

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

**AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG,
ANÁPOLIS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
OBRIGATÓRIO**

ELIANE COSTA DA SILVA

ANÁPOLIS-GO
2023

ELIANE COSTA DA SILVA

**AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG,
ANÁPOLIS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
OBRIGATÓRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Yara Fonseca de Oliveira e Silva.

ANÁPOLIS-GO
2023



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Eliane Costa da Silva

Dados do trabalho

Título: AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UEG, ANÁPOLIS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
OBRIGATÓRIO

(x) Dissertação

Curso/Programa: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 07/02/2024

Local Data

Assinatura da Autora

Assinatura da Orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CSI58 Costa Silva, Eliane
6p AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UEG, ANÁPOLIS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO / Eliane Costa Silva;
orientador Prof.ª Dr.ª Yara Fonseca de Oliveira e
Silva. -- Brasília, 2023.
145 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e
Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE
ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Educação. 2. Ciências Socioeconômicas e Humanas.
3. Formação Docente. 4. Estágio Curricular
Supervisionado Obrigatório. 5. Percepção dos
Estagiários. I. Fonseca de Oliveira e Silva, Prof.ª
Dr.ª Yara , orient. II. Título.

Universidade
Estadual de
Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Aos trinta e um dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três, às nove horas, na sala 304, bloco II, da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior, da Universidade Estadual de Goiás - UEG, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de defesa da mestranda Eliane Costa da Silva, intitulado "As percepções dos estudantes do curso de pedagogia da UEG, Anápolis sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório". A banca examinadora foi composta pelos/as seguintes professores/as doutores/as: Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Orientadora) – PPG-IELT/UEG, Simone de Magalhães Vieira Barcelos - PPGE/UEG/Inhumas e João Roberto Resende Ferreira – PPG-IELT/UEG. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestranda e sua orientadora. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta, para proceder à avaliação do trabalho de defesa. Reaberta a sessão, a presidente da banca examinadora, Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se cumprido este requisito para fins de obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás. A conclusão do curso se dará quando da entrega da versão final da dissertação na secretaria do Programa com as devidas correções. Cumpridas as formalidades de pauta, às 11 horas e 14 minutos, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa e, para constar eu, Rívilla Jéssica Rodrigues, secretária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, lavrei a presente ata que será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora via Sistema Eletrônico de Informações - SEI.



Documento assinado eletronicamente por **JOAO ROBERTO RESENDE FERREIRA, Docente**, em 31/10/2023, às 11:38, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE DE MAGALHAES VIEIRA BARCELOS, Docente de Ensino Superior**, em 31/10/2023, às 11:44, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA, Orientador (a)**, em 31/10/2023, às 11:47, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RIVILLA JESSICA RODRIGUES, Secretário (a)**, em 31/10/2023, às 15:29, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador 52582764 e o código CRC BĈ975783.

https://sei.go.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=53470439&infra_siste... 1/2



AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A minha mãe, Maria Santana Avelino Costa da Silva; ao meu pai, Alfredo Pereira da Silva; a minha irmã, Ana Paula Costa da Silva; ao meu marido Davi Artur Corrêa Lima, o meu amando companheiro de todas as horas; e a minha melhor amiga/irmã Gessika Borges.

À Universidade Estadual de Goiás (UEG) pela oportunidade de cursar o mestrado.

Aos memoráveis professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG.

Aos caros colegas, Karoline Rodrigues, Julliana, Eliza Landin, Tarsio, Marlana. Por sempre estarem me apoiando.

A minha amada orientadora, Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, por sua delicadeza, bem como pelo respeito comigo e pelo cuidado com o trabalho.

Ao professor Prof. Dr. Ged Guimarães, por ter me oportunizado adentrar no mestrado.

À Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos e ao Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira, por todas as contribuições valiosas na qualificação e na defesa do mestrado.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado *As percepções dos estudantes do curso de pedagogia da UEG, Anápolis sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório* está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás — (PPG/ IELT/ UEG) — na linha de pesquisa ‘Educação, Escola e Tecnologia’. A pesquisa integra o Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFORP). O objetivo geral desta investigação foi compreender a percepção dos estudantes sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Desta forma, buscou-se responder o seguinte problema: Qual a percepção dos estudantes sobre curso de Pedagogia e do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior no Município de Anápolis-GO? Na busca de respostas para este problema, delimitou-se nos seguintes objetivos específicos: a) mapear o contexto do curso de Pedagogia da UEG; b) identificar as características do curso de Pedagogia e do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior, em Anápolis; e c) compreender como os estudantes percebem o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. O estudo foi direcionado por um vasto referencial teórico; e por documentos que regem aspectos curriculares no Brasil, tais como: Parecer CNE/CP n.º 5/2006, aprovado em 4 de abril de 2006, parecer CNE/CP n.º 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008; resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015; resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de novembro de 2019; resolução CsA N.09, de 18 de novembro de 2015; e Instrução Normativa n.º 01/2022. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa à luz do estudo de caso, como campo de pesquisa tivemos a Universidade Estadual de Goiás na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior no município de Anápolis-GO. Na metodologia, os instrumentos utilizados foram: o questionário e a entrevista, com roteiro semiestruturado. Ambos propostos aos estudantes matriculados no Componente Curricular Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, durante os semestres 2022/02 e 2023/01. A pesquisa apontou que os participantes da pesquisa percebiam a importância do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, bem como reconheciam as contribuições do campo de estágio e a oportunidade de conhecer o ambiente escolar. Os discentes também compreendiam a necessidade de mudanças as quais pudessem contribuir para a melhoria do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Com isso, constatou-se ser necessária a escuta dos estagiários e indispensável o diálogo entre eles com os docentes, orientadores e professores mentores.

Palavras-chave: Educação. Ciências Socioeconômicas e Humanas. Formação Docente. Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Percepção dos Estagiários.

ABSTRACT

This work, entitled *The perceptions of students on the pedagogy course at UEG, Anápolis about the compulsory supervised curricular internship*, is linked to the Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Languages and Technologies at the State University of Goiás - (PPG/IELT/ UEG) - in the 'Education, School and Technology' line of research. The research is part of the Educational Policies and Teacher Training Research Group (GPEFORP). The general aim of this research was to understand students' perceptions of the Compulsory Supervised Curricular Internship. In this way, we sought to answer the following problem: What are the students' perceptions of the Pedagogy course and the Compulsory Supervised Curricular Internship at the Nelson de Abreu Júnior University Unit of Socioeconomic and Human Sciences in the municipality of Anápolis-GO? In the search for answers to this problem, the following specific objectives were outlined: a) to map the context of the Pedagogy course at UEG; b) to identify the characteristics of the Pedagogy course and the Compulsory Supervised Curricular Internship at the Nelson de Abreu Júnior University Unit of Socioeconomic and Human Sciences in Anápolis; and c) to understand how students perceive the Compulsory Supervised Curricular Internship. The study was guided by a vast theoretical framework; and by documents that govern curricular aspects in Brazil, such as: CNE/CP Opinion No. 5/2006, approved on April 4, 2006, CNE/CP Opinion No. 8/2008, approved on December 2, 2008; CNE/CP Resolution No. 2, of July 1, 2015; CNE/CP Resolution No. 2, of November 20, 2019; CsA Resolution No. 09, of November 18, 2015; and Normative Instruction No. 01/2022. To this end, a qualitative study was carried out in the light of the case study, and the field of research was the State University of Goiás at the Nelson de Abreu Júnior University Unit of Socioeconomic and Human Sciences in the municipality of Anápolis-GO. The instruments used in the methodology were a questionnaire and an interview with a semi-structured script. Both were proposed to 40 students enrolled in the compulsory supervised internship course during the 2022/21 and 2023/01 semesters. The research showed that the participants perceived the importance of the Compulsory Supervised Curricular Internship, as well as recognizing the contributions of the internship field and the opportunity to get to know the school environment. The students also understood the need for changes that could contribute to improving the Compulsory Supervised Curricular Internship. As a result, it proved necessary to listen to the trainees and indispensable for them to talk to the teachers, supervisors and mentor teachers.

Keywords: Education. Socio-economic and Human Sciences. Teacher Training. Compulsory Supervised Curricular Internship. Interns' perceptions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1- Estado de Goiás com o Campi e Unidades da UEG	51
Mapa 2 – Localização Câmpus Central – Sede: Anápolis – CET e Unidade Universitária de Anápolis – CSEH – Nelson de Abreu Júnior.....	54
Mapa 3 - Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil com convênio para a realização do ECSO.....	64
Figura 1 – Sujeitos da pesquisa	74
Figura 2 – Gênero dos sujeitos da pesquisa.....	74
Figura 3 – Trabalho e área de atuação	76
Figura 4 – Motivo da escolha	77
Figura 5 – Formação Inicial	79
Figura 6 – Escolha do curso na UEG	80
Figura 7 – As aulas na UEG	82
Figura 8 – As disciplinas	84
Figura 9 – Composição dos componentes curriculares	85
Figura 10 – O que falta no curso	87
Figura 11 – O curso prepara para exercer a profissão	89
Figura 12 – A universidade e a escola	91
Figura 13 - Deslocamento dos estudantes	93
Figura 14 – Mudanças no campo de estágio	95
Figura 15 –As observações em sala de aula	96
Figura 16 – Experiência na regência	98
Figura 17 – Concretização do projeto e das aulas	100
Figura 18 – Tempo no campo de ECSO	100
Figura 19 – Contribuições do ECSO	103
Figura 20 – As aulas de ECSO na UEG	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informação quantitativa de Dissertações e Teses da CAPES.	16
Quadro 2 - Leitura exploratória.	17
Quadro 3 – Sujeitos envolvidos nas pesquisas.	19
Quadro 4 – Sistematização metodológica da pesquisa.	22
Quadro 5 - Questões norteadoras e categorias.	22
Quadro 6 – Organização curricular 3 + 1	26
Quadro 7 – Planejamento Governamental Global e Setorial (1964-1985).	32
Quadro 8 – Leis em âmbito nacional de 2001 até 2022.	38
Quadro 9 – Criação e mudança na UEG.	50
Quadro 10 - Câmpus/Unidades que comportam o curso de pedagogia.	52
Quadro 11 – Campi/Unidades de cursos de graduação na UEG em Anápolis-GO.	54
Quadro 12 – Professores do curso de pedagogia na UnU – Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior – Anápolis-GO.	60
Quadro 13 - Dados estatísticos do corpo discente de 2016-2021.	62
Quadro 14 – Professores do ECSO do ano letivo de 2022/02.	65
Quadro 15 – Início de outros cursos de graduação.	81
Quadro 16 - Conteúdo de formação.	88
Quadro 17 – O campo de estágio.	94
Quadro 18 – Local de estágio.	99
Quadro 19 – Exercer a profissão.	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Atividades de Extensão

ANFOPE – Formação dos Profissionais da Educação

BNC – Educação Básica (BNC-Formação)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC – Componente Curricular

CEI – Centro de Educação Infantil

CET – Centro de Ensino e Tecnologia

CFE – Conselho Federal de Educação

CFE – Conselho Federal de Ensino

CHT – Carga Horária Total

CIACs - Centros Integrais de Atenção à Criança

CM – Conselho Municipal de Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CRE – Coordenações Regionais de Educação

CsA – Conselho Acadêmico

DOE-GO – Diário Oficial do Estado de Goiás

EAD – Educação à Distância

ECISO – Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Escola Municipal

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

EPTNM – Formação de Professores para o Profissional Técnico de Nível Médio

FACEA – Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNF - UB – Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais

PAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Político do Curso de Pedagogia

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RTIDP – Regulamento de Ingresso no Regime de Tempo Integral de Dedicação à Docência e à Pesquisa

Seduc-GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Ensino Superior

TC – Trabalho de Curso

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCE - Termo de Compromisso de Estágio

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecimento

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFCAT - Universidade Federal de Catalão

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFJ - Universidade Federal de Jataí

UNIANA – Universidade Estadual de Anápolis

UnU – Unidade

UnUCSEH – Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas

UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	14
1. A EDUCAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRIA, FORMAÇÃO, AVANÇOS E RETROCESSOS	25
1.1 Curso de pedagogia: contexto de mudanças até a década de 1980	25
1.2 Eixos legais do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em âmbito nacional	37
2. HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UEG E A CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO	48
2.1 O curso de pedagogia na Universidade Estadual de Goiás.....	48
2.2 Eixos legais do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em âmbito institucional .	67
3. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA UEG A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNU - CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - NELSON DE ABREU JÚNIOR - ANÁPOLIS – GO	73
3.1 Subseção I: identificação e os dados socioeconômicos	74
3.2 Subseção II: o curso de pedagogia na UEG: reflexões a partir da percepção e compreensão dos estudantes de Anápolis.	79
3.3 Subseção III: o estágio curricular supervisionado obrigatório na percepção dos estudantes	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO.....	125
APÊNDICE C: ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO	
CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	127
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGOGIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEG DO ANO DE 2015	131
ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGOGIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEG DO ANO DE 2022	134
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	138

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta investigação está relacionada às experiências resultantes da participação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório durante a trajetória de graduação da pesquisadora. No decorrer dessas experiências surgiram inquietações inerentes ao papel de discentes, estagiários e bolsistas nas escolas, tais como a aptidão em lecionar nos anos iniciais da Educação Básica, nas áreas da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF). Tais questionamentos foram vislumbrados cientificamente durante o processo de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Porém, o convívio com princípios epistemológicos em educação, baseados em leituras e pesquisas, oportunizaram uma dedicação mais ampla e intensa sobre o tema, que se aprofundou em nível de mestrado.

