p. 38 *apud* Araújo; 2013, p. 74). No ano de 1971, com a Lei 5.692, houve uma reorganização da Educação Básica no Brasil, que determinou que a formação do professor de 1ª A 4ª série deveria agora ser feita pelo Magistério (Araújo, 2013, p.75). Romanelli (2007) destaca a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de captar recursos para financiar projetos de ensino e pesquisa no Ensino Superior, sendo 1968 o ano da instauração da chamada Reforma Universitária, que de acordo com a Lei nº 5.540, determinou mudanças importantes no Ensino Superior, também no tocante à pesquisa: “o art. 2º afirma que o ensino superior é indissociável da pesquisa e será realizado em Universidades e só em último caso em estabelecimentos isolados, públicos ou privados. A menor estrutura universitária será o Departamento” (Romanelli, 2007, p. 229). E esses estabelecimentos ou instituições deverão compor-se de:

- 1) Um ciclo básico, comum para áreas afins, visando a:
 - “a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, na formação de alunos;
 - b) orientação para a escolha da carreira;
 - c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores”.
- 2) Um ciclo profissional. Composto por sua vez, de cursos de curta duração e de cursos de longa duração (Romanelli, 2007, p. 229).

Por conseguinte, a reforma, de acordo com Dias (2004), trazia soluções para diversos setores da sociedade, no sentido educacional de racionalização e integração da educação, bem como de formação profissional atrelada aos anseios de desenvolvimento do período, resultando em uma crescente oferta de faculdades particulares a fim de suprir a demanda da insuficiência de vagas do ensino público.

Diante das questões acerca das condições de ingresso na Universidade, Romanelli (2007) explica que o decreto nº 68.908/71 determinou o vestibular classificatório, bem como suas características até hoje utilizadas. Assim, foi estabelecido pela Lei nº 5.692/71 a formação para o trabalho docente com ensino primário, alinhada totalmente ao modelo tecnicista da época que priorizava o saber fazer e o modelo empresarial, atingindo a formação do professor no Ensino Superior, em prol de uma formação mais barata e rápida, concomitantemente, superficial e de retorno imediato na sala de aula. Não é difícil perceber neste momento, como consequência, uma desvalorização do professor e mais ainda, de seus processos formativos durante sua formação inicial. Ainda mais, um dualismo educacional, com as classes mais

favorecidas detentoras de um ensino de e para a excelência, e os menos favorecidos com uma educação puramente técnica e reprodutivista. O que não se esperava era que este modelo não funcionaria, na medida em que a ausência de profissionais capacitados para o ensino superior, a falta de organização e planejamento não permitiram a instauração de uma Educação Básica e caracteristicamente teórica. A solução foi então partir para a promoção de licenciaturas curtas na formação de professores, as quais poderiam ser adicionadas de disciplinas específicas para 1º ou 2º grau. Para Tanuri (2000) esse modelo, em que poderia se optar pela formação regular ou pelas licenciaturas curtas adicionada de estudos adicionais valorizou a formação do professor, mas ainda assim percebia-se problemas na identidade dos cursos de Pedagogia.

Adotou-se então um currículo mínimo de sete disciplinas básicas e duas opcionais a fim de formar bacharéis, já que para os licenciados caberia cursar Didática e Prática de Ensino, além das outras disciplinas comuns e que já eram obrigatórias, tanto para os que escolhessem a licenciatura ou o bacharelado. Cabe ressaltar que em nenhum momento foi estabelecido o que seria esse bacharel ou esse licenciado. Com uma grande insatisfação dos alunos e dos educadores, restaurou-se a grade curricular (Silva, 2006), estabelecendo a formação de professores para o ensino normal e a de especialistas para as outras atividades, como orientação, supervisão e administração, criando as habilitações para formação específica do pedagogo e também a sua fragmentação em duas vertentes: uma parte comum formada por disciplinas como Sociologia da Educação, História da Educação, por exemplo, e uma parte diversificada, mas que conferia um mesmo diploma e de uma habilitação, mesmo o curso tendo várias. Neste contexto, em uma tentativa de sanar problemas relacionados à identidade do curso de Pedagogia, o Parecer CFE nº 252/69 piorou a situação da formação do professor ao fragmentá-la mais ainda, com as habilitações posteriores à diplomação, e carregado de indefinições e falta de identidade (Tanuri, 2000).

Em 1986 o curso de Pedagogia passa por uma reformulação, incluindo agora a formação para docência de 1ª à 4ª série, e o pedagogo será considerado um especialista. E, em 1996, a promulgação da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional sugeriu que mudanças eram necessárias nas instituições de formação de professores, o que somente efetivou-se em 2002 com adaptações às novas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores.

O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/5/06 (Brasil, 2006), estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura. Compete aos cursos de Pedagogia também formar o professor para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Araújo, 2013, p. 76).

Nesse cenário, desponta o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-UNESP. Araújo (2013) aponta que o curso de Pedagogia da FFC-UNESP teve sua origem em 1959, quando foi instituído na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília - FFCL. Seu propósito inicial era a formação de profissionais na área da administração educacional.

O primeiro diretor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras foi o Prof. Dr. José Querino Ribeiro. Na gestão de 1962 foi criado o Conselho Técnico Administrativo da Faculdade. A FFCL de Marília ministrava dois cursos, sendo os ordinários – para obtenção de bacharelado e de licenciatura e de pós-graduação – e os extraordinários – destinados à extensão universitária. Em 1962 foi criado o departamento de Didática. (Anais, 1969, p. 41).

Em 1975, com a criação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", o curso de Pedagogia passou a ser parte integrante da UNESP, expandindo sua missão educacional, e passando, em 1976, a FFCL a ser a Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação da UNESP – Câmpus de Marília (Anais, 1996). A nova universidade deveria estar apoiada nos pilares: ensino; pesquisa e extensão. Segundo Correa (2001) constavam 1700 docentes, com 78% em regime integral de dedicação à docência e a pesquisa e 50% doutores, e ainda aproximadamente 11.000 alunos. Em 30 de janeiro de 1976, promulgou-se a criação da UNESP, devendo ser seu funcionamento e regimento aprovados pelo Conselho Estadual da Educação, e a partir desse ponto, a sua formação incluiu a preparação de professores para atuar tanto no ensino primário como no curso de magistério. O programa passou a oferecer capacitação para especialistas atuarem em diversas áreas, como Administração e Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Educação Infantil e Educação Especial.

Em sua estrutura curricular, no Artigo 1º, constava que:

A faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais, e da Documentação, do Distrito Universitário Oeste, Câmpus de Marília, poderá ministrar, entre outros os seguintes cursos:

I – Biblioteconomia e Documentação;

II – Ciências Sociais;

III – Pedagogia com habilitação em:

1. Orientação educacional
2. Administração escolar para escolas de 1º e 2º graus
3. Supervisão escolar para escolas de 1º e 2º graus
4. Ensino das Disciplinas e das Atividades da Escola Normal
5. Formação de professores da Educação Especial - área de retardados mentais
6. Formação de professores da Educação Especial - área de deficientes visuais
7. Formação de professores da Educação Especial - área de deficientes auditivos
8. Formação de professores da Educação Especial - área de deficientes físicos

IV – Filosofia

(RUNESP nº5/77, p. 01-02)

A Faculdade contava ainda com departamentos, sendo cada um responsável por determinadas disciplinas conforme a grade do curso de Pedagogia. Além das disciplinas obrigatórias e comuns, o aluno era obrigado a escolher suas optativas, sendo estas Optativas I; Optativas II e Optativas III.

Em 1990, informa Reis (2006) ocorreu importante reorganização do curso de Pedagogia, com a proposta, pelo Conselho de Curso, de alteração do currículo, proposta que se dizia mais alinhada ao contexto histórico e social do período, com a obrigatoriedade de cursar a Habilitação em Magistério de Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, bem como a obrigatoriedade em escolher mais uma habilitação. A fim de obter um parecer favorável do Ministério da Educação, organizou-se uma parte comum das disciplinas para uma unicidade e uma organização do currículo favorável ao parecer do órgão. Nesse momento, levantou-se também uma proposta de superação da já existente dicotomia entre teoria e prática na Pedagogia, com a chamadas “Atividades de Contato com a Realidade” (Reis, 2006).

Desse modo, em 1991 uma nova organização curricular foi publicada com a Resolução UNESP nº 15, de 22 de março de 1991 (Reis, 2006), que alterou a denominação do curso para Licenciatura em Pedagogia. Em 1994 foi elaborado o Projeto político-pedagógico (PPP) com a intenção de abarcar as questões da Resolução do ano de 1991 e que vigorou de 1994 a 2006, passando por uma primeira sistematização no ano de 2002. Cabe ressaltar aqui que na época deu-se a aprovação da nova LDB nº 9394/96, em 1996, que apontou como finalidade da Educação Básica “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Para Saviani (2003), nesse período o Brasil adotou um pensamento pedagógico neoliberal que direcionou a concepção de educação do Estado, o que para o autor, justifica a ideologia da empregabilidade alinhada aos parâmetros e diretrizes educacionais da época. Em contrapartida, a perspectiva de autonomia dos Conselhos, bem como de suas formas democráticas de funcionamento, confronta-se com as reformas educacionais e os ajustes capitalistas e neoliberais propostos pelas reformas do Estado, e consequentemente da sociedade. De acordo com Candau (1999), a escola foi se consolidando como uma instituição voltada para a assimilação de conhecimentos relevantes e para a construção da cidadania, destacando a emergência de um novo perfil de professor diferenciado e alinhado a essa realidade.

Em 1999, com a Resolução UNESP nº 50/99, novamente a estrutura curricular do curso foi modificada depois de sofrer alterações no ano de 1994, e foram introduzidas atualizações referentes à Educação Especial, passando a compor-se de nove habilitações: Magistério do

Ensino Fundamental (séries iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (obrigatória), Magistério para a Educação Infantil, Administração Escolar para Educação Básica, Supervisão Escolar para a Educação Básica, Orientação Educacional e, em Educação Especial, as Habilitações em deficiência auditiva, física, mental e visual (Projeto [...], 2019). Os estágios curriculares deveriam acontecer no terceiro ano quando também se ofereciam algumas disciplinas optativas, e no quarto ano poderia ser escolhida mais de uma habilitação.

Cabe destacar, de acordo com Gadotti (1994), que se a preocupação das escolas era acerca dos métodos, posteriormente passou a ser os fins. Assim, em sua Introdução, o atual PPP (2019) aponta para sistematizações dos cursos na medida em que se dividem em três momentos principais de reestruturação, motivadas por mudanças legais dos cursos de Pedagogia.

- A primeira sistematização ocorreu em 2002, sob a coordenação da Comissão encarregada de propor a reestruturação do curso de Pedagogia, criada por portaria da direção da FFC-UNESP. Nesse momento, o objetivo era atender às necessidades iniciais de adaptação às regulamentações em curso;

- A segunda sistematização teve início em 2017, em resposta à Resolução CEESP nº 154/2017, que foi verificada na última grande certificação curricular realizada. Essa etapa buscou acomodar as mudanças regulatórias e garantir que o curso estivesse em conformidade com as novas diretrizes educacionais;

- A terceira ocorreu em 2019, em conformidade com o Relatório de Acompanhamento (RA) – CAACG-2019-017, emitido pela Comissão de acompanhamento e avaliação de cursos de graduação (CAACG/CCG) durante a análise da adequação curricular. Além disso, as mudanças introduzidas pela Resolução CNE de 2018, com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, e a Instrução Normativa AT/PROGRAD de 2018, que tratou do reconhecimento da carga horária dos Programas PIBID e de Residência Pedagógica, tiveram impacto na versão atual do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC/UNESP/Marília.

Essas sistematizações refletem o compromisso contínuo do curso de Pedagogia, em meio a embates políticos e sociais no tocante à formação de professores, bem como concepções de educação, em se adaptar e evoluir de acordo com as mudanças nas políticas e regulamentações educacionais, garantindo que a formação dos pedagogos seja relevante e atualizada.

É importante registrar que os princípios educacionais, filosóficos e pedagógicos que foram assumidos em 2002, permanecem dando estrutura à versão atual do PPP. As diretrizes nele contidas resultaram de discussões realizadas em reuniões do Conselho de Curso de Pedagogia, de Conselhos Departamentais, da Comissão de Reestruturação do Curso, dos Estudantes de Pedagogia, dos Coordenadores dos Cursos de Pedagogia da UNESP, da Pró

Reitoria de Graduação, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em Assembleias do Curso de Pedagogia e Encontros Acadêmico-Científicos. Essas discussões estiveram pautadas em avaliações do curso, diretrizes legais para o Curso de Pedagogia, produção acadêmica científica da área de educação e exigências histórico-sociais postas aos pedagogos (UNESP, 2019, p. 2).

Com vigência a partir de 2007, o curso foi estruturado para quatro anos, apontando possibilidades de retorno dos estudantes que assim optassem, para Complementação em Educação Especial. Como visto anteriormente, embates acerca da formação docente, especificamente da identidade do curso de Pedagogia, permeavam essa reestruturação. O PPP de 1994 constitui-se como um marco na trajetória do curso de Pedagogia da FFC-UNESP pois, anteriormente, não havia um documento elaborado nos moldes alinhados às necessidades históricas e às discussões acerca do rumo da formação do pedagogo e da educação.

A concepção de Pedagogia e de pedagogo instaurada nos embates da base docente permanece até hoje. De acordo com Severino (2006), pode-se dizer que, para os educadores do Brasil, a Pedagogia é o curso que forma professores para as séries iniciais da Educação Básica, e pedagogo, o professor formado para esses cursos, o que Libâneo (2006, p. 61) traduz como a Pedagogia sendo um “campo científico”. Concepções contraditórias, talvez, em um curso que teve sua origem no tecnicismo e no capitalismo empresarial, com bases curriculares inicialmente bastante fragmentadas e desde o início permeado por lutas e embates, entre a propagação universal do conhecimento científico e seu uso como ferramenta de manutenção de poder e de classes sociais. Para Libâneo (2006) um curso de Pedagogia não pode ser sustentado a mera formação de professores: ele perpassa essa instância, ao estudar e refletir acerca do fenômeno educativo.

Nessa trajetória, então, o PPP de 2019 vem descrever a proposta de um curso de Pedagogia estruturado para quatro anos, destacando que a formação enfatizaria a atuação docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, alinhando-se com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, proporcionando uma formação ampla e equilibrada para futuros pedagogos, preparando-os para diferentes áreas de atuação na educação. A reestruturação de um curso do Ensino Superior é bastante complexa pois inevitavelmente altera bases já consolidadas, interesses políticos e sociais já delimitados, e para além disso, pode-se utilizar essa mudança como estratégia de governo, em uma mudança a fim de recomposição e manutenção do poder. Uma mudança que se configura no conflito entre manter as necessidades da população e a manutenção individual do trabalho de cada profissional (Vale, 2006).

No entanto, percebe-se uma falha na implementação da Complementação em Educação Especial, o que ocorreu devido a “motivos legais” (Projeto [...], 2019, p. 2) que não foram especificados no PPP. Essa situação sinaliza para uma problemática, pois cria uma desconexão entre a proposta do curso e a realidade vivenciada pelos estudantes, na medida em que a inclusão de uma opção que não pode ser oferecida em curso prejudica a contrapartida do programa. Desse modo, observamos a organização curricular do curso, destacando a existência de núcleos de estudos básicos, aprofundamentos em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Educacional, e atividades integradas. Essa estrutura parece abrangente e equilibrada, refletindo a diversidade de áreas em que os pedagogos podem atuar. No entanto, a eficácia da implementação e acompanhamento desses elementos é fundamental e pode variar.

Assim, entre os anos de 2007 e 2018, período de vigência do antigo PPP, foi organizado a duração do curso de quatro anos acadêmicos, contendo Núcleos de Estudos Básicos, ou seja, um núcleo de estudos básicos que se concentrava nos fundamentos da educação, nas teorias educacionais, nos conteúdos relevantes para a prática docente, nas metodologias de ensino e nas práticas pedagógicas, corroborando para construção de uma base sólida para os estudantes em termos de conhecimento educacional geral. Além dos estudos básicos, o curso apresentou três núcleos de aprofundamento. Cada um desses núcleos foi dedicado a áreas específicas da educação, incluindo:

- Educação Infantil: focada na formação de profissionais para atuar com crianças na primeira infância;
- Educação Especial: destinada a preparar profissionais para lidar com necessidades educacionais especiais e inclusão;
- Gestão Educacional: direcionada para o desenvolvimento de habilidades de gestão e administração de instituições educacionais.

E por fim, o Núcleo de Estudos Integradores: O curso incluía tal núcleo, que consistia em atividades organizadas por professores e estudantes a cada semestre. Essas atividades provavelmente tiveram o propósito de unir os conhecimentos adquiridos em diferentes partes do currículo e oferecer uma visão holística da formação em Pedagogia. No entanto, esse Núcleo de Estudos Integradores não foi oferecido no último semestre do curso, embora as razões para essa ausência não tenham sido especificadas no PPP.

Por conseguinte, em 2019, o curso passou a atender a Deliberação CEESP 154/2017, passando a contar as horas do Núcleo de Estudos Integradores como Práticas como Componente Curricular. Na versão atual, o PPP estrutura-se em: justificativa; objetivos; estrutura curricular;

previsão de despesas; avaliação; bibliografia e anexos (planos de ensino). A construção dessa versão do PPP do curso de Pedagogia ocorreu em 2017, quando o Conselho de Curso de Pedagogia iniciou um processo reflexivo e deliberativo que envolveu tanto professores quanto alunos. O objetivo desse processo era realizar uma reestruturação do curso, após a vigência de uma estrutura anterior que durou uma década.

Para dar início a essa empreitada, em abril de 2017, foi apresentada uma Comissão de Reestruturação Curricular, composta por representantes de cada departamento que oferta disciplinas para o curso de Pedagogia, bem como por representantes de estudantes de diferentes anos. Essa comissão se reuniu com o propósito de avaliar o curso que estava sendo oferecido e de conceber novas abordagens para aprimorá-lo. No entanto, em junho de 2017, um novo fator foi introduzido nesse processo: a Deliberação CEESP 154/2017, que atualizou a Deliberação CEE 111/2012. Essa nova deliberação distribuiu novas diretrizes para os cursos de licenciatura ligados ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Ela determina que os cursos incorporem, em sua organização curricular, revisões dos conteúdos do Ensino Médio, alinhadas com as disciplinas e áreas afins. Além disso, a Deliberação CEESP 154/2017 também prevê a inclusão das Práticas como Componente Curricular (PCC) com a finalidade de preparar os futuros pedagogos para atuar em diversos ambientes e situações educacionais. Como resultado, o Curso de Pedagogia, que até então estava em conformidade com a Deliberação CEE 111/2012, foi obrigado a realizar adaptações para cumprir as novas diretrizes condicionais da Deliberação CEESP 154/2017. Esse processo ilustra a preocupação constante com os currículos acadêmicos, tendo em vista atualizações e mudanças nas políticas educacionais, as quais são sempre justificadas pela busca da qualidade ou aperfeiçoamento dos futuros profissionais da educação (Araujo, 2012).

Em sua Justificativa, o documento inicia com um breve levantamento acerca da historicidade do surgimento dos cursos de Pedagogia no Brasil, inicialmente em 1939, por conta da necessidade de formação de "técnicos em educação", como mencionado anteriormente no início do capítulo. Esses cursos eram frequentados por professores primários que almejavam evolução profissional (cargas) em administração, planejamento curricular, orientação de professores, supervisão escolar, avaliação de desempenho de estudantes e professores, pesquisa e desenvolvimento tecnológico em educação, tanto no Ministério da Educação quanto nas Secretarias de Educação dos estados e municípios. Inicialmente, os cursos de pedagogia seguiam o esquema 3+1 - os estudantes concluíam o bacharelado em três anos e a licenciatura em mais um ano, que era dedicada à Didática e Prática de Ensino. Isso criou uma distinção clara entre o pedagogo, formado em curso superior, como "bacharel", e o professor "primário",

formado pelo Curso Normal, de nível secundário, como “licenciado”. No entanto, as diretrizes mudaram ao longo do tempo. O Parecer do CNE nº 292/1962 tornou obrigatórias disciplinas como Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino para a licenciatura em Pedagogia. Posteriormente, a Reforma Universitária de 1968 permitiu a oferta de habilitações em supervisão, administração e inspeção educacional no curso de Pedagogia.

Na década de 1980, com a democratização do ensino, houve uma necessidade crescente de formar professores para atuar com as classes populares e as crianças de mães trabalhadoras. Isso levou a reformas curriculares que enfocaram a formação de professores para a Educação Pré-Escolar e as séries iniciais do Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reforçou o papel da Educação Infantil, tornando obrigatória a oferta de ensino para crianças de zero a cinco anos. Concomitantemente, surgiram novas áreas de atuação para pedagogos, além da escola, como educação ambiental, educação em saúde, educação em presídios, entre outras (Araujo, 2012).

Em 2006, o CNE distribuiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ampliando o campo de atuação dos pedagogos, mas priorizando sua atuação na docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso refletiu uma alteração no papel do pedagogo, que deixa de ser visto como um “técnico” para ser reconhecido como um profissional com uma formação sólida em Pedagogia.

Em 2008, o CNE de São Paulo emitiu a Resolução 78, estabelecendo normas complementares para a formação de profissionais docentes em cursos de licenciatura, e em 2012, a Deliberação CEESP nº 111/2012 definindo as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes em Pedagogia.

Em 2017, o CNE de São Paulo publicou a Deliberação CEESP nº 154/2017, que introduz novas normas dinâmicas para cursos de formação de professores, incluindo reformas curriculares para os cursos de Pedagogia e licenciaturas nas universidades estaduais paulistas.

Desse modo, em resposta a essas mudanças legais, o Projeto Político-Pedagógico (Projeto [...], 2019) do Curso de Pedagogia da FFC/UNESP/Marília precisou ser atualizado para garantir que os princípios orientadores, como a integração entre teoria e prática, iniciação à pesquisa, perspectiva interdisciplinar e formação sólida nos fundamentos da educação, fossem mantidos. O objetivo era garantir que os graduados estivessem bem-preparados para produzir conhecimento, conscientes de seu compromisso social e político, mesmo em um cenário de mudanças nas diretrizes educacionais. É importante destacar alguns desafios históricos e

regulatórios identificados nessa trajetória pertinentes à formação de professores dos programas de Pedagogia e licenciatura, como por exemplo:

1. Mudanças nas diretrizes educacionais e curriculares ao longo do tempo, o que pode ter criado instabilidade na formação de professores e desafios para a manutenção da qualidade dos cursos;
2. Ampliação do escopo da formação e a ampliação das áreas de atuação do pedagogo, como educação ambiental, saúde, prisões, empresas e outros contextos, sinalizando para uma crescente demanda por profissionais de Pedagogia em diversos campos. No entanto, essa diversificação também pode ter diluído o foco na formação específica para a docência;
3. Desafios na formação para pesquisa, na medida em que a ênfase na docência pode ter limitado o espaço para a formação em pesquisa e fundamentos da educação, o que é essencial para o desenvolvimento de uma base sólida e crítica para a prática educacional;
4. Regulamentações em constante mudança: as mudanças ocasionais nas regulamentações, como as Deliberações do CEESP, podem criar desafios para as instituições de ensino que precisam se adaptar e atualizar constantemente seus programas e currículos.

O curso oferece possibilidades a partir do terceiro ano e permite que os alunos escolham entre núcleos de aprofundamento, como Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Educacional no quarto ano. Também oferece disciplinas optativas, incluindo a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além de cursos de extensão e participação em eventos acadêmicos, científicos e culturais (Projeto [...], 2019).

No que diz respeito à pesquisa, o curso oferece oportunidades de iniciação científica e bolsas para estudantes, incluindo aquelas concedidas pelo CNPq e FAPESP. Muitos estudantes participam de grupos de estudos e pesquisas, apresentando resultados significativos em eventos científicos. Em relação à extensão, existem vários projetos vinculados ao curso de Pedagogia, como Ludibus, parcerias com administrações públicas, Brinquedoteca, Cursinho Alternativo da UNESP de Marília (CAUM), Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), Programa Permanente de Formação de Funcionários da UNESP de Marília (PROPERF) e outros vinculados ao Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES).

Além disso, existem programas importantes de formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) voltado para os anos iniciais

do curso de Pedagogia e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) para os anos finais. Ambos são financiados pela CAPES (Projeto [...], 2019).

O curso tem sido avaliado de forma positiva, cinco estrelas pelo guia Editora Abril e notas 4 ou 5 em todas as edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em que participou. Além disso, tem recebido avaliações externas que o aprovaram para reconhecimento e renovação. A comissão de reestruturação do curso, em diferentes momentos, buscou adequar o curso às exigências legais e ao contexto histórico e social, sem perder sua essência.

No entanto, houve descontentamento com determinações legais que suprimiam a possibilidade de habilitações na graduação, o que foi verificado em manifestos por parte de estudantes e docentes à Comissão de Reestruturação do Curso e ao Conselho Nacional de Educação (Projeto [...], 2019, p. 10), enfatizando a importância em manter essas habilitações confirmando a relevância da formação tanto para a docência como para especializações em Pedagogia.

Em abril de 2012, durante uma reunião realizada na UNESP de Bauru, os representantes de todos os cursos de Pedagogia expressaram unanimemente sua desaprovação em relação ao conteúdo e à forma como a Deliberação CEE 111/2012 foi concebida. Preocupados com essa situação, os participantes desse encontro apoiaram de forma incondicional os documentos anteriormente criados para repudiar a implementação do que estava estipulado nesse dispositivo legal. Os documentos elaborados com essa finalidade incluem a Carta Aberta da UNESP/Marília, o Manifesto da UNICAMP, a Moção de Repúdio do Conselho de Curso da UNESP/Presidente Prudente, a Moção de Repúdio da FEUSP, o Manifesto da Comissão de Cursos de Licenciatura das UNESP e a Solicitação do Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo - Em Defesa da Educação Pública ao Conselho Estadual de Educação (Projeto [...], 2019).

Em junho de 2012, no campus de Rio Claro, o mesmo grupo de representantes dos seis Conselhos de Curso de Pedagogia decidiu tomar uma posição mais firme para fortalecer sua representatividade ao abordar questões que afetavam a organização e a estrutura dos Cursos de Formação de Professores, em especial o curso de Pedagogia. Foi nesse momento que foi criado o Fórum dos Conselhos de Cursos de Pedagogia da UNESP, sendo que, no que diz respeito às diretrizes da Deliberação CEE nº 111/12, naquela ocasião, o Fórum dos Conselhos de Cursos de Pedagogia da UNESP decidiu acompanhar o que havia sido definido pelo Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo - Em Defesa da Educação Pública. Ou seja, solicitaram a revogação desse dispositivo legal, argumentando que as propostas desse

documento não eram viáveis, uma vez que estavam em desacordo com os princípios e as concepções sobre a formação de professores dessas instituições (UNESP, 2019, p. 12).

A Deliberação CEE 111/2012 não foi revogada, mas sofreu alterações em 2014 e 2017, que serviram de base para as mudanças propostas na reorganização curricular do Curso de Pedagogia da FFC/Unesp/Marília para 2019, que estão sendo registradas no PPP em análise. Vale ressaltar que em 2016 e 2017, ocorreram novas reuniões entre os cursos de licenciatura com o objetivo de resistir às sugestões contidas nas alterações da referida Deliberação. No entanto, ao mesmo tempo, houve preocupações quanto ao não cumprimento dessas mudanças e, conseqüentemente, à atualização dos cursos, de acordo com o que o Conselho Estadual de Educação comunicou aos coordenadores (UNESP, 2019).

Portanto, embora o Conselho Estadual de Educação de São Paulo tenha a responsabilidade de orientar as instituições de ensino superior público do Estado e credenciar seus cursos, foram feitos questionamentos sobre os procedimentos para homologar a Deliberação e seus conteúdos. Apontou-se que o Conselho Estadual de Educação não estava conduzindo com a devida atenção a produção de conhecimento específico na área de formação de professores ministrados pelas três universidades públicas estaduais paulistas, ignorando o diálogo com essas instituições. Enfatizou-se também a necessidade de cumprimento dos projetos de formação de professores desenvolvidos pelas universidades estaduais paulistas, que resultaram de um debate nacional, amplo e democrático, sobre as diretrizes de formação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Por fim, ressaltou-se a fragmentação da formação, com base nas possíveis áreas de atuação do professor e do pedagogo, em desacordo com a conquista histórica e o direito à universalização da educação pública para todos (UNESP, 2019).

Em 2014, a Deliberação do CEESP nº 111/2012 passou por mudanças por meio da Deliberação CEESP nº 126, e em 2015, foi novamente alterada pela Deliberação CEESP 132/2015. Estas alterações atenderam parcialmente às reivindicações, e passaram a exigir, no mínimo, 960 horas para a formação didático-pedagógica, independentemente das horas dedicadas ao estágio supervisionado e às atividades teórico-práticas de aprofundamento. Com base nessas mudanças legais, a CEESP/SP concluiu que o curso de Pedagogia da FFC, em sua forma atual, estava de acordo com as novas regulamentações.

Em julho de 2015, o Conselho Pleno do CNE publicou a Resolução nº 2, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior. Essa resolução situa-se na estrutura dos cursos, com foco na formação geral e na formação específica, com requisitos diferentes para diferentes tipos de licenciaturas. As mudanças na

regulamentação levaram o Conselho de Curso de Pedagogia da FFC a considerar a necessidade de reestruturar o curso para atender aos novos padrões educacionais.

Por conseguinte, analisaremos alguns aspectos do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, tais como: aspectos legais, objetivos.

2.1 Aspectos legais do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP campus de Marília

A legislação educacional no Brasil é constituída sobre uma base sólida e abrangente, refletindo a importância atribuída à formação de professores e à organização dos cursos de licenciatura. Dentre os documentos que fundamentam essa estrutura, destacam-se alguns no quadro abaixo, e que são também constituintes do Projeto Político Pedagógico (2019) da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP campus de Marília, tais como leis, resoluções e pareceres essenciais. Cada um desses documentos desempenha um papel crucial na orientação da educação no país, garantindo a qualidade e a eficácia dos cursos de formação de professores.

A seguir, detalhamos brevemente alguns dos principais marcos legais referenciados pelo PPP (Projeto [...], 2019), organizando as bases legais utilizadas e sua aplicação.

Quadro 8 – Legislação aplicável ao Projeto Político Pedagógico

Legislação	Aplicação
Constituição Federal de 1988	Estabelece as bases da educação no Brasil nos artigos 205 a 214, que tratam dos princípios e diretrizes gerais da educação, incluindo a educação como direito de todos, a garantia de qualidade, a gestão democrática, entre outros. Foram atualizadas pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, com mudanças dinâmicas no financiamento da educação.
Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	Esta lei é fundamental para a educação no Brasil. Os artigos 3º, inciso VII, e os artigos 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67 definem questões relacionadas à estrutura e organização da educação, bem como os princípios e objetivos da educação brasileira.
Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001	Estabelece as diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país.

Parecer CNE/CP nº 9/2001	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, mais especificamente, para os cursos de licenciatura.
Parecer CNE/CP nº 27/2001	Modificação do item 3.6, alínea "c" do Parecer CNE/CP nº 9/2001.
Parecer CNE/CP nº 28/2001	Modifica o Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE 01/2002	Institui Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Este documento contém princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular.
Parecer CNE 02/2002	Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Inclui a dimensão prática das disciplinas com a duração de 400 horas, parte integrante do desenho curricular do curso.
Parecer CNE/CP nº 5/2005	Contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Parecer CNE/CP nº 5/2005 - reexaminado pelo Parecer CNE/CP Nº 3/2006	Reforça as diretrizes para o Curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
CNE/CP nº 2/2002	Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
CNE/CP 01 de 15/05/2006	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia.
Resolução UNESP-31, de 7/5/2002	Estabelece a estrutura do Curso de Pedagogia da UNESP.

Deliberação CEE 111/2012	Define diretrizes curriculares complementares para a formação de docentes para a Educação Básica em cursos de graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas oferecidas por instituições de ensino superior vinculadas ao sistema estadual.
Deliberação CEE Nº 126/2014	Altera dispositivos da Deliberação 111/2012.
CNE/CP nº 2/2015	Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, além de tratar da formação continuada.
Deliberação CEE 154/2017	Dispõe sobre a alteração da Deliberação CEE111/2012.
Instrução Normativa AT/PROGRAD (Unesp, 2002)	Aborda o reconhecimento da carga horária dos programas Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Esses documentos estabelecem as diretrizes e regulamentos que orientam a formação de professores e a organização dos cursos de licenciatura no Brasil, garantindo a qualidade da educação e a formação dos profissionais da área.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, elaborado a partir do Projeto Político Pedagógico (2019).

Os documentos mencionados fornecem um arcabouço legal e diretrizes importantes para a educação no Brasil, abrangendo desde a Constituição Federal (Brasil, 1988) até instruções normativas específicas, conforme foi apontado. Eles refletem uma complexidade e abrangência da legislação educacional brasileira, buscando garantir a qualidade da educação, a formação adequada dos profissionais da área e a promoção de políticas educacionais que atendam a necessidade do país.

2.2 Objetivos do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC-UNESP

Como objetivos, o PPP do Curso de Pedagogia da FFC-UNESP (UNESP, 2019), aponta para uma intensa discussão sobre a evolução do curso ao longo de sua história, com ênfase nas últimas décadas, marcadas pela ampliação para novas habilitações e seu vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade.

Nesse contexto, a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) serve como base para a definição dos objetivos do curso. Ela estabelece que as universidades gozam de

autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, ressaltando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988, Art. 207). Portanto, a UNESP, como uma universidade pública, gratuita e laica, tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das diversas regiões do Estado de São Paulo por meio da produção de conhecimento e da formação de profissionais conscientes de seu papel na sociedade indicando “um perfil de universidade a ser preservado, sob pena de se descaracterizar o inegável papel histórico desempenhado pelas universidades, como setores estratégicos de uma nação em relação ao seu desenvolvimento científico, social e cultural” (UNESP, 2019, p. 14).

Para manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a universidade deve contratar um corpo docente com qualificação mínima de doutor e em regime de tempo integral. No entanto, por conta de sucessivos cortes de recursos, são contratados docentes com qualificação inferior e em regime de substituição, para garantir a continuidade do ensino, o que não se coaduna com as intenções do Conselho de Curso.

A gratuidade do ensino público em estabelecimentos públicos deve ser mantida, especialmente para estudantes das classes populares que enfrentam barreiras para ingressar em um curso público superior de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 62 (Brasil, 1996), estabelece que a formação de docentes para a Educação Básica deve ocorrer no nível superior, sublinhando a necessidade de manter cursos de especialização isentos de taxas. As habilitações no curso de Pedagogia da FFC foram adaptadas para cumprir as diretrizes curriculares nacionais que extinguíram habilitações específicas e o curso manteve a sua qualidade, aprofundando o ensino em áreas relevantes e formando os docentes para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional.

Além disso, o curso incorporou disciplinas de Educação Inclusiva e Educação Especial. Esse processo envolve a inserção de disciplinas que abordam a Educação Inclusiva e a Educação Especial ao longo do curso, além da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* em graduação com as regulamentações pertinentes, na medida em que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP) são levadas em consideração para definir os objetivos específicos do curso, que incluem a formação de profissionais aptos a atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na educação de jovens e adultos, na Educação Especial e na Gestão Educacional.

Os objetivos específicos previstos para a formação do futuro pedagogo estão referenciados no Art. 5º da DCNP (Brasil, 2006), especialmente nos incisos que seguem:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios 19 ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

O PPP busca preservar a qualidade da formação e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atendendo às demandas da educação básica e formando profissionais conscientes de sua função histórico-social. Essas adaptações buscam manter o curso relevante

e eficaz, garantindo que os alunos recebam uma educação de qualidade e estejam preparados para enfrentar os desafios da educação brasileira.

Em sua matriz curricular, a estrutura do curso apresenta algumas características notáveis, mas também levanta questões de importante crítica e reflexão, que abordaremos mais adiante.

2.3 Atividades teórico-práticas de aprofundamento (ATPA) do curso de Pedagogia da FFC-UNESP

As Atividades Teóricas-Práticas de Aprofundamento (ATPA), regulamentadas pela Deliberação CEESP nº 154/2017 (Brasil, 2017) e pela Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, abrangem a carga horária que anteriormente era referida como Atividades Acadêmicas-Científico-Culturais (AACC) com uma duração de 105 horas. Além disso, essa carga horária será expandida para incorporar as horas dedicadas às disciplinas optativas e ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), totalizando 210 horas no conjunto (Projeto Político Pedagógico, 2019).

As 105 horas da carga horária, anteriormente desconhecidas como AACC e agora redesenhadas como ATPA, compreendem a participação do aluno em atividades de caráter cultural, científico e acadêmico, que desempenham um papel fundamental no enriquecimento de sua formação como pedagogo. Essas atividades serão realizadas pelo estudante ao longo da trajetória do curso, levando em consideração sua disponibilidade e interesses pessoais. O Conselho de Curso assumirá a responsabilidade de avaliar a pertinência e a relevância de tais atividades, de modo a garantir que elas atendam ao requisito mínimo de 105 horas estabelecido e sejam oficialmente registradas no Histórico Escolar do aluno.

De acordo com o previsto no regulamento oficial, ratificado por meio da Portaria FFC nº 68, datada de 19 de agosto de 2019, o artigo 4º estabelece que as atividades serão aceitas, desde que haja uma comprovação adequada e abranjam o seguinte:

- I. desenvolvimento de iniciação científica com bolsa concedida por agências de fomento (PIBIC-UNESP, FAPESP, PIBIC-CNPq etc.);
- II. desenvolvimento de iniciação científica sem bolsa;
- III. participação como bolsista ou aluno voluntário do Programa de Iniciação a Docência (PIBID), quando em funcionamento sob vigência de edital público;
- IV. participação no Programa de Residência Pedagógica, quando em funcionamento sob vigência de edital público e nas situações em que a carga horária não for aproveitada integralmente para equivalência de carga horária de estágio obrigatório;
- V. participação em projetos de extensão cadastrados na Unesp;
- VI. organização

e/ou participação em cursos de extensão; Conselhos de Cursos de Pedagogia; VII. participação com ou sem apresentação de trabalhos em congressos, seminários, simpósios, conferências, oficinas, eventos de natureza científico cultural e similares; VIII. participação na organização de eventos científicos ou culturais; IX. participação no colegiado do Conselho do Curso de Pedagogia; X. participação em órgãos colegiados dos Departamentos relacionados ao curso de Pedagogia; XI. participação em programas de intercâmbio ou convênio cultural; XII. participação em grupos de pesquisa da Unesp; XIII. participação em visitas técnicas; XIV. participação em projetos de ensino, pesquisa ou extensão com financiamento externo, vinculados a docente da Unesp (Projeto [...], 2019).

Assim, o Conselho de Curso tem a responsabilidade de garantir que, ao longo do ano letivo, sejam promovidos eventos sem cobrança de taxas, facilitando a participação dos alunos em atividades ordinárias como ATPA. Isso ocorre porque os estudantes são obrigados a se envolver nessas atividades, e uma parte deles não possui os recursos financeiros necessários para frequentar tais eventos.

Para atender a essa necessidade, foi exigida a criação de uma Comissão de Apoio Discente (CAD/CCP), que está vinculada ao Conselho de Curso de Pedagogia. Essa comissão é composta pela comissão e vice coordenação do curso, bem como por representantes discentes no Conselho de Curso e/ou nas turmas matutinas e noturnas. A principal missão do CAD é contribuir para a organização de eventos gratuitos. Um exemplo que o documento nos aponta (Projeto [...], 2019, p. 26) é o Painel Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC, que é realizado sem custos a cada dois meses. Esse evento tem o propósito de estreitar a relação dos estudantes com a realidade educacional, permitindo que eles tenham contato com experiências pedagógicas compartilhadas por profissionais que atuam na educação pública e privada. Além disso, visa promover a interação entre alunos de graduação e pós-graduação em torno de temas relevantes para a formação de pedagogos, incluindo os seminários de TCC. É importante ressaltar que o Conselho de Curso tem a liberdade de propor ou apoiar eventos semelhantes a qualquer momento, não necessariamente limitados aos mencionados acima, contanto que essas atividades sejam gratuitas e envolvam o CAD.

Não que se refira às disciplinas optativas, a grade curricular do curso destina espaço para que os alunos possam cursá-las, incluindo a opção contínua de curso do TCC, cujas regras de elaboração e apresentação estão definidas em um regulamento específico. Cada estudante deve completar no mínimo 105 horas em disciplinas optativas e caso haja disponibilidade e interesse, eles podem cursar essas disciplinas em períodos diferentes de sua matrícula. Além disso, com a aprovação do Conselho de Curso, eles podem optar por disciplinas oferecidas em outros cursos da FFC, desde que façam uma solicitação oficial na seção de graduação. Esse

processo envolveu uma análise abrangente das notas curriculares de todos os cursos da FFC, seguida da avaliação dos planos de ensino das disciplinas que não possuem equivalência com as disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia e que poderiam ser recomendadas como disciplinas optativas. Esse esforço não visa apenas aprimorar a formação dos estudantes, mas também promover uma abordagem transdisciplinar com outras áreas de conhecimento e cursos oferecidos por essa unidade universitária (Projeto [...], 2019, p. 27).

De acordo com o documento, conforme previsto durante a reestruturação do curso em 2006, a formulação exige avaliação contínua, dada a natureza em constante evolução do Projeto Político-Pedagógico. Com base nesse princípio, a Comissão de Reestruturação de 2017 empenhou-se em destacar a necessidade de uma constante discussão, levando em consideração o histórico acumulado e as importantes contribuições oferecidas até o momento. Além disso, os membros do Conselho de Curso ressaltam a necessidade de participação ativa do corpo docente e dos estudantes como fundamental para garantir melhorias contínuas no curso. No entanto, é importante observar que, devido ao curto prazo determinado para a elaboração do documento, o item relacionado à avaliação não está totalmente concluído (Projeto [...], 2019, p. 33).

Como resultado, o Conselho do Curso de Pedagogia, juntamente com os Departamentos de Ensino e os estudantes, pretende retomar as discussões e reflexões sobre o futuro do curso, o que envolverá a elaboração conjunta dos critérios que orientarão a avaliação do desempenho dos estudantes, a pertinência e relevância das disciplinas no contexto da formação do pedagogo e do desenvolvimento geral do curso. Embora a UNESP disponha de um sistema de avaliação específico em sua plataforma digital, os dados desse sistema serão usados como um recurso adicional para a reflexão sobre os parâmetros de avaliação do curso. No entanto, isso não significa que os envolvidos no processo formativo não tenham elementos a serem considerados na avaliação contínua que permeará todas as atividades.

Inicialmente, propõe-se que a avaliação do curso seja orientada pelos princípios e objetivos definidos neste projeto político-pedagógico em relação à formação de professores para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, de uma perspectiva inclusiva. Para atingir esse objetivo, estão previstas assembleias anuais envolvendo estudantes, professores e funcionários do curso, bem como reuniões de avaliação por séries. Não que diz respeito às atividades de ensino, aos Planos de Ensino e às suas ementas servirão como principais pontos de avaliação. Quanto às atividades de pesquisa, além das disciplinas de iniciação científica, a participação dos estudantes em projetos de pesquisa, grupos de estudos e eventos científicos contribuirá para a avaliação.

As atividades de extensão universitária, que se relacionaram aos estágios supervisionados, projetos de extensão e outros planos, também serão avaliadas com base nos princípios que orientam a produção e disseminação do conhecimento, garantindo a integração entre teoria e prática.

Essa abordagem de avaliação com base nos três pilares da Universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão, não fragmentará a visão do processo de formação profissional ou da construção do conhecimento. Para o Projeto, pelo contrário, ela fornecerá indicadores para aprimorar e consolidar a ação pedagógica. Assim, no próximo ano, o Conselho do Curso de Pedagogia, em colaboração com a Comissão de Reestruturação, continuará as iniciativas iniciadas em 2017, garantindo que o curso atenda às necessidades legais e às demandas da sociedade contemporânea e dos estudantes (Projeto [...], 2019).

Por fim, o documento destaca que os ajustes realizados até a última versão do Projeto Político-Pedagógico em análise refletem o acompanhamento contínuo tanto do curso quanto da UNESP, garantindo a qualidade do curso. Os ajustes indicados no Relatório de Acompanhamento da CAACG/CCG sobre carga horária ATPA e as recentes disposições legais relacionadas ao reconhecimento da carga horária dos Programas PIBID e Residência Pedagógica, realizados pelo conselho do curso (gestão 2018/2020), exemplificam esse compromisso com a qualidade e uma atualização necessária.

2.4 Carga horária total do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP campus de Marília

O curso tem uma duração de 4 anos, com um total de 3360 horas de estudos. Os estudantes têm a flexibilidade de concluir seus créditos em um período de até 7 anos, no máximo. Para se formarem, os graduandos precisam cumprir pelo menos 105 horas de disciplinas indicadas e 300 horas em uma das três áreas de especialização propostas. Isso significa que, para obter o diploma, os estudantes devem acumular um mínimo de 3360 horas de estudos.

2.5 Algumas considerações relevantes sobre o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP campus de Marília

Com o objetivo de tecer alguns apontamentos acerca do Projeto Político – Pedagógico do Curso de Pedagogia da FFC-UNESP, iniciaremos esta seção retomando brevemente algumas

características intrínsecas a um PPP, destacando o porquê da utilização do PPC do curso de Pedagogia como instrumento de investigação para a formação de professores. Como principais subsídios teóricos, utilizamos os estudos de Libâneo (2000; 2005); Bernadete Angelina Gatti (2009; 2014), Selma Garrido Pimenta (2000; 2005; 2006), entre outros, uma vez que tais pesquisadores possuem investigações sistematizadas e delineiam uma trajetória investigativa que discorre sobre o objeto de estudo explorado, contribuindo na apreensão de elementos e fatores atinentes à pesquisa realizada.

Na obra intitulada “Organização e gestão da escola: Teoria e prática”, Libâneo (2005) define o Projeto Pedagógico do curso como um registro que define os princípios, metas, abordagens, matérias e abordagens educacionais que serão aplicadas ao longo da formação. Desta forma, podemos destacar que esse projeto está intrinsecamente ligado a várias facetas da preparação de futuros professores e professoras, proporcionando uma visão abrangente da trajetória educacional, garantindo a consistência e progressão do conhecimento adquirido ao longo do curso. As diretrizes pedagógicas apresentadas no PPC desempenham um papel fundamental, pois estabelecem as orientações e princípios educacionais que nortearão a atuação de docentes e discentes, compreendendo a definição de abordagens pedagógicas, estratégias de ensino-aprendizagem, recursos didáticos e atividades práticas alinhadas com a legislação, tudo voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

Por conseguinte, a integração entre teoria e prática, como abordada no projeto, oferece diretrizes e propostas para conectar os fundamentos teóricos com as práticas educacionais, abordagem que inclui a organização de estágios supervisionados, projetos de pesquisa e extensão, atividades de campo e outras experiências que permitem que os alunos vivam a prática educacional, contribuindo para uma formação mais abrangente e contextualizada. Considerando o contexto regional e social, o PPP leva em consideração a realidade local, regional e social em que o curso está inserido, com o objetivo de preparar os futuros pedagogos para compreender e intervir na diversidade cultural, econômica e educacional da região, contribuindo assim para o desenvolvimento social e educacional. Portanto, é essencial manter o documento atualizado para se adaptar às demandas e transformações da sociedade, tornando-se imperativo realizar avaliações periódicas do projeto, as quais possibilitam ajustes no currículo baseados em investigação e avanços teóricos e práticos permitindo uma revisão das estratégias de ensino e dos próprios conteúdos, garantindo a qualidade e pertinência da formação oferecida aos estudantes, na medida em que o documento expressa claramente o perfil do profissional que se pretende formar (Libâneo, 2000, 2005).

Desse modo, José Carlos Libâneo (2005) o considera um instrumento de gestão escolar que tem como objetivo orientar a prática educativa e administrativa de uma escola, sendo reflexo de uma construção coletiva e democrática, desenvolvida pela comunidade escolar, que envolve gestores, professores, alunos, pais e demais membros da instituição. Libâneo (2005) enfatiza que o PPP apresenta natureza política e pedagógica e na medida em que se faz carregado de aspectos políticos, relacionado à visão de sociedade e de educação que a escola deseja promover, o que inclui a definição de valores, princípios, e o compromisso com a formação cidadã e a justiça social. No aspecto pedagógico, o PPP diz respeito aos métodos de ensino, às estratégias de aprendizagem, aos objetivos educacionais e ao desenvolvimento curricular, abordando questões como o currículo a ser aprovado, a organização das disciplinas e atividades, e a forma como a escola aborda a diversidade e as necessidades dos alunos.

Refletir acerca desse documento educacional democrático e socialmente construído, implica refletir também na evolução do curso de Pedagogia na FFC-UNESP, por refletir mudanças significativas ao longo de sua história. No entanto, no tocante à questão da pesquisa na formação inicial de professores, várias críticas e questões podem ser levantadas.

A primeira delas trata de um dado apontado no documento e que chama bastante a atenção, referindo-se à demanda e relevância social da profissão docente, especificamente no Curso de Pedagogia da FFC-UNESP: a concorrência de candidatos ao curso vem caindo de 7 para 2,8 candidatos por vaga (UNESP, 2019), o que levanta preocupações sobre a relevância social do curso, e mais ainda, se ele está atendendo às necessidades da comunidade em termos de formação de professores. As pressões legais e regulatórias se destacam no documento, já que o curso passou por várias reformulações devido a pressões legais, como a Lei 9394/96 (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares (Brasil, 2006), o que pode sugerir maior enfoque do curso em atender às regulamentações do que em desenvolver uma abordagem eficaz de formação de professores que inclua a pesquisa como componente fundamental.

Na medida em que a Resolução nº 15 do CNE, de 15 de maio de 2006 instituiu as DNCP (Brasil, 20016), FFC-UNESP (UNESP, 2019), Franco, Libâneo e Pimenta (2007) apontam que a resolução foi demasiadamente simplista na medida em que corroborou para uma concepção da Pedagogia e também de seu exercício profissional, decorrente de precária fundamentação teórica, imprecisões conceituais e também desconsideração dos campos de atuação científica e profissional, concluindo por fim que:

Após 15 anos de discussões e polêmicas, a resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no modo necessário de formação

de educadores para a escola atual, não ajuda a elevar a qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007).

Desse modo, tais apontamentos revelam uma fragmentação na formação docente baseada nas possíveis áreas de atuação do professor e do pedagogo, a qual também pode ser vista como uma limitação da formação e uma falta de integração de conhecimentos que poderiam enriquecer a prática docente.

E finalmente, podemos observar uma resistência e mobilização anunciada no documento (Projeto [...], 2019), com a criação do Fórum dos Conselhos de Cursos de Pedagogia e as manifestações de desaprovação em relação às regulamentações, as quais destacam o envolvimento de estudantes e docentes na defesa da qualidade da formação de professores. No entanto, isso também indica uma urgência em adaptar o curso às necessidades atuais do complexo cenário escolar e educativo, as quais questionam a docência não somente como uma base de formação, ampliando as responsabilidades e a atuação do pedagogo (Brasil, 2006) permeando todas as áreas de conhecimento pedagógico.

Explicita-se, dessa forma, uma unidade de formação pedagógica, no que concerne a princípios e decorrentes definições, necessários de serem desenvolvidos em todos os profissionais da educação, no sentido amplo do termo, isto é, necessários à formação de todos os que trabalham com a educação em todos os níveis e modalidades (Ferreira, 2006, p. 1346).

Portanto, fica evidente a complexidade do contexto em que o curso de Pedagogia da UNESP-FFC se insere. Há desafios relacionados à legislação, à demanda e à relevância social, que podem impactar práticas essenciais na formação inicial do professor, como por exemplo, a pesquisa na formação docente e a qualidade da preparação dos futuros professores, sinalizando para a necessidade de formação humana que o conceito de formação docente de alguns autores diz respeito.

Os elementos da definição sobre docência permitem afirmar a determinação da existência humana como elaboração da realidade, verdadeiro sentido da práxis do ser humano, que não é atividade prática contraposta à teoria, mas a abertura deste ser humano para a realidade em geral, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Assim, ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, possibilitam a verdadeira formação humana do profissional da educação capaz de desenvolver em seus alunos a cidadania (Ferreira, 2006, p. 1346).

Ainda no que diz respeito à legislação e as Diretrizes Curriculares (Brasil, 2006) as quais refletem sobre medida no PPP (2019) em análise, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007) o documento (Brasil, 2006) expõe uma definição apenas teórica de Pedagogia, e por conseguinte

de pedagogo, acarretando em uma limitação que relaciona-se com uma falta de conceitualização epistemológica da própria Pedagogia, levando à questionamentos acerca da diferenciação entre professor e pedagogo, bem como docência e curso de Pedagogia, as quais refletem na construção do curso de formação de professores, apontando que pode haver uma ambiguidade acerca do conceito no campo da formação inicial de professores.

[...] artigo 2º se afirma que “o curso de Pedagogia (...) propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” (grifo nosso). A Pedagogia, nessa frase, já não tem mais como objeto a docência, mas as atividades educativas. Afinal, qual é o conceito epistemológico de Pedagogia na resolução? (Franco; Libaneo; Pimenta, 2007 p. 92).

Assim, entendemos que estas questões destacam a importância de reflexão sobre como o curso pode se ajustar às necessidades atuais na constante evolução da educação e da sociedade.