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG/ IELT/ UEG), na linha de pesquisa ‘Educação, Escola e Tecnologia’. A pesquisa integra o Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFORP). E visa compreender as percepções¹ dos estudantes o curso de pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) na Unidade Universitária (UnU) de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior, localizado na cidade de Anápolis, no estado de Goiás (GO).

A pergunta que formulamos, buscou-se responder o seguinte problema: Qual a percepção dos estudantes sobre curso de Pedagogia e do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior no Município de Anápolis-GO?

Como objetivo geral buscou-se a) compreender a percepção dos estudantes sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Articulamos nossos estudos, com base nos documentos legais no âmbito nacional e institucional, com as respostas obtidas após a proposição do questionário e das entrevistas com os estudantes do curso. Na busca de respostas para este problema, delimitou-se nos seguintes objetivos específicos: a) mapear o contexto do curso de Pedagogia da UEG; b) identificar as características do curso de Pedagogia e do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas

¹ Percepção é compreendido enquanto processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente (Davydov, 1983). Sendo, portanto, que a percepção do discente contempla com o conteúdo para compreender as relações da escola e da atividade profissional.

e Humanas Nelson de Abreu Júnior, em Anápolis; e c) compreender como os estudantes percebem o curso de Pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

Para alcançar nossos objetivos, como opção metodológica, analisamos o ECSO com base na proposta do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) do curso de pedagogia, dos anos de 2015 e 2021. Ademais, pautamo-nos nas leis e resoluções de âmbito nacional; e nos pareceres da própria UEG.

O ECSO oferece ao estudante um contato com a realidade do campo profissional. O objetivo é compreender, refletir, propor e participar de todo o processo relacionado à perspectiva do currículo, utilizando as teorias existentes como facilitadoras da reflexão e da ação no campo profissional e da formação humana (UEG, 2022). O ESCO é um Componente Curricular que acontece em: Docência na Educação Infantil I e II, nos 5º e 6º períodos; e Docência no Ensino Fundamental I e II, nos 7º e 8º períodos.

Esse momento do estágio é voltado para a formação acadêmica e profissional dos licenciandos. As condições para que o estágio ocorra estão estabelecidas pelas legislações nacionais e institucionais da UEG. Dessa forma, analisamos o ECSO a partir de legislações nacionais, pareceres e resoluções de 2001 até 2022. Já no contexto institucional da UEG, apresentamos o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório a partir da Resolução Conselho Acadêmico (CsA) nº 09, de 18 de novembro de 2015 e Instrução Normativa nº 01/2022. Assim, foi possível estabelecer discussões a respeito das concepções relacionadas ao ECSO de maneira mais consistente.

A etapa empírica de nossa pesquisa ocorreu no período de 2022/02 e 2023/01; e foi realizada com estudantes, cujas matrículas estavam ativas no Componente Curricular (CC) ‘Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório’ (ECSO) I, II, III e IV. O CC nos “[...] cursos de licenciatura está relacionada ao processo de ressignificação da relação entre teoria e prática que atenda uma demanda voltada à superação do distanciamento entre a formação e o contexto de atuação profissional” (UEG, 2022, p.50).

Nossa pesquisa está amparada pelo aporte teórico da pesquisa, guiamo-nos por meio dos estudos de autores como: Dermeval Saviani (2014, 2018, 2021a, 2021b, 2021c); Pimenta e Severo (2021) e Silva (2014). Depois do levantamento bibliográfico, o estudo foi direcionado por um vasto referencial teórico: Barreiro e Gebran (2015), Cruz (2011), Cunha (2010), Pimenta e Lima (2008) e Tanuri (2000). E, ainda, orientamo-nos por documentos que regem/ regeram aspectos curriculares no Brasil, tais como: Parecer CNE/CP n.º 5/2006, aprovado em 4 de abril de 2006, parecer CNE/CP n.º 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008; resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015; resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de novembro de 2019; resolução

CsA N.09, de 18 de novembro de 2015; e Instrução Normativa n.º 01/2022. Especificamente com relação ao Estágio Supervisionado e à formação inicial de professores, utilizamos como referência Selma Pimenta (1994), Selma Pimenta e José Severo (2021) e Iria Brzezinski (2008, 2020). Tais autores estão alinhados com o contexto histórico, social do curso de pedagogia e do Estágio Supervisionado Obrigatório, contextos socioeconômicos e sociais.

Com o intuito de identificar os trabalhos publicados que discutem o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, especificamente no curso de pedagogia, nos últimos 5 anos (2019 – 2023), foi realizada uma pesquisa no banco de Catálogo de Teses e Dissertações – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como foco nos descritores, (1) curso de pedagogia AND percepções dos estudantes; (2) estágio curricular supervisionado obrigatório AND curso de pedagogia; (3) estágio curricular supervisionado obrigatório AND percepções dos estudantes, (4) percepções dos estudantes e (5) estágio curricular supervisionado obrigatório. A pesquisa teve abrangência nos anos de 2019 até 2023. Tivemos em vista restringir as buscas nas universidades públicas do estado de Goiás, as quais são: Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e Universidade Federal de Jataí (UFJ). Como grande área do conhecimento, optamos pelas Ciências Humanas, área de conhecimento Educação. Dessa forma, totalizamos 148 estudos, os quais estão demonstrados no Quadro 1.

Quadro 1 – Informação quantitativa de Dissertações e Teses da CAPES.

Palavras-chave da pesquisa	Mestrado acadêmico	Doutorado acadêmico
Curso de pedagogia AND percepções dos estudantes	-	-
Estágio curricular supervisionado obrigatório AND curso de pedagogia	7	1
Estágio curricular supervisionado obrigatório AND percepções dos estudantes	-	-
Percepções dos estudantes	87	30
Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório	13	2
TOTAL	117	31

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado no Quadro 1, existem 117 pesquisas para o mestrado acadêmico, enquanto no doutorado encontramos 31 pesquisas. Verificamos que não há nenhuma pesquisa atualmente voltada para as percepções dos estudantes em torno do ECSO e o curso de pedagogia na UEG, por isso, compreendeu-se a necessidade de uma pesquisa nessa perspectiva. Ao finalizamos essa parte de busca quantitativa, foi realizada a leitura flutuante. Nesse movimento inicial, tivemos em vista realizar a leitura com atenção do título e das

palavras-chave. Esse momento foi direcionado para analisar se os estudos continham no título as palavras ‘percepções dos estudantes’ e ‘Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório’. Com isso, construímos o Quadro 2.

Quadro 2 - Leitura exploratória.

	ANO	SIGLA	TÍTULO	M	D	PALAVRAS-CHAVE
1	2019	UFG	<i>A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia.</i>		X	Atividade de trabalho docente; Saberes docentes; Estágio curricular obrigatório; Formação docente.
2	2020	UFCAT	<i>As percepções de uma escola da roça: narrativas de crianças.</i>	X		Narrativas de crianças; Escola rural; Criança; Pesquisa (auto)biográfica.
3	2020	UFCAT	<i>As concepções de prática pedagógica das profissionais que atuam no CEMEI Ana Ramos dos Santos em Ouvidor – GO.</i>	X		Creche; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Planejamento docente.
4	2020	UFG	<i>O estágio remunerado no curso de educação física: desafios da formação e do mundo do trabalho.</i>	X		Estágio remunerado não obrigatório; Lei nº 11.788; Trabalho e Formação; Educação Física.
5	2021	UFJ	<i>A percepção de estudantes do ensino médio sobre violência e preconceito: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade.</i>	X		Violência Escolar; Indústria Cultural; Tecnologia; Semiformação; Preconceito.
6	2022	UFG	<i>Formação continuada de professoras da educação infantil em Goiás: concepções e perspectivas.</i>	X		Educação Básica; Educação Infantil; Formação Continuada; Docência; Professoras.
7	2022	UFCAT	<i>Os relatórios de estágio supervisionado: narrativas sobre a formação do administrador.</i>	X		Educação; Curso de Administração; Estágio Supervisionado; Narrativas.
8	2022	UFG	<i>Os sentidos da unidade teoria e prática constituídos no estágio supervisionado em educação infantil.</i>		X	Formação de professores; Educação infantil; Estágio supervisionado; Práxis; Significados e Sentidos.
9	2022	UFG	<i>O estudo sobre economia solidária na EJA: experiência do estágio transdisciplinar do curso de Pedagogia - FE/UFG</i>	X		Educação de Jovens e Adultos; Trabalho; Economia Solidária; Transdisciplinaridade; Ensino e aprendizagem.
10	2022	UFG	<i>Tem aqui na escola, perto de casa, em todo lugar: percepções de jovens estudantes de Aparecida de Goiânia sobre as relações entre educação escolar e violência.</i>		X	Juventude; Escolarização; Distorção idade-série; Violência.
11	2023	UFJ	<i>Narrativas na educação de jovens e adultos em Mato Grosso - MT: percepções de professores e estudantes sobre o atendimento carga horária/etapa.</i>	X		Políticas públicas educacionais; Educação de Jovens e Adultos. Narrativas de docentes e estudantes.
LEGENDA	M – Mestrado D – Doutorado UFG – Universidade Federal de Goiás			UFJ – Universidade Federal de Jataí UFCAT – Universidade Federal de Catalão		

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Quadro 2, após a leitura flutuante das pesquisas, conseguimos reduzir os estudos, de 148 para 11. É importante salientar que, fora das universidades públicas do estado de Goiás, encontramos um estudo que se aproximou bastante com o nosso objeto. Essa pesquisa é uma dissertação de mestrado acadêmico, cujo título é *O estágio curricular supervisionado obrigatório na percepção dos licenciandos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas* (Farias, 2020). Essa pesquisa teve como foco o ECSO em seis licenciaturas presenciais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Campo de Três Lagoas. A autora destacou problemas quanto à aproximação da universidade, apontando uma verticalização. Quanto às percepções dos estudantes, a autora pontua: a falta de preparo para desenvolver o trabalho como estagiário; e a ausência de percepção da importância do ECSO de professores da Educação Básica, sinalizando uma visão reducionista dos professores da Educação Básica sobre o ECSO. Julice Farias (2020) destaca a existência de conflitos no ambiente de estágio e a importância da orientação e da supervisão dos estudantes ao longo desse processo. Como contribuição da pesquisa, a autora indica estima o desenvolvimento de projetos a partir das experiências dos estudantes vinculados ao ECSO, pois, esse movimento pode contribuir para uma formação pedagógica de qualidade.

Após a leitura exploratória, daquelas pesquisas citadas no quadro 2, realizamos a leitura em profundidade. Neste outro momento, restringimos somente para os estudos que se aproximavam da pesquisa nas universidades públicas do estado de Goiás. A pesquisa de doutorado acadêmico desenvolvida na UFG intitulada *A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia*, da autora Kênia Abbadia de Melo (2019). A pesquisa visou “discutir o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório, nesse domínio a relação entre trabalhar, aprender e saber” (Melo, 2019, p.11). Os sujeitos participantes foram estudantes do curso de pedagogia de duas instituições públicas de Ensino Superior do estado de Goiás. O estudo contou com 41 participantes, entre docentes, orientadores de estágio, professores, supervisores de estágio e estagiários. A pesquisa foi realizada por meio de observação, entrevistas e conversas. Ao apresentar os resultados, a autora considera que existem desafios na formação de novos professores. Para ela, isso é atribuído ao ambiente de trabalho dos professores, marcados por desrespeito e retrocessos. A autora finaliza ressaltando a importância de mais pesquisas para enfrentar tais desafios.

Por último, é importante observarmos o Quadro 3, que apresenta os sujeitos envolvidos nas investigações da tese e da dissertação explicitadas anteriormente:

Quadro 3 – Sujeitos envolvidos nas pesquisas.

Universidade	Sujeitos envolvidos	Quantidade de sujeitos participantes	Pesquisa
UFG	<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes do curso de pedagogia • Docentes orientadores supervisores • Professores supervisores de estágio • Estagiários 	41	Tese
UFMG	Estudantes de licenciaturas <ul style="list-style-type: none"> • Geografia • Biologia • Pedagogia • História • Matemática • Letras 	20	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

Por meio do Quadro 3, é possível entender que na UEG ainda necessita de pesquisas voltada para o estudante do curso de pedagogia e as suas percepções quanto ao ECSO.

A natureza da presente pesquisa é de base qualitativa e foi ancorada em um estudo de caso. De acordo com Maria Minayo (2007, p.21) “[...] ela [a pesquisa qualitativa] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A pesquisa qualitativa ocorre em três etapas: “[...] (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental (MINAYO, 2007, p.26). Apresentamos aqui as três etapas que percorremos cada fase durante a pesquisa. Pontuamos cada especificidade que ocorreram antes, durante e depois do campo de pesquisa. Conforme Minayo (2007, p.26) a fase exploratória é caracterizada como o momento destinada para “[...] [a] produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessário para preparar a entrada em campo”.