Outro ponto de destaque em nosso olhar acerca da formação do professor no Curso de Pedagogia da FFC-UNESP, partindo de seu PPP (2019), trata-se do destaque dado pelo documento à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, Campus de Marília, bem como a responsabilidade da universidade em contribuir para o desenvolvimento da sociedade por meio da produção de conhecimento e da formação de profissionais conscientes do seu papel na sociedade. Assim, o PPP (Projeto [...], 2019) menciona que uma universidade deve contratar um corpo docente com qualificação mínima de doutor e em regime de tempo integral. No entanto, observa-se que os cortes de recursos levaram à contratação de docentes com qualificação inferior e em regime de substituição. Isso certamente pode impactar a qualidade do ensino e comprometer a capacidade dos professores de estimular a pesquisa e a reflexão entre os seus estudantes, na construção de uma prática pedagógica que destaca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2006).

Outro ponto que merece destaque refere-se a Estrutura do Curso. Primeiramente, a divisão do curso em três Núcleos de Estudos Interligados (UNESP, 2019, p. 19): Formação Geral; Aprofundamentos e Diversificação de Estudos, e Estudos Integradores (ou Práticas como Componente Curricular), com o potencial de proporcionar uma formação mais ampla e integrada, assim como sugere Ghedin; Oliveira; Almeida (2015, p.38) a fim de que o professor “ao mesmo tempo em que entra em contato com os conteúdos conceituais dos saberes que compõem as Ciências da Educação, possa também fazer um exercício dos procedimentos próprios que estas ciências utilizam”. No entanto, a implementação eficaz desses núcleos exige um planejamento cuidadoso e uma coordenação precisa na medida em que o estágio, de acordo

com alguns autores como Ghedin; Oliveira; Almeida (2015) e Pimenta (2005), nos moldes tradicionais, não permite aberturas para uma análise da prática docente, e para além, “não tem conseguido superar aquela cultura escolar que ainda carrega muitos vícios de perspectiva tecnicista da educação” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015).

Além disso, a sobrecarga de disciplinas e atividades pode prejudicar a profundidade da aprendizagem em cada área. Nesse sentido, o Núcleo de Estudos de Formação Geral pode ser considerado um aspecto relevante do curso, abordando os fundamentos da educação, teorias, metodologias, práticas do ensino e gestão educacional. No entanto, a divisão dos estudantes em três Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e o graduando deverá optar por um destes núcleos a serem oferecidos para duas turmas: uma no matutino e outra no noturno, e ministrados no último semestre do 4º ano, focados em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Educacional, pode resultar em uma formação menos abrangente e na perda da visão interdisciplinar necessária para a compreensão holística da educação (Pimenta, 2012).

Por outro lado, a inclusão de Estudos Integradores, que promovem a integração das disciplinas em torno de um eixo temático comum, revela um aspecto positivo do curso. No entanto, a transição cuidadosa dessas atividades de 15 horas da carga horária de cada disciplina para uma nova configuração, conforme a Deliberação CEESP 154/2017 (Brasil, 2017), precisa ser inovadora. Além disso, a orientação do CEESP para promover a mesma forma de estudos em outras disciplinas com carga horária dessa natureza pode aumentar a carga de trabalho dos estudantes e dos docentes, o que sugere um possível comprometimento da qualidade e, portanto, comprometimento com a qualidade almejada (Brasil, 2006).

A recomendação de programação das Práticas como Componente Curricular (PCC) no início de cada semestre é uma abordagem que demonstra o planejamento e a intencionalidade de fazer com que a pesquisa e a prática pedagógica fossem de fato o eixo articulador do currículo. A implementação prática, no entanto, pode exigir tempo e esforço adicional dos docentes e dos estudantes, o que coloca em xeque a ideia de que as PCC facilitarão a interdisciplinaridade na medida em que a eficácia desse modelo dependerá de uma execução cuidadosa, necessitando de uma conceituação de prática (Pimenta; 2012) extremamente assertiva e consoante com a teoria de formação docente almejada, como destaca Luiz Carlos Freitas (1992, p. 95-96):

A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de prática social tende a ser reduzido ao conceito de problemas concretos; e os últimos orientam a formação do professor. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o

predomínio de prática. Em nossa opinião, não se trata de inverter o estado atual - mais teoria, pouca prática. A tendência de colocar a formação teórica na dependência dos problemas práticos, do dia a dia, elimina a formação teórica e política do profissional, convertendo-o em um practitioner, um prático.

Portanto, embora a estrutura do curso apresente potencial para uma formação mais abrangente do pedagogo, também traz desafios em termos de planejamento, coordenação e gestão da carga de trabalho dos estudantes e docentes a fim evitar a dicotomia teoria - prática. É importante garantir que essa estrutura se traduza em uma experiência educacional enriquecedora e eficaz, na medida em que o documento trecho descreve uma abordagem que visa aprimorar a integração e a aplicação prática do conhecimento em um curso de Pedagogia.

É importante salientar que existem algumas limitações e desafios a serem considerados, na medida em que a epistemologia da prática pode se configurar como um detrimento da teoria em função da própria prática: complexidade e sobrecarga de conteúdos, continuidade e coerência (Pimenta, 2012), interação com a prática, bem como sua própria concepção (Pimenta, 2012).

A demanda de tempo (UNESP, 2019) também se coloca como fator importante, na medida em que se recomenda que os docentes se reúnam com os estudantes para programar o PCC no início de cada semestre, o que pode resultar em desafios práticos para os professores, considerando que muitos já têm agendas ocupadas com tarefas de ensino, pesquisa e administração. Por fim, pensar em uma avaliação de desempenho dos estudantes em atividades de PCC pode ser mais desafiador do que em situações de ensino tradicionais, sendo importante desenvolver critérios de avaliação claros e significativos nessa perspectiva (Bauer; Gatti; Tavares, 2015).

Em resumo, a introdução de Práticas como componente curricular é uma abordagem que pode melhorar a formação de professores, tornando-a mais prática e aplicada à realidade da educação. No entanto, a sua implementação requer cuidado, cooperação eficaz e uma visão dos desafios que podem surgir. É importante equilibrar as vantagens teóricas da abordagem com a sua aplicabilidade e eficácia no cotidiano escolar.

2.6 Matriz curricular do curso de Pedagogia da FFC/UNESP

A importância da matriz curricular de um curso e sua relação com o PPP são questões fundamentais no contexto educacional contemporâneo. Neste cenário da docência, as reflexões de José Carlos Libâneo (2000, p. 25) evidenciam que a Pedagogia é, então, o campo do

conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como uns dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009). A docência é configurada como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 1).

Assim sendo, o objetivo é apresentar considerações acerca da matriz curricular no curso de Pedagogia da UNESP/Marília na medida em que aspectos importantes já foram apresentados, como por exemplo o PPP do curso, e que são particularmente relevantes, na medida em que é a matriz curricular o arcabouço que organiza o currículo de um curso, delineando as disciplinas e os conteúdos a serem abordados, a sequência e a carga horária de cada componente, além de estruturar as estratégias de ensino e as atividades práticas. Ela é o componente prático do PPP, que é o documento orientador que estabelece a visão, missão, valores, objetivos e metas do curso, bem como a filosofia educacional que o embasa e que pode originar novas ideias e novos ideais (Alves, 2012).

Quadro 9 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia FFC- UNESP

1º Ano – 750 horas		C/H
1º Semestre		
1	Filosofia da Educação I	75
2	História da Educação I	75
3	Psicologia da Educação	75
4	Sociologia da Educação I	75
5	Metodologia do Trabalho Científico	75
2º Semestre		
1	Filosofia da Educação II	75
2	História da Educação II	75
3	Psicologia do Desenvolvimento I	75
4	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	75
5	Sociologia da Educação II	75
2º Ano – 750 horas		
1º Semestre		
1	Fundamentos da Educação Inclusiva	75
2	Fundamentos da Gestão em Educação	75

3	Psicologia do Desenvolvimento II	75
4	Legislação da Educação	75
5	Didática I	75
2º Semestre		
1	Didática II	75
2	Fundamentos da Educação Infantil	75
3	Administração Educacional: Teoria e Prática	75
4	Política e Organização Educacional	75
5	Estatística Aplicada à Educação	75
3º Ano – 750 horas + 300 + 405 horas de estágio – 1080 horas		
1º Semestre		
1	Supervisão Educacional	75
2	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Alfabetização	75
3	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia	75
4	Pesquisa Pedagógica	75
5	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil	135
	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	135
	Estágio Supervisionado de Gestão Educacional	135
2º Semestre		
1	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil	75
2	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Ciências	75
3	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Matemática	75
4	Psicologia da Aprendizagem	75
5	Língua Brasileira de Sinais	45
6	Optativa	30
4º Ano – 375 horas + 300 de aprofundamento = 1080 horas		
1º Semestre		
1	Optativa	75
2	Jogos e Atividades Lúdicas	75
3	Orientação Psico-Educacional	75
4	Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais	75
5	Currículo e Projeto Político-Pedagógico	75

Fonte: PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília, 2019.

Quadro 10 – Aprofundamentos (2º semestre do 4º ano)

Educação Infantil – 300 horas		C/H
1	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos	75
2	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 4 a 5 anos	75
3	Construção do Símbolo na Infância	75
4	Desenvolvimento Moral na Criança	75
5	Psicogênese do Conhecimento	75
Educação Especial – 300 horas		C/H

1	Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências	90
2	Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial	90
3	Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial	60
4	Sexualidade e Deficiência	30
5	Linguística Aplicada à Educação Especial	30
Gestão em Educação – 300 horas		C/H
1	Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares	60
2	Políticas Públicas em Educação	60
3	Educação Comparada	60
4	Tópicos Especiais em Gestão Educacional	60
5	Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional	60
Atividades teórico práticas de aprofundamento (ATPA) (105h correspondentes à carga horária anteriormente denominada como AACC (105h) + 105h computadas como disciplinas optativas = total de 210h		
Total de horas		3360 horas

Fonte: PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília, 2019.

Quadro 11 – Síntese da carga horária total do curso

Denominação	C/H	Inclui C/H de
Disciplinas dos Conteúdos Curriculares e Ensino Fundamental e Médio	610	10 h PCC
Disciplinas de Formação nas demais funções	400	
Estágio Supervisionado	405	
ATPA (105h carga horária anteriormente denominada de AACC + 105 disciplinas optativas / TCC)	210	
TOTAL	3.360 horas	

Fonte: PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília, 2019.

Quadro 12 – Corpo docente atual

Departamento de administração e supervisão escolar		Titulação	Regime de trabalho
1	Ana Clara Bortoleto Nery	Livre-docente	RDIDP
2	Cláudia da Motas Darós Parente	Doutora	RDIDP
3	Cláudia Pereira de Pádua Sabia	Doutora	RDIDP
4	Cláudio Roberto Brocanelli	Doutor	RDIDP
5	Elianeth Dias Kanthack Hernandez	Doutora	RDIDP
6	Emery Marques Gusmão	Doutora	RDIDP
7	Graziela Zambão Abdian	Doutora	RDIDP
8	Henrique Tahan Novaes	Doutor	RDIDP

9	Neusa Maria Dal Ri	Livre-docente	RDIDP
10	Pedro Ângelo Pagni	Livre-docente	RDIDP
11	Tânia Suely Antonelli M. Brabo	Doutora	RDIDP
	Há duas contratações previstas para 2019	Doutora(o)	Substituta(o)
Departamento de didática		Titulação	Regime de trabalho
1	Ana Paula Cordeiro	Doutora	RDIDP
2	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	Livre-Docente	RDIDP
3	Cyntia Graziella Guizelim S. Girotto	Livre-docente	RDIDP
4	Dagoberto Buim Arena	Livre-docente	RDIDP
5	Elieuzza Aparecida de Lima	Doutora	RDIDP
6	José Carlos Miguel	Doutor	RDIDP
7	Luciana Aparecida de Araújo	Doutora	RDIDP
8	Maria do Rosário Longo Mortatti	Titular	RDIDP
9	Rosane Michelli de Castro	Doutora	RDIDP
10	Silvio César Nunes Militão	Doutor	RDIDP
11	Sueli Guadalupe de Lima Mendonça	Doutora	RDIDP
12	Tatiana Schneider Vieira de Moraes	Doutora	RDIDP
13	Vandêi Pinto da Silva	Doutor	RDIDP
	Há três contratações de substitutos previstas para 2019	Doutorandos	Substitutos
Departamento de psicologia da educação		Titulação	Regime de trabalho
1	Adrián Oscar Dongo Montoya	Livre-docente	RDIDP
2	Alexandra de Moraes	Doutora	RDIDP
3	Eliane Giachetto Saravalli	Doutora	RDIDP
4	Gilsenir Maria P. de Dátilo	Doutora	RDIDP
5	Patrícia Unger Raphael Bataglia	Doutora	RDIDP
6	Paulo Sérgio Teixeira do Prado	Doutor	RDIDP
7	Eduardo Federighi Baisi Chagas	Doutor	Substituto
Departamento de educação especial		Titulação	Regime de trabalho
1	Cláudia Regina Mosca Giroto	Doutora	RDIDP
2	Eduardo José Manzini	Livre-docente	RDIDP
3	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta	Doutora	RDIDP

4	Fátima Inês Wolf de Oliveira	Doutora	RDIDP
5	Giseli Donadon Germano	Doutora	RDIDP
6	Jáima Pinheiro de Oliveira	Doutora	RDIDP
7	Regina Keiko Kato Miura	Doutora	RDIDP
8	Rosimar Bortolini Poker	Doutora	RDIDP
9	Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	Doutora	RDIDP
10	Simone Gomes Ghedini	Doutora	RDIDP
	Há uma contratação de substituto prevista para 2019		Substituta
Departamento de sociologia e antropologia		Titulação	Regime de trabalho
1	Há uma contratação de substituto prevista para 2019		Substituto

Fonte: PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília, 2019.

2.7 A disciplina de Estágio Curricular Obrigatório: o que dizem os documentos

Atualmente, o Projeto de Estágio do Curso de Pedagogia envolve uma série de disciplinas obrigatórias, incluindo o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil, o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Estágio Supervisionado de Gestão Educacional. Além disso, a partir do terceiro ano do curso, os estudantes participam de estágios obrigatórios supervisionados por docentes do curso. Esses docentes acompanham as atividades dos alunos desde o início, fornecendo orientações em três áreas distintas. Ao final, cada aluno compila suas atividades e documentos comprobatórios em uma pasta de estágios. A carga horária dos Estágios Supervisionados deverá totalizar 135 horas de atividade por área, distribuídas de modo a ficar 25 horas teóricas e 110 horas práticas, de modo que contemplem 20 horas de estágio com crianças com deficiências, inseridas no ensino regular, e, no Estágio em Gestão Educacional, 20 horas para desenvolvimento de ações para a educação inclusiva (Projeto [...], 2019).

Os períodos de orientação abarcam uma compreensão abrangente da organização e administração das escolas, bem como das Secretarias Municipais de Educação e Diretorias Regionais de Ensino. Isso é feito para garantir que os estudantes tenham uma visão holística do funcionamento do sistema educacional antes de adentrarem nas áreas de gestão em educação.

Para a eficácia dessas atividades de estágio, há uma Comissão de Estágios sob a coordenação do Conselho de Curso, que planeja e coordena as atividades nas três áreas de estágio mencionadas. Além disso, essas etapas levam em consideração a inclusão educacional,

promovendo discussões e ações voltadas para a construção de uma escola inclusiva de qualidade.

Os estágios começam no terceiro ano e podem ser concluídos até o final do curso. Cada área de estágio implica num total de 135 horas, com 25 horas de instrução teórica e 110 horas de prática. Durante as horas práticas, são incluídas 20 horas de estágio com alunos que são consideradas público-alvo da Educação Especial e, no caso do Estágio em Gestão Educacional, 20 horas são dedicadas a ações relacionadas à educação inclusiva (Projeto [...], 2019).

A localização dos eventos é determinada em conjunto por supervisores, estagiários e representantes das instituições envolvidas e a organização do estágio segue as orientações e as condições das escolas e os seus projetos pedagógicos. O desenvolvimento do estágio inclui:

- a) O conhecimento da escola e sua gestão, que envolve a análise do projeto pedagógico da escola, reuniões de trabalho coletivo, conselhos de escola, reuniões de pais e mestres, entre outros.
- b) Observações e participações em aulas e projetos da escola, acompanhando as atividades das crianças, desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental.
- c) A elaboração e aplicação de um projeto de intervenção, que inclui o desenvolvimento de planos de ensino, a criação de material didático ou pedagógico e a realização de regências supervisionadas. Além disso, os estudantes participam de formações na escola, como projetos, eventos e palestras (Projeto [...], 2019).

Cada estudante desenvolve um projeto de estágio que inclui objetivos, motivações e a descrição da pesquisa a ser realizada, além de um plano para coleta de informações. É essencial a seleção de pelo menos dois autores relevantes na área, bem como a devida citação e referência deles, seguindo as normas de referências (ABNT).

No caso de estágios em Gestão Educacional, é importante destacar que os estudantes são obrigados a cumprir um total de 135 horas/aula de estágio, compreendendo 25 horas de orientação em sala de aula e 110 horas em ambientes de campo, que podem incluir escolas, secretarias municipais de educação e diretorias regionais. Durante as aulas presenciais e sessões de orientação, os estudantes têm a oportunidade de definir as temáticas e focos do seu estágio e, ao mesmo tempo, criar seus projetos de estágio em qualquer um desses ambientes - escolas, secretarias ou diretorias. Nesse contexto, essas sessões de orientação oferecem referências cruciais para embasar seus estudos e fornecer *insights* importantes para orientar suas atividades práticas no campo.

Com relação ao planejamento das horas de estágio, os estudantes devem alocar seu tempo da seguinte maneira: 70 horas devem ser dedicadas a atividades em escolas de Educação

Básica, 10 horas a atividades em secretarias municipais ou diretorias de ensino, 10 horas são destinadas à elaboração do projeto de estágio e 20 horas são direcionadas à elaboração do relatório e documentação de estágio. É relevante observar que o local de realização do estágio – escola municipal ou escola estadual – deve estar alinhado com a natureza da instituição onde o estágio será realizado (Projeto [...], 2019).

Uma vez que o projeto de estágio tenha sido aprovado pelo docente responsável e os documentos tenham sido devidamente revisados e liberados pela Comissão de Estágios e pelo Conselho de Curso, o estudante estará apto a iniciar suas atividades práticas. Ressalta-se que a carga horária máxima permitida para um único dia de estágio é de seis horas.

Quanto à documentação relevante, é fundamental que os estudantes entreguem os seguintes documentos: termo de compromisso, prova de seguro e plano de estágio. Em todos esses documentos, as horas que serão cumpridas e as horas que, efetivamente, foram cumpridas precisam ser claramente especificadas e discriminadas. Dessa forma, cada estudante deve preparar e apresentar seu projeto, que sinaliza o início das atividades de estágio, bem como seu relatório, que documenta as ações realizadas e os resultados alcançados, apresentando tanto as projeções iniciais quanto as realizações efetivadas.

Em relação à organização do estágio nas áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o procedimento segue um esquema semelhante ao já apresentado anteriormente no Estágio em Gestão Escolar. No entanto, é importante destacar que esse estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais requer uma estrutura e cronograma específicos. Inicialmente, é necessário elaborar um projeto de estágio em cooperação com as escolas, com supervisão atenta da professora orientadora. Esse projeto serve como guia para direcionar as atividades do estágio, definindo claramente os objetivos e os procedimentos a serem seguidos. Antes do início efetivo das atividades, é fundamental realizar uma seleção de referências teóricas que irão embasar a reflexão no campo e a construção dos instrumentos necessários para coletar dados ao longo do estágio (Projeto [...], 2019).

O cumprimento das horas de estágio no 3º e 4º anos é um requisito essencial, com uma distribuição específica: 110 horas para cada nível de ensino (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Essas horas devem ser desdobradas da seguinte forma: 80 horas dedicadas às atividades práticas na instituição escolar, 10 horas para a elaboração do projeto de estágio e 20 horas para a produção do relatório e documentação de estágio. É relevante mencionar que todas essas atividades podem ser contempladas em um único projeto integrado.

O estágio pode começar após a aprovação do projeto de estágio, o que normalmente ocorre durante o terceiro ano, onde a documentação pertinente ao estágio deve ser entregue à

Seção de Graduação antes do início efetivo das atividades, e o prazo para isso é definido como até o dia 10 do mês anterior ao início do estágio. Por exemplo, se o estágio for iniciado em agosto, o projeto de estágio deverá ser entregue até o dia 10 de julho (Projeto [...], 2019).

Em relação às horas de estágio no campo, é importante notar que os estudantes que realizam estágio remunerado têm a opção de desenvolver o Projeto de Estágio Supervisionado na própria instituição, sem a necessidade de documentação adicional. No entanto, isso requer uma discussão com a orientação para garantir que o estágio remunerado seja compatível com o projeto. Para os estudantes que não realizam estágio remunerado e para aqueles que optam por realizar o estágio em outras instituições escolares, é importante fornecer toda a documentação necessária.

É fundamental observar que todos os estagiários têm um limite máximo de seis horas diárias de estágio, independentemente de serem remunerados ou parte do currículo acadêmico.

O relatório de estágio, uma parte essencial desse processo, deve incluir uma estrutura específica, com capa, introdução, desenvolvimento, conclusão, referências e anexos. Cada uma delas tem suas próprias diretrizes e objetivos específicos a serem atendidos, incluindo a justificativa do tema, a análise das atividades realizadas e as instruções tiradas durante o estágio. Além disso, todas as normas de citações e referências, de acordo com a ABNT, deverão ser rigorosamente seguidas. A documentação, incluindo o termo de compromisso de estágio devidamente assinado, a ficha de horas carimbada pela escola e o contrato ou aditivo, que especifica o nome da escola e o período de realização do estágio, deve ser apresentada de acordo com as diretrizes previstas. Conforme os regulamentos, as horas de estágio realizadas no programa de Residência Pedagógica são reconhecidas como horas de estágio supervisionado. A documentação relevante inclui termo de compromisso de estágio, seguro, plano de estágio, entre outros e a entrega da documentação deve seguir prazos específicos (Projeto [...], 2019).

Em suma, o processo de estágio no curso de Pedagogia envolve um planejamento rigoroso, orientações em diversas áreas e a compilação de experiências práticas e teóricas em projetos e relatórios que são parte integrante da formação dos futuros pedagogos e que possibilitam uma ponte entre a teoria acadêmica e a complexidade do ambiente escolar promovendo compreensão de nuances intrínsecas ao processo de ensino – aprendizagem

Desse modo, o capítulo seguinte destaca as contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado na formação de professores na medida em que proporciona aprendizagem prática nos ambientes educacionais, fortalecendo os conhecimentos teóricos e promovendo uma compreensão mais profunda das demandas e desafios dessa etapa do desenvolvimento educacional.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM OLHAR PARA A PESQUISA

Pensar o papel da disciplina de Estágio Supervisionado na formação inicial de professores e a necessidade de preparação de profissionais com consciência de seu papel para uma práxis social é uma discussão que se faz urgente. Desse modo, o objetivo principal desse capítulo é apresentar a fundamentação teórica em que se constituiu nossa pesquisa, destacando considerações acerca de pesquisa (Araújo, 2013) e o lugar da disciplina de Estágio Supervisionado, possibilitando interfaces entre a teoria e prática no curso de Pedagogia da FFC-UNESP.

Assim, iniciamos apresentando a seguinte consideração: de que forma pudemos verificar a pesquisa nas disciplinas de Estágio Supervisionado, partindo das análises realizadas no capítulo 1, intitulado “A construção do corpus investigativo: procedimentos de pesquisa e metodologia” e no capítulo 2, intitulado “Formação de professores no Brasil: considerações sobre o curso de Pedagogia da FFC-UNESP campus de Marília”, a fim de se almejar respostas ao nosso questionamento inicial: a pesquisa pode favorecer o eixo formador entre o estágio e a pesquisa na formação inicial do professor?

Caminharemos posteriormente, nesta dissertação, para pensar na pesquisa como componente dialético da disciplina de Estágio Supervisionado, bem como em possibilidades de superação da dicotomia teoria e prática.

O estágio se revela como um locus de aprendizagem, enfatizando que a experiência vivenciada propicia uma aproximação com a prática docente, abordagem que remete à concepção de "Teoria sobre a prática docente" delineada por Selma Garrido Pimenta (2010), que afirma que o estágio não se configura como um mero trabalho, mas sim como uma atividade preparatória para o que ela denomina de "prática". Para a autora (Pimenta, 2012), se faz necessário não somente pensar sobre a atuação do estagiário, mas também pensar na seleção de referenciais teóricos disponibilizados que preparem os futuros professores para sua inserção na escola, construindo perspectivas e práticas sobre essas vivências e vinculando sua bagagem não somente teórica, mas cultural e histórica também.

Luciana Esmerala Ostetto (2008) aponta que o Estágio Supervisionado se constituiu como lugar de experimentação e de compreensão da realidade perpassando as esferas do fazer

e atingindo uma abordagem dialética da formação inicial do professor, na medida em que os alunos exercem o papel de pesquisadores em um processo de interlocução de diversos olhares e saberes, ampliando conhecimentos baseados em questionamentos reais, necessitando de organização, execução e orientação. Neste contexto, Ostetto (2008, p.87) destaca:

O estágio não apresenta um caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas de educação e cuidado das crianças de zero a seis anos. Ao contrário, abre-se como possibilidade, para as educadoras em formação, de exercitar o olhar e experimentar ver além do aparente, na complexa configuração do cotidiano infantil, para além de um programa de atividades e organização de rotinas, o plano de ação pedagógica constitui-se numa dinâmica permanente de sistemáticas intervenções e proposições pautadas num contínuo processo de investigação da educação infantil.

Seguindo nesse pensamento, Mantoan (2008) considera que a origem do conhecer se baseia no desejo de criação do ser humano, o que nos permite concluir que “investigar, pesquisar, significa buscar respostas para alguma inquietação, fatos ou dúvidas através do emprego de processos científicos” (Araújo, 2013, p. 53), assim como Bernardete Angelina Gatti (2014) ressaltando que o ato de pesquisar é bastante específico e possui características que devem ser definidas e explicitadas para os alunos por meio de seus professores. Desse modo, percebemos a complexidade que envolve a disciplina de Estágio Supervisionado, considerando a importância da pesquisa tanto para a formação inicial como para a prática de professores.

Considerando o PPP do curso de Pedagogia da FFC-UNESP (Projeto [...], 2019) nosso objetivo consiste em viabilizar, nesse ponto da pesquisa, mediante a conciliação das documentações pertinentes à estrutura curricular do referido curso especificamente no que tange à disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, certas ponderações que julgamos de relevância no âmbito de nossa abordagem temática.

Primeiramente, é relevante questionar o papel e a importância dos estágios supervisionados no curso de Pedagogia. Embora o documento apresente o número de horas dedicado a esses estágios em relação à carga horária total do curso, a simples mensuração das horas não reflete a profundidade ou eficácia da experiência de estágio. Em vez de focar apenas nas horas dedicadas ao estágio, seria mais apropriado avaliar a qualidade e a relevância dessas experiências na formação de futuros pedagogos, com a cautela de não se tornar uma atividade apenas repetitiva e enfadonha.

Cientes da importância dessa forma de aprender, ela não é, entretanto, suficiente e apresenta alguns limites. Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. Por outro lado, o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes (Lima; Pimenta, 2005, p. 2).

Pode-se questionar se as 405 horas dedicadas aos estágios supervisionados são suficientes para desenvolver as habilidades permitidas para atuar no campo da educação. A qualidade do acompanhamento, a diversidade de contextos de estágio e as oportunidades de reflexão crítica durante essas experiências são aspectos cruciais a serem considerados. Assim, podemos destacar que os componentes vinculados à disciplina de Estágio Supervisionado, especificamente são três: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado de Gestão Educacional. Somados, os três componentes totalizam 405 horas, de um curso que totaliza 3360 horas, ou seja, pouco mais de dez por cento da carga horária total. Percebemos, com o auxílio do quadro, o lugar que o estágio ocupa no curso de Pedagogia, na medida em que analisamos, conforme os dados, a carga horária destinada a cada componente curricular listado.

Quadro 13- Apresentação de carga horária por componente curricular do curso

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Disciplinas Obrigatórias	2445 horas
Disciplinas Optativas	105 horas
Estágios Supervisionados	405 horas
Aprofundamentos	300 horas
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	105 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL	3.360

Fonte: (Projeto [...], 2019)

Lima e Pimenta (2005) destacam essa disparidade de carga horária na matriz curricular entre as disciplinas ditas teóricas e as disciplinas práticas. Para as autoras, “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’ (Lima; Pimenta, 2005, p. 3). -E mais ainda

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (Lima; Pimenta, 2005, p. 3).

Outro aspecto importante a se considerar, diz respeito à distribuição das horas em estágios específicos, como Prática de Ensino na Educação Infantil, Prática de Ensino nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio de Gestão Educacional, bem como a segmentação da disciplina dentro da matriz curricular do Curso de Pedagogia (Pimenta, 2005). Seria razoável questionar se essa divisão reflete especificamente as necessidades e demandas da formação de pedagogos, e principalmente seu propósito de atividade prática:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (Lima; Pimenta, 2005, p. 16).

A ênfase na Gestão Educacional pode ser importante, mas é necessário avaliar se os desenvolvimentos dedicados a essa área são proporcionais às habilidades de ensino e aprendizagem que os futuros pedagogos precisam desenvolver, sendo fundamental que a formação de pedagogos seja eficaz e adequada às demandas da profissão e da educação.

Na disciplina Estágio Supervisionado, Prática de Ensino, Gestão e Supervisão Escolar percebemos que, na sua ementa, existe uma intencionalidade em relacionar a gestão escolar com os documentos normativos e a sociedade representada pela comunidade escolar local. Seus objetivos são:

- Conhecer a prática da administração escolar mediante contato com a organização escolar, especificamente com o trabalho do diretor da escola e do Professor Coordenador.
- Compreender o papel da Supervisão de Ensino na organização do trabalho escolar e na implementação/proposição de políticas educacionais.
- Observar e analisar a prática da orientação educacional.
- Refletir a respeito das questões teóricas presentes nas diferentes práticas da gestão educacional (Plano de Ensino [...], 2019, p. 01).

Contudo, ao analisar a sequência curricular, existe uma lacuna significativa, visto que a disciplina de Pesquisa Pedagógica é posterior à disciplina de Estágio, na medida em que a metodologia na disciplina de Estágio em Gestão, assim como nas outras disciplinas de Estágio Supervisionado, exige o desenvolvimento do Projeto de Estágio (Plano de Ensino, 2019, p. 01).

Na Disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental temos:

- [...] podemos perceber, de acordo com o documento das Ementas da Disciplina e seus objetivos, entre eles “Realize sua inserção na escola campo” (Plano de Ensino [...], 2019).
- [...] visa permitir que o aluno se familiarize com o ambiente escolar em que realizará seu estágio, na medida em que a inserção na escola campo é o

primeiro passo para que o estudante compreenda a dinâmica da escola, sua cultura, o público-alvo e os desafios. Isso é crucial para o desenvolvimento de um professor que faz pesquisa pois ele deve ser capaz de entender o contexto em que trabalha para conduzir pesquisas relevantes (Almeida; Ghedin; Oliveira, 2010).

Outro objetivo relevante da disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é “acompanhar, refletir e avaliar as atividades profissionais do pedagogo”, o que permite ao estudante uma visão prática do trabalho docente. Isso incentiva a reflexão crítica sobre as estratégias pedagógicas, os métodos de ensino, as relações interpessoais e os desafios enfrentados pelos pedagogos. Um professor que faz pesquisa deve ser capaz de analisar e questionar essas práticas, buscando constantemente melhorias e inovações. E mais, “Observar, participar, realizar, registrar e analisar atividades externas à formação das crianças de 6 a 10 anos” (Plano de Ensino [...], 2019), estando á diretamente relacionado com a observação ativa e participação direta nas atividades de ensino e aprendizagem com as crianças da faixa etária de 6 a 10 anos, oferecendo condições para uma experiência prática para a formação do professor, pois permite que ele adquira elementos valiosos sobre o desenvolvimento infantil, as necessidades de aprendizagem e as abordagens pedagógicas eficazes (Almeida; Ghedin; Oliveira, 2010). Por fim, o objetivo “implementar seu projeto investigativo de estágio” é uma etapa fundamental na formação do professor na medida em que implica na concepção, planejamento e execução de um projeto de pesquisa ou investigação relacionada à prática pedagógica (Gatti, 2014).

Os estudantes terão a oportunidade de formular perguntas de pesquisa, coletar dados, analisar resultados e tirar conclusões, avaliando e refletindo a própria prática. Portanto, os objetivos da disciplina de estágio são essenciais para a formação de um professor, pois promovem o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, pensamento crítico e aplicação prática do conhecimento adquirido ao longo do curso de Pedagogia.

No campo metodológico, a disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental propõe:

Realização de rotinas de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico próprios do estágio supervisionado. As atividades de estágio, de um modo geral, serão desenvolvidas sob a forma de observação e participação. Para tanto, o graduando experimentará vivências em situação de aprendizagem nas escolas de Educação Infantil (Plano de Ensino, [...], 2019, p. 01).

Assim, podemos observar alguns aspectos questionáveis acerca dos objetivos listados acima, como por exemplo uma falta de critérios mensuráveis na elaboração da ementa da disciplina. Não observamos critérios específicos para avaliação, tornando difícil determinar o

que exatamente se espera dos alunos, podendo levar a interpretações variadas e subjetivas sobre o cumprimento ou não dos objetivos da disciplina, bem como em sua avaliação (Bauer; Gatti; Tavares, 2015).

Podemos observar também no plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019) uma ausência de direcionamento e de contexto, como objetivos amplos e genéricos, o que pode sinalizar para uma dificuldade de aplicação prática em diferentes contextos educacionais (Pimenta, 2012). E por fim, destaca-se a falta de ênfase na pesquisa bem como na falta de foco na formação de um professor pesquisador durante a disciplina. Não se observa no documento um direcionamento para uma dinâmica de construção docente que pressupõe no estágio o eixo formador de um professor pesquisador, o qual tende “a reduzir a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 175).

Acerca dos conteúdos da disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lemos:

1. O estágio supervisionado 1.1 Implementação do projeto investigativo de estágio 1.2 Planejamento de atividades pedagógicas. 1.3 Desenvolvimento de atividades referentes à elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas das escolas-campo. 1.4 Observação, registro e análise do trabalho pedagógico das escolas-campo. 1.5 Elaboração e experimentação de metodologias de ensino alternativas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. 1.6 Elaboração do relatório final de estágio (Plano de ensino [...], 2019, p. 01).

Portanto, entende-se que na elaboração do Plano de Ensino da disciplina, o estágio supervisionado é uma parte fundamental da formação de pedagogos. No entanto, destaca-se uma suposta falta de orientação, não especificada no Plano, acerca da fase da implementação do projeto investigativo de estágio, o que pode levar desafios na condução da pesquisa de campo. No quesito planejamento de atividades pedagógicas, é necessário o cuidado de elaboração de um planejamento que não se concentre excessivamente na documentação e na conformidade burocrática (Pimenta, 2012), a fim de que os alunos não percam o foco na criação de atividades pedagógicas eficazes, na medida em que o plano de ensino não traz essas especificações. Além disso, o Plano de Ensino não versa acerca de outros aspectos importantes como dificuldades de avaliação das atividades nas escolas – campo, bem como orientação pedagógica adequada na elaboração de metodologias alternativas mediante as necessidades das escolas nas quais os alunos realizam os estágios.

Na elaboração do relatório de estágio, listada como o objetivo final da disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não existe

também especificações acerca das prioridades, podendo-se cair, com isso, em uma valorização excessiva da forma do relatório em detrimento do conteúdo, negligenciando a profundidade e a qualidade do conteúdo, e comprometendo a formação do docente (Pimenta, 2012).

A metodologia da disciplina se apresenta (UNESP, 2019) como uma rotina de planejar, executar e avaliar, o que exige envolvimento dos estudantes com as atividades pedagógicas, o que pode sugerir uma metodologia que enfatiza uma repetição de práticas pedagógicas já fundamentadas, sem incentivos maiores a desenvolvimento de habilidades como pesquisa e criatividade por parte dos alunos, em um ciclo de mera revitalização pedagógica.

Consequentemente não é suficiente revitalizar. É preciso (foi e continua sendo) repensar novos conteúdos e novas formas de formar o professor; pensar novas formas de organizar a escola e os currículos de formação, para formar um professor que, entenda a sua prática profissional, antes de tudo, como prática social (Pimenta, 2012, p. 91).

Assim, há falta de espaço para a pesquisa ativa, na medida em que, conforme foi explicitado no Plano de Ensino das disciplinas de Estágio Supervisionado (2019), não se destaca a importância da pesquisa durante o estágio, bem como não se cita também oportunidades para inovação no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas. Autores como Pimenta (2012), Ghedin; Oliveira e Almeida (2015); Bauer; Gatti; Tavares (2015), entre outros, acreditam que para melhorar a metodologia e promover a pesquisa durante o estágio, é importante incorporar elementos que incentivem os alunos a se envolverem na pesquisa educacional. Isso poderia envolver a identificação de questões de relevância, a coleta e análise de dados, a exploração de literatura acadêmica e a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas. Além disso, permitir que os alunos proponham e testem novas estratégias pedagógicas poderiam promover a inovação e o pensamento crítico, enriquecendo a experiência de estágio e melhorando a preparação dos futuros pedagogos para a pesquisa em educação.

Na disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os objetivos são:

Fornecer elementos para que o aluno: - Exercite a análise de modo a construir uma preocupação com a necessária aproximação entre teoria e prática. - Domine os procedimentos metodológicos e as tarefas essenciais da educação desta faixa etária (0-10 anos). - Esteja capacitado ao exercício da reflexão sobre a prática pedagógica a fim de mantê-la em sintonia com as informações teóricas que lhe servem de base (Plano de Ensino, [...], 2019).

Consideramos que o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da análise de suas práticas e teorias possibilita uma aproximação de ambas, fornecendo condições para uma

melhora das suas estratégias de ensino e tomadas de decisões como um professor que faz pesquisa (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015).

No entanto, se no curso da disciplina não houver um equilíbrio entre a teoria e a prática e possibilidades de reflexão acerca das estratégias pedagógicas, bem como da intencionalidade dos processos, os alunos podem ficar sobrecarregados com informações meramente teóricas ou, inversamente, podem não ter uma base teórica sólida, o que em nenhum dos casos, de acordo com Pimenta (2012), teríamos o ideal, na medida em esse desequilíbrio não colabora para a construção de um ensino reflexivo, partindo da conceituação de ensino reflexivo, por Maria das Graças Feldens (1978).

A autora explica que esse conceito objetiva uma maior promoção de práticas de ensino na medida em que oferece *feedback* aos alunos – mestres sobre sua atuação, possibilitando a reflexão sobre as razões que contribuíram para seu relativo sucesso, ou não, bem como uma orientação quanto à aplicabilidade de procedimentos metodológicos, possibilitando conhecer “o resultado do ensino e as variáveis que contribuíram para o aumento da aprendizagem, tais como, o planejamento do professor, a motivação dos alunos, as habilidades e / ou experiências anteriores dos alunos, etc” (Pimenta, 2012, p. 64).

Desse modo, a disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta um vantajoso potencial ao olhar para a reflexão crítica, a integração entre teoria e prática e o domínio de procedimentos metodológicos. No entanto, entre as lacunas elencadas, incluem-se a necessidade de detalhamento, de exemplos práticos, de avaliação eficaz e de uma abordagem flexível para atender às necessidades individuais dos alunos.

O conteúdo da Disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental abarca,

1. Significado da prática de ensino para a formação do educador A relação teoria-prática: reflexão e apropriação da teoria. A documentação como elemento para reflexão sobre o trabalho pedagógico. 2. O estágio supervisionado e a regência de classes. 2.1. Planejamento de atividades pedagógicas. 2.2. Análise e avaliação das propostas pedagógicas das escolas-campo. 2.3. Observação, registro e análise do trabalho pedagógico das escolas campo. 2.4. Elaboração e experimentação de metodologias de ensino alternativas na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental 2.5. Elaboração e desenvolvimento de um pequeno projeto de pesquisa com problema destacado na observação da prática nas escolas campo. 2.6. Observação e registro das relações criança-criança e adultos criança em situações não escolares (Plano de Ensino, [...], 2019, p. 01).

É de grande importância, partindo da relação reflexiva entre teoria e prática, integrá-las de maneira adequada a fim de que exista a compreensão, por parte dos alunos, da relevância da teoria em suas atividades de ensino, oferecendo condições para uma apropriação do conhecimento na medida em que se apropria da teoria (Libâneo, 1990).

A documentação como elemento para reflexão sobre o trabalho pedagógico sistematizada nas observações e registros, permite que os alunos registrem suas experiências e observações, compartilhando e discutindo com outros educadores o que enriquece a aprendizagem e direciona elementos importantes da cultura infantil (Araújo; Anjos, 2023). No entanto, a orientação e acompanhamento adequados desses materiais se faz relevante, bem como desafiador para os alunos. No Plano de Ensino não existe aprofundamento acerca dessas atividades, o que pode se traduzir em regências de aulas desafiadoras para os alunos de Pedagogia no que diz respeito ao gerenciamento de sala, bem como das dinâmicas.

Na análise e avaliação das propostas pedagógicas das escolas- campo, bem como no que diz respeito a possibilidades de observação, análise e registro do trabalho pedagógico das escolas-campo, os alunos tem a oportunidade de ampliar conhecimentos das diferentes propostas pedagógicas adotadas por diferentes escolas, o que pode contribuir para uma ampliação de compreensão de práticas educacionais (Ghedin, 2008). No entanto, os alunos podem necessitar de orientação na condução de observações e análises significativas, as quais não se mensuram especificamente no Plano da Disciplina.

Observa-se que o conteúdo fornece uma variedade de oportunidades de aprendizado prático e desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de educadores. Todavia, a falta de orientação adequada e o potencial desafio de conectar teoria e prática, como nas disciplinas de Estágio analisadas anteriormente, são desafios importantes que persistem e que devem ser abordados para garantir uma formação eficaz do professor.

Em sua metodologia, destaca-se:

Discussões das práticas observadas e experiências conhecidas. -Trabalho em grupo. -Realização de rotinas de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico próprios do estágio supervisionado e das regências de aulas. - Elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa que contemple a educação de 0 a 10 anos - As atividades de estágio, de um modo geral, serão desenvolvidas sob a forma de observação, participação e regência. Para tanto, o aluno será colocado em sala de aula em situação de ensino e de aprendizagem nas escolas de Educação Infantil da rede pública e privada que atuem na educação das crianças entre 0 e 10 anos (Plano de Ensino [...], 2019, p. 01).

As discussões sobre o significado da prática de ensino para a formação do educador se mostram positivas, pois possibilitam a compreensão da importância de integrar teoria e prática

na formação do educador (Ghedin, 2008). Todavia, observa-se no documento uma falta de detalhes sobre como essa conexão entre teoria e prática corroboram para resultados na sala de aula, na medida em que não se especifica de que maneira os alunos podem receber, ou não, orientações específicas sobre como aplicar a teoria em situações práticas.

Na disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil os objetivos apontados são:

Espera-se que o aluno: Realize sua inserção na escola campo; Acompanhe, reflita e avalie as atividades profissionais do pedagogo; Observe, participe, realize, registre e analise atividades voltadas à formação das crianças; Implemente seu projeto investigativo de estágio; Elabore e rediga seu relatório final de estágio (Plano de Ensino [...], 2019, p. 01).

Assim, como primeiro objetivo de inserir-se na escola campo podemos perceber uma tentativa de proporcionar aos alunos uma experiência prática real em um ambiente educacional, aplicando conceitos teóricos na prática e fortalecendo conexão entre teoria e prática. No entanto, se os alunos não recebem uma orientação adequada durante a inserção no ambiente escolar, podem sentir-se perdidos e incapazes de tirar o máximo proveito da experiência, aprendendo no vazio das práticas e das teorias segmentadas. Nesse aspecto, para Vasconcelos (1999, p.106).

[...] o compromisso do educador é ajudar a que os educandos aprendam a pensar, a refletir, adquiram estruturas mentais e aprendam os conceitos básicos daquela área do conhecimento, até porque sendo impossível a apreensão de todo saber na escola, o que reforça a perspectiva de capacitação em estruturas de pensamento que permitirá a aprendizagem autônoma, a pesquisa.

A implementação de um projeto investigativo de estágio desenvolve habilidades de pesquisa que são valiosas para a formação do educador, no entanto, o Plano de Ensino (2019) da disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não elucida quais tipos de orientações os alunos terão acerca das concepções metodológicas de pesquisa e de professor que faz pesquisa (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015).

Por fim, a elaboração e a redação de relatório final de estágio permitem que os alunos sintetizem e comuniquem seu aprendizado e experiências durante o estágio, oferecendo condições para desenvolver habilidades de comunicação escrita bem como de produção de conhecimentos. No entanto, os Planos de Ensino das Disciplinas de Estágio Supervisionado sinalizam para uma subjetividade de avaliação do relatório, a depender do julgamento dos avaliadores (Plano de Ensino [...], 2019).

Em resumo, a vantagem geral desses componentes do conteúdo é que eles proporcionam uma experiência prática valiosa e desenvolvam habilidades essenciais. No entanto, críticas incluem falta de orientação, sobrecarga de trabalho e avaliações subjetivas. O conteúdo se apresenta de modo a abarcar:

A prática de Ensino e a formação do professor para a Educação Infantil e Educação Inclusiva. 1.2 O estágio supervisionado. 1.3 A relação teoria-prática. 1.4 A prática de ensino como espaço para reflexão sobre o trabalho pedagógico. 1.5 A elaboração do projeto investigativo de estágio (Plano de Ensino [...], 2019).

No geral, assim como nas outras disciplinas do curso de Pedagogia da FFC-UNESP o conteúdo aborda aspectos fundamentais da formação do professor, oferecendo vantagens valiosas, como experiência prática e desenvolvimento de habilidades (Projeto [...], 2019). Podemos observar lacunas e superficialidade de informações e direcionamentos, que incluem a falta de diversidade de experiência em estágios, a desconexão teoria-prática, a falta de orientação em atividades de reflexão e pesquisa, e a possível negligência de outras áreas da educação, como a educação inclusiva, por exemplo, que, no campo metodológico, propõe:

Realização de rotinas de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico próprios do estágio supervisionado. As atividades de estágio, de um modo geral, serão desenvolvidas sob a forma de observação e participação. Para tanto, o graduando experimentará vivências em situação de aprendizagem nas escolas de Educação Infantil (Plano de Ensino [...], 2019, p. 01).

Desse modo, a realização de rotinas de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico durante a Disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento das habilidades dos futuros professores. Por outro lado, a falta de orientação adequada e a ausência de reflexões acerca da experiência pode ser uma desvantagem. Selma Garrido Pimenta (2012, p. 138), explicita, sobre o estágio e a pesquisa:

Podem servir as demais disciplinas, e nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. E, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e de estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (Atividade teórica e prática) educacional. De transformação da realidade existente (Pimenta, 2012, p. 138).

Por conseguinte, podemos concluir que o estágio e a pesquisa não apenas podem servir de elo integrador entre as disciplinas, mas também se configuram como atividades fundamentais no curso de formação inicial do professor. Ambos desempenham uma função de embasamento teórico e prático, contribuindo para a aquisição de conhecimento e a definição de

metas na formação docente. Ao mesmo tempo, são instrumentos que viabilizam a práxis educacional, unindo teoria e prática de forma intrínseca. Eles se revelam como ferramentas de transformação da realidade existente, começando que, mais do que componentes isolados, o estágio e a pesquisa representam um elo dinâmico e essencial na construção do conhecimento pedagógico, colocando a pesquisa como eixo entre teoria e prática nas disciplinas de Estágio Supervisionado e para além destas, em um movimento dialético e interdisciplinar.

3.1 A pesquisa como componente dialético da disciplina de Estágio Supervisionado: possibilidades e desafios na formação inicial docente

Vera Candau e Isabel Lelis (1983) realizaram um trabalho investigativo a fim de examinar historicamente a relação teoria e prática e identificaram duas diferentes visões: a primeira aponta para uma visão dicotômica entre teoria e prática responsável pelo entendimento de senso comum presente na formação inicial do professor, de que na prática, a teoria é outra, em um movimento de supremacia da teoria em relação à prática, e a prática se configura como mera aplicação da teoria. A segunda, defendida pelas autoras (Candau; Lelis, 1983), considera a unidade entre teoria e prática, em uma relação dialética e recíproca de existência, pertencentes a dois lados de mesma moeda: lado ideal, concebido pelas teorias, e lado material, concebido pelas práticas. Ambos coexistem e se constituem simultaneamente, sendo impossíveis de serem dissociados naturalmente, em um fazer pedagógico que alinha o que ensinar com o para quem ensinar. E mais ainda, voltam o olhar para uma prática criadora fomentada mediante o exercício da pesquisa, que afasta a atividade de estágio de um mero cumprimento legal e o aproxima de uma prática criativa de formação inicial docente.

Mesmo quando se trata de exercício de observação, Lelis (1989) defende que o exercício de inserção do aluno na escola por meio do estágio, se levado a conhecer e a refletir acerca dos modos de constituição, pode favorecer uma transformação por meio de seu trabalho como futuro docente.

No entanto, Maria de Lourdes Fávero (1992) ressalta cuidados que se deve ter acerca da proposta de estágio transmutar-se em mero mecanismo de ajuste capaz de acobertar desalinhos entre a teoria e a prática. Desse modo, como então pensar na pesquisa como elemento capaz de favorecer o eixo formador entre o estágio e a pesquisa na formação inicial do professor?

Inicialmente, de acordo com as autoras Selma Garrido Pimenta (2012), Maria Isabel da Cunha (1989) e Maria de Lourdes Fávero (1992) é importante que durante o processo formativo do professor, o papel da universidade se aproxime de uma concepção dialética da disciplina de Estágio Supervisionado “na qual

teoria e prática são o núcleo articulador da formação do profissional” (Pimenta, 2012, p. 80). Maria Isabel Cunha (1989, p. 157) vai além:

Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano ele trabalha essas duas forças: as que vêm da generalização de sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança de atitudes do professor.

O professor se configura, portanto, como um ser da prática, capaz de traduzir em sua atividade docente a unidade ou os embates existentes entre a teoria e a prática exercitados e internalizados inicialmente em sua formação inicial. E alinhada a essa concepção de professor, configura-se uma concepção de educação, que de acordo com Carlos R. Jamil Cury (1985) constitui-se no contraditório, na linha tênue que indica não somente o que pode ser mudado com sua prática, mas para onde o que está mudando deve ser direcionado. Educação, portanto, configura-se entre “a reprodução e a produção das relações sociais”, e a Pedagogia é a ciência que delimita em seu campo de estudos a educação (Pimenta, 2012, p. 98). Ciência humana que se constitui de modo em unidade, na medida em que:

[...] a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com a prática, porque se adianta a ela, poderá ter essa relação posteriormente - nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante (Pimenta, 2012, p. 106).

Ou seja, teoria e prática são inseparáveis como prática educativa e devem configurar-se desse modo desde a formação inicial do professor, com atividades que corroborem e potencializem uma e a outra, potencializando a educação em seu sentido mais humano da palavra (Pimenta, 2012). Assim,

- a. A Pedagogia, ao investigar os fenômenos educacionais que ocorrem na prática social, busca conhecer a realidade que é objeto de transformação (da práxis transformadora);
- b. A Pedagogia, ao investigar as políticas, as técnicas, os instrumentos na educação enquanto prática social, busca conhecer os meios necessários às transformações (neste nível poderíamos situar a Didática enquanto teoria do ensino – aprendizagem);
- c. A Pedagogia, ao investigar a gênese e evolução do pensamento e das práticas educacionais, busca compreender a práxis educativa atual (Vásquez, 1968, *apud* Pimenta, 2012, p. 107).

Com isso, demonstramos que existe uma clara imbricação entre a formação do professor com a ideia de Pedagogia como ciência investigativa e dialética, que se traduz, ou pelo menos

deveria, nas disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de Pedagogia. Nesse sentido, Pedro Demo (2002) considera a pesquisa como ferramenta principal de prática docente e assim como Ludke (2001) afirma que a é de suma importância que o professor se constitua como um sujeito ao mesmo tempo prático e reflexivo. É de suma importância refletir o que se ensina e por conseguinte, pesquisar o que se ensina, em um movimento de se considerar o professor como ator e autor de sua prática, revisando, sistematizando e ampliando o conhecimento adquirido. Para auxiliar esse quadro, Japiassu (2006, p. 38) propõe uma reflexão interdisciplinar sobre o sistema escolar afirmando que uma das coisas importantes que devemos esperar de nosso sistema científico é uma formação que não seja mais um enclausuramento disciplinar e um adestramento no pensamento analítico, mas uma capacitação do ser humano para a compreensão.

Desse modo, de acordo com Luciana Aparecida de Araújo (2013), o professor tem que ser um pesquisador dentro de sua sala de aula, bem como precisa atribuir à pesquisa, em seu exercício profissional, o papel de mola propulsora de seu desenvolvimento profissional e de sua identidade docente, sustentada por sólidos referenciais teóricos e metodológicos. E isto precisa ter início em sua formação inicial e perpassar por toda sua trajetória acadêmica. O estágio supervisionado e a pesquisa, portanto, podem oferecer condições para que o estudante de licenciatura:

[...] conheça os instrumentos com os quais operam as ciências da educação, tendo contato com os projetos de natureza variada (pedagógicos, político – pedagógicos, pesquisa, etc.), planejamento diversos (de aula, de cursos, de unidades) e desenhos curriculares. Esta modalidade também evidencia os conceitos que caracterizam a formação docente, tais como: identidade, saberes, autonomia e profissionalização, além de trabalhar as técnicas que viabilizam uma trajetória metodológica. Entende-se que é o conjunto de operacionalização destes elementos que propiciam ao professor intervir na realidade educacional permitindo-lhe encontrar respostas para as situações – problemas ocorridos na sala de aula e ao mesmo tempo construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 240).