Tal opção possibilita nos aproximarmos da análise da realidade do sujeito e da interpretação dos fenômenos que envolvem a *práxis* resultante da formação profissional docente em pedagogia. Portanto, a pesquisa qualitativa à luz do estudo de caso “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permeia o seu amplo e detalhado conhecimento[...]. Também busca, “[...] descrever a situação do contexto em que está a ser feita determinada investigação” (Gil, 2002, p. 54).

Então, seguindo os passos propostos pelos autores supracitados, inicialmente, orientadora e pesquisadora conversaram em busca dos caminhos possíveis de desenhar para a pesquisa. Nesse percurso foram: alinhadas as definições primárias dos projetos, com a delimitação do objeto de estudo; delineados os objetivos gerais e específicos; pensados o cronograma dos estudos e da escrita; elaborados os instrumentos para realizar a pesquisa de

campo. Chegamos ao consenso de local de pesquisa e público-alvo, por considerar fatores tais como: quais turmas de ECSO iriam participar, quais os critérios iríamos restringir, qual campus/unidade iria incluir. Desse modo, o campo de estudos seria a Unidade Universitária (UnU) de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior na cidade de Anápolis-GO. E os sujeitos da pesquisa seriam, pois, os estudantes de graduação do curso de pedagogia matriculados no componente curricular ECSO, com abrangência entre 5º e 8º períodos. Em seguida, realizamos os ajustes pós-aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética e Pesquisa² da UEG com CAAE 57187822.1.0000.8113, nada data de 23 de junho de 2022.

Com as definições primárias alinhadas, desenvolvemos o questionário e o roteiro da entrevista semiestruturada. Nessa conjuntura, retornamos aos autores, que estão presentes nas duas primeiras seções desta dissertação. Tal movimento exigiu concentração e escolhas, pois queríamos ajustar e direcionar as questões que fossem pertinentes aos participantes da pesquisa, considerando as vivências dos estudantes numa instituição de Ensino Superior pública e regularmente matriculados no componente curricular ECSO.

O desafio nos guiou para a construção do cronograma a fim de aplicar os instrumentos da pesquisa. Na ocasião, decidimos que os questionários seriam respondidos conforme a aceitação dos professores do componente curricular. Destacamos que a metade do quadro de docente deu o retorno da mensagem eletrônica. De 8 professores, 4 manifestaram afirmativamente, pontuando a disponibilidade das turmas em participar da pesquisa, possibilitando a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), e proposição do questionário aos discentes envolvidos. Para estes instrumentos de pesquisa, decidimos que iríamos seguir 3 seções norteadoras: seção I) Perfil dos estudantes, com identificação e dados socioeconômicos; seção II) Perfil do curso de pedagogia na UEG; e seção III) Perfil do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Tais decisões foram guiadas pela estrutura ao qual já havíamos delimitado ao logo dos estudos e das pesquisas; e com relação ao método expositivo das duas primeiras partes desta dissertação.

A segunda fase é o trabalho de campo, conforme Minayo (2007, p.26), trata-se de “[...] levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa [...]”. A autora afirma que essa fase é central, pois nela o pesquisador pode levar os instrumentos de pesquisa e realizar a combinação entre eles. Com isso, pode confirmar ou refutar as hipóteses. De maneira cronológica dos fatos, nessa fase efetivamos duas reuniões com a coordenadora do

² Comitê de Ética e Pesquisa - Fonte: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso: 09 de out. de 2022.

curso de pedagogia na Unidade Universitária (UnU) de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior na cidade de Anápolis-GO. Solicitamos à coordenadora documentos e atas em que houvesse orientações sobre o ECSO. O nosso interesse nesses documentos estava relacionado com a busca pelas diretrizes para: os estudantes do curso de pedagogia; os docentes, professores orientadores de estágios; e para professores supervisores na instituição de ensino.

Após as reuniões com a coordenação, entramos em contato com os professores, com os quais marcamos as datas para a efetivação da proposta de questionário e, em seguida, da realização das entrevistas com roteiro semiestruturado, na modalidade presencial. Ambos os instrumentos foram importantes, pois correlacionamos e complementamos os dois momentos no campo de pesquisa.

O questionário teve como pauta conhecer brevemente os sujeitos da pesquisa. Limitamo-nos em poucas questões que ancoravam nas três seções, como já citamos anteriormente. Com este instrumento buscávamos apresentar o estudo *in loco* e saber se os estudantes tinham interesse em continuar a participar da pesquisa. Já a entrevista com roteiro semiestruturado, foi a oportunidade da pesquisadora aprofundar as questões pertinentes da pesquisa com os estudantes estagiários. Nesse ponto, buscávamos conhecer a realidade dos participantes da pesquisa.

Na terceira fase caracterizada pela análise e pelo tratamento do material empírico e documental – Minayo (2007, p.27) ressalta que esse é o momento de “[...] valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articular com a teoria que fundamentou o projeto com outras leituras teóricas e interpretativas”. Nessa fase, a pesquisadora buscou interpretar os dados obtidos a partir dos preceitos teóricos, os quais guiaram também a escrita deste trabalho dissertativo. Minayo (2007, p.27) compreende que essa fase possui 3 procedimentos: “[...] (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita [...]”. A autora chama nossa atenção ao afirmar que a pesquisa qualitativa é mais do que uma classificação de opiniões, por se tratar de uma descoberta a qual emerge a partir de códigos sociais, por meio de falas, símbolos e observações ao logo do tratamento dos dados.

Na primeira fase, tida como a ‘ordenação dos dados’, realizamos a transcrição das entrevistas dividida por participantes da pesquisa; e organizamos conforme as questões levantadas durante as entrevistas. Na segunda fase, nomeada ‘classificação dos dados’, separamos diretamente as falas, as quais foram respondidas de acordo com as questões que propusemos. Ou seja, fomos diretamente nas respostas para elencar categorias de análise. Na terceira e última fase, chamada de ‘análise propriamente dita’, retornamos ao arcabouço teórico desta pesquisa e para construirmos a análise crítico e reflexiva, por meio da interpretação dos

dados, considerando o aporte teórico. Aqui, portanto, pontuamos se as falas dos sujeitos da pesquisa estavam em consonância ou não com o nosso referencial teórico.

O Quadro 4, oferece uma sistematização do modo como se desenvolveu a parte dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Quadro 4 – Sistematização metodológica da pesquisa.

Abordagem da investigação	Pesquisa qualitativa
Modalidade	Estudo de caso
Sujeitos participantes	Graduandos do curso de pedagogia com matrícula efetiva no componente curricular ECSO.
Instrumentos de coleta de dados	Questionário e entrevista com roteiro semiestruturado.
Local da pesquisa	Unidade Universitária (UnU) de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior na cidade de Anápolis-GO.
Abordagem de tratamento dos dados	Análise de conteúdo a partir das perspectivas qualitativa (Minayo, 2007).

Fonte: Elaboração própria.

A análise e a interpretação de dados da pesquisa foram realizadas na perspectiva da pesquisa qualitativa, retoricamente falando. Minayo (2007, p.79) afirma que “[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais abre o tema que pretende investigar”. A autora diz que o pesquisador irá encontrar uma vasta diversidade de opiniões, bem como segmentos sociais e crenças. Assim sendo, a análise qualitativa deve considerar esses fatores e ao pesquisador cabe direcionar o seu trabalho, levando em conta tanto o homogêneo, quanto o heterogêneo. Os procedimentos de análise necessários ocorrem a partir de quatro ações: categorização, inferência, descrição e interpretação. Cada uma dessas ações deve ser desenvolvida conforme a necessidade da pesquisa (Minayo, 2007).

A ‘categorização’ depende dos registros de unidades e contexto da pesquisa que podem ser realizados antes ou após a pesquisa de campo. Nesse momento, o pesquisador levanta quais categorias são essenciais e importantes para serem analisadas (Minayo, 2007). Destacamos a categorização no Quadro 5,

Quadro 5 - Questões norteadoras e categorias

Tema	Questões norteadoras	Categorias
Seção 1 - identificação e os dados socioeconômicos	Quem são os sujeitos participantes da pesquisa?	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero • Socioeconômicas • Nível de estudo
Seção 2 - o curso de pedagogia na UEG a partir dos estudantes	Como os sujeitos percebem e entendem o curso de pedagogia na Unidade Universitária (UnU) de	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha do curso de pedagogia na UEG • Percepção das aulas • Disciplinas • Composição das disciplinas

	Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior?	<ul style="list-style-type: none"> • O curso • Preparo para a profissão • Bolsa/estágio • Universidade e escola
Seção 3 - o estágio curricular supervisionado obrigatório a partir dos estudantes	Quais são as percepções dos estudantes do curso de pedagogia a respeito do ECSO?	<ul style="list-style-type: none"> • Deslocamento dos estudantes • Campo de estágio • Observações em sala de aula • Experiência na regência • Local de estágio • Concretização do projeto e das aulas • Tempo no campo de estágio • Exercer a função enquanto pedagogo • As contribuições do ECSO • As aulas de ECSO na UEG

Fonte: Elaboração própria.

No caso desta investigação, a etapa empírica ocorreu na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Realizou-se em três ocasiões, entre os semestres letivos 2022/02 e 2023/01. A primeira ocasião, tratou-se de: apresentar a pesquisa para a coordenação do curso de pedagogia; buscar por documentos; e conseguir o contato dos docentes que estavam ministrando o ECSO. A segunda ocasião, foi a apresentação da pesquisa aos professores responsáveis pelo CC, bem como aos estudantes; a coleta das assinaturas do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE); e, a posteriori, a aplicação dos questionários para 40 participantes da pesquisa que estavam matriculados e frequentes no ECSO dos 5º, 6º, 7º e 8º períodos. Na oportunidade, buscávamos identificar os participantes e a disposição para participação da pesquisa e continuidade do trabalho a ser desenvolvido. Na terceira ocasião fizemos três visitas para realizar as entrevistas com roteiro semiestruturado, que contém questões abertas e fechadas, como podem verificar no Apêndice C. Almejávamos também aprofundar no objeto de pesquisa, criando proximidade com os sujeitos de pesquisa por meio do questionário, que podem encontrar no Apêndice B. Naquele momento, cada estudante permaneceu entre 40 minutos e uma hora para a efetivação. Destacamos que tivemos 40 participantes, os quais responderam ao questionário, sendo que 20 se mostraram dispostos a continuar, mas destes somente 7 terminaram a pesquisa com a entrevista.

O primeiro capítulo desta dissertação foi intitulado *A educação e o curso de pedagogia: história, formação, avanços e retrocessos*. Em que buscamos mapear e conhecer, em um contexto amplo, o curso de pedagogia. A primeira seção ainda versa sobre a educação no Brasil a partir de 1939, que marca a origem do curso de pedagogia no contexto brasileiro. Contexto este que envolve aspectos socioeconômicos na educação e definem inúmeros elementos da formação de professores. Neste tópico, mostramos ainda os avanços e os recuos diante dos

planejamentos educacionais da 3ª, 4ª, 5ª e 6ª República. A segunda subseção aborda a história da formação da didática, em 1930, e as epistemologias do curso de pedagogia na UEG, com o foco na Unidade Nelson de Abreu Júnior; ainda, a caracterização do ECSO e a apresentação do curso de pedagogia, incluindo o atual quadro de docentes e do ECSO na UEG.

O segundo capítulo, debruçamo-nos nos eixos estruturantes em âmbito nacional do curso de pedagogia. Intitulada *História e epistemologia do curso de pedagogia na UEG e a caracterização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório*, a seção apresenta o curso de pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na UnU de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior. Assim, abordamos as epistemologias do curso de pedagogia na UEG, com o foco Unidade Nelson de Abreu Júnior, caracterizando o ECSO. Finalizamos apresentando os eixos que norteiam o ECSO no âmbito institucional da UEG.

O terceiro capítulo é intitulado *O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na UEG a partir dos estudantes do curso de pedagogia na UnU - Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior - Anápolis – GO*. Essa parte da dissertação compreendeu as percepções dos estudantes tanto em relação ao curso de pedagogia quanto nos aspectos concernentes ao ECSO. Neste caso, dividimos em três subseções: a primeira, voltada para a identificação e os dados socioeconômicos dos discentes envolvidos na pesquisa; a segunda, aborda o curso de pedagogia na Universidade Estadual de Goiás a partir das impressões dos estudantes; e, por fim, a terceira, é a percepção dos estagiários acerca do ECSO.

Dito isso, porquanto, dividimos o trabalho em três capítulos, incluindo essa introdução e, por último, trazemos as considerações finais.