Modelo de formação docente, e por conseguinte de formação inicial de professores, observa-se aqui uma prerrogativa da disciplina de Estágio Supervisionado, que só terá sentido e êxito se sustentado pela compreensão da Pedagogia e da pesquisa como ciências intrínsecas e articuladoras de todas as ciências que compreendem a educação, vinculando o Estágio Supervisionado à pesquisa “num processo de Educação Científica do docente em formação inicial” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 240).

Portanto, o estágio supervisionado e a pesquisa considerada como eixo articulador, se fazem de suma importância na formação inicial docente, pois é justamente no estágio o primeiro momento potencial para esta articulação acontecer, a qual reverbera sobre toda a identidade do professor em formação. Compreender o estágio como o espaço principal de realização de

pesquisa, e com pesquisa, proporciona oportunidades de o estudante adquirir posturas, habilidades e vivências partindo de uma problematização real das situações do chão escolar em extensão de conhecimentos dialéticos, na medida em que caminham para a sociedade e se constroem por meio da sociedade. Compreensão e ação que exigem, sobre os cursos de formação de professores, uma união de forças e propósitos entre quem dirige a instituição, a coordenação de curso, os professores e estudantes centrados em um projeto que é, por princípio, inter e transdisciplinar. É por meio do estágio supervisionado que o futuro docente tem acesso à pesquisa em sua formação inicial.

Não obstante, desafios precisam ser levados em consideração nessa perspectiva transdisciplinar da pesquisa dentro do meio acadêmico, alcançando a sociedade, em articulação com documentos normativos da educação, como a BNCC e os PCNS.

O primeiro desafio, analisando o PPP da FFC- UNESP, é a constatação de que a disciplina de Estágio Supervisionado é cursada anteriormente à disciplina Pesquisa Pedagógica, o que pode sujeitar os alunos a inadequações metodológicas, na medida em que Luciana Araujo (2012) elucida em suas conclusões que, embora o tripé ensino-pesquisa-extensão seja a base da FFC-UNESP, a pesquisa é tomada como objetivo do professor da disciplina Pesquisa Pedagógica. Nesse caso, fica a questão: De que forma esse estagiário irá elaborar seus projetos, se não teve o embasamento e a fundamentação teórica para sua construção?

O segundo desafio é pensar na curricularização da extensão universitária e sua complexidade temática, no sentido de compreender e socializar conhecimentos produzidos pela universidade em prol da sociedade, e seus alinhamentos, ou não, com a Base Nacional Comum Curricular implementada em 2019.

Em seu artigo “A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da Universidade”, o Prof. Doutor José Carlos Miguel (2023), livre docente do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, discute a ação iniciada em 2014 (Brasil, 2014), culminada com a elaboração da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, e que, com seus 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), almeja alcançar índices positivos de erradicação, por exemplo, da fome, da dificuldade de acesso à educação. José Carlos Miguel (2023) exemplifica possibilidades do alcance e da concepção “humanística, científica, cultural e tecnológica do país” da extensão universitária tendo como base a pesquisa na formação inicial do professor – a atividade de extensão. Desse modo, para o autor (Miguel, 2023) se faz de suma importância trazer à discussão a concepção da extensão universitária em um país como o Brasil com tantos desafios no campo da educação, os quais reverberam no cumprimento, ou não, na função social da universidade, especificamente aqui, o curso de Pedagogia da FFC – UNESP.

Dessa forma, da natureza do trabalho acadêmico-científico decorrem alguns questionamentos absolutamente necessários. Investir na formação de mão de obra especializada? Desenvolver pesquisas para atender ou orientar demandas de natureza mercadológica ou do Estado politicamente organizado? Promover a construção de conhecimento científico e a socialização de saberes tidos como sistematicamente organizados e/ou saberes populares? Produzir e socializar saberes científicos, pautando-se pelas demandas da sociedade e consolidando-se como instância fundamental da cultura? Qual seria a função social da universidade? (Miguel, 2013, p. 04).

Questões que somente podem ser respondidas valendo-se de elementos teóricos e práticos, tal como o estágio supervisionado e a pesquisa, e que não se resumem ou restringem a produções bibliográficas, mas sim a elementos produzidos e configurados no chão da escola, traduzindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Não se trata de abordagem opcional nas universidades, mas sim de cumprir uma determinação legal existente, pela Lei Federal 13005/2014, e para além de cumprir, assegurar uma efetivação dele. A pesquisa, vinculada ao estágio supervisionado e às atividades de extensão, sinaliza para uma atividade dialética e distante da dicotomia entre a teoria e a prática na formação inicial do professor, pois não se configura como “atividade de mão única, como apêndice ou algo eventual, mas como um constructo a se estabelecer organicamente, vinculado ao que a academia faz, isto é, ensinar e pesquisar” (Miguel, 2023, p. 7).

O desafio, como foi mencionado anteriormente se faz na contradição: na medida em que se traduz como espaço de produção e socialização do conhecimento, também pode se configurar como espaço de reprodução e conformismo com as relações sociais já delimitadas. Significa a superação do modelo funcional de universidade enraizado na formação para mercado de trabalho, mas sim alinhado a uma formação profissional indissociável entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa.

Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, implementada no Brasil em 2019, alterou de modo direto a formação de professores, em um movimento percebido como bastante contraditório no campo da educação. Mendonça (2018) define a BNCC como uma “pretensão a ser alcançada em conformidade com o que estabeleceu a Constituição Federal de 1988” (Mendonça, 2018, p. 34) e com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que em seu artigo 26 (Brasil, 1996) fixaria que currículos do Ensino Fundamental e Médio deveriam ter uma base comum. No entanto, embora ambos os documentos fossem tratados como base para a aprovação da BNCC, Mendonça (2018) aponta que, de início, ambos já se diferenciavam em seus processos de aprovação final pelos órgãos competentes:

O processo que precedeu o encaminhamento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, órgão legalmente responsável pela sua aprovação final, foi anunciado pelo governo federal como democrático ao afirmar em sua introdução que o documento foi “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”. No entanto, sobressai nítido que esse “debate” não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação (Mendonça, 2018, p. 36).

Essa constatação sugere uma lacuna bastante significativa na efetiva participação dos diversos setores da sociedade no processo de elaboração da BNCC. Em contrapartida, observa-se que momentos históricos anteriores, como a constituição e elaboração da LDB, foram caracterizados por um engajamento mais profundo e inclusivo dos diferentes atores educacionais e da sociedade em geral.

Tal contraste ocorre também com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação, que buscaram incorporar uma abordagem mais ampla e participativa na definição das diretrizes curriculares, destaca a importância de avaliar a eficácia e legitimidade dos processos democráticos na construção das políticas educacionais. Um desafio que ressalta a necessidade de aprimorar os mecanismos de participação e diálogo, visando assegurar a representatividade e o respaldo amplo da sociedade nas decisões cruciais para o sistema educacional brasileiro.

Alice Casimiro Lopes (2018) destaca que, no tocante ao financiamento e ao investimento visando a qualidade da educação, existe na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, pouca clareza e uma visão homogeneizante. Não se realiza uma problematização acerca das definições de currículo comum e do conceito atribuído ao conhecimento comum, pressupostos como essenciais. Além disso, segundo a autora (Lopes, 2018) comenta elementos são emitidos na BNCC, os quais fundamentam a afirmação genérica e taxativa de que todos os estudantes e escolas são homogêneos, resultando na assertiva de que alunas e alunos não adquirem conhecimento na escola. Desconsidera-se assim, as nuances do processo educacional, da pesquisa e extensão no campo acadêmico da educação desqualificando as práticas pedagógicas e desapoderando os agentes envolvidos.

Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, implementada no Brasil em 2019 e alterando de modo direto a formação de professores. Alice Casimiro Lopes (2018) destaca que, no tocante ao financiamento e ao investimento visando a qualidade da educação, existe na BNCC pouca clareza e uma visão homogeneizante. Soma-se a isso que, na atual política de currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o

valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina. Não é problematizado o que se entende por currículo comum e o que se entende por conhecimento comum (supostos como essenciais). Tampouco são apresentados elementos que sustentem a afirmação genérica e taxativa, como se todos os estudantes e escolas fossem iguais, de que alunas e alunos não aprendem na escola, desqualificando tudo que se realiza, desapoderando quem realiza (Lopes, 2018, p.25).

E mais ainda, a formação de professores sugerida em nada se alinha ao contexto atual das pesquisas da temática, as quais demonstram preocupação com a rapidez e a falta de profundidade, principalmente na modalidade do ensino à distância (EAD). Nota-se ainda ausência de metodologias e bibliografias, e por conseguinte, muitas lacunas e sem referenciais, o que vai refletir em desafios para os estagiários, na busca de elementos que o aproximem de um Estágio *em* e *com* a pesquisa. Ao conceber tal projeto, observa-se uma carência de reflexão crítica quanto a qualidade da educação. A qualidade educacional, frequentemente, é reduzida a uma concepção vaga de qualidade de ensino, associada à assimilação de conteúdos e ao atendimento de expectativas de aprendizagem. Como resultado, a qualidade educacional passa a ser equacionada com êxitos nos exames nacionais e internacionais, orientando, conseqüentemente, a estrutura curricular em consonância com as demandas dessas avaliações. Este cenário impacta diretamente a formação de professores e a universidade, uma vez que parâmetros adotados enfatizam resultados quantitativos, desconsiderando dimensões qualitativas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem (Lopes, 2018).

Na direção do que aqui apresento, todo o esforço – financeiro, humano, intelectual – investido na produção de uma base curricular nacional deveria estar sendo investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo. Seria possível investir, por exemplo, no efeito multiplicador das parcerias entre Universidade e Secretarias de Educação estaduais e municipais para a formação em currículo (Lopes, 2018, p. 27).

Fica evidente o embate da universidade em sua busca por ensino, pesquisa e extensão, bem como o entrave entre a BNCC e a formação de professores nessa perspectiva, que faz com que seja exigido dos estagiários uma orientação bastante crítica quanto à leitura e interpretação da BNCC. E ainda, enquanto os PCNs implementados nos anos de 1990 adotavam uma abordagem mais flexível, a BNCC propõe uma estrutura curricular mais detalhada e homogênea (Aguilar; Dourado, 2018), o que pode gerar resistência principalmente quando confrontada com as práticas já estabelecidas com base nos PCNs.

É papel dos cursos de formação de professores, especialmente o curso de Pedagogia da FFC-UNESP, ressaltar que, diante dessas contradições, e embora a BNCC deva ser respeitada, os sistemas de ensino mantêm sua autonomia na formulação de suas propostas pedagógicas. As escolas, em conformidade com a LDB, são compelidas a elaborar seus PPP com a efetiva participação dos profissionais da educação. O PPP representa uma das manifestações tangíveis da gestão democrática por excelência, constituindo-se como um mecanismo essencial para a participação e construção da autonomia escolar.

Desse modo, em meio a um cenário de embates e contradições, pensar a formação inicial do professor permeada pelo estágio supervisionado, revela-se como uma ferramenta possível de superações inerentes à interação entre BNCC, PCNS e a curricularização da extensão. A pesquisa carrega em si subsídios teóricos e metodológicos que capacitam os educadores a compreenderem criticamente as demandas e desafios impostos pelos elementos normativos apresentados. E a curricularização da extensão torna-se um instrumento valioso na reflexão sobre estratégias de implementação da BNCC e dos PCNS, na medida em que por si só, abarca estudos e investigações que permitem aos professores uma abordagem mais aberta e flexível em relação aos desafios apresentados pelos documentos normativos.

Ancorada na pesquisa, a formação do professor proporciona oportunidade contínua de aprendizado e atualização e contribui para a compreensão de documentos normativos, como a BNCC e os PCNs, além de fornecer estratégias pedagógicas que articulem esses elementos efetivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, exploramos a temática do estágio supervisionado na formação inicial de professores, em específico do curso de Pedagogia da FFC-UNESP procurando respostas para as seguintes questões: 1. É possível pensar a pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio obrigatório e a formação inicial do professor? 2. De que maneira a pesquisa na formação inicial do professor poderá favorecer a superação da fragmentação entre teoria e prática muitas vezes presente nos cursos de Pedagogia?

Assim, a fim de respondê-los, delineou-se como objetivo geral analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, especialmente as ementas da disciplina de Estágio Supervisionado com o intuito de verificar de que modo a pesquisa pode favorecer o eixo formador entre estágio e pesquisa e contribuir para a superação da dicotomia teoria e prática a partir de um destaque das principais tendências dos estudos encontrados no período de 2012-2022. A hipótese pautou-se na ideia de que o ensino e a pesquisa precisam caminhar juntos na atividade docente, tanto na formação inicial de professores quanto na continuada, a fim de superar-se a dicotomia teoria e prática, na separação entre quem pesquisa e quem executa, para uma atuação mais efetiva, com responsabilidade, no dia a dia e na tomada de decisões.

No Capítulo 1, “A construção do *corpus* investigativo: procedimentos de pesquisa e metodologia”, destacamos as principais tendências dos materiais que exploram as contribuições da pesquisa como eixo interdisciplinar entre a proposta de estágio supervisionado e a formação inicial do professor, delineando-se dois eixos: “Eixo 1 – O estágio e a pesquisa como processos formativos na formação inicial do professor” e “Eixo 2 – Aspectos legais sobre o estágio na formação de professores”.

O “Eixo 1 - O estágio e a pesquisa como processos formativos na formação inicial do professor ”, observou-se como temática mais recorrente nas produções, a significativa importância do estágio na formação inicial do professor, destacando-o como uma oportunidade essencial para os estudantes de Pedagogia aplicarem os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Esta vivência propicia compreender como a teoria se manifesta na prática e prepara os futuros educadores para enfrentarem desafios reais, ao observarem diferentes estilos de ensino, estratégias pedagógicas e dinâmicas de sala de aula. Adicionalmente, as pesquisas agrupadas neste eixo indicam que a pesquisa desempenha um papel fundamental na formação de professores, capacitando-os a identificar problemas, formular questões críticas e buscar

respostas fundamentadas. Esta habilidade de conduzir pesquisas contribui para a avaliação e aprimoramento das práticas pedagógicas, além de permitir que os professores em formação explorem questões educacionais diversas, como métodos de ensino, currículo e inclusão, em um contexto mais amplo de prática futura. Quanto aos métodos de pesquisa predominantes, observa-se uma preferência pela pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfico, seguida pelo estudo de caso. Esses métodos proporcionam uma análise detalhada e contextualizada dos temas abordados, permitindo a identificação de tendências, desafios e boas práticas no campo da formação de professores. Os instrumentos de coleta de dados mais utilizados foram as entrevistas e os relatórios de experiências, que possibilitam uma compreensão aprofundada das percepções e práticas dos alunos e professores envolvidos. Como resultados e conclusões recorrentes, destaca-se a importância da pesquisa como guia para a articulação entre o conhecimento teórico e a prática docente.

O eixo de pesquisa "Eixo 2 - Aspectos Legais sobre o Estágio na Formação de Professores" elucidou a relevância das regulamentações legais que influenciam a formação docente, destacando a complexidade das regulamentações, os impactos na formação de professores e os desafios associados a esse contexto. As leis e diretrizes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular, são essenciais na definição dos parâmetros para o estágio. Órgãos reguladores, como o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação, emitem diretrizes específicas para aprimorar o processo de estágio. Essas regulamentações abordam aspectos como carga horária mínima, supervisão, objetivos pedagógicos e avaliação do estagiário, além de questões legais, como convênios entre instituições de ensino superior e escolas, direitos e deveres dos estagiários e responsabilidades das partes envolvidas. Embora essas regulamentações sejam cruciais para garantir a qualidade da formação de professores, podem também gerar desafios e debates devido a sua interpretação e implementação. Também se destacou a predominância da pesquisa qualitativa no estudo desses aspectos legais, com o uso de entrevistas e relatórios de experiências para coletar dados.

Ao delimitar os eixos de pesquisa, buscou-se responder à pergunta central da dissertação: a pesquisa pode favorecer o eixo formador entre o estágio e a pesquisa na formação inicial do professor?

No capítulo 2, "Formação de professores no Brasil: considerações sobre o curso de Pedagogia da FFC-UNESP", o objetivo foi analisar o atual PPP do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, e por conseguinte a matriz curricular do curso, especialmente as ementas da disciplina Estágio Supervisionado, com o intuito de verificar de que modo a pesquisa poderá favorecer o eixo formador entre estágio e pesquisa e trazer contribuições para a superação teoria e prática.

Os aspectos legais do PPP e seus objetivos permitem definir as bases da educação no Brasil, assim como outras regulamentações pertinentes ao ensino superior e à formação de professores. Esses aspectos legais abrangem questões complexas como a estrutura curricular do curso, os critérios de avaliação, as normas de estágio e a carga horária mínima exigida para a formação do profissional. Todos esses elementos podem ter um impacto significativo nas práticas essenciais de formação inicial de professores, como a realização de pesquisa na formação docente e a qualidade da preparação dos futuros educadores. Isso indica a necessidade de uma abordagem mais abrangente e humanizada na formação de professores, conforme sugerido por alguns autores.

A referência à pouca carga horária de estágio na matriz curricular do curso de Pedagogia aponta para uma das questões específicas enfrentadas pela instituição, onde a experiência prática pode ser limitada. Isso pode comprometer a capacidade dos estudantes de aplicarem seus conhecimentos teóricos em contextos reais de sala de aula, o que é crucial para o desenvolvimento profissional adequado. Além disso, a falta de incentivo à pesquisa na formação inicial dos professores também é destacada como uma preocupação. A pesquisa é uma ferramenta fundamental para o aprofundamento do conhecimento pedagógico e para o desenvolvimento de práticas inovadoras e eficazes de ensino. A ausência de estímulos nesse sentido pode resultar em uma formação menos crítica e reflexiva por parte dos futuros educadores. A dicotomia entre teoria e prática também é mencionada como um desafio a ser superado. A separação excessiva entre esses dois aspectos da formação pode dificultar a integração de conhecimentos e habilidades, bem como a compreensão da aplicabilidade prática da teoria pedagógica.

Pensar a formação inicial de professores na atualidade, bem como nos direcionamentos que o campo da educação está tomando a cada dia, torna-se fundamental tanto para inovações de propostas interdisciplinares nos currículos dos cursos de Pedagogia, quanto para um refletir acerca do processo educacional em que nossos futuros professores estão inseridos.

Na trajetória desta investigação, alguns desafios significativos foram encontrados logo de início, e que merecem ser mencionados, tais como: a necessidade de fazer uma seleção mais precisa nos termos inicialmente utilizados durante a busca por materiais na plataforma de dados Ibict.oasis. Utilizamos em um primeiro momento os termos “pesquisa e professores” para a construção do *corpus* investigativo, no entanto, na medida em que eram submetidos na busca por materiais, tais como, artigos, teses e dissertações, mostrou-se necessário alterar os termos para “estágio” e “pesquisa” e “formação de professores”. Assim, tivemos resultados satisfatórios para construir o *corpus* investigativo necessário ao início da investigação.

O recorte temporal também mostrou-se um desafio, pois optamos pelo intervalo de tempo entre 2012 e 2022, a fim de serem selecionados trabalhos recentes e relevantes acerca da temática, e que envolvessem proximidade temporal com o PPP (2019) do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, os quais deveriam abranger somente teses, artigos e dissertações em língua portuguesa. De certo modo configurou-se como outro desafio, pois percebemos uma queda nas produções acadêmicas nos anos em que fomos acometidos pela pandemia da COVID-19, de janeiro de 2020 até maio de 2023, o que tornou mais trabalhoso nosso processo de construção e pesquisa de um *corpus* investigativo consistente.

Assim, a dissertação aqui apresentada integra conhecimentos que relacionam-se com a pesquisa e com a disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de formação inicial de professores, especificamente no curso de Pedagogia da FFC-UNESP, e objetivou evidenciar que, mesmo de forma introdutória, em grande parte dos materiais compilados, bem como do referencial teórico utilizado para a construção desta dissertação, pode-se observar a atividade de estágio como um lugar de possibilidades de exercitar o olhar diante da realização prática - de modo a articular as dimensões teoria-prática, e mais ainda, como um lugar que permite a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Identificamos, por meio de análise de documentos encontrados, os quais contribuíram para a problematização do tema, que a atividade de estágio durante a formação inicial do professor somente cumpre seus pressupostos curriculares e legais na medida em que se desenvolve alinhada com a pesquisa dentro do curso de Pedagogia.

Para além destas contribuições, no capítulo 3, “Contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Um olhar para a pesquisa”, foi possível tecer desdobramentos da temática que possibilitam futuras pesquisas com temas relacionados, na medida em que podemos afirmar diante desta dissertação, que o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado com pesquisa está baseado em uma Pedagogia de construção de conhecimento, a qual se faz constituinte de uma identidade docente alicerçada em processos educativos com autonomia intelectual, política e científica do professor.

As produções acadêmicas e os documentos encontrados tanto no capítulo 1 como no capítulo 2, assim como a fundamentação teórica sobre a qual se delineou o capítulo 3, não somente sintetizam e expressam variedade de informações necessárias para a construção desta dissertação, na medida em que delineam caminhos e trajetórias que compõem uma resposta para nosso questionamento inicial e motivador de todo esse percurso acadêmico, mas para além disso, suscitam um vasto campo a se explorar na temática, na medida em que as discussões

atuais no campo da educação se alargam em grande medida no tocante à necessidade de formar-se professores que fazem pesquisa e por conseguinte, a utilizam como princípio de suas práticas docentes.

Alguns desafios foram surgindo ao longo desta dissertação e se apresentam como pontos críticos na formação de professores, como por exemplo:

I. Na ordenação curricular do curso de Pedagogia da FFC-UNESP, especialmente no que tange à articulação entre o PPP, as disciplinas de Estágio e a Pesquisa Pedagógica e às disciplinas de Estágio Supervisionado e Pesquisa Pedagógica. Investigações futuras podem explorar uma integração desses elementos de forma coesa valendo-se da pesquisa como elemento na formação inicial do professor, destacando que a pesquisa não deve ser limitada apenas às disciplinas específicas de Pesquisa Pedagógica e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao contrário, sugere-se que o professor incorpore a pesquisa como uma ferramenta integral em sua prática pedagógica (Araujo, 2012). O professor do ensino superior precisa fomentar a pesquisa como parte integrante de sua atuação profissional. Isso significa que a pesquisa não deve ser vista apenas como uma atividade acadêmica separada, mas sim como um elemento fundamental para o aprimoramento contínuo da prática docente e para a geração de conhecimento na área educacional.

II. Os embates entre a BNCC e a curricularização das atividades universitárias de extensão, bem como a formação do professor e do Estágio Supervisionado. Os embates entre a BNCC, a curricularização das atividades de extensão e a formação do professor, incluindo o estágio supervisionado, representam um problema porque podem comprometer a qualidade da formação de professores e a preparação adequada para atuar na educação básica. É necessário encontrar um equilíbrio entre as demandas da BNCC, as atividades de extensão e a formação específica dos professores para garantir uma educação de qualidade.

III. Posturas e formulações divergentes entre PCNs e BNCC: a divergência entre os PCNs e a BNCC é um aspecto preocupante e que demanda uma investigação de maior profundidade, bem como, quais são suas implicações na prática pedagógica e como conciliar esses documentos na elaboração dos currículos escolares.

Desse modo, esperamos que os desafios evidenciados ao longo desta dissertação provoquem e auxiliem pesquisas futuras, respondendo aos questionamentos aqui formulados e validando a hipótese apresentada. Esperamos que este trabalho acrescente ainda um olhar especial quanto à complexidade intrínseca à ordenação curricular, aos embates entre a BNCC e a curricularização da extensão, às nuances na formação do professor o estágio supervisionado. As divergências entre PCNs e BNCC mostraram-se áreas ricas em potencial para investigação

acadêmica, tendo em vista a compreensão mais abrangente das práticas educativas mais alinhadas com as demandas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, R. M. D. A.; AZEVEDO, L. C. S. S. Estágio na formação inicial do Curso de Pedagogia: Escutas e leituras. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 61–72, 2018. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.17i1.0005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6816> . Acesso em: 1 jan. 2023. ANAIS da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. V 1 (1959-1962). Marília: Setor de Publicações, 1969.
- ARAÚJO, L. A. de; ANJOS, C. I. dos. *Pesquisa com, sobre e para crianças*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/06/EBOOK_Pesquisas-com-sobre-e-para-criancas.pdf Acesso em: out. 2023.
- ARAÚJO, L. A. de. *A Pesquisa Pedagógica nos cursos de licenciatura em Pedagogia: aspectos do trabalho desenvolvido pelos professores*. 345f. Relatório Final de Pesquisa (Pós-doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2013.
- BAUER, A.; GATTI, B. A. Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. *Florianópolis*: Insular, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607> Acesso em: jan. 2023
- BONFANTI, C. *O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178310>. Acesso em 02 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE n. 1, de 15 de maio de 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 mai. 2006b.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 07 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 05/2005. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp05pdf?query=DIRETRIZES%20PEDAGOGICAS. Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 4.024, de 20 de dezembro 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Diário Oficial da União, 21 dez. de 1961.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Portaria n.º 252/69 da Comissão Central de Revisão dos Currículos, aprovado em 11 de abril de 1969. Documenta, n. 100, p. 101-136, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. LDB (Lei nº 9.394/96) de 23 de dezembro de 1996 -. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação Acesso em: 11 mai. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 27/2001. *Estabelece as diretrizes Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 08 mai. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002. *Estabelece as diretrizes Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 020/2009. *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*. Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF v.1, 1998.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 11 jun 2018.

BUENO, M. C. *Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/140285> . Acesso em 01 jan. 2023.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A relação teoria – prática na formação do educador. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, n. 55, p. 12 – 18, nov./dez 1983.

CANDAU, V. M; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V. M (Org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

CASOTTE, L. D. H. *A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos ENDIPES de 2000 a 2012*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8590> . Acesso em 14 fev. 2023.

CORREIA, A. M. M. Uma universidade para o interior paulista: a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. *Caderno Especial: os 25 anos da UNESP sob o olhar da imprensa*, p. 01-10, dez., 2001.

CUNHA, M.I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DANTAS, C. M. R.; SCHMITZ, H. A formação do pedagogo com vistas à sua atuação em ambientes empresariais. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 124–139, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i1.1517. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/95> . Acesso em: 1 jun. 2023.

DEMO, P. Pesquisa. *Princípio científico e educativo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, M. R. T. *Desafios da gestão universitária: a UNESP – Universidade Estadual Paulista e a interiorização do ensino superior*. Tese. 2004. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira*. - Brasília : Inep, 2016. Acesso em: 16 out. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf

DRUMOND, V. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. *Revista de Zero a Seis*, jul./dez. v. 20 n. 38, 2018.

DRUMOND, V. *Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa*. 2014. 216 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622585> . Acesso em: 12 fev. 2023.

DUARTE, P.; MOREIRA, A. I. Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes. *Invest. Práticas*, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 78-98, mar. 2020. Disponível em http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722020000100005&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 01 jan. 2023.

FÁVERO, M. de L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: *Formação de professores: pensar e fazer*. Org. Nilda Alves. V. 30, São Paulo: Cortez, 2011.

FÁVERO, M. de L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 53 – 71.

FERREIRA, N. S.C. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRANCO, M. A. S; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

GADOTTI, M. *Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade*. São Paulo: IPF, 1994.

GATTI, B. A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, Série Pesquisa em Educação, v. 1. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. *Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais*. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014. DOI: 10.18222/eae255720142823. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823> . Acesso em: 12 fev. 2023.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. De; ALMEIDA, W. A. de. *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

GHEDIN, E. Fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa. *Poiésis Pedagógica*, v. 5/6, p. 15-32, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10717> . Acesso em: 01 jan. 2023

GHEDIN, E. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador- Reflexivo. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1403> . Acesso em: 14 fev. 2023.

GHEDIN, E. *Fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa*. UFG. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10717> Acesso em 03 jan. 2023.

JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LELIS, I. A. D. M. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e didática no Brasil – esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 77-129.

LIBÂNEO, J. C.; CRUZ, G. B. da. Aproximando Universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LIBÂNEO, J. C. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. ; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 181-191.

LIBÂNEO, J. C. *et al. O professor e a pesquisa*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

- LIBÂNEO, J. C. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abril/2001.
- LIBÂNEO, J. C. Pesquisa e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 25-68.
- LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. .: LIBÂNEO, J. C. (Org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 59-97.
- LIMA, D. F. *O estágio na formação do pedagogo e suas contribuições como componente curricular*. 2020. 120 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23157> .Acesso em: 01 jan. 2023.
- LUDKE, M. *et al. O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81–109, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Evolução da pesquisa em educação. *In*: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 01-10.
- MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED/ Unicamp.: GAIO, R. (Org.). *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 88-104.
- MIGUEL, J. C. A curricularização da Extensão Universitária no contexto da função social da Universidade. *In*: Revista Práxis Educacional, v. 19, n. 50 (2023), p. 1 – 25. Aceso em: 19 dez. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369223618_A_curricularizacao_da_extensao_universitaria_no_contexto_da_funcao_social_da_universidade
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NASCIMENTO, M. C. M. *Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152944> . Acesso em: 12 fev. 2023.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; GONZAGA, Amarildo Menezes. Professor pesquisador - educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. *Ciência educ.*, Bauru, v. 18, n. 03, p. 689-702, ago. 2012. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000300013&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: jan. 2023

OSTETTO, L. E.; MAIA, M. N. V. Nas veredas do estágio docente:(re)aprender a olhar. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 22, p. 1- 14, 2019.

Disponível em: C:/Users/alexib/Downloads/13935-Texto%20do%20artigo-209209222490-1-10-20191217.pdf. Acesso em 08 fev. 2023.

OSTETTO, L. E.; ROCHA, H. A. C. O estágio na formação universitária de professores de educação Infantil. In: SEARA, I. C.; DIAS, M. de F. S.; OSTETTO, L. E.; CASSIANI, S. (Org.). *Práticas Pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis, Letras Contemporâneas, 2008.

PANIAGO, R.N.; SARMENTO, T.; MEDEIROS, J. NUNES, P. G. *Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um instituto federal*. Belo Horizonte, v.20, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/57851>. Acesso em 02 jan. 2023

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo, Cortez, 2010/2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência: diferentes concepções*. São Paulo: Editora Poiésis, v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6541694/mod_resource/content/2/Esta%CC%81gio%20e%20doce%CC%82nciadiferentes%20concepc%CC%A7o%CC%83es_Pimenta_Lima.pdf Acesso em: jan. 2023.

RAYMUNDO, G. M. C. Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica. *Revista Exitus, [S. l.]*, v. 2, n. 2, p. 19-31, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/96>. Acesso em: 7 fev. 2023.

ROMANELLI OLIVEIRA DE, O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Processo CEE nº 64/1999. Reautuado em 31 de maio de 2006. Formação de Professores da Educação Especial. Proposta de Indicação. Projeto de Deliberação. São Paulo: [s.n.]. 2006.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 111/2012, atualizada pela Deliberação CEE 154/2017*. Disponível em: [file:///C:/Users/DEE/Downloads/deliberacao_cee_111_12%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DEE/Downloads/deliberacao_cee_111_12%20(1).pdf) Acesso em: 11 jun 2018.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação 154/2017*. Disponível em: <http://www.ccg.unicamp.br/files/cfp/legislacao/Deliberacao-CEE-111-2012---atualizada-pelaDeliberacao-CEE-154-2017-.pdf> Acesso em: 11 jun 2018.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 126/2014*. Disponível em: [file:///C:/Users/DEE/Downloads/deliberacao_cee_111_12%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DEE/Downloads/deliberacao_cee_111_12%20(1).pdf) Acesso em: 11 jun. 2023.

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção Educação Contemporânea).

Scatena, Raphaela Sepulveda. **Histórias formativas: o estágio supervisionado e a formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2022. Disponível em: [content\(unesp.br\)](content(unesp.br)) Acesso em: jan. 2023

SEIXAS, Caroline. **Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.48.2017.tde-14072017-151540. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-151540/publico/CAROLINE_SEIXAS.pdf Acesso em: jan. 2023

SEVERINO, A.J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 61-72.

SILVA, C.S.B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e atual. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo,66).

SILVA, M. B. Apontamentos sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores: a importância de um entusiasmo crítico. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 609–622, 2020. DOI: 10.5216/ia.v44i3.56880. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/56880> . Acesso em: 1 jan. 2023.

SILVA, W. R.; OLIVEIRA, E. de J. Estágio curricular da licenciatura como um contexto de pesquisa sobre formação inicial do professor. *Soletras*, [S.l.], n. 35, p. 379-404, jun. 2018. ISSN 2316-8838. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/31641> . Acesso em: 12 fev. 2023.

SOUTO, L. K. *Conhecimentos e experiências docentes construídos na formação inicial: o que revelam os registros reflexivos de estagiárias dos anos iniciais?* 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6974> . Acesso em: 01 jan. 2023.

STENHOUSE, L. *La Investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madrid: Morata, 1987.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 78-79, mai./ago.2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Projeto Político Pedagógico, Pedagogia. Marília: UNESP/FFC,2019. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp-pedagogia-ffc-atualizado.pdf>.

Acesso em: jan. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Plano de Ensino das disciplinas de Estágio Supervisionado. Marília: UNESP/FFC,2019. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp-pedagogia-ffc-atualizado.pdf>.

Acesso em: jan. 2023.

VALE, J. M. F. A articulação de disciplinas de um curso: tarefa complexa. *In*:

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Circuito PROGRAD. 4: as disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 1996, p. 52-66.

VÁSQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENTURA, Francisca Carneiro. **Estágio docente como pesquisa e formação de identidade nas licenciaturas de uma instituição de professores no Brasil**. 2017. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

Disponível em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1687/Francisca.Ventura.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: jan. 2023

APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE PESQUISA 1 – CONJUNTO TESES DE DOUTORADO PUBLICADOS ENTRE 2012 E 2022

Referências bibliográficas	Resumo informado pelo autor	Problema; Objetivos; Tipo de pesquisa; Instrumentos de coleta; Resultados; Conclusões.
VENTURA, Francisca Carneiro. <i>Estágio docente como pesquisa e formação de identidade nas licenciaturas de uma instituição de formação de professores no Brasil</i>. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/50251. Acesso em: 12 jun. 2023	A tese de doutoramento que agora se apresenta é resultado de um Curso de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica. Nela, defendemos um estágio docente assentado em atividades de investigação na escola, na sala de aula e nas práticas pedagógicas dos professores, capazes de levar as intervenções educativas voltadas a uma aprendizagem para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Isto porque o estágio como componente central da estrutura curricular dos cursos de formação de licenciaturas proporciona ao aluno estagiário conhecimentos de aspectos relacionados aos saberes e fazeres necessários à construção da identidade de professor. Nossos objetivos gerais são: averiguar o grau de concretização do modelo de estágio adotado numa Instituição de formação de professores, no Brasil; conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta e compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional. O objeto de estudo é o Programa de Estágio Docente implantado nos cursos de	Problema: Investigar o Programa de Estágio Docente implantado nos cursos de licenciaturas de Institutos Federais de um Estado do Norte do Brasil, a partir do ano letivo de 2012. Objetivos: averiguar o grau de concretização do modelo de estágio adotado numa Instituição de formação de professores, no Brasil; conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta e compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional. Tipo de pesquisa: qualitativa, por meio de estudo de caso e revisão bibliográfica. Instrumentos de coleta: entrevistas e análises de relatórios de estágio e documentos. Resultados: constatamos que, a nível documental, não está explicitada, claramente, uma definição de estágio, apenas apresentando princípios que servem de base para as propostas de estágio e da formação de professores no tocante às práticas docentes. Constatamos nos testemunhos dos sujeitos, um afastamento do estágio técnico de matriz formativa linear e sinais de

licenciaturas de Institutos Federais de um Estado do Norte do Brasil, a partir do ano letivo de 2012. Trata-se de uma investigação assentada no paradigma qualitativo da pesquisa por meio de um estudo de caso – a criação e implantação do programa de estágio numa perspectiva investigativa, crítica e reflexiva. Delineiam-se e discutem-se no estudo, os fundamentos epistemológicos do programa em articulação com as práticas desenvolvidas durante o estágio; a percepção e o significado atribuído no discurso expresso na legislação educacional brasileira e nos regulamentos internos do Instituto investigado, em conexão com a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa (cinco professores orientadores de estágio e quarenta e um alunos estagiários), tendo por base enunciados de entrevistas e de relatórios do estágio. A criação e o desenvolvimento do programa são analisados em suas relações com as práticas de pesquisa, de reflexão e de formação de identidade profissional. A relevância deste estudo está em ressignificar as práticas de estágio docente não mais numa perspectiva tecnicista, mas crítica e reflexiva, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. Entendemos que a transição de um estágio técnico para um estágio crítico e reflexivo guiado pela pesquisa ocorreu como consequência do aprofundamento da dinâmica da destraditionalização de um estágio focado na dimensão técnica do fazer docente e seu correlato com as discussões acerca da formação do professor-pesquisador como identidade internalizada no discurso teórico e legal da educação. A aspiração de que no estágio o conhecimento acadêmico possa ser vivido integrado com a prática docente

possibilidade de concretização do estágio numa perspectiva de professor pesquisador, crítico e reflexivo de sua prática

Conclusões: são necessárias possibilidades de uma ampliação do conceito de professor para além do ensinar e sim para o educar, inserindo na função do professor o referente cuidar e que requer outros saberes e outros fazeres.

dos alunos estagiários como necessários para sua profissionalidade de professor-pesquisador e as perspectivas, reivindicações e críticas já antigas, face ao sistema de ensino, às orientações e às atividades práticas desenvolvidas nas instituições federais de formação de professores no Brasil. Parece, então, que o discurso legal pretende construir um certo tipo de resposta marcada pela conjuntura social, política e produtiva que vem redefinindo os processos formativos.

Relativamente aos resultados em função das grandes linhas de análise dos documentos – concepção de estágio; formação de professores e o ser professor, constatamos que a nível documental não está explicitada, claramente, uma definição de estágio, apenas apresentando princípios que servem de base para as propostas de estágio e da formação de professores no tocante às práticas docentes. No entanto, fica clara uma mudança de concepção do ser professor para o ser educador. Isso significa, por um lado, uma ampliação do conceito de professor para além do ensinar para o educar inserindo na função do professor o referente cuidar x que requer outros saberes e outros fazeres. Do ponto de vista da análise das entrevistas e dos enunciados dos relatórios de estágio, em função das linhas de análise – pesquisa, reflexividade e identidade profissional, constatamos nos testemunhos dos sujeitos, um afastamento do estágio técnico de matriz formativa linear e sinais de possibilidade de concretização do estágio numa perspectiva de professor pesquisador, crítico e reflexivo de sua prática. Mas, ao mesmo tempo ficam reivindicadas condições objetivas da realização do estágio tal como foi proposto no Programa. Para os sujeitos

inquiridos, a base conceitual do programa de estágio proposto em 2012 está sendo concretizada, porém sentem ainda a necessidade da Instituição oferecer mais suporte operacional para o desenvolvimento das atividades práticas propostas no Programa do Estágio das licenciaturas.

BONFANTI, Claudete. *O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178310>. Acesso em 02 jun. 2023

Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem como objeto a formação de professores para a Educação Infantil, investigando-a a partir do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. O objetivo geral da investigação é compreender as relações teórico-práticas do estágio obrigatório em Educação Infantil, na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias. Fazem parte do estudo vinte e nove estagiárias de um curso de pedagogia e três docentes de um Centro de Educação Infantil (CEI) de um município do sul do Brasil. As informações aqui analisadas foram produzidas tendo como procedimento de recolha de dados: entrevistas, produções de textos e análise documental, por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e regulamento de estágio, nos anos de 2014 (primeiro e segundo semestres) e 2015 (primeiro semestre). Os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, especialmente as contribuições de Vigotski (2003, 2004, 2010) embasam o processo de constituição das significações. Estudos na área da formação de professores, estágio e especificidades da Educação Infantil, tais como os de Catarsi e Fortunati (2012), Rocha (2012, 1999), Haddad (2006), Pimenta e Lima (2004, 2006) também fundamentam o trabalho. Como procedimento metodológico de análise das informações coletadas adotamos os? Núcleos de Significação? (AGUIAR;

Problema: investigar a formação de professores para a Educação infantil a partir do estágio obrigatório do curso de pedagogia.

Objetivos: compreender as relações teórico-práticas do estágio obrigatório em Educação Infantil, na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias.

Tipo de pesquisa: qualitativa com análise de documentos.

Instrumentos de coleta: entrevistas, análises de documentos.

Resultados: as análises realizadas revelaram significações acerca das especificidades da educação Infantil, evidenciaram como são construídas as significações em torno da relação teoria-prática por parte das participantes e, por fim, indicou as implicações do estágio no processo de formação profissional (tornar-se professora) para a Educação Infantil.

Conclusões: O estudo traz contribuições para os estudos sobre formação de professores de Educação Infantil, em nível universitário e formação continuada. Além disso, aponta possibilidades para a ampliação da discussão acerca da relação entre teoria-prática e as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, de modo a incitar estudos posteriores na área.

OZELLA, 2006, 2015). As significações são entendidas como a unidade de sentidos e significados na perspectiva histórico-cultural. Foram analisados quatro núcleos de significação, a saber: Relação teoria e prática no estágio e suas contradições; O estágio como tempo e espaço na formação de um professor para a Educação Infantil; Especificidades da Educação Infantil: pertinências entre cuidar e educar; O processo de aprender a profissão docente neste curso de pedagogia. Quanto aos resultados da pesquisa cabe enfatizar que as análises realizadas revelaram significações acerca das especificidades da educação Infantil, evidenciaram como são construídas as significações em torno da relação teoria-prática por parte das participantes e, por fim, indicou as implicações do estágio no processo de formação profissional (tornar-se professora) para a Educação Infantil. O estudo traz contribuições para os estudos sobre formação de professores de Educação Infantil, em nível universitário e formação continuada. Além disso, aponta possibilidades para a ampliação da discussão acerca da relação entre teoria-prática e as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, de modo a incitar estudos posteriores na área.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. *Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152944>. Acesso em: 12 fev. 2023.

A fim de mapear as implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência, realizou-se esta pesquisa no decorrer do curso de Pedagogia de uma universidade pública, situada no norte do estado do Paraná, no ano de 2016. Respalda na pesquisa qualitativa, a recolha dos dados deu-se por meio de pesquisa documental, observações, questionários e entrevista – analisados com embasamento no corpus teórico delimitado no estudo. Compreender de que modo as ações efetivadas no estágio curricular interferem na formação e na atuação para a docência, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demandou conhecer como esse momento da formação é concebido em documentos institucionais, mas, sobretudo, apreender como as indicações são materializadas no cotidiano. Assim, o estudo apresenta, a partir do entrelaçamento dos dados coletados, ações indicadas como positivas e aquelas que podem ser revistas, além de pensar em maneiras de reinventar o cotidiano desse momento da formação inicial, de forma que ele proporcione ganhos a todos os sujeitos e a todas as instituições envolvidas

Problema: De que modo as ações efetivadas no estágio curricular interferem na formação e na atuação para a docência, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Objetivos: mapear as implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência do curso de Pedagogia de uma universidade pública, situada no norte do estado do Paraná, no ano de 2016.

Tipo de pesquisa: qualitativa.

Instrumentos de coleta: pesquisa documental, observações, questionários e entrevista.

Resultados: o estudo apresenta, a partir do entrelaçamento dos dados coletados, ações indicadas como positivas e aquelas que podem ser revistas, além de pensar em maneiras de reinventar o cotidiano desse momento da formação inicial, de forma que ele proporcione ganhos a todos os sujeitos e a todas as instituições envolvidas.

Conclusões: Compreender de que modo as ações efetivadas no estágio curricular interferem na formação e na atuação para a docência, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demandou conhecer como esse momento da formação é concebido em documentos institucionais, mas, sobretudo, apreender como as indicações são materializadas no cotidiano.

DANTAS, C. M. R.; SCHMITZ, H. *A formação do pedagogo com vistas à sua atuação em ambientes empresariais*. Educ. Form., [S. l.], v. 1, n. 1, p. 124–139, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i1.1517. Disponível em: <https://revistas.uece.br/inde>

A consideração da tríade formação, prática e saberes docentes é inerente para termos a percepção do estágio supervisionado como um dos mais importantes momentos experienciados pelos(as) futuros(as) professores(as), pois a prática docente, longe de ser um contêiner de conhecimentos científicos prontos/aplicados, é um espaço para a construção dos

Problema: De que forma a tríade formação, prática e saberes docentes é considerada na percepção do estágio supervisionado pelos futuros professores?

Objetivo: a pesquisa teve como objetivo compreender como o estágio supervisionado contribui para a formação de professores(as) reflexivos(as).

x.php/redufor/article/view/95. Acesso em: 1 jun. 2023.	saberes docentes, e, nesse aspecto, formar para a prática reflexiva é, antes de mais nada, corroborar essa ideia, na qual repousa o desenvolvimento da competência-chave da reflexão na e sobre a ação docente. Nesse ínterim, a pesquisa teve como objetivo compreender como o estágio supervisionado contribui para a formação de professores(as) reflexivos(as). Para tanto, foi realizada pesquisa documental utilizando os seguintes documentos textuais/institucionais: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Professor José Aloísio de Campos (cidade de São Cristóvão), planos de ensino dos componentes curriculares de estágio supervisionado, bem como relatórios/relatos de experiência dos(as) discentes-estagiários(as). Os dados foram analisados e interpretados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa. Com os resultados, foi possível inferir que o estágio supervisionado constitui-se em formação no contexto real – a escola – para a prática profissional/docente, caracterizada pela complexidade e pelo enfrentamento a esta, a qual está traduzida nos relatos dos(as) discentes-estagiários(as); e a construção dos saberes experienciais, bem como sua interação com o conhecimento teórico, ocorrem mediadas pelo mecanismo proposto de intervenção e análise das práticas e subsidiadas pelo processo de orientação e supervisão, bem como pela postura reflexiva e autônoma dos(as) próprios(as) estagiários(as).	Tipo de pesquisa: pesquisa documental, análise qualitativa Instrumentos de coleta: documentos textuais/institucionais: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Professor José Aloísio de Campos (cidade de São Cristóvão), planos de ensino dos componentes curriculares de estágio supervisionado, bem como relatórios/relatos de experiência dos(as) discentes-estagiários(as) Resultados: foi possível inferir que o estágio supervisionado constitui-se em formação no contexto real – a escola – para a prática profissional/docente, caracterizada pela complexidade e pelo enfrentamento a esta, a qual está traduzida nos relatos dos(as) discentes-estagiários(as) Conclusões: A consideração da tríade formação, prática e saberes docentes é inerente para termos a percepção do estágio supervisionado como um dos mais importantes momentos experienciados pelos(as) futuros(as) professores(as), pois a prática docente, longe de ser um contêiner de conhecimentos científicos prontos/aplicados, é um espaço para a construção dos saberes docentes, e, nesse aspecto, formar para a prática reflexiva é, antes de mais nada, corroborar essa ideia, na qual repousa o desenvolvimento da competência-chave da reflexão na e sobre a ação docente.
---	--	--

pedagogo e suas contribuições como componente curricular. 2020. 120 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23157> Acesso em: 01 jan. 2023

Educadores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tem por objetivo avaliar e discutir uma proposta de estágio como componente curricular e quais suas contribuições para formação do pedagogo, identificar a concepção ou concepções de estágio presente (s) nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia da UEA/CEST. Para tanto, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa; os dados coletados podem ser considerados produção de informações, de acordo com Chizotti (2006). Os sujeitos da pesquisa são egressos, alunos em formação e professores do estágio supervisionado. Os aportes teóricos ancoram-se, principalmente, em autores como: Contreras (2002), Ghedin (2002), Lima (2008), Masetto (2014), Pimenta (1992), (2004), Zabalza (2014). A análise dos dados referenda a seguinte tese: “Um processo de estágio supervisionado para o curso de Licenciatura em Pedagogia pode contribuir para a formação do (a) pedagogo (a) na região do médio Solimões”.? Sendo assim, espera-se que o estudo contribua com as discussões que evidenciam a importância de uma proposta de estágio focada na formação profissional considerando as dimensões em que acontece o processo de estágio colaborativo que contribuirá tanto para formação inicial dos acadêmicos quanto para os futuros docentes do CEST/UEA. É necessário compreender, analisar e avaliar as diversas dimensões do estágio supervisionado. Espera-se, com a pesquisa, redimensionar o momento do estágio e que ele propicie uma formação que permita completar as aprendizagens disciplinares, enriquecendo-as mediante a

curso de Licenciatura em Pedagogia pode contribuir para a formação do (a) pedagogo (a) na região do médio Solimões? Objetivos: avaliar e discutir uma proposta de estágio como componente curricular e quais suas contribuições para formação do pedagogo, identificar a concepção ou concepções de estágio presente (s) nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia da UEA/CEST.

Tipo de pesquisa: pesquisa com abordagem qualitativa.

Instrumentos de coleta: entrevistas com egressos, alunos em formação e professores do estágio supervisionado.

Resultados: evidenciou-se a importância de uma proposta de estágio focada na formação profissional considerando as dimensões em que acontece o processo de estágio colaborativo que contribuirá tanto para formação inicial dos acadêmicos quanto para os futuros docentes do CEST/UEA.

Conclusões: Espera-se, com a pesquisa, redimensionar o momento do estágio e que ele propicie uma formação que permita completar as aprendizagens disciplinares, enriquecendo-as mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais reais.

possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais reais.

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA 2 – CONJUNTO DISSERTAÇÕES DE MESTRADO PUBLICADOS ENTRE 2012 E 2022

Referências bibliográficas	Resumo informado pelo autor	Objetivos; Tipo de pesquisa; Instrumentos de coleta; Resultados; Conclusões
VENTURA, Francisca Carneiro. <i>Estágio docente como pesquisa e formação de identidade nas licenciaturas de uma instituição de formação de professores no Brasil</i>. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/50251 Acesso em: 12 jn. 2023	A tese de doutoramento que agora se apresenta é resultado de um Curso de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica. Nela, defendemos um estágio docente assentado em atividades de investigação na escola, na sala de aula e nas práticas pedagógicas dos professores, capazes de levar as intervenções educativas voltadas a uma aprendizagem para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Isto porque o estágio como componente central da estrutura curricular dos cursos de formação de licenciaturas proporciona ao aluno estagiário conhecimentos de aspectos relacionados aos saberes e fazeres necessários à construção da identidade de professor. Nossos objetivos gerais são: averiguar o grau de concretização do modelo de estágio adotado numa Instituição de formação de professores, no Brasil; conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta e compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor	Problema: De que forma o estágio se assenta como atividade de investigação? Objetivos: averiguar o grau de concretização do modelo de estágio adotado numa Instituição de formação de professores, no Brasil; conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta e compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional Tipo de pesquisa: qualitativa da pesquisa por meio de um estudo de caso Conclusões: o estágio como componente central da estrutura curricular dos cursos de formação de licenciaturas proporciona ao aluno estagiário conhecimentos de aspectos relacionados aos saberes e fazeres necessários à construção da identidade de professor.

pesquisador e da sua identidade profissional. O objeto de estudo é o Programa de Estágio Docente implantado nos cursos de licenciaturas de Institutos Federais de um Estado do Norte do Brasil, a partir do ano letivo de 2012. Trata-se de uma investigação assentada no paradigma qualitativo da pesquisa por meio de um estudo de caso – a criação e implantação do programa de estágio numa perspectiva investigativa, crítica e reflexiva. Delineiam-se e discutem-se no estudo, os fundamentos epistemológicos do programa em articulação com as práticas desenvolvidas durante o estágio; a percepção e o significado atribuído no discurso expresso na legislação educacional brasileira e nos regulamentos internos do Instituto investigado, em conexão com a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa (cinco professores orientadores de estágio e quarenta e um alunos estagiários), tendo por base enunciados de entrevistas e de relatórios do estágio. A criação e o desenvolvimento do programa são analisados em suas relações com as práticas de pesquisa, de reflexão e de formação de identidade profissional. A relevância deste estudo está em ressignificar as práticas de estágio docente não mais numa perspectiva tecnicista, mas crítica e reflexiva, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. Entendemos que a transição de um estágio técnico para um estágio crítico e reflexivo guiado pela pesquisa ocorreu como consequência do aprofundamento da dinâmica da destradicionalização de um estágio focado na dimensão

técnica do fazer docente e seu correlato com as discussões acerca da formação do professor-pesquisador como identidade internalizada no discurso teórico e legal da educação. A aspiração de que no estágio o conhecimento acadêmico possa ser vivido integrado com a prática docente dos alunos estagiários como necessários para sua profissionalidade de professor-pesquisador ecoa perspectivas, reivindicações e críticas já antigas, face ao sistema de ensino, às orientações e às atividades práticas desenvolvidas nas instituições federais de formação de professores no Brasil. Parece, então, que o discurso legal pretende construir um certo tipo de resposta marcada pela conjuntura social, política e produtiva que vem redefinindo os processos formativos. Relativamente aos resultados em função das grandes linhas de análise dos documentos – concepção de estágio; formação de professores e o ser professor, constatamos que a nível documental não está explicitada, claramente, uma definição de estágio, apenas apresentando princípios que servem de base para as propostas de estágio e da formação de professores no tocante às práticas docentes. No entanto, fica clara uma mudança de concepção do ser professor para o ser educador. Isso significa, por um lado, uma ampliação do conceito de professor para além do ensinar para o educar inserindo na função do professor o referente cuidar x que requer outros saberes e outros fazeres. Do ponto de vista da análise das entrevistas e dos enunciados dos relatórios de estágio, em função das linhas de análise –

pesquisa, reflexividade e identidade profissional, constatamos nos testemunhos dos sujeitos, um afastamento do estágio técnico de matriz formativa linear e sinais de possibilidade de concretização do estágio numa perspectiva de professor pesquisador, crítico e reflexivo de sua prática. Mas, ao mesmo tempo ficam reivindicadas condições objetivas da realização do estágio tal como foi proposto no Programa. Para os sujeitos inquiridos, a base conceitual do programa de estágio proposto em 2012 está sendo concretizada, porém sentem ainda a necessidade da Instituição oferecer mais suporte operacional para o desenvolvimento das atividades práticas propostas no Programa do Estágio das licenciaturas.