1. A EDUCAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRIA, FORMAÇÃO, AVANÇOS E RETROCESSOS

Nesse primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o processo do curso de pedagogia, com base em um breve histórico. Este, marcado por mudanças estruturais na educação, geradas por contextos econômicos, sociais e políticos nos cenários mundial e nacional. Em seguida, iremos caracterizar a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO). Portanto, objetivou-se mapear, conhecer e caracterizar em um contexto amplo o curso de pedagogia. A discussão ocorrerá dividida por duas subseções, sendo que a primeira versamos sobre a educação no Brasil e os marcos os quais permeiam a origem do curso de pedagogia; e o contexto socioeconômico na educação e na formação de professores; bem como os avanços e recuos diante dos planejamentos educacionais da 3ª, 4ª, 5ª e 6ª República. A segunda subseção aborda a história da formação da didática, em 1930, e as epistemologias do curso de pedagogia na UEG, com o foco na Unidade Nelson de Abreu Júnior; ainda, a caracterização do ECSO e a apresentação do curso de pedagogia, incluindo o atual quadro de docentes e do ECSO na UEG.

Essa abordagem se justifica pela necessidade de discorrer sobre o processo histórico, considerando a origem do curso de pedagogia, que se deu em 1939. Por meio dessa incursão histórica, é possível perceber as mudanças ocorridas em período anterior até a atualidade. A exemplo, elencamos os períodos desde a ditadura militar, na 3ª República – 1937-1946; e 4ª República – 1946-1964; na ditadura militar – 1964-1985; 5ª República e pós-ditadura militar. Ou seja, na Nova República (1985). Até esta 6ª República, na qual iremos passar pelos Governos: Collor-Itamar (1990-1995), Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016). Para, posteriormente, adentrarmos a história da UEG e o curso de pedagogia, contextualizando a compreensão do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e seus principais aspectos.

1.1 Curso de pedagogia: contexto de mudanças até a década de 1980

O curso de pedagogia teve sua origem em 1939, através do Decreto-Lei n.1.190, tendo o papel principal de formar professores para atuar no campo educacional brasileiro e instituído na ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (Saviani, 2021a). Em sua criação o Curso de Pedagogia estava voltado à formação do técnico

em educação e com interesses provenientes do Estado, no sentido de produzir os quadros técnicos necessários ao aparato estatal (Scheibe, 2007).

Assim, no início do curso, houve tentativas dos legisladores para estabelecer os princípios básicos da formação de professores, Scheibe e Druli (2011, p.86) afirmam que:

Ao ser instituído pelo Decreto-Lei n. 1.190/1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia no âmbito da Reforma Francisco Campos, durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, o curso de Pedagogia atendeu aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante. Sua instalação se deu com duas finalidades centrais: formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de Didática.

Em sua gênese, o curso de pedagogia propunha especialmente formar professores para atuar no Ensino Secundário e, para Schneider (2014), foi caracterizado pela dualidade entre duas modalidades: bacharelado e licenciatura, formando bacharéis e licenciados. Por meio dessa separação “[...] caracterizou uma organização curricular seriada” (Scheibe e Durli, 2011, p.87). Nesse modelo, formava-se o professor bacharel, tal estrutura ficou conhecida como esquema 3 + 1, que está explicitada no Quadro 6.

Quadro 6 – Organização curricular 3 + 1

FORMAÇÃO DE BACHARÉIS EM EDUCAÇÃO		
SÉRIES	ANO/TEMPO	DISCIPLINAS/CURRÍCULO
1ª série	3	Matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação e psicologia educacional.
2ª série		Psicologia educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação e administração escolar.
3ª série		História da educação, psicologia educacional, educação comparada e filosofia da educação.
Curso de didática geral	+1	Didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.

Fonte: Compilado pela autora com o uso da obra de Silva (2006, p. 12).

Conforme Schneider (2014, p.73) houve um crescimento para atender as demandas do mercado, pois, existia a necessidade de acompanhar o avanço da industrialização. Houve a “[...] necessidade de formação de professores para a educação básica passou a se intensificar diante da demanda por escolarização, o que influenciou a formação de docentes para atuar nessa formação” (Schneider, 2014, p.73).

Podemos observar que o curso de pedagogia já nasceu segmentado e voltado para uma formação técnica (Saviani, 2021.a). A estrutura de currículo foi dedicada ao estudo da didática

geral como proposta de habilitação para que, dessa forma, estudantes do nível de bacharelado também fossem contemplados com a licenciatura. Ao profissional bacharel cabe a organização e funcionamento do espaço escolar ou em outros espaços de atuação na gestão educacional. Isso, porque os bacharéis não são preparados e habilitados para atuar em sala de aula (Tanuri, 2000).

Atrelada à formação de professores, destacamos a feminização da docência, especialmente, na atuação voltada para crianças pequenas. Segundo Tanuri (2000), historicamente a imagem da mulher no espaço escolar foi, e ainda é em muitos casos, vista como uma missão religiosa e exaltação do civismo. Sendo, pois, uma idealização da dignidade feminina, além de sanar questões relativas à mão-de-obra ‘materna’. Assim, “[...] o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema da mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (Tanuri, 2000, p. 66). De acordo com Silva e Limonta (2014, p. 20), existia um “[...] mito do sacerdócio ou do natural da feminilidade, por exemplo, que parecem grassar insistentemente tanto no senso comum quanto nas instituições formadoras”.

Com os dados de pesquisas, realizadas por meio de estratégias de mapeamento sociodemográfico, nos anos de 1969 e 1970, foi possível constatar a escolha do magistério. Assim, foi identificado “[...] uma perspectiva tradicional, como profissionalização feminina compatível com o papel da mulher na família e na sociedade” (Marafelli, Rodrigues e Brandão, 2017, p.968). Outro ponto importante destacado pelos autores é em relação à escolha do público feminino para atuação no magistério.

A inclinação para o magistério encontraria terreno fértil, sobretudo entre moças de formação tradicional que, devido ao **baixo capital cultural** (“pouco ins-truídas”, na expressão dos autores), careciam de motivação ou inclinação para o trabalho intelectual. Entre os traços intrínsecos atribuídos ao magistério estariam o **instinto maternal feminino, o amor pelas crianças, a compreensão, o jeito, a paciência, etc.**; os fatores extrínsecos, entre outros, seriam o salário reputado baixo, as poucas horas de trabalho e férias escolares longas, facilitando a **“dedicação ao lar”**. Para Pereira (1969), essas características marcariam a diferença entre os graus de profissionalização das carreiras consideradas masculinas e **as femininas, como o magistério**, assim como baixo prestígio e menor remuneração das professoras (Marafelli, Rodrigues e Brandão, 2017, p. 968, grifos nossos).

Como vimos, as mulheres no magistério estiveram taxadas com diversos estigmas, como: baixo capital cultural, instinto maternal feminino, amor pelas crianças, dedicação para o lar, etc. Esses pontos, marcaram tanto o espaço profissional na educação, quanto o mundo do trabalho. Porque a profissão de ensinar, além de passar por uma feminização, coexistiu com o preconceito da atuação de homens no contexto escolar, mais especificamente na EI. Dessa

forma, considerando uma demanda social para o trabalho com uma formação meramente técnica, inicialmente.

Para Cruz (2011), essa perspectiva é uma deturpação da característica estrutural da própria universidade que formava para bacharel em pedagogia. O ensino técnico característico do bacharel é “[...] uma distorção da própria concepção dessa faculdade, visto que, ao bacharelado, correspondia a formação de intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica [...]” (Cruz, 2011, p. 36), com uma preocupação de ordem racional e organizacional.

Para dialogar sobre os efeitos dos acontecimentos econômicos, damos destaque para o crescimento na industrialização. Esse desenvolvimento voltado para a economia ecoava também na educação. A monopolização e o populismo foram instrumentos de “[...] dominação de massas incorporadas à política, mas que escapavam do controle das classes dominantes, foram os primeiros fatores determinantes das mudanças no campo da educação escolar” (Cunha, 2010, p.170 – 171). É nesse período que surge a expansão, a federalização e a modernização do Ensino Superior, como efeito marcadamente de dominação. Cunha (2010) explica que o movimento de crescimento no ensino superior, ocorreu em detrimento da forma secundária ao EM, assim, marcando, mais um movimento expansionista do EM. Quanto à federalização destacamos que ela “[...] foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes” (Cunha, 2010, p.172).

Cunha (2010, p.172) salienta ainda sobre a junção entre a “[...] referência da ideologia que clamava pela sua reforma, na tentativa de sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social”. Esses momentos foram marcados em uma atmosfera militarizada. O mesmo autor aborda quatro (4) pontos como marco temporal, esses foram essenciais para a modernização do ensino superior: a dedicação exclusiva na pós-graduação; a modernização do ensino superior; o rompimento de laços com o exterior; e a mudança da capital do país com um novo plano urbanístico. Esses pontos contribuíram para o rompimento da estrutura curricular e para a visão técnica do curso de pedagogia, predominante nas décadas de 1930 a 1950 (Cunha, 2010).

O resultado desse processo de modernização “[...] se constituiu, nos anos 50 e 60, um intelectual coletivo, desde então um protagonista sempre presente nas políticas educacionais do país, fosse como propositor, como colaborador de iniciativas estatais, fosse como crítico de tais medidas”. No que tange ao projeto da reforma universitária, destacamos que “[...] às vésperas do golpe militar de 1964, quando a reforma universitária passou a integrar o rol das “reformas

de bases”, um contingente significativo de professores assumiu tal projeto” (Cunha, 2010, p.174-175, aspas do autor). Destarte, destacamos que, após o golpe militar do ano de 1964, aparentemente o governo da milícia foi tido como apoiador ‘da modernização do ensino superior’. Entretanto, não podemos

[...] desconsiderar as danosas consequências que a ditadura militar (1964-82) teve na vida acadêmica, não é possível deixar de levar em conta o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso. Para tanto, é preciso considerar os efeitos contraditórios que o regime autoritário provocou nas instituições de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica (Cunha, 2010, p.178).

Esse autor apresenta esse efeito contraditório em dois momentos, indicando que o primeiro impactou: na aposentadoria de professores, no impedimento de docentes de ingressar e/ou progredir nas suas carreiras, na demissão de reitores, na nomeação de interventores para assumir as universidades temporariamente, além de impor limites aos representantes e às entidades estudantis. Em relação a isso, a

[...] aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos campi e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados (Cunha, 2010, p.178).

Sheibe e Durli (2011) apontam que, no período de 1945-1964, destacou-se uma ampla mobilização das forças democráticas e liberais contra a ordem autoritária do Estado Novo, culminando com o Golpe Militar, que impediu uma crescente mobilização popular para alargar os limites de uma democracia ainda limitada. Dada a tendência crescente urbanização que marcou o período, havia a forte demanda social por educação.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por mudanças estruturais na educação, pois o “[...] regime militar, embalado pelo “milagre econômico”, estabeleceu claramente uma vinculação entre a educação e o modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção” (Jr. Ferreira e Bittar, 2006, p. 1163, aspas dos autores). Assim era vedado,

[...] duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava à concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade. Obrigava, também, à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas - a Faculdade (ou centro ou departamento) de Educação (Cunha, 2010, p.179).

Para a formação de professores voltada para o magistério era necessária participação do curso de livre-docência, o qual “[...] constituía uma espécie de credencial docente”. Ou seja,

só poderia exercer a profissão após finalização do curso. Conforme afirmam Virei e Farias (2007) a educação no regime militar (1964-1985) foi evidenciada por meio de diversas reformas, tais como um conjunto de decretos que, por exemplo, regulamentam “[...] a reforma universitária, [ao] instituir os princípios para a organização e [o] funcionamento do ensino superior [além d]e a sua articulação com a escola média [...]; a segunda, fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º grau [...]” (Virei e Farias, 2007, p.122). No final da década de 1960, Silva (2006) explica que foi a partir do parecer Conselho Federal de Educação, CFE n. 252/1969, que o curso apresentou algumas mudanças estruturantes, tais como: disciplinas e currículo, pois eram as principais preocupações político-sociais da época em questão.

Ainda nos de 1960, a formação de professores que iriam ministrar aulas no 1º grau ocorria nos “[...] institutos ou escolas normais, nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (Ferreira Jr. e Bittar, 2006, p. 1164), enquanto para a docência no 2º grau era realizado conforme o artigo 30 da Lei n. 5.540, instituída em 28 de novembro de 1968. A referida lei institui que “[...] a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (Saviani, 2006, p. 90).

Notamos que nas décadas de 1930 a 1950 houve uma divisão da formação de professores em locais diferentes e tal característica também é marcante na década de 1960. Apesar de haver avanços legais na década de 1960, é importante salientar o que prevaleceu nos anos 1930 e 1950, quando a formação era voltada para a capacidade de técnicas e preparo para ser um docente especialista (Ferreira Jr; Bittar, 2006).

Assim, é possível compreender que o contexto de conhecimento fragmentado fica mais evidente ainda na formação de professores. Porque neste contexto, a distribuição das disciplinas “[...] era pensada de forma que os alunos não se submetiam mais a um rol de disciplinas comuns, ao se prepararem para trabalhar nas diferentes opções profissionais previstas para o pedagogo” (Silva, 2006, p. 23). Os trabalhos de supervisão e planejamento eram direcionados para a administração e orientação educacional, especialista com habilidades técnicas. Somado a esse currículo, Silva (2006) afirma que, em certo momento do curso, os alunos poderiam optar pelas disciplinas segundo as habilidades técnicas profissionais. Saviani (2021a, p. 39) destaca o parecer CFE n. 252/1969 de autoria do professor Raimundo Valnir Cavalcante Chagas que fixou “[...] os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia”.

Já no que se refere à estrutura curricular e à fixação do currículo mínimo “[...] o Curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico e serviço da docência” (Cruz, 2011, p. 48). Dentre as principais características do currículo destacamos a base comum e a base diversificada. A base comum, correspondia ao “[...] setor de educação é uma só e que por isso as diferentes modalidades e capacitação devem partir de uma base comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área [...]” (Silva, 2006, p. 26). As disciplinas ministradas eram: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. Já a base diversificada coincidia com a “[...] função de habilitação específica” (SILVA, 2006, p. 27), as matérias ministradas eram o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção (SILVA, 2006).

Tanuri (2000) argumenta que, o Parecer CFE n. 252/1969, altera o currículo mínimo. Tais mudanças vão além, pois voltam a garantir o magistério dos estudantes formados pelo curso de pedagogia e de curta duração. Nesse momento histórico, esses estudantes podem realizar estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Essa decisão possibilitou acabar de forma legal com o “[...] movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, [para o] sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade” (Tanuri, 2000, p. 79).

Com a diminuição do curso, por meio do currículo mínimo, passou a existir a sinalização de ampliar a mão de obra para o mercado trabalhista. E quanto mais ágil fosse o tempo de estudo nas instituições de ensino, mais rápido elas poderiam oferecer os seus serviços educacionais. Mesmo que com pouco desempenho intelectual, caráter técnico e básico, o que importava era a presença de um professor naquele ambiente de ensino. “Portanto, essa variação dos cursos [que ainda reverbera na atualidade] também é justificada em função das exigências do mercado de trabalho” (Silva, 2006, p. 28).

De acordo com Cruz (2011), as décadas de 1970 e 1980, foram referências na realização do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) no 252, de 11 de abril de 1969, de responsabilidade também de Valmir Chaga (1921-2006). O conselheiro permaneceu à frente da pasta do Conselho Federal de Ensino (CFE) por 18 (dezoito) anos, ou seja, 3 (três) mandatos de 6 (seis) anos. Esse parecer foi acompanhado por uma Resolução CFE n.º 2/1926, tal deliberação tem como foco fixar o currículo mínimo, e a duração do curso de pedagogia (Cruz, 2011). Em meio às realizações mencionadas destacamos que, além das reformas e estratégias ocorridas na educação durante a ditadura militar – 1964-1985 –, também houve um

planejamento com política educacional com o intuito de “[...] formar recursos humanos para o desenvolvimento”. Nessa ocasião, o plano conseguiu atingir de forma abrangente, com a intenção de fixar o caráter científico e técnico aos futuros profissionais (Vieira e Farias, 2007, p.137).

Para compreender de forma mais clara, desejamos trazer o Quadro 7, que explica os planejamentos educacionais que ocorreram na educação durante a Ditadura Militar, ao longo dos anos de 1964 até 1985.

Quadro 7 – Planejamento Governamental Global e Setorial (1964-1985).

PRESIDENTES	GLOBAL	SETORIAL
Castello Branco (1964-1967)	Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (66) Programa de Ação Econômica do Governo - PAEG (64-66)	Plano Trienal (63-65) Diagnóstico Preliminar Educação (66)
Costa e Silva (1967-1969)	Plano Decenal de Desenvolvimento (67-76) Programa Estratégico de Desenvolvimento - PED (68-70)	Plano Nacional de Educação/PNE
Emílio Médici (1969-1979)	Programa de Metas e Bases para a Ação de Governo (70-72) Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - I OND (72-74)	Plano Nacional de Educação e Cultura - PSEC (72-74)
Ernesto Geisel (1974-1979)	Plano Nacional de Desenvolvimento - II PND (75-79)	II Plano Setorial de Educação e Cultura II - PSECD (75-79)
João Figueiredo (1979-1985)	Plano Nacional de Desenvolvimento - III PND (80-85)	III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - III PSECD (80-85) Educação para Todos: caminho para mudança (85)

Fonte: Vieira e Farias (2007, p.138).

De acordo com o Quadro 7, podemos compreender que ao longo da ditadura militar, o país estava centrado para uma formação profissional direcionada para o desenvolvimento econômico. Dessa forma, no contexto brasileiro, há a marca de uma gestão educacional que despreza o funcionamento das classes sociais e valoriza a formação profissional técnica (Vieira e Farias, 2007). Ao analisar o mesmo período, Cunha (2014, p.933) chama atenção quando afirma que a “[...] política educacional da ditadura aqui focalizada, nada restou, a não ser os estragos causados pelos anos de descaminho num nível de ensino que ainda não encontrou sua identidade no edifício educacional do país [...]”. Essa perda de identidade ocorreu,

principalmente, pelas políticas vincularem a educação à mercadoria e como recurso para ampliar o mercado de consumo.

Conforme Saviani (2021a, p.367) pontua que a formação técnica no Brasil “[...] metamorfoseou-se em segurança e desenvolvimento”, nesse discurso, destacava ao progresso, desenvolvimento econômico com a segurança. No que diz a respeito do âmbito educacional, perpetrava a adoção da economia associado-dependente, marcada pela presença de empresas norte americanas no Brasil. Dessa forma, o autor destaca que houve o aumento na “[...] demanda de preparação de mão de obra [nas] empresas associadas à meta de elevação [da] produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da escolar”. A formação técnica está relacionada com a organização do trabalho e no controle do comportamento, sendo fordismo, taylorismo e behaviorismo respectivamente.

Nessa condição de trabalho, o trabalhador desenvolve sua ocupação em linha de montagem, executa metade do trabalho para assim produzir algum objeto. Ou seja, o trabalhador produz um objeto, que ocorre de forma eficiente e eficaz. Na educação, a pedagogia tecnicista o professor e o aluno ocupam posições diferentes, enquanto o primeiro destaca pela ‘organização racional dos meios’. Enquanto ao aluno marca a ‘posição secundária’. Isto é, a percepção do ensino nessa perspectiva é marcada pela “[...] organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (Saviani, 2021a, p.382).

Com o fim da ditadura militar em 1985 e o retorno do Brasil à democracia, em busca de uma melhor compreensão desse momento, resolvemos contemplar esse recorte de tempo no contexto educacional pós-constituição de 1988. Este, dividido em quatro (4) momentos, referentes a cada governo, sendo primeiro, o Governo Collor-Itamar; segundo o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC); terceiro, o Governo Lula; e, em o quarto, Governo Dilma.

Após 1989, com as primeiras eleições para Presidente da República, Collor (1990 a 1992), em 1990 deu início a uma série de implementações de políticas e programas educacionais voltados para a área de educação como, por exemplo, a política de alfabetização. Podemos citar ainda: “[...] Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e os CIACs (Centros Integrals de Atenção à Criança), apelidados de “os CIEPs colloridos” porque resultaram de uma adaptação dos CIEPs instalados no Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola [...]” (Saviani, 2018, p.295). O autor chama atenção também para o fracasso dos programas afirmando que “[...] a política educacional do governo Collor resumiu-se a arbitrar sobre os preços das mensalidades das escolas privadas” (Saviani, 2018, p.295). Outras teóricas, como Vieira e Farias (2007) fazem duras críticas ao período de gestão do presidente Collor.

Para as autoras, o governo espetacularizou a educação ao promover o enfraquecimento de órgãos tais como: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Em torno de diversos problemas que envolvem a educação no governo supracitado, a

Educação [...] torna-se refém do clima de suspeitas que se instala em torno da administração no poder. [...] Antes mesmo de concluído o processo de impeachment, Itamar Franco assume o cargo. No campo da educação a troca não é apenas de titulares, caracterizando-se a nova administração por alguns elementos que a diferenciam da gestão anterior (Vieira e Farias, 2007, p.164).

Após o *impeachment* de Collor e com a sua substituição pelo vice-presidente Itamar Franco – 1992 a 1995 –, destacamos dois (2) momentos importantes. O primeiro, em 1993, com o lançamento do Plano Decenal ‘Educação para Todos’, com foco direcionado para o “[...] ensino fundamental e se propunha, em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (Art. 60 das Disposições Transitórias)” (Saviani, 2018, p.295, parênteses do autor). O segundo momento foi o encerramento do Conselho Federal de Educação (CFE) e a Fundação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, as reformas educacionais que ocorreram no governo militar (1964-1985) foram fundamentais para conduzir as políticas educacionais (Saviani, 2018). Ainda no governo Itamar houve a “[...] tentativa de retomada” no que diz respeito à política pública no espaço federal. Porém, será

[...] no governo seguinte que este movimento vai se explicar. Procedendo a um balanço desta gestão, há um salto positivo no sentido do debate que se promove a pretexto dos eventos em torno do Plano Decenal e da Conferência Nacional. Acumula-se uma reflexão para o próximo governo. Quando este assume, porém, não revela disposição para incorporar as condições da administração antecedente (Vieira e Farias, 2007, p.165-166).

O governo subsequente foi o FHC – de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002. Nesse período ocorreram diversas mudanças, como a efetivação do CNE e os exames nacionais de cursos de nível superior como preconizado por Saviani (2018). Também houve a “[...] formulação e implementação da política educacional [que] referem-se ao ensino fundamental e se iniciou antes da aprovação da nova LDB” (Saviani, 2018, p.297). Outro ponto que podemos destacar como marca do governo federal é a formação profissional. Assim, a

[...] marca do Governo FHC foi a separação entre ensino médio e ensino técnico-profissional determinada pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Tal medida significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo (Saviani, 2018, p. 297).

Apesar do significativo retorno às implementações da década de 1960 e 1970, os anos de 1990, foi marcado pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Vieira e Farias (2007, p.167) relembra que a “[...] LDB de 1996 é a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961”. Saviani (2008, 298) chama atenção para a existência de resquício da ditadura militar na nova LDB.

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientação a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

Para Saviani (2019, p. 331), a lei visa “[...] fixar as diretrizes da educação nacional, [...] estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que devem imprimir à educação no país”. Enquanto para Brzezinski (2008, p. 178), a lei objetiva cumprir a função de aquisição do conhecimento, logo existe uma preparação para a vida social nesse processo. Assim, “[...] permitindo-lhe acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, e à cidadania”. Dessa forma, concordamos com Vieira e Farias (2007, p.169) ao afirmarem que as “[...] reformas da década de 90 explicitam a busca por uma política de qualidade. Nem todos os seus objetivos, todavia, têm surtido os resultados esperados, indicando distância entre o proclamado e o realizado”. Com abrangência nas etapas de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior, destacamos aqui o Capítulo IV da LDBEN de 1996, em seu artigo n.º 43, destinado para o Ensino Superior, o cuja finalidade é “I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL/ LDBEN, 1996, n.p).

O percurso político dos anos de 1990 foi marcado por significativas mudanças referentes ao acesso à educação e à erradicação do analfabetismo em um plano decenal, ocorrendo de 1993 a 2003. O curso de Pedagogia, considerando essa demanda, manteve o perfil de menor duração e passou por algumas críticas, como argumenta Brzezinski (2008, p. 185, aspas da autora):

[...] o curso de Pedagogia é mencionado no art. 64 da LDB /1996 de modo equivocado, considerando que, conforme prescrito, a ele compete exclusivamente à “formação profissional de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para a educação básica”.

No Governo Lula – de 2003 até 2010 – que ocorreu em dois mandatos, propõe-se apresentar as principais iniciativas em cada gestão. No primeiro mandato (2003-2006) ressaltamos que foram tomadas novas diligências, que “[...] se refere ao papel da União na organização da educação nacional” (Saviani, 2018, p.299). Podemos citar a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Ensino Superior (SINAES), criou o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Aqui podemos observar uma ampliação do governo quanto ao acesso ao ensino superior, assim como a avaliação desse ensino (Saviani, 2018). Também houve a anuência da “[...] Lei n.º 11.114, de 16/5/2005, que antecipou o início do Ensino Fundamental para os 9 anos, o que foi ratificado pela Lei n.º 11.274, de 6/2/2006, instituindo o ensino fundamental de 9 anos” (Saviani, 2018, p.299). Destacamos também a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007.

Assim, o Fundo passou a incluir, além do ensino fundamental, também a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades da educação especial, da educação indígena e quilombola, assim como a educação profissional integrada ao ensino médio (Saviani, 2018, p. 299).

Com o início do segundo mandato – de 2007 até 2010 – destacamos que foi estabelecido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); criada a disposição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; houve a restauração do Programa Brasil Alfabetizado; e ocorreu a instituição do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Sucedeu-se também o piso salarial dos professores e profissionais do magistério público na educação básica. Quanto às contribuições para a formação inicial e ensino superior, acentuamos a Lei n. 11.788 de 2008 que regulamenta os “[...] estágios dos estudantes das instituições de Ensino Superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos” (Saviani, 2018, p.300). Por fim, evidenciamos que,

No âmbito do PDE, dizem respeito à formação profissional. São eles o Decreto n.º 6.095, de 24/4/2007, que fixou as diretrizes para integração de instituições federais de educação tecnológica tendo em vista a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica e a Lei n. 11.788, de 35 de setembro de 2008, que regulamentou os estágios.