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*. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8590> Acesso em 14 fev. 2023.

Nesta pesquisa propomos mapear, descrever e analisar a produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado na formação de professores, apresentada nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes). O foco da pesquisa pautou-se na elaboração de um estado do conhecimento sobre o referido tema no período de 2000 a 2012. Desenvolvemos uma pesquisa documental bibliográfica, de base qualitativa e quantitativa, na qual realizamos um estudo de mapeamento sobre a temática Estágio Supervisionado nos Endipes do referido período, assumindo-a como problemática de relevância significativa no campo científico da educação. O Estágio Supervisionado tem se destacado no cenário das pesquisas sobre formação de professores por sua pujante

Problema: O foco da pesquisa pautou-se na elaboração de uma verificação do conhecimento sobre o referido tema - Estágio Supervisionado na formação de professores, apresentada nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes) - no período de 2000 a 2012

Objetivos: mapear, descrever e analisar a produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado na formação de professores, apresentada nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes)

Tipo de pesquisa: documental bibliográfica de base qualitativa e quantitativa.

Instrumentos de coleta: estudo de mapeamento sobre a temática

Resultados: Os resultados da materialidade evidenciam a colaboração dos Endipes para a socialização das produções, uma vez que congrega resultados dos trabalhos de pesquisadores de todo país.

contribuição tanto para a promoção da articulação entre a teoria e a prática na formação e no trabalho docente, quanto para a constituição da identidade docente e para o desenvolvimento de ações colaborativas entre universidade e escolas de educação básica, uma vez que, por ocasião dos estágios, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar situações de ensino e aprendizagem e de refletir sobre a prática educativa ao mesmo tempo em que se formam como professor e pesquisador de sua atividade profissional. Desse modo, dialogamos com as produções de Pimenta (2001, 2002 e 2011), Pimenta e Lima (2004 e 2011), Lima (2012) e Nóvoa (1992, 2004 e 2009). Os resultados da materialidade evidenciam a colaboração dos Endipes para a socialização das produções, uma vez que congrega resultados dos trabalhos de pesquisadores de todo país. Nesse panorama, por meio dos textos apresentados na modalidade painel no período de 2000 a 2012, o Estágio Supervisionado ganha destaque como significativo componente curricular, eficaz para a promoção da articulação entre a teoria e prática e das ações colaborativas entre Universidade e escola, bem como para a formação do professor reflexivo, para a constituição da identidade docente e para a composição dos saberes da docência. Além dessas questões, os autores também trataram das experiências do Estágio Supervisionado e ocuparam-se em analisar as racionalidades

Conclusões: o Estágio Supervisionado ganha destaque como significativo componente curricular, eficaz para a promoção da articulação entre a teoria e prática e das ações colaborativas entre Universidade e escola, bem como para a formação do professor reflexivo, para a constituição da identidade docente e para a composição dos saberes da docência.

subjacentes às concepções de formação docente.

BUENO, M. C.
Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/140285>. Acesso em 01 jan. 2023

Esta pesquisa objetivou identificar processos presentes nas interações estabelecidas entre duas gerações docentes, representadas por uma professora experiente e uma estudante do curso de Pedagogia, que se encontra em fase de formação inicial para a docência. Objetivou-se compreender como aspectos relativos à geração (MANNHEIN, 1982) e ciclos vitais dos professores (MARCELO, 1999) se inter-relacionam na configuração das relações intergeracionais (SARTI, 2009) estabelecidas entre professora em exercício e a futura professora, durante o estágio supervisionado de prática de ensino. Para tanto, buscou-se identificar e analisar as representações sobre o trabalho docente que emergiam nos momentos de interação estabelecidos entre a professora e estudante durante o estágio supervisionado de prática de ensino e as relações cotidianamente estabelecidas entre elas. Procurou-se conhecer o modo como cada uma das gerações profissionais em questão percebia o trabalho docente e que significados lhe atribuíam. A pesquisa foi realizada sob uma perspectiva qualitativa e a coleta de dados por meio de observação (com recurso de videogravação) e entrevistas semiestruturadas realizadas por meio de videoconfrontação. Os dados assim reunidos foram analisados no que se refere ao seu conteúdo. Os resultados desta investigação reafirmam os achados de pesquisas da

Problema: identificar processos presentes nas interações estabelecidas entre duas gerações docentes, representadas por uma professora experiente e uma estudante do curso de Pedagogia,

Objetivos: compreender como aspectos relativos à geração e ciclos vitais dos professores se inter-relacionam na configuração das relações intergeracionais estabelecidas entre professora em exercício e a futura professora, durante o estágio supervisionado de prática de ensino

Tipo de pesquisa: qualitativa e coleta de dados.

Instrumentos de coleta: videogravação e entrevistas semiestruturadas realizadas por meio de videoconfrontação.

Resultados: Os resultados desta investigação reafirmam os achados de pesquisas da área que enfatizam a importância da experiência docente para o estabelecimento de relações mais contextualizadas e estratégicas com o ensino e das relações intergeracionais docentes para a formação de novos professores

Conclusões: os dados reunidos apontam para limitações impostas pelo modelo atual de formação de professores, que não confere aos professores da escola espaços mais sistemáticos na formação, como formadores de campo

área que enfatizam a importância da experiência docente para o estabelecimento de relações mais contextualizadas e estratégicas com o ensino e das relações intergeracionais docentes para a formação de novos professores. Por outro lado, os dados reunidos apontam para limitações impostas pelo modelo atual de formação de professores, que não confere aos professores da escola espaços mais sistemáticos na formação, como formadores de campo

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE PESQUISA 3 – CONJUNTO DE ARTIGOS PUBLICADOS ENTRE 2012 E 2022

Referências bibliográficas	Resumo informado pelo autor	Problema; Objetivos; Tipo de pesquisa; Instrumentos de coleta; Resultados; Conclusões
RAYMUNDO, G. M. C. <i>Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica</i>. Revista Exitus, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 19-31, 2016. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/96. Acesso em: 7 fev. 2023.	O presente trabalho objetivou analisar como a Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado são compreendidos e vivência dos nos cursos de formação inicial de docentes, a partir das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, especificamente frente às exigências propostas pela LDB nº. 9394/96 e também pelas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação. O estudo e a reflexão envolvendo esses componentes curriculares a partir das novas diretrizes curriculares são de fundamental importância, pois é na formação inicial de professores que se deve	Problema: Investigar em quais medidas as novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores contribuem para a resignificação de saberes necessários à qualificação da prática pedagógica. Objetivos: analisar como a Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado são compreendidos e vivência dos nos cursos de formação inicial de docentes, a partir das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, especificamente frente às exigências propostas pela LDB nº. 9394/96 e também pelas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação Tipo de pesquisa: abordagem de cunho qualitativa.

	possibilitar o ensino e a investigação pedagógica como unidade do trabalho docente, objetivando a articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio. Dessa forma, nesta pesquisa, verificou-se como o curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá adequou a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado por meio das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores e o quanto esses componentes curriculares contribuem para a ressignificação de saberes necessários à qualificação da prática pedagógica, especificamente dos acadêmicos que já atuam como professores da educação básica. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por uma abordagem de cunho qualitativa, sendo realizada a coleta dos dados por meio de análise documental e questionários aplicados.	Instrumentos de coleta: a coleta dos dados se deu por meio de análise documental e questionários aplicados. Resultados: Verificou-se como o curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá adequou a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado por meio das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores e o quanto esses componentes curriculares contribuem para a ressignificação de saberes necessários à qualificação da prática pedagógica, especificamente dos acadêmicos que já atuam como professores da educação básica. Conclusões: O estudo e a reflexão envolvendo esses componentes curriculares a partir das novas diretrizes curriculares são de fundamental importância, pois é na formação inicial de professores que se deve possibilitar o ensino e a investigação pedagógica como unidade do trabalho docente, objetivando a articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio.
OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; GONZAGA, Amarildo Menezes. <i>Professor pesquisador - educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais</i>. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2023.	Pesquisa desenvolvida durante período de estágio de docência, na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II, no 9º período do curso de licenciatura em Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, centrada no seguinte problema de investigação: como contribuição para a consolidação da educação científica, que impactos um plano de ação pode gerar na formação de professores para os anos iniciais, considerando-se, prioritariamente, as possibilidades de ressignificação da concepção de professor pesquisador	Problema: como contribuição para a consolidação da educação científica, que impactos um plano de ação pode gerar na formação de professores para os anos iniciais, considerando-se, prioritariamente, as possibilidades de ressignificação da concepção de professor pesquisador centrada na articulação entre estágio-pesquisa? Objetivos: Tipo de pesquisa: qualitativa, com revisão bibliográfica, pesquisa participante, consolidada a partir de um plano de ação. Considerando os princípios da PP, estivemos diante de uma teia de significados, percepções e sentimentos atrelados ao processo investigativo, caracterizando, assim, uma abordagem qualitativa

	centrada na articulação entre estágio-pesquisa? Os fundamentos do percurso metodológico foram subsidiados pela pesquisa participante, consolidada a partir de um plano de ação, constituído de quatro fases: diagnóstico, elaboração, execução e avaliação. Constatou-se que a formação do professor pesquisador, quando ressignificada a partir da concepção do estágio com pesquisa, é uma alternativa inovadora e capaz de contribuir no desenvolvimento da educação científica, em processos de formação de professores.	Instrumentos de coleta: descrição da realidade observada e dos significados atribuídos pelas pessoas que pertencem a tal realidade. Para tanto, optamos por trabalhar com narrativa. Resultados: Constatou-se que a formação do professor pesquisador, quando ressignificada a partir da concepção do estágio com pesquisa, é uma alternativa inovadora e capaz de contribuir no desenvolvimento da educação científica, em processos de formação de professores. Conclusões: os autores, na condição de professores pesquisadores, concluem e assumem o estágio com pesquisa como uma causa, ao passo que como cidadãos, acreditam nesta alternativa como um viés possível de contribuir na legitimação da educação científica, imprescindível para uma sociedade e um mundo melhores
GATTI, B. A. <i>Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais</i>. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014. DOI: 10.18222/eae255720142823. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823. Acesso em: 12 fev. 2023.	O artigo aborda a relação complexa entre pesquisa e políticas educacionais e propõe-se a fazer uma síntese do estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação. Com base em pesquisas e ensaios relevantes sobre o tema, discute os aspectos que mais recorrentemente emergem nesses trabalhos, a saber: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos a distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos. Conclui que os impasses encontrados	Problema: qual relação existente entre pesquisa e políticas educacionais na formação inicial de professores nos cursos de graduação? Objetivos: propõe-se a fazer uma síntese do estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação. Tipo de pesquisa: qualitativa, bibliográfica. Instrumentos de coleta: pesquisas e ensaios relevantes sobre o tema. Resultados: apontaram-se os aspectos que mais recorrentemente emergem nesses trabalhos, a saber: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos a distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos.

	chamam por novas posturas institucionais e políticas mais vigorosas, e que as pesquisas têm muito a contribuir para isso.	Conclusões: os impasses encontrados chamam por novas posturas institucionais e políticas mais vigorosas, e que as pesquisas têm muito a contribuir para isso.
DRUMOND, Viviane. <i>Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa</i>. 2014. 216 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622585. Acesso em: 12 fev. 2023.	Esta pesquisa de doutorado investiga a formação de professores(as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia e tem como objetivo central analisar uma experiência de estágio na Educação Infantil, com uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema. Busca também problematizar as políticas públicas de formação de professores(as) para a primeira etapa da Educação Básica, na articulação com os movimentos sociais e feministas. Os cadernos de campo foram utilizados como principal ferramenta para o registro das observações do estágio, foram analisados com base nas categorias: professor(a)-família; professor(a)-professor(a); professor(a)-criança (políticas); professor(a)-crianças (pedagogia); criança-criança, com o olhar voltado para o espaço físico, as relações de gênero e étnico-raciais e as brincadeiras infantis. Além disso, foi aplicado um questionário e realizado entrevistas com as estagiárias. O estudo aborda os saberes e os fazeres nas creches e nas pré-escolas e aprofunda e destaca a especificidade da docência com crianças pequenas, à medida que guarda distanciamentos com relação ao ensino escolar. A partir do olhar das ciências sociais, as crianças são vistas como protagonistas do próprio	Problema: investiga a formação de professores(as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia problematizando as políticas públicas de formação de professores(as) para a primeira etapa da Educação Básica, na articulação com os movimentos sociais e feministas. Objetivo: analisar uma experiência de estágio na Educação Infantil, com uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema Tipo de pesquisa: qualitativa, com trabalho de campo Instrumentos de coleta: Os cadernos de campo foram utilizados como principal ferramenta para o registro das observações do estágio. Além disso, foi aplicado um questionário e realizado entrevistas com as estagiárias Resultados: O estudo aborda os saberes e os fazeres nas creches e nas pré-escolas e aprofunda e destaca a especificidade da docência com crianças pequenas, à medida que guarda distanciamentos com relação ao ensino escolar. A partir do olhar das ciências sociais, as crianças são vistas como protagonistas do próprio processo de formação, com direito de coletivamente produzir as culturas infantis. Conclusões: As análises evidenciam as lacunas presentes no projeto pedagógico curricular do curso de Pedagogia e permitem propor a arte ao lado das outras ciências da educação, para a formação de professores(as) de crianças pequenas. O estudo, que permitiu às estagiárias conhecer mais sobre as crianças e descrever e analisar o cotidiano das creches e das pré-escolas, destaca a importância dos estágios na formação de docentes e pretende contribuir com a formação de professores(as) de crianças da Educação

	processo de formação, com direito de coletivamente produzir as culturas infantis. As análises evidenciam as lacunas presentes no projeto pedagógicocurricular do curso de Pedagogia e permitem propor a arte ao lado das outras ciências da educação, para a formação de professores(as) de crianças pequenas. O estudo, que permitiu às estagiárias conhecer mais sobre as crianças e descrever e analisar o cotidiano das creches e das pré-escolas, destaca a importância dos estágios na formação de docentes e pretende contribuir com a formação de professores(as) de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na construção da Pedagogia da Infância de 0 a 10 anos.	Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na construção da Pedagogia da Infância de 0 a 10 anos.
SILVA, Wagner Rodrigues; OLIVEIRA, Eliane de Jesus. <i>Estágio curricular da licenciatura como um contexto de pesquisa sobre formação inicial do professor</i>. SOLETRAS, [S.l.], n. 35, p. 379-404, jun. 2018. ISSN 2316-8838. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/31641. Acesso em: 12 fev. 2023.	Investigamos a construção do estágio curricular das licenciaturas como um contexto de pesquisa científica desenvolvida na Linguística Aplicada (LA). Para esse propósito, desenvolvemos uma análise comparativa entre alguns trabalhos acadêmicos sobre o assunto, elaborados no referido campo aplicado e na Ciência da Educação. Este estudo é caracterizado como uma pesquisa bibliográfica comparativa, orientada pela abordagem qualitativa. Os referidos campos do conhecimento compartilham do contexto de pesquisa focalizado; porém, as pesquisas em LA são particularizadas por situar a linguagem no centro das questões investigadas e por	Problema: a construção do estágio curricular das licenciaturas como um contexto de pesquisa científica desenvolvida na Linguística Aplicada (LA). Objetivos: (sem nada) Tipo de pesquisa: Este estudo é caracterizado como uma pesquisa bibliográfica comparativa, orientada pela abordagem qualitativa. Instrumentos de coleta: análise comparativa entre alguns trabalhos acadêmicos sobre o assunto, elaborados no referido campo aplicado e na Ciência da Educação Resultados: Os referidos campos do conhecimento compartilham do contexto de pesquisa focalizado. Conclusões: as pesquisas em LA são particularizadas por situar a linguagem no centro das questões investigadas e

	diferentes perspectivas indisciplinares.	por diferentes perspectivas indisciplinares.
GHEDIN, E. <i>A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo</i>. Olhar de Professor, [S. l.], v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1403. Acesso em: 14 fev. 2023.	A experiência de estágio na formação de professores representa uma primeira aproximação do professor com seu campo de atuação profissional. Tal experiência o obriga a realizar um trabalho de síntese entre teoria e prática educativa. Acredita-se que tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular só poderão dar-se no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativa. Em nosso entendimento, o eixo que articula esses dois espaços da formação é o conceito de pesquisa, enquanto instrumento epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento do professor em formação. Compreendemos que o processo formativo fundado sobre a reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, lhe dá a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional. O presente trabalho de pesquisa, em sintonia com o debate sobre a articulação teoria e prática, levanta a discussão sobre a importância da pesquisa na formação de professores, enfatizando-a como princípio formativo e científico. Trata-se de uma concepção de formação do professor que afirma que o mesmo deve ser capaz de produzir conhecimento a partir de sua prática educativa, superando, dessa forma, as tradicionais perspectivas acadêmica e técnica de	Problema: Representar o estágio na formação de professores como uma primeira aproximação do professor com seu campo de atuação profissional. Objetivos: O presente trabalho de pesquisa, em sintonia com o debate sobre a articulação teoria e prática, busca levantar a discussão sobre a importância da pesquisa na formação de professores, enfatizando-a como princípio formativo e científico. Tipo de pesquisa: Este estudo é caracterizado como uma pesquisa bibliográfica comparativa, orientada pela abordagem qualitativa. Instrumentos de coleta: análise comparativa entre alguns trabalhos acadêmicos sobre o assunto, elaborados no referido campo aplicado e na Ciência da Educação Resultados: Acredita-se que tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular só poderão dar-se no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativa. Compreendemos que a prática reflexiva tem o mesmo sentido e direção da prática orientada pela pesquisa. Conclusões: Em nosso entendimento, o eixo que articula esses dois espaços da formação é o conceito de pesquisa, enquanto instrumento epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento do professor em formação. A necessidade de implementar no curso de formação de professores a pesquisa como alternativa de crescimento profissional para professores em formação.

formação de professores. Dentro dessa perspectiva destacam-se algumas propostas que estimulam uma revisão na formação acadêmica dos professores: o professor investigador em aula e o professor pesquisador. No âmbito da formação especificamente acadêmica a perspectiva do professor/pesquisador traz algumas implicações que obrigam a uma revisão do processo formativo e da concepção curricular. Uma dessas implicações diz respeito às formas de superação do tradicional distanciamento entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica. Nessa direção, compreendemos que a prática reflexiva tem o mesmo sentido e direção da prática orientada pela pesquisa. Daí a necessidade de implementar no curso de formação de professores a pesquisa como alternativa de crescimento profissional para professores em formação.

AMORIM, R. M. D. A.; AZEVEDO, L. C. S. S. *Estágio na formação inicial do Curso de Pedagogia: Escutas e leituras*. Olhar de Professor, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 61–72, 2018. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.17i1.0005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6816>. Acesso em: 1 jan. 2023.

O presente artigo propõe uma discussão sobre a formação inicial do professor, e tem por objetivo apresentar o relato de experiências com estágios indicando limites e potencialidades vivenciadas nesse período. Esse estudo é fruto de pesquisa - ação realizada com alunos do curso de Pedagogia da XXXX durante o semestre em que cursaram as disciplinas de Prática de Ensino dos Anos Iniciais e Prática de Ensino em Política e Administração Educacional entre 2010 e 2012. A articulação das duas práticas é resultado de amplas discussões e trocas estabelecidas entre as professoras pesquisadoras, que percebem a fragilidade na

Problema: O presente artigo propõe uma discussão sobre a formação inicial do professor.

Objetivos: apresentar o relato de experiências com estágios indicando limites e potencialidades vivenciadas nesse período, relacionando teoria e prática.

Tipo de pesquisa: Esse estudo é fruto de pesquisa - ação realizada com alunos do curso de Pedagogia de uma determinada instituição de ensino superior durante o semestre em que cursaram as disciplinas de Prática de Ensino dos Anos Iniciais e Prática de Ensino em Política e Administração Educacional entre 2010 e 2012.

Instrumentos de coleta: Análises de documento escrito pelos próprios alunos, em forma de relatório e portfólio de

	formação do pedagogo, considerando que realizam seus estágios dentro de uma realidade contraditória, que por um lado pretende a imersão no campo para que seja possível aprender com ele, e por outro, formar para promover uma ruptura com práticas nem sempre alinhadas a qualidade pretendida. Desse modo, os estágios estão direcionados para construção dos saberes docentes, na tentativa de aprofundamento do debate e conhecimento do campo para além de um semestre letivo, mas para justamente compor em conjunto com as disciplinas teóricas o início da profissionalização do pedagogo. As análises partem de documento escrito pelos próprios alunos, protagonistas de sua formação, em forma de relatório e portfólio de estágio que permitem refletir sobre estas experiências. Essas escutas e leituras contribuem sobremaneira para produção de um conhecimento potencialmente importante para todos aqueles que, conhecendo melhor a prática de formação inicial do pedagogo, compreendam e aprofundem estudos sobre sua profissionalização.	estágio que permitem refletir sobre estas experiências Resultados: A articulação das duas práticas é resultado de amplas discussões e trocas estabelecidas entre as professoras pesquisadoras, que percebem a fragilidade na formação do pedagogo, considerando que realizam seus estágios dentro de uma realidade contraditória, que por um lado pretende a imersão no campo para que seja possível aprender com ele, e por outro, formar para promover uma ruptura com práticas nem sempre alinhadas a qualidade pretendida. Conclusões: Desse modo, os estágios estão direcionados para construção dos saberes docentes, na tentativa de aprofundamento do debate e conhecimento do campo para além de um semestre letivo, mas para justamente compor em conjunto com as disciplinas teóricas o início da profissionalização do pedagogo.
PANIAGO, R.N.; SARMENTO, T.; MEDEIROS, J. NUNES, P. G. <i>Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um instituto federal</i>. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/57851. Acesso em 02 jan. 2023	Este artigo trata da pesquisa acerca da formação inicial de professores, focando o Estágio Curricular Supervisionado (ECS). O objetivo foi investigar o processo de estágio e buscar novas alternativas de atuação do docente recém-formado pelo viés da pesquisa. Neste texto, apresenta-se um recorte da pesquisa, que trata do atual modelo de prática do ECS e apresenta uma proposta de alteração pelo viés da pesquisa. Para tanto, utilizou-	Problema: Este artigo trata da pesquisa acerca da formação inicial de professores, focando o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) Objetivos: O objetivo foi investigar o processo de estágio e buscar novas alternativas de atuação do docente recém-formado pelo viés da pesquisa. Tipo de pesquisa: qualitativa, por meio de estudo de caso e observação. Instrumentos de coleta: a análise de documentos, de fontes escritas e orais, além da observação in loco nas escolas

	se, como metodologia, a análise de documentos, de fontes escritas e orais, além da observação in loco nas escolas em que os estudantes realizaram os estágios. Participaram quatro professores orientadores de estágio e quatro estagiários. Os resultados revelam que o estágio vem sendo realizado numa concepção de racionalidade técnica e, para a sua superação, é preciso que seja tratado como elemento articulador que perpassa as diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular, e que ocorram reflexões coletivas para estudo, planejamento, execução e avaliação das ações.	em que os estudantes realizaram os estágios. Resultados: revelam que o estágio vem sendo realizado numa concepção de racionalidade técnica Conclusões: é preciso que o estágio seja tratado como elemento articulador que perpassa as diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular, e que ocorram reflexões coletivas para estudo, planejamento, execução e avaliação das ações.
SILVA, M. B. <i>Apontamentos sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores: a importância de um entusiasmo crítico</i>. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 609–622, 2020. DOI: 10.5216/ia.v44i3.56880. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/56880 0. Acesso em: 1 jan. 2023.	O objetivo do presente texto é apresentar uma reflexão sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores, com a finalidade de explicitar que tal momento, no processo formativo de novos professores, contribui para que eles legitimem um entusiasmo crítico frente a sua prática de ensino, no âmbito da prática pedagógica. Trata-se de um texto de cunho teórico-bibliográfico, que buscou realizar uma análise crítica perante tal objeto de pesquisa. Como síntese, pode-se destacar que para engendrar um entusiasmo crítico no novo professor é necessário que ele possa, por meio da sua imersão na esfera escolar, estabelecer uma consciência crítico-pedagógica sobre a realidade escolar e, por meio de uma ciência <i>da e para a</i> educação, possa estabelecer ações pedagógicas que contribuirão tanto para a sua formação quanto para a dos alunos.	Problema: Em que medida o estágio supervisionado no processo formativo de novos professores contribui para que eles legitimem uma prática de ensino crítica? Objetivos: apresentar uma reflexão sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores Tipo de pesquisa: qualitativa, de cunho teórico-bibliográfico. Instrumentos de coleta: análise de alguns trabalhos acadêmicos sobre o assunto, elaborados no referido campo aplicado e na Ciência da Educação Resultados: para engendrar um entusiasmo crítico no novo professor é necessário que ele possa, por meio da sua imersão na esfera escolar, estabelecer uma consciência crítico-pedagógica sobre a realidade escolar Conclusões: Conclui-se que por meio de uma ciência <i>da e para a</i> educação, possa estabelecer ações pedagógicas que contribuirão tanto para a formação do professor quanto para a dos alunos.