No Governo Dilma – de 2011 até 2016 – destacamos três momentos importantes que ocorreram durante a sua presidência, dando ênfase a política educacional sem interrupção do governo anterior. Houve mudanças na LDB, especificamente, agregando os seguintes artigos:

§ 3.º no Art. 79 da Lei n. 12.416, de 9 de junho de 2011, referente à oferta de educação superior para os povos indígenas; acréscimo do § 7.º ao artigo 26, incluindo nos currículos do ensino fundamental e ensino médio os componentes proteção e defesa civil e educação ambiental (Lei n. 12.608, de 2012), entre outras [...] (Saviani, 2018, p. 300).

Saviani (2018) destaca a amplitude da educação obrigatória, sendo que a faixa etária passou a ser dos 4 anos até aos 17 anos. “Em consequência, a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola (4 e 5 anos de idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos de idade)” (Saviani, 2018, p.400). Destacamos também a fundação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Ademais, teve o alargamento dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), também ocorreram diversos subprogramas, tais como:

Bolsa-Formação; Fundo de Financiamento Estudantil Técnico (Fies Técnico); Rede e-Tec Brasil; Brasil Profissionalizado; Redes Estaduais de EPT; Rede Federal de EPT. [A] [...] expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com novos campi em todas as unidades da Federação passando de 140 campi em 2002 para 562 até 2014 (Saviani, 2018, p. 301).

Portanto, o curso de pedagogia passou a ser mais amplamente discutido no final dos anos 1970, culminando em uma origem segmentada e positivista, gerenciada pelo fator menor tempo e para a formação emergencial de profissionais para o mercado de trabalho, como observado no período entre as décadas de 1930 e 1960. O interesse dos poderes em manter ou extinguir, em 1990, o curso de pedagogia levou a discussões mais assertivas quanto à importância da formação do pedagogo para o ensino primário. Questões como o conteúdo e o currículo mínimo oferecidos pelo curso também foram pontuados. Logo, em comum, percebemos que ambos os recortes temporais – 1970 e 1990 – ainda são tecidos no fator menor tempo de formação. Com o marco legal da LDBEN, de 1996, amplia-se a perspectiva de potencializar as bases dos cursos de pedagogia, porém, limitado e distorcido para questões que definem o fiel papel de uma formação em pedagogia e a identidade desses profissionais.

1.2 Eixos legais do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em âmbito nacional

Nesta subseção nosso objetivo é apresentar os eixos estruturantes em âmbito nacional do curso de pedagogia. Almejamos, assim, expor os documentos e compreender os principais pontos voltados para o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Visamos colocar uma lupa nas resoluções, pareceres e leis para, posteriormente, analisarmos o contexto do ECSO nos cursos de formação de professores – partindo do ano de 2001 até 2022. Excluimos da análise as legislações das Diretrizes curriculares para a Formação de Professores para o Profissional

Técnico de Nível Médio (EPTNM-Formação), as que são direcionadas unicamente a um curso. Por exemplo: Parecer CNE/CP n.º 5/2009, aprovado em 5 de maio de 2009, que orienta o curso de Letras e as resoluções estabelecidas exclusivamente às universidades; e Parecer CNE/CES n.º 0228/2004, aprovado em 4 de agosto de 2004, voltado para a Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Entendemos que esses não fazem parte dos objetos do estudo que se segue.

De início, abordaremos o Quadro 8, que expõe legislações – pareceres e resoluções – e o assunto de cada uma delas. Na sequência apresentamos um recorte, considerando como pontos de discussões uma breve análise em cada documento apresentado. Em seguida, centramos uma reflexão mais focada na Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, por ser a mais atualizada; porém, ainda segue sem implementação nas universidades. Esta resolução tem como previsão sua implementação no ano de 2024, de acordo com Resolução CNE/CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022. No Quadro 8 apresentamos as Resoluções e Pareceres organizados de maneira cronológica, partindo do ano de 2001 até 2022. O quadro nos permite ter maior percepção do todo, ao visualizarmos as principais legislações durante esse período.

Quadro 8 – Leis em âmbito nacional de 2001 até 2022.

RESOLUÇÕES / PARECERES	ASSUNTO
Parecer CNE/CP n.º 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP n.º 21, de 6 de agosto de 2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP n.º 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP n.º 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP n.º 5/2006, aprovado em 4 de abril de 2006	Aprecia Indicação CNE/CP n.º 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
Parecer CNE/CP n.º 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Parecer CNE/CP n.º 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Compilado pela autora.

Em busca de um detalhamento centrado especificamente no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, definimos quatro pontos de discussões em cada documento: as normas para realização dos referidos Estágios; a Matriz Curricular; e a Formação/Valorização dos Profissionais da Educação. Destacamos que, não necessariamente irá aparecer cada ponto de discussão nas Resoluções e Pareceres, pois ao longo da escrita percebemos que os documentos nem sempre abordam os pontos omitidos.

Parecer CNE/CP n.º 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001

Tratando sobre as normas para a realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, neste Parecer destacamos o artigo 13 que aponta “[...] a dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. E no mesmo artigo, no parágrafo §3º menciona quanto ao local que deverá se desenvolver o Estágio Curricular Supervisionado. Assim, será “[...] realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (BRASIL, 2001a, p. 67). O Parecer marca a importância do ambiente de estágio para os estudantes, sendo este, em uma escola de educação básica. Além disso, estabelece o início e a avaliação de maneira conjunta com a escola campo de estágio. Esses pressupostos deferidos no ano de 2001 já apontam para uma articulação em diferentes práticas e avaliação. Estas, importantes para os estudantes que estão em formação, porque colaboram para ampliar os seus conhecimentos.

Sobre a matriz curricular, a resolução destaca que os “[...] cursos de formação não podem ficar reduzidos a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2001a, p. 57). Mas aborda sobre uma expressão mais focada na importância e sobre a “[...] oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (BRASIL, 2001a, p. 57). E, dessa forma, a resolução aponta um interesse em manter a reflexão coletiva como forma de possíveis avanços.

Quanto à formação/valorização profissional, aqui destacamos que ainda é trazida a reafirmação da necessidade de uma formação nas escolas de educação básica, sendo de suma importância começar a vivência ao longo do curso e não somente em um momento isolado. O documento também marca a necessidade de existir um projeto, logo, podemos perceber uma preocupação quanto aos conteúdos que serão propostos. Deste modo, entende-se o processo não como um modelo seriado, ou fora da realidade da instituição. O Parecer aponta para a

necessidade de uma atuação coletiva, tanto dos professores orientadores, quanto dos professores da escola, com os quais os estagiários estão interagindo durante o Estágio Supervisionado (BRASIL, 2001a).

Nesse Parecer CNE/CP n.º 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, observamos a existência de uma preocupação quanto à relação entre teoria e prática. Essa preocupação gira em torno da importância dessa articulação durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Também é possível apontar que o documento frisa o sentimento de colaboração e sugere o fortalecimento da coletividade entre os responsáveis pelas instituições, os estudantes e os professores orientadores.

Parecer CNE/CP n.º 21, de 6 de agosto de 2001

Sobre as normas para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, destacamos aqui a carga horária para a Formação de Professores da Educação Básica: “[...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas com a garantia das seguintes dimensões dos componentes comuns” (Brasil, 2001b, p. 16). Essa dimensão é demarcada pela divisão da carga horária no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório ao longo do curso 400 (quatrocentas horas); final do curso 400 (quatrocentas horas); conteúdos voltados para as atividades acadêmico-científico-culturais, na sala de aula, com 1800 (mil e oitocentas horas); e, por fim, 200 (duzentas horas) em atividades diversas (BRASIL, 2001b).

Quanto à matriz curricular, o Parecer indica aspectos em que “[...] o estágio supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática de ensino e com as atividades de trabalho acadêmico” (Brasil, 2001b, p. 11). Ao sugerir a relação entre a teoria com as atividades desenvolvidas na universidade, o documento abre espaço para pensarmos nesses momentos da práxis durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Essa “[...] articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador” (Brasil, 2001b, p. 10). Conforme o Parecer CNE/CP n.º 21, de 6 de agosto de 2001, a relação teoria e prática durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, não “[...] se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino” (BRASIL, 2001b, p. 12).

Quanto à formação/valorização profissional, que esse Parecer aborda que os “[...] sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes,

inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (Brasil, 2001b, p. 2). Dessa forma, marca o acesso exclusivo via provas de concurso público e de títulos (BRASIL, 2001b).

Parecer CNE/CP n.º 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001

Nesse Parecer, dentre os parâmetros propostos para análise, destacamos apenas as normas para a realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Nele, apontam-se as mesmas perspectivas enfatizadas anteriormente no Parecer CNE/CP n.º 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001. Os dois documentos colaboram para o posicionamento de que as práticas do estágio supervisionado devem ser realizadas em escolas de educação básica, além da importância de um projeto para o campo de estágio. Destacamos um contraste: no que tange o Estágio Supervisionado Obrigatório, este será fixo por lei e deverá ser feito ao longo do curso de formação, de forma que seja suficiente nas “[...] dimensões da atuação profissional [...]”. E esses “tempos na escola” devem ser diferentes, segundo os objetivos de cada momento da formação (BRASIL, 2001c, p. 1). Ponderamos que este parecer aponta para a necessidade de uma formação coletiva, onde a instituição de Ensino Superior e as unidades de ensino colaborem mutuamente, assumindo responsabilidades para uma prática coerente e compartilhada de experiências.

Parecer CNE/CP n.º 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001

No que tange às normas, destacamos que esse Parecer CNE/CP n.º 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, segue correlato com o Parecer CNE/CP n.º 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001. Estes destacam a importância de desenvolver atividades que se ajustem tanto para o processo formativo, na universidade, quanto durante o tempo no campo de estágio. Assim, mantendo uma “[...] articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador” (BRASIL, 2001d, p. 9).

A matriz curricular nesse Parecer aborda a importância de o trabalho acadêmico ser o ensino presencial, assim também é incluído o “[...] caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo” (Brasil, 2001d, p. 12). O documento destaca a importância de vivências durante o processo formativo, tais como: seminários, estudos de caso, produções coletivas, projetos de ensino, entre outros. O

Parecer destaca a importância desses momentos estarem sob direcionamento do professor orientador do estágio (BRASIL, 2001d).

Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002

As normas para o estágio nesta resolução estabelecem que, assim como mencionado anteriormente, continua a proposta de realização em escolas de educação básica, “[...] e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a, p. 6).

Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002

Sobre as normas para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, essa Resolução aborda a necessidade de se desenvolver em uma escola de educação básica, em regime de colaboração entre a escola e o professor orientador (BRASIL, 2002b). Destacamos que esses pontos já foram mencionados anteriormente, como na Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Em relação à matriz curricular, esta Resolução afirma que os conteúdos serão ordenados com uma proposta voltada para diversos âmbitos do conhecimento (BRASIL, 2002b). O documento também aponta para as competências das instituições que formam os professores para a educação básica, sendo assim, atribuem-lhes como responsáveis em “[...] o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores” (BRASIL, 2002b, p. 5). Por fim, destacamos que a Resolução reitera a importância tanto da matriz curricular – enfatizando a relação teoria e prática – quanto do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório estarem articulados com o restante do curso. Assim, observamos que nessa Resolução apresenta a preocupação em torno desse movimento citado anteriormente, ao poder contribuir de maneira significativa o curso de formação de professores.

Em relação à formação e à valorização dos profissionais, a Resolução apresenta os princípios norteadores, que contribuirão para exercer a profissão. Destacamos a seguinte questão: “[...] I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002b, p. 2). Nesta citação é possível observar a linearidade existente, ao colocar como ponto principal o caminho do curso voltada para o desenvolvimento de competência.

Parecer CNE/CP n.º 5/2006, aprovado em 4 de abril de 2006

Quanto às normas para o Estágio Curricular Supervisionado, destacamos o seguinte ponto do documento: “[...] I - Para os cursos de Pedagogia, mínimo de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais no mínimo 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e no mínimo 2.900 horas, às demais atividades formativas” (BRASIL, 2006a, p. 2).

Parecer CNE/CP n.º 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008

Quanto às normas, o Parecer estabelece que para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, ele deverá ser efetivado em escolas, preferencialmente: “[...] e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor-estudante, na área ou disciplina compreendida no escopo da segunda licenciatura” (Brasil, 2008a, p. 10). No que diz a respeito à matriz curricular, destacamos que o documento ressalta que a prática “[...] não poderá ficar reduzida a momentos isolados, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso, devendo estar presente desde o início do curso, permeando toda a formação do professor” (BRASIL, 2008a, p. 5). Quanto à formação e à valorização do profissional, o Parecer destaca a “[...] I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 2008a, p. 3).

Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015

Quanto à norma curricular para o ECSO, nesta Resolução destacamos o seguinte ponto: “[...] § 6.º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015a, p. 12). O documento aponta a articulação entre a teoria e a prática, destacando também a inseparabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015a). Essas características, apontadas anteriormente, são bases já expostas em outros documentos. Assim, é possível entender que existe a preocupação quanto à importância de uma articulação entre a teoria e a prática, consoante o que já foi apontado. Porém, acrescentamos que a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de novembro de 2019a, aponta características voltadas para uma formação de professores neotecnista.

Resolução CNE/CP n.º2, de 20 de novembro de 2019

Esta parte desta seção será destinada a compreender a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019,³ que coloca como critério central a Base Nacional Curricular (BNC) - Formação para a educação no ensino superior. O documento também traz critérios e perspectivas para a formação docente. A resolução contém: o objeto, definição; os fundamentos e a política de formação docente; a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente; dos cursos de licenciatura; a formação em segunda licenciatura; a formação pedagógica para graduandos; a formação para atividades pedagógicas e de gestão; o processo avaliativo interno e externo; e as disposições transitórias finais. Ressaltamos que a Resolução foi assinada por Luiz Roberto Liza Curi⁴ sociólogo e economista. E salientamos que UEG segue Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, conforme o PPP de 2015.

Visando compreender de forma mais precisa, tornar-se necessário iniciar a reflexão em torno da crítica desenvolvida por Pimenta e Severo (2021). Os autores afirmam nessa Resolução que existe uma perspectiva voltada para a pedagogia neotecnista. E, além disso, observam uma postura que não favorece o uso do intelecto. O neotecnismo no ambiente escolar se constitui em uma

[...] ‘pedagogia das competências’ * nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Pois isso nas empresas busca-se substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar o indivíduo mais produtivo (Saviani, 2021b, p. 168).

A resolução propõe ações que retiram a qualificação do futuro professor e pode incorrer no erro de uma formação mais voltada para a competência. Tal critério, importante para o mercado de trabalho, mostra que possivelmente não considera o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório como meio para uma formação sólida.

³ A Resolução CNE/CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022, altera “[...] Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 4 (quatro) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução” (BRASIL, 2022a, p.1). BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022**. Brasília, Ministério da Educação, 08 de ago. de 2022a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 5 jun. 2022.

⁴ Luiz Roberto Liza Curi – Sociólogo e Doutor em Economia pela Unicamp. É conselheiro do Conselho Nacional de Educação desde 2016, tendo sido conduzido em 2020. Foi Presidente da Câmara de Educação Superior por dois mandatos, de agosto de 2016 a agosto de 2018 e Presidente do Conselho Nacional de Educação de 2018 a julho de 2020. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/1427971557143949>. Acesso em: 12 jun. 2022.

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas. [...] V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2019a, p. 2-3).

Conforme a citação anterior, é possível observar a existência de uma perspectiva de formação centrada na articulação entre a teoria e a prática pedagógica. Mas não basta contribuir com essa afirmação, pois essa relação, aqui afirmada como práxis, vai além dessas colocações. “É preciso que haja durante a formação do professor maior vinculação entre teoria e prática de forma a propiciar a articulação dos conteúdos como a sua utilização na educação básica. A prática docente deve se consolidar como a validação da teoria e vice-versa” (Reis, 2014, p. 100).

De acordo com a Resolução, “[...] Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas [...]” (BRASIL, 2019b, p. 5). O artigo 11 da resolução aponta para a distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura, onde ponderamos que a prática do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é composta de 800 (oitocentas) horas:

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
 a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
 b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019a, p. 6).

O artigo 15 reforça ainda que “[...] a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares [...]” (BRASIL, 2019a, p. 9). Segundo Pimenta e Severo (2021), uma estrutura curricular para a formação docente, voltada para uma articulação teórica e prática pedagógica, e sim, deve se priorizar “[...] a produção de saberes e aperfeiçoamento da capacidade analítica necessária à abordagem problematizadora das situações e dos contextos de trabalho, bem como à construção de alternativas de intervenção que respondam a desafios” (Pimenta e Severo, 2021, p. 59).

A resolução aponta a necessidade de uma formação prática desde o início do curso e uma práxis inerente aos conhecimentos pedagógicos, didáticos e específicos. A ausência de uma proposta interdisciplinar na organização curricular, cada vez mais, legitima o legado de fragmentação do conhecimento e dá ênfase à formação para o mercado de trabalho em áreas

específicas ao contexto social dos estudantes. Isto é, uma organização curricular que amplia as diferenças e desigualdades, baseada em um sistema de controle e avaliação.

A resolução, ao estabelecer carga horária para cada momento, segue na contramão de uma formação que evidencia a teoria e a prática como dimensões indissociáveis. Ou seja, uma proposta fragmentada do currículo (Silva e Gaspar, 2018).

Na descrição dos três grupos aludidos é frequente a menção à BNCC da educação básica, com explícitas referências às competências e habilidades, aos indicadores de desempenho, à dimensão da prática no processo formativo e aos eixos estruturantes da própria BNCC, seja pela menção aos campos de experiência da educação infantil, seja pelos conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento do ensino fundamental e médio. Além disso, afirma-se poder haver aproveitamento da formação e de experiências anteriores (Lavoura, Alves, Santos Junior, 2020, p. 566).

Considerando que a BNC-Formação, as suas diretrizes voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades, a resolução acompanha esse direcionamento; e apresenta alguns pontos, os quais ampliam a fragmentação do conhecimento, o controle da formação inicial e uma dimensão limitada de formação. Dessa forma, as “[...] competências, por si só, já seriam um tanto quanto controversas, uma vez que pautar a formação de professores exclusivamente nelas pode configurar em estratégia de rebaixamento e esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores” (Lavoura, Alves, Santos Junior, 2020, p. 566).

A resolução aponta nas competências específicas, algumas dimensões ao qual aponta também para à prática profissional embasada em algumas ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019a, p. 2).

A política de formação de professores para a Educação Básica levantada no artigo 6 aponta ainda para o princípio da relação entre teoria e prática onde “[...] a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;” (BRASIL, 2019b, p. 3).

Quanto à prática do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, a resolução aponta para uma experiência colaborativa no sentido de que esta deve ser acompanhada, conforme aponta o parágrafo 2 do artigo 15:

§ 2.º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação (BRASIL, 2019a, p. 9).

Observamos que as questões relacionadas à formação e à valorização profissional estão constituídas nas competências específicas que integram com a ação docente. O artigo 4 no seu parágrafo terceiro, elucida bem essa ponderação:

§ 3.º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; [...] IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019a, p. 2).

A política de formação de professores enfatiza princípios relevantes na formação do professor e na valorização da categoria, conforme descrito no artigo 6:

[...] II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; [...] VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada, que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019a, p. 3).

Constata-se que, durante a trajetória do curso de pedagogia, a formação docente esteve permeada pelo contexto econômico, social e político, o qual definia de acordo com o momento histórico um modelo de formação, em que se destacou a formação técnica. Ao mesmo tempo, no decorrer dessa revisão histórica a trajetória do curso de pedagogia tem tido um movimento de luta por estudiosos e militantes. Esses atores buscam a partir da perspectiva crítica um movimento de ruptura dessa formação técnica e fragmentada para uma formação em que se articule a teoria e prática de fato e com qualidade.

2. HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UEG E A CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

Nesse segundo capítulo apresenta-se a caracterização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) no curso de pedagogia na UEG. Para isso, visamos abordar as epistemologias do curso de pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, com o foco Unidade Nelson de Abreu Júnior e a caracterizar do ECSO. Portanto, objetiva-se caracterizar o curso de pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na UnU de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior. Apresentamos, pois, o curso de pedagogia, o quadro de docentes e o Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado na UEG. Por fim, debruçamo-nos sobre os Projetos Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) dos anos de 2015 e 2022 e o ECSO na UnU Nelson de Abreu Júnior.

Compreendemos que o ECSO faz parte da formação inicial de professores na licenciatura, tornando-se fundamental entender como a UEG vem estruturando essa proposta dentro do PPC. Para isso, faz-se indispensável compreender como surgiu o curso de pedagogia no Brasil, que foi caracterizado anteriormente na primeira parte da seção 1. Nesse sentido, concordamos que “[...] o estágio deve ser um foco de convergência curricular e se espraiar para cenários práticos que completem a sala de aula na escola, mas também outros âmbitos profissionais” (Pimenta e Severo, 2021, p. 65). A ligação curricular é compreendida nesse tópico articulada às demais disciplinas do curso de graduação (Pimenta e Severo, 2021).

2.1 O curso de pedagogia na Universidade Estadual de Goiás

Recorrer sob a perspectiva do ECSO na década de 1930, ajuda-nos a refletir sobre quais perspectivas os estudantes de graduação em pedagogia entendem por ECSO na UEG. Como é sua organização? Quais são seus fundamentos epistemológicos? Como é a vivência no ambiente de estágio? Em busca de responder tais indagações, caminhamos de maneira resumida pela história da UEG, por meio de contextos socioeconômicos. Em seguida, conhecer *campi* e unidades que comportam o curso de pedagogia. Versamos também acerca da história do curso de pedagogia na UnU Nelson de Abreu Júnior, das formulações do ECSO nessa UnU, traçando a proposta da universidade para desenvolver esse componente curricular com os estudantes do curso.

Para isso, tornou-se fundamental compreendermos o contexto econômico do estado de Goiás, e daí entendermos a formação da UEG. Então, brevemente, escrevemos sobre os principais pontos do desenvolvimento econômico do Estado, partido do século XVIII até o ano de 1999, tendo como base o trabalho de Silva (2013). A autora realiza essa dinâmica como movimento guarda-chuva, visando compreender o contexto de forma mais ampla. E, consecutivamente, desenvolvemos de forma mais específica o contexto do ensino superior no estado de Goiás, em seguida a criação e evolução da UEG.

O desenvolvimento econômico no estado de Goiás é marcado no século XVII pela agricultura, pela mineração e pelo comércio, com destaque para o esgotamento da produção. Em 1889 e no início do século XX, houve grandes mudanças geradas pela crise do café e pelas dificuldades de importações de alimentos. Em 1907 aconteceu uma aplicação desenvolvimentista no sul goiano, motivada pela aproximação com o estado de São Paulo e com os progressos das linhas de ferro. Em 1930, o desenvolvimento econômico está entrelaçado com a mudança da capital goiana, da Cidade de Goiás para o município de Goiânia; e a construção de Brasília, capital do país. Já as décadas de 1940 e 1950 são marcadas pela “[...] explosão urbana, o crescimento de serviços e a ampliação do acesso à educação, ainda que Goiás, com sua economia primária, apresentasse várias dificuldades para fazer crescer sua produtividade” (Silva, 2014, p.38). O ano de 1970 é marcado pela política agrícola. E, em 1980 houve avanço nas estradas que ligavam Goiânia à Brasília. Desta forma, “[...] permitindo a criação das bases de expansão do Estado de Goiás” (Silva, 2014, p.38). Na década de 1980 destacamos que o estado possuía elementos favoráveis para a industrialização. Em 1999, os incentivos fiscais e financeiros do estado favoreceram o desenvolvimento de pequenas e médias indústrias.

O setor industrial é o principal responsável pela dinâmica recente da economia goiana. A indústria da mineração em Goiás é bastante diversificada, apresentando segmentos modernos e gestão similar às das grandes corporações internacionais, ajustando-se ao cenário da economia global. São sete polos distribuídos pelo Estado, com produção de cobre, ouro, cobalto, níquel, nióbio, fosfato e vermiculita, insumos que ocupam posições importantes na cadeia produtiva nacional (Silva, 2014, p. 42).

Os pontos levantados por Silva (2014), que marcaram a economia do estado de Goiás, auxiliam na compreensão da criação da UEG, pois a universidade se constituiu como “[...] política pública que envolveu vários atores, de diferentes esferas sociais e diversas instituições. A sua evolução tem sido objeto de intervenções de diferentes atores que exercem relações de força e de poder” (Silva, 2014, p.47). A criação da UEG é, sobretudo, uma resposta às antigas mobilizações ocorridas na década de 1950. Compreender como surgiu essa universidade

estadual e entender a sua importância para Goiás, permite-nos refletir sobre quais contextos marcaram esse momento e como seu movimento e ampliação reflete em dias atuais na instituição (Silva, 2014).

Em âmbito nacional destacamos que a educação foi ampliada no governo Itamar Franco, por meio de reformas e através do Plano Decenal de Educação para Todos – datado de 1993 a 2003 – com propostas aproximadas à Declaração de Jontiem⁵ (1990), especialmente com perspectivas de acolhimento social. A união de forças foi fundamental para a “[...] regulamentação dessa lei, pois os atores da escola, representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foram atuantes e provavelmente provocaram rupturas no espaço social brasileiro” (Silva, 2014, p. 47).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/ LDBEN/ 1996), aparecem como um marco importante, principalmente, como alterações institucionais no ensino superior no estado de Goiás. Dessa forma, estimulando a “[...] obrigatoriedade de formação em nível superior dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental” (SILVA, 2014, p. 47). Para facilitar a compreensão do movimento de criação da UEG, tivemos trouxemos o Quadro 9. Nele destacamos o surgimento, o nome, o ano, as leis e os cursos que estavam presentes desde a fundação da instituição, em 1962, até sua transformação em 1990.