DUARTE, Pedro; MOREIRA, Ana Isabel. Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes. Invest. Práticas, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 78- 98, mar. 2020. Disponí- vel em http://scielo.pt/scielo.ph p?script=sci_arttext&pid =S2182- 13722020000100005&l ng=pt&nrm=iso. Acessos em 01 jan. 2023.	Partindo da premissa que sugere que um professor é também um investigador, este artigo pretende explorar essa faceta profissional', mas a partir da experiência de alguns estudantes aquando da frequência de um mestrado profissionalizante para a docência. Para tal, e recorrendo ao programa informático <i>MAXQDA 2018</i>, analisamos o conteúdo de 25 relatórios de estágios de alunos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico selecionados aleatoriamente, tendo atentado em elementos vários, como as temáticas educativas investigadas, as motivações subjacentes às pesquisas ou a concertação entre os pressupostos metodológicos assumidos e os objetivos de investigação definidos. No final, duas ou três considerações ganharam destaque: aqueles futuros docentes, para além de vivenciarem um momento elementar para o desenvolvimento da sua literacia investigativa, reconhecendo as várias dimensões inerentes ao processo, nem sempre são capazes de discernir a prática investigativa da prática pedagógica ou, ainda, distintos métodos de investigação.	Problema: Em que medida o estágio supervisionado no processo formativo de novos professores contribui para que eles legitimem uma prática de ensino crítica? Objetivos: apresentar uma reflexão sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores Tipo de pesquisa: qualitativa, de cunho teórico-bibliográfico. Instrumentos de coleta: análise de alguns trabalhos académicos sobre o assunto, elaborados no referido campo aplicado e na Ciência da Educação Resultados: para engendrar um entusiasmo crítico no novo professor é necessário que ele possa, por meio da sua imersão na esfera escolar, estabelecer uma consciência crítico- pedagógica sobre a realidade escolar Conclusões: Conclui-se que por meio de uma ciência <i>da e para a</i> educação, possa estabelecer ações pedagógicas que contribuirão tanto para a formação do professor quanto para a dos alunos
GHEDIN, E. <i>Fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa</i>. Poiesis Pedagógica, v. 5/6, p. 15-32, jan./dez. 2008. Disponível em: https://www.revistas.ufg .br/poiesis/article/view/1	A pesquisa aqui apresentada procura construir um movimento teórico que busca a fundamentação epistêmica da prática de pesquisa na formação inicial de professores que vincula os processos de investigação ao desenvolvimento do estágio curricular. Esta experiência vem sendo desenvolvida com	Problema: A questão que o texto procura dar conta é a da fundamentação epistemológica da prática de pesquisa na formação inicial de professores Objetivos: vincular os processos de investigação dessa prática ao desenvolvimento do estágio curricular

[0717](#) . Acesso em: 01
jan. 2023

professores que estudam e atuam na Educação. A questão que o texto procura dar conta é a da fundamentação epistemológica desta prática. Para isso lança mão da literatura existente, como reflexão teórica no campo educacional, que dá suporte e embasamento para uma prática de formação organizada a partir de uma dinâmica que articula a aprendizagem dos processos de pesquisa em sua íntima articulação com a construção do saber do professor, que se constrói a partir do apreender a profissão na experiência concreta da escola. O que a pesquisa busca em sua operacionalização, a partir dos princípios da pesquisa-ação crítico-colaborativa, é possibilitar ao professor em formação inicial compreender que o conhecimento é elaborado na prática a partir das teorias educacionais que possibilitam a reelaboração das próprias teorias, que sustentam as práticas educativas. Essa dialética permite-nos desenhar um quadro teórico imbricado com a prática formativa, de tal modo que não há como separar os processos de investigação dos procedimentos da aprendizagem da profissão na experiência do estágio. O método utilizado para esta reflexão sobre os resultados do processo centra-se numa abordagem hermenêutico-fenomenológico. A conclusão, ainda parcial, é que não há como avançar no campo da formação inicial de professores se não formos capazes, no desenvolvimento da própria formação, de aliar processo e produto da aprendizagem da profissão em um movimento dialético que alia a pesquisa como formação, a formação

Tipo de pesquisa: qualitativa, a partir de relatos de experiência de professores que atuam e estudam a educação.

Instrumentos de coleta: análise bibliográfica referente ao tema.

Resultados: O que a pesquisa demonstra em sua operacionalização, a partir dos princípios da pesquisa-ação crítico-colaborativa, é possibilitar ao professor em formação inicial compreender que o conhecimento é elaborado na prática a partir das teorias educacionais que possibilitam a reelaboração das próprias teorias, que sustentam as práticas educativas.

Conclusões: A conclusão, ainda parcial, é que não há como avançar no campo da formação inicial de professores se não formos capazes, no desenvolvimento da própria formação, de aliar processo e produto da aprendizagem da profissão em um movimento dialético que alia a pesquisa como formação, a formação para a pesquisa, a prática da pesquisa na formação e a formação na prática articulada aos processos investigativos que constituem os produtos do conhecimento na área educacional.

	para a pesquisa, a prática da pesquisa na formação e a formação na prática articulada aos processos investigativos que constituem os produtos do conhecimento na área educacional.	
SOUTO, Luiza Kerstner. <i>Conhecimentos e experiências docentes construídos na formação inicial: o que revelam os registros reflexivos de estagiárias dos anos iniciais?</i> 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6974. Acesso em: 01 jan. 2023	A formação inicial é parte fundamental do processo de desenvolvimento profissional dos professores, sendo, por isso, indispensável a atenção e a investigação sobre esse momento de formação, no qual ocorrem construções de conhecimentos e experiências da profissão docente. A presente pesquisa tem como objetivo analisar registros reflexivos de estagiárias do Curso de Pedagogia, descrevendo os conhecimentos e as experiências construídos sobre a docência nos anos iniciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual foi desenvolvida por meio da análise interpretativa dos dados. Foram analisados 4 registros reflexivos de estagiárias em docência dos anos iniciais. Por meio da leitura e interpretação dos registros reflexivos, as seguintes temáticas foram elencadas para discussão: 1) Organização e funcionamento da escola; 2) Organização do trabalho pedagógico: planejamento; 3) “Humano, demasiado humano o pedagogo”; 4) O outro da relação pedagógica. A partir destas temáticas foram criadas subtemáticas que promoveram a possibilidade de pensar e problematizar as temáticas de maneira mais aprofundada e crítica. A pesquisa discute aspectos sobre a docência, os quais aparecem nos registros reflexivos, como situações de dúvidas, incertezas, medos, afetos, desafetos, falhas,	Problema: A formação inicial é parte fundamental do processo de desenvolvimento profissional dos professores, sendo, por isso, indispensável a atenção e a investigação sobre esse momento de formação, no qual ocorrem construções de conhecimentos e experiências da profissão docente. Objetivos: analisar registros reflexivos de estagiárias do curso de Pedagogia, descrevendo os conhecimentos e as experiências construídos sobre a docência nos anos iniciais. Tipo de pesquisa: Trata-se de uma pesquisa qualitativa a qual foi desenvolvida por meio da análise interpretativa dos dados. Instrumentos de coleta: Por meio da leitura e interpretação dos registros reflexivos. Resultados: Por meio da leitura e interpretação dos registros reflexivos, as seguintes temáticas foram elencadas para discussão: 1) Organização e funcionamento da escola; 2) Organização do trabalho pedagógico: planejamento; 3) “Humano, demasiado humano o pedagogo”; 4) O outro da relação pedagógica. A partir destas temáticas foram criadas subtemáticas que promoveram a possibilidade de pensar e problematizar as temáticas de maneira mais aprofundada e crítica. A pesquisa discute aspectos sobre a docência, os quais aparecem nos registros reflexivos, como situações de dúvidas, incertezas, medos, afetos, desafetos, falhas, mediocridade, rupturas e resistências. Da mesma forma, discute o desenvolvimento de estratégias e conhecimentos pelas estagiárias para a ação e compreensão do ato pedagógico, momento permeado de contradições e tensões. Percebe-se que os registros

mediocridade, rupturas e resistências. Da mesma forma, discute o desenvolvimento de estratégias e conhecimentos pelas estagiárias para a ação e compreensão do ato pedagógico, momento permeado de contradições e tensões. Percebe-se que os registros reflexivos proporcionaram uma compreensão sobre os conhecimentos e as experiências construídos sobre a docência nos anos iniciais.

As reflexões realizadas apontam para a multiplicidade de conhecimentos do professor, demonstrando a importância da compreensão da pedagogia e da docência como teoria-prática para que estes conhecimentos sejam construídos e (re)interpretados pelas professoras em formação.

reflexivos proporcionaram uma compreensão sobre os conhecimentos e as experiências construídos sobre a docência nos anos iniciais.

Conclusões: As reflexões realizadas apontam para a multiplicidade de conhecimentos do professor, demonstrando a importância da compreensão da pedagogia e da docência como teoria-prática para que estes conhecimentos sejam construídos e (re)interpretados pelas professoras em formação.

ANEXOS

ANEXO A - PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/MARÍLIA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO



Plano de Ensino

Curso

PEDAGOPDGMT - Licenciatura Plena em Pedagogia

Ênfase

Identificação

Disciplina

DID122PDGA - Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil

Docente(s)

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Unidade

Faculdade de Filosofia e Ciências

Departamento

Departamento de Didática

Créditos

7

Carga Horária

P:110.0

Seriação ideal

3

Pré - Requisito

Co - Requisito

Objetivos

Espera-se que o aluno:

Realize sua inserção na escola campo;

Acompanhe, reflita e avalie as atividades profissionais do pedagogo;

Observe, participe, realize, registre e analise atividades voltadas à formação das crianças;

Implemente seu projeto investigativo de estágio;

Elabore e redija seu relatório final de estágio.

Conteúdo

1 A prática de Ensino e a formação do professor para a Educação Infantil e Educação Inclusiva.

1.2 O estágio supervisionado.

1.3 A relação teoria-prática.

1.4 A prática de ensino como espaço para reflexão sobre o trabalho pedagógico.

1.5 A elaboração do projeto investigativo de estágio.

Metodologia

Realização de rotinas de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico próprios do estágio supervisionado.

As atividades de estágio, de um modo geral, serão desenvolvidas sob a forma de observação e participação. Para tanto, o graduando experimentará vivências em situação de aprendizagem nas escolas de Educação Infantil.

Bibliografia

CUBERES, M. T. G. - Entre as fraldas e as letras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DAVIDOV, V.V. e SHUARE, M.- La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Moscou, Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, N. - A individualidade para-si. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1993.

EDWARDS, C e outros. As Cem Linguagens. Porto Alegre, Artmed, 2000.

FREINET, C. - As técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa, Ed. Estampa, 1979.

FREIRE, M. - A Paixão de Conhecer o Mundo. Rio, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, R. e BRITTO, F. - Utopia e Paixão. Rio de Janeiro, Rocco, 1986.

GANDINI, L e outros. Bambini: a abordagem italiana da educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 2002.

HELLER, A. - La Revolucion de la Vida Cotidiana. Barcelona, 1981.

LEONTIEV, A. O Desenvolvimento do Psiquismo. Cap. V e VI. Livros Horizonte, Lisboa, 1978.

LIAMINA, G.M. e outros. La Educación en la Edad Temprana. Havana, Pueblo y Educación, 1982.

LURIA e outros. Psicologia e Pedagogia. São Paulo, Cortez, 1989.

MANTOVANI, S. e BONDIOLI, A. Manual de educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARQUES, C. Sílvia R. Freinet e a pré-escola: o que muda? São Carlos, UFSCar/PPGE, 1984.

MUKHINA, V. Temas de Psicologia Pré-Escolar. Martins Fontes, S.P., 2000

NOVOSELOVA, S.L. El Desarrollo del Pensamento en la Edad Temprana. Havana, Pueblo y Educación, 1986.

PORQUET, M. Les techniques Freinet dans l' école maternelle. Bélgica, Casterman, 1982.

SAMPAIO, R.M.W.F. Freinet: Evolução Históricas e Atualidades. São Paulo, Scipione, 1989.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1981.

VYGOTSKY, L.S. et alii. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.

ZABALZA, M. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

Critérios de avaliação da aprendizagem

Serão avaliados o conjunto de atividades propostas:

- a) A implementação dos Projetos de investigação de estágio executados nas escolas-campo;
- c) A produção do relatório final de estágio.

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil

Aprovação

Conselho Curso

Cons. Departamental 13/04/2023

Congregação

Plano de Ensino

Curso

PEDAGOPDGMT - Licenciatura Plena em Pedagogia

Ênfase

Identificação

Disciplina

DID121PDGA - Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Docente(s)

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Unidade

Faculdade de Filosofia e Ciências

Departamento

Departamento de Didática

Créditos	Carga Horária	Seriação ideal
----------	---------------	----------------

7	P:110.0	3
---	---------	---

Pré - Requisito

Co - Requisito

Objetivos

Espera-se que o aluno:

Realize sua inserção na escola campo;

Acompanhe, reflita e avalie as atividades profissionais do pedagogo;

Observe, participe, realize, registre e analise atividades voltadas à formação das crianças de 6 a 10 anos;

Implemente seu projeto investigativo de estágio;

Elabore e rediga seu relatório final de estágio.

Conteúdo

1 O estágio supervisionado

1.1 Implementação do projeto investigativo de estágio

1.2 Planejamento de atividades pedagógicas.

1.3 Desenvolvimento de atividades referentes à elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas das escolas-campo.

1.4 Observação, registro e análise do trabalho pedagógico das escolas-campo.

1.5 Elaboração e experimentação de metodologias de ensino alternativas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.6 Elaboração do relatório final de estágio

Metodologia

Realização de rotinas de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico próprios do estágio supervisionado.

As atividades de estágio, de um modo geral, serão desenvolvidas sob a forma de observação e participação. Para tanto, o graduando experimentará vivências em situação de ensino e de aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental - anos iniciais.

Bibliografia

ALARCÃO, I.(org.) Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AMARAL, A .L.& VEIGA, I.P.A .(orgs.)Formação de Professores: Políticas e Debates. SP: Papirus, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O Bom Professor e sua prática. Campinas, Papirus, 1989.

ESTRELA, M.T.Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula. Portugal, Porto Editora, 2002.

FAZENDA,I. (Org) Didática e Interdisciplinaridade. SP: Papirus, 1998.

FERREIRA, F. W. Planejamento Sim e Não. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas: Papirus, 1995]

GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. RJ: Vozes, 1994.

HERNANDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, vol.I, 1994.

_____. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, v. II, 1994.

MORAIS, R. (org.) Sala de aula: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994.

NILDECOFF, M. T. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Brasiliense, 1984. NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. Porto Editora Ltda., Portugal, 1992.

NÓVOA, A. (org.) Vida de Professores. Portugal, Porto Editora, 1999.

_____. Profissão Professor. Portugal, Porto Editora, 1999.

PICONEZ, Stela (Org.) et al. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas, Papirus, 1991.

RODARI, Gianini. Gramática da fantasia. 6.ed. São Paulo: Summus, 2010.

Critérios de avaliação da aprendizagem

Serão avaliados o conjunto de atividades propostas:

- a) A implementação dos Projetos de investigação de estágio executados nas escolas-campo;
- c) A produção do relatório final de estágio.

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Aprovação

Conselho Curso

Cons. Departamental 13/04/2023

Congregação

Plano de Ensino

Curso

PEDAGOPDGMT - Licenciatura Plena em Pedagogia

Ênfase

Identificação

Disciplina

DID120PDGA - Prática de Ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Docente(s)

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Unidade

Faculdade de Filosofia e Ciências

Departamento

Departamento de Didática

Créditos	Carga Horária	Seriação Ideal
3	T:50.0	3

Pré - Requisito

Co - Requisito

Objetivos

A disciplina tem por objetivo fornecer elementos para que o aluno:

- Exercite a análise de modo a construir uma preocupação com a necessária aproximação entre teoria e prática.
- Domine os procedimentos metodológicos e as tarefas essenciais da educação desta faixa etária (0-10 anos).
- Esteja capacitado ao exercício da reflexão sobre a prática pedagógica a fim de mantê-la em sintonia com as informações teóricas que lhe servem de base.

Conteúdo

1. Significado da prática de ensino para a formação do educador

A relação teoria-prática: reflexão e apropriação da teoria.

A documentação como elemento para reflexão sobre o trabalho pedagógico.

2. O estágio supervisionado e a regência de classes.

2.1. Planejamento de atividades pedagógicas.

2.2. Análise e avaliação das propostas pedagógicas das escolas-campo.

2.3. Observação, registro e análise do trabalho pedagógico das escolas-campo.

2.4. Elaboração e experimentação de metodologias de ensino alternativas na Educação Infantil e no anos iniciais do Ensino Fundamental

2.5. Elaboração e desenvolvimento de um pequeno projeto de pesquisa com problema destacado na observação da prática nas escolas campo.

2.6. Observação e registro das relações criança-criança e adulto-criança em situações não escolares.

Metodologia

A atividade de supervisão será desenvolvida através de:

- Discussões das práticas observadas e experiências conhecidas.
- Trabalho em grupo.
- Realização de rotinas de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico próprios do estágio supervisionado e das regências de aulas.
- Elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa que contemple a educação de 0 a 10 anos
- As atividades de estágio, de um modo geral, serão desenvolvidas sob a forma de observação, participação e regência. Para tanto, o aluno será colocado em sala de aula em situação de ensino e de aprendizagem nas escolas de Educação Infantil da rede pública e privada que atuem na educação das crianças entre 0 e 10 anos.

Bibliografia

ALARCÃO, I.(org.) Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AMARAL, A .L.& VEIGA, I.P.A .(orgs.)Formação de Professores: Políticas e Debates. SP: Papirus, 2002.

Plano de Ensino

CUNHA, Maria Isabel da. O Bom Professor e sua prática. Campinas, Papirus, 1989.

ESTRELA, M.T. Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula. Portugal, Porto Editora, 2002.

FAZENDA, I. (Org) Didática e Interdisciplinaridade. SP: Papirus, 1998.

FERREIRA, F. W. Planejamento Sim e Não. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas: Papirus, 1995.

GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. RJ: Vozes, 1994.

HERNANDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, vol.I, 1994.

_____. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, v. II, 1994.

MORAIS, R. (org.) Sala de aula: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994.

NILDECOFF, M. T. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Brasiliense, 1984. NÓVOA, Antonio (Org.). Profissão Professor. Porto Editora Ltda., Portugal, 1992.

NÓVOA, A. (org.) Vida de Professores. Portugal, Porto Editora, 1999.

_____. Profissão Professor. Portugal, Porto Editora, 1999.

PICONEZ, Stela (Org.) et al. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas, Papirus, 1991.

RODARI, Gianini. Gramática da fantasia. 6.ed. São Paulo: Summus, 2010.

Critérios de avaliação da aprendizagem

UNIDADE UNIVERSITÁRIA: Faculdade de Filosofia e Ciências

Curso: Pedagogia

Departamento Responsável: Departamento de Administração e Supervisão Escolar

Disciplina: Prática de Ensino em Gestão Educacional

Carga horária: 135h (25h/a teórica e 110h/a outras)

Crédito: 9

Turma: 3º Semestre

EMENTA
A prática da gestão educacional, incluindo o trabalho do supervisor, administrador, coordenador e orientador. A relação teoria e prática. A gestão no âmbito da política educacional. A supervisão de ensino e sua relação com o sistema estadual e municipal de ensino. A prática do diretor de escola e o desenvolvimento do trabalho coletivo. A prática da gestão educacional e a democratização da educação.
OBJETIVOS
- Conhecer a prática da administração escolar mediante contato com a organização escolar, especificamente, com o trabalho do diretor de escola e do Professor Coordenador. - Compreender o papel da Supervisão de Ensino na organização do trabalho escolar e na implementação/proposição de políticas educacionais. - Observar e analisar a prática da orientação educacional. - Refletir a respeito das questões teóricas presentes nas diferentes práticas da gestão educacional.
CONTEÚDOS
1. Introdução - Elaboração de projeto de estágio contemplando os objetivos da disciplina; - Discussão de questões pertinentes à gestão educacional que possam subsidiar a elaboração do projeto – considerando as especificidades da instituição educacional e de cada aluno; 2. Questões básicas para elaboração do projeto e para observação no estágio: - Gestão educacional (administração, supervisão, coordenação e orientação) e sua relação com a política educacional. - A organização do trabalho da equipe de Supervisão de Ensino no âmbito das Diretorias de Ensino - A organização do trabalho da Administração Escolar no âmbito do sistema estadual e/ou municipal de ensino: *** organização do trabalho na escola; *** planejamento na/da escola *** recursos financeiros ***os diferentes segmentos/integrantes da escola e as possibilidades de participação - A ação supervisora nas escolas de Educação Básica - A coordenação pedagógica nas escolas de Educação Básica - As atividades da orientação educacional no âmbito da organização escolar

METODOLOGIA DE ENSINO	
O procedimento básico da disciplina de estágio compreende a elaboração de um projeto de estágio que contemple um problema relacionado à gestão educacional e que seja de interesse do aluno. O projeto terá como subsídio as discussões realizadas sobre os eixos temáticos especificados no item anterior. As aulas deverão proporcionar explicações para que o aluno possa: - Na Diretoria Regional de Ensino: estagiar junto às várias repartições, principalmente junto ao grupo de Supervisão de Ensino e à Oficina Pedagógica. Deverão, também, conhecer os projetos em desenvolvimento junto às escolas públicas de Educação Básica para conhecer e acompanhar o desenvolvimento das políticas educacionais no âmbito das DEs. - Na Secretaria Municipal de Educação deverão verificar a organização do trabalho da equipe de Supervisão de Ensino e conhecer os projetos desenvolvidos nas escolas, além do funcionamento do Conselho Municipal de Educação. - Nas escolas: verificar a organização do trabalho, conhecer o trabalho do(a) professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), o trabalho do(a) Supervisor(a) de Ensino da Unidade e do(a) diretor(a); observar como são elaborados os documentos da escola (Regimento e Projeto político-pedagógico); o cotidiano do diretor de escola; participar de reuniões de colegiados (conselhos de classe/série e conselhos de escola) e das instituições auxiliares (Grêmios Estudantil e APM); observar o trabalho da secretaria; questões gerais referentes à administração da escola. - Assim sendo, a metodologia de ensino visa auxiliar os discentes a partir da leitura, análise, síntese e discussões de textos que revisem os conceitos e atuação acerca da Gestão Educacional e da Gestão Escolar, contribuindo para a elaboração do projeto de estágio em gestão educacional,	
PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	
O processo de avaliação envolve a participação nas atividades e discussões em sala de aula; a qualidade dos trabalhos escritos; a qualidade do Projeto de Estágio. No 3º Ano a avaliação contemplará: - Síntese dos 8 textos da disciplina. Valor: 8,0 - Participação nas aulas e discussões. Valor: 2,0 - Projeto de Estágio. Valor: 10,0 O Resultado final será calculado com base na soma de todas as avaliações divididas por dois. - No 4º Ano, a avaliação considerará a qualidade do Relatório Final de Estágio e o cumprimento das horas obrigatórias de Estágio.	
FALTAS	
- Como são 5 aulas, o limite de faltas nesta etapa do estágio é de apenas 1 aula.	
PROGRAMA	
Data	Atividades
JULHO	
06/03	Introdução - Apresentação do Plano de Curso e orientações gerais sobre o estágio em Gestão Educacional

13/03	Leituras, sínteses e discussão dos textos: TEXTO 1: ARROYO, Miguel G. Humanização docente: heranças, ofícios e trajetórias e educadores/as. In: PARENTE, Cláudia da M. D.; PARENTE, J. M. Pedagogia em Ação: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da educação. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 21-38. TEXTO 2: PARENTE, Cláudia da M. Darós. Estágio Supervisionado e a formação do Pedagogo: considerações e práticas. In: PARENTE, Cláudia da M. D.; PARENTE, J. M. Pedagogia em Ação: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da educação. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 65-75.
20/03	Leituras, sínteses e discussão dos textos: TEXTO 3: LÜCK, Heloísa. Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar. In: LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009. p. 15-29. TEXTO 4: LÜCK, Heloísa. Planejamento e organização do trabalho escolar. In: LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009. p. 31-42.
AGOSTO	
27/03	Leituras, sínteses e discussão dos textos: TEXTO 5: LÜCK, Heloísa. Gestão democrática e participativa. In: LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009. p. 69-80. TEXTO 6: LÜCK, Heloísa. Gestão Pedagógica. In: LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009. p. 93-104.
03/04	Leituras e sínteses de 2 textos à escolha do aluno – conforme o foco do projeto do estágio ***Observação: Todas as sínteses devem ser postadas no Google Classroom
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
SUPERVISÃO EDUCACIONAL:	

- ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- ALVES, N., GARCIA, R. L. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- ALVES, N. (org.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo, Cortez, 1984.
- APASE. XII Encontro Estadual de Supervisores. Supervisão hoje - teoria e prática. Supervisor, que profissional é este?... Uma revolução por fazer. **Jornal da Apase**, outubro, 1998.
- BRABO, T. S. A. M. **Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio**. ORG & DEMO [Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP]. Marília: UNESP- Marília-Publicações, 2000.
- CARDOSO, H. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo. In: SILVA JUNIOR, C. A., RANGEL, M. (orgs.) **Nove olhares sobre supervisão**. Campinas: Papius, 1998.
- CASTANHO, M. E. M. O professor e os problemas educacionais atuais: teorias e perspectivas. In: ALMEIDA, M. (org.) **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas**: para além da mercadorização do conhecimento. Campinas-SP: Alínea, 2005
- FARIA, E. T. Funções e atribuições do supervisor escolar. **Educação**. Porto Alegre, ano XII, n. 17, 1989, p. 73-81.
- FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (org.) **Supervisão Pedagógica**: princípios e práticas. Campinas, SP: Papius, 2001.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVA JUNIOR, C. A. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, C. A., RANGEL, M. (orgs.) **Nove olhares sobre supervisão**. Campinas: Papius, 1998.
- SILVA JUNIOR, C. A., RANGEL, M. (orgs.) **Nove olhares sobre supervisão**. Campinas: Papius, 1998.
- VIANNA, I. C. A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo, E.P.U., 1986.

ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL:

- ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, F. O. C. (org.) **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. SP, Difel, 1976.
- ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008 (Guia da escola cidadã; v. 8).
- ARROYO, M. G. **Gestão democrática**: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

- BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação educacional, 1995.
- COSTA, V.L.C. (org.). **Descentralização da educação**. Novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Cortez: FUNDAP, 1999.
- CORREA, B. C. Eleição de diretores: ainda um tema para debate? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.
- FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, N.S.C. AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCE, M. B. M.; MEDEIROS, I. L. P. (orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2006.
- LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.72, p.11-33. fev/jul, 2000.
- MACHADO, L. M. e MAIA, G. Z. Abdian (orgs.). **Administração e Supervisão escolar**. Questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.
- MACHADO, L. M. e FERREIRA, N. S. (orgs.). **Política e Gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Biblioteca Anpae.
- MELLO, G. N. de. **Cidadania e Competitividade**. Desafios educacionais para o terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.
- NEUBAUER, R. Descentralização da Educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org). **Descentralização da Educação**; novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.
- NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. In: **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- PARO, V.H. O Conselho de escola na democratização da gestão democrática. In: BICUDO, M.A.V; SILVA JUNIOR, C. A. **Formação do educador**: organização da escola e do trabalho pedagógico. V.3. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates). p. 209-218.
- PINTO, J.M. de R. O paradoxo do Conselho de escola. In: BICUDO, M.A.V; SILVA JUNIOR, C. A. **Formação do educador**: organização da escola e do trabalho pedagógico. v.3. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates). p.219-261.
- RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista). In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p.18-40, 1968.
- ROSAR, M. de F. F. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RUSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Ecos**. V. 6, n.1, p.25-42, 2004.
- TEIXEIRA, A. A natureza e função da Administração Escolar. In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968.