Quadro 9 – Criação e mudança na UEG.

CRIAÇÃO E MUDANÇA	NOME	ANO DE IMPLEMENTAÇÃO	LEIS	CURSOS
Primeira Instituição Isolada de ensino superior	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA)	Implementação em 06 de maio de 1962	Lei Estadual n. 3.430, sancionada em 5 de julho de 1961.	Ciências Econômicas
Mudança de FACEA para UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA)	Transformação 1990	Autorização de funcionamento Lei Estadual n. 3.355, de 9 de fevereiro de 1990, com o Decreto Presidencial publicado no Diário Oficial, de 24 de janeiro de 1994.	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro de Ciências Humanas e Letras e Centro de Ciências Socioeconômicas.

Fonte: Compilado pela autora por meio das informações de Silva (2013, p.48).

⁵ Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.pdf. Acesso: 19 de abr. de 2023.

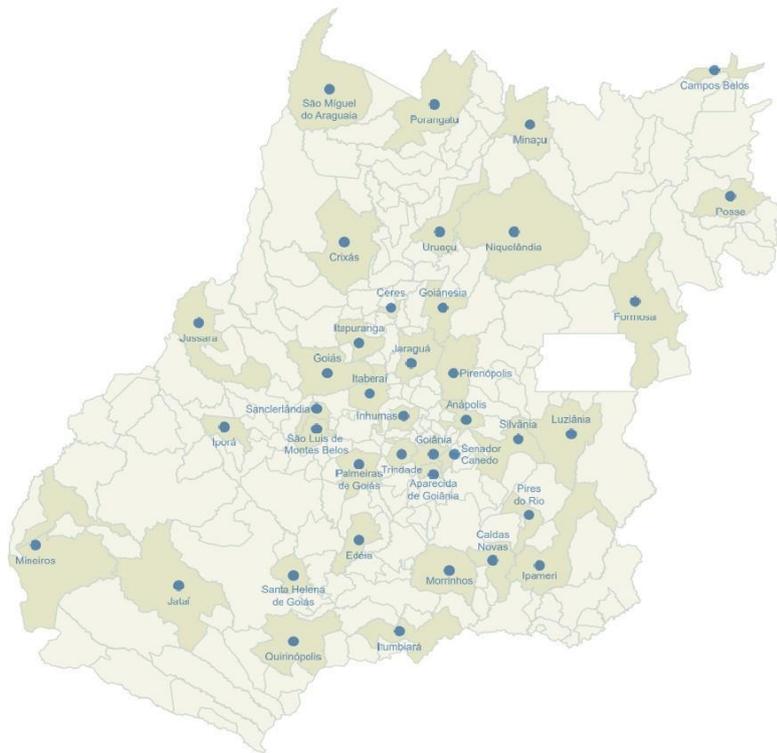
Após a transformação para UNIANA, que foi bifurcada em Unidades Universitárias da UEG, houve um acúmulo de conhecimento que posteriormente contribuíram para a criação de mais cursos de graduação e pós-graduação. A UNIANA era composta por 13 faculdades estaduais separadas foram reunidas em uma única universidade estadual de ensino superior, a Universidade Estadual de Goiás (Silva, 2014). O movimento de mudança foi uma iniciativa do então governador do estado, Marconi Perillo, integrante do Partido do Movimento Democrático (PMDB) (1999-2002; 2003-2006; 2011-2014) com o *slogan* ‘Tempo Novo’⁶. O intuito era “[...] que propiciasse crescimento e desenvolvimento [e] o Governador do Estado, ao mesmo tempo em que criava condições favoráveis à sua reeleição, redirecionou o ensino superior público estadual”. A união das “[...] faculdades estaduais isoladas em uma única IES era importante porque essa nova instituição já nascia interiorizada e se prestava, de imediato, ao atendimento das exigências legais” (Silva, 2014, p.48-49). Com as novas instituições implementadas também cresceu o acesso e a oferta do ensino superior.

Então o [...] Governo estadual busca construir a capacidade burocrática e o empoderamento do Estado. No âmbito socioeconômico, a UEG com seu projeto de interiorização pretendia, em sua origem, promover condições para um maior desenvolvimento regional e local, induzindo as mudanças culturais e incluindo, via acesso e permanência na universidade, os grupos sociais das mesorregiões e microrregiões distantes da área metropolitana de Goiânia e, com isso, diminuir a desigualdade entre as regiões mais e menos desenvolvidas, contando com o apoio das prefeituras municipais quanto à infraestrutura física (Silva, 2014, p. 49).

A UEG é uma universidade estadual, pública, é composta por 41 (quarenta e um) campi, com unidades universitárias espalhadas em todo o estado de Goiás, como apresentado no Mapa 1. A sua característica de *multicampi* está acompanhada de uma manifestação popular e por uma preocupação em torno da democratização do acesso ao Ensino Superior. A instituição também demonstra sua responsabilidade com relação ao acesso dos estudantes ao mundo do trabalho. Tal diversidade regional, que extrapola o local, traz consigo uma visão diferenciada e multifacetada do desenvolvimento das potencialidades de cada região onde a UEG esteja presente (UEG, 2022). O Mapa 1 do estado de Goiás, ajuda a compreender a grandiosidade e o alcance da UEG nas cidades.

Mapa 1- Estado de Goiás com o Campi e Unidades da UEG

⁶ O [...] “Tempo Novo” foi a implantação da nova gestão pública gerencialista em Goiás com foco na aceleração das reformas neoliberais” (Soraia Rodrigues Chaves, M. A. R. P. 2021, p. 159 – aspas da autora).



Fonte: Universidade Estadual de Goiás. Disponível: <https://www.ueg.br/conteudo/14560/>
Acesso: 18 de mar. de 2023.

O Mapa 1 mostra a UEG que está presente em diversas cidades espalhadas pelo estado de Goiás, totalizando quarenta e cinco (45) municípios, sendo: oito (8) campus, com trinta e três (33) unidades de cursos presenciais; e dezessete (17) polos de aprendizagem à distância, com cursos de graduação e pós-graduação. Isso é possível observar no mapa, nos pontos de cor azul, os quais marcam a localização desses municípios. Já no Quadro 10 nos ajuda a identificar em quais desses municípios mantêm o curso de pedagogia presencialmente.

Quadro 10 - Câmpus/Unidades que comportam o curso de pedagogia.

CÂMPUS	UNIDADES	TURNO
Câmpus Central – Sede: Anápolis – CET	Unidade Universitária de Anápolis – CSEH – Nelson de Abreu Júnior	Matutino/Noturno
	Unidade Universitária de Goianésia	Noturno
	Unidade Universitária de Jaraguá	Noturno
	Unidade Universitária de Luziânia	Noturno
	Unidade Universitária de Silvânia	Noturno
Câmpus Metropolitano – Sede: Aparecida de Goiânia	Unidade Universitária de Inhumas	Noturno
Câmpus Nordeste – Sede: Formosa	Câmpus Nordeste – Sede: Formosa	Matutino
	Unidade Universitária de Campos Belos	Noturno
Câmpus Cora Coralina - Sede: Cidade de Goiás	Unidade Universitária de Jussara	Noturno

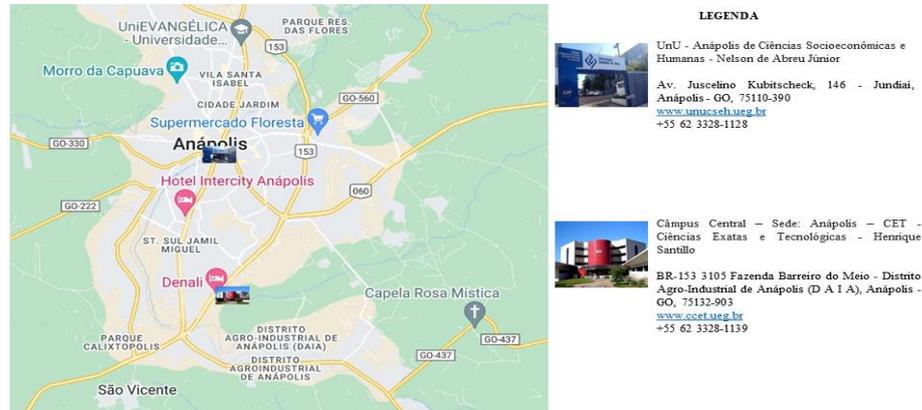
Câmpus Sul - Sede: Morrinhos	Unidade Universitária de Pires do Rio	Noturno
Câmpus Sudoeste - Sede: Quirinópolis	Câmpus Sudoeste - Sede: Quirinópolis	Noturno
Câmpus Oeste - Sede: São Luís de Montes Belos	Câmpus Oeste - Sede: São Luís de Montes Belos	Noturno
Câmpus Norte - Sede: Uruaçu	Câmpus Norte - Sede: Uruaçu Unidade Universitária de Crixás Unidade Universitária de Minaçu Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia	Noturno Noturno Noturno Matutino

Fonte: Compilado pela autora por meio das informações contidas no sítio da UEG. Disponível: <https://www.ueg.br>. Acesso: 10 de mar. de 2023.

Na UEG o curso de pedagogia é ofertado presencialmente e à distância (EaD), nessa pesquisa iremos abordar apenas o curso presencial. Esse é ministrado em 16 unidades. Quanto ao turno, três (3) unidades mantêm o curso no turno matutino: UnU CSEH Nelson de Abreu Júnior, Formosa e UnU de São Miguel do Araguaia.

Por meio do Quadro 10 é possível observar que, na sua maioria, o curso de pedagogia é realizado no turno matutino, somente em três (3) unidades. Já no período noturno, somam quatorze (14) unidades. Destacamos que na UnU CSEH Nelson de Abreu Júnior mantém o curso de pedagogia no período matutino e noturno. A sede administrativa da UEG é no município goiano de Anápolis, local que está a reitoria da universidade, na cidade também mantém a UnU CSEH Nelson de Abreu Júnior. Assim, decidimos trazer o Mapa 2 que mostra a cidade, de modo a facilitar uma identificação, bem como a localização de cada uma, incluindo a distância que mantém entre si.

Mapa 2 – Localização Câmpus Central – Sede: Anápolis – CET e Unidade Universitária de Anápolis – CSEH – Nelson de Abreu Júnior



Fonte: Google Maps – compilado da autora.

Nesse câmpus e unidade da UEG, na cidade de Anápolis, encontram-se em funcionamento diversos cursos de graduação e pós-graduação, abrangendo nível de mestrado e doutorado, modos presencial e remoto. No Câmpus Central Sede Anápolis CET, contém seis cursos de graduação, bacharelado, cinco de licenciatura, cinco programas de mestrado e dois de doutorado, sendo esses na área de exatas. Na UnU Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior com: três cursos de graduação bacharelado, quatro de licenciatura, dois programas de mestrado e nenhum de doutorado.

Quadro 11 – Campi/Unidades de cursos de graduação na UEG em Anápolis-GO.

CÂMPUS/ UNIDADE	CURSOS DE GRADUAÇÃO BACHARELADO	CURSOS DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA	MESTRADO	DOCTORADO
Câmpus Central – Sede: Anápolis – CET	1. Arquitetura e Urbanismo 2. Engenharia Agrícola 3. Engenharia Civil 4. Farmácia 5. Química Industrial 6. Sistemas de Informação	1. Ciências 2. Biológicas 3. Física 4. Matemática 5. Química	1. Ciências Aplicadas a Produtos para Saúde 2. Ciências Moleculares 3. Engenharia Agrícola 4. Ensino de Ciências 5. Recursos Naturais do Cerrado (RENAC)	1. Química 2. Recursos Naturais do Cerrado (RENAC)
UnU – Anápolis CSEH – Nelson de Abreu Júnior	1. Administração 2. Ciências Contábeis 3. Ciências Econômicas	1. Geografia 2. História 3. Língua Português/Inglês 4. Pedagogia	1. Educação, Linguagens e Tecnologias 2. Territórios e Expressões	

			Culturais no Cerrado	
--	--	--	----------------------	--

Fonte: Compilado pela autora por meio das informações contidas no sítio da UEG. Disponível: <https://www.ueg.br>. Acesso: 10 de mar. de 2023.

Por meio do Quadro 11 visamos identificar os cursos existentes nas duas instituições da UEG em Anápolis. No entanto, o nosso foco agora será voltado apenas para a UnU CSEH Nelson de Abreu Júnior, pois nele se encontra o nosso objeto de estudo que é o ECSO. Esta unidade hoje nomeada como Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior, consoante com o Decreto n.º 9.971, de 13 de outubro de 2021⁷, assinado pelo atual governador do estado Ronaldo Caiado⁸. Teve esta mudança ocorrida em homenagem aos anos de dedicação do professor Nelson de Abreu Júnior, que faleceu durante a pandemia da Covid-19, vitimado pelo coronavírus. Assim como mencionado anteriormente, o curso de pedagogia foi criado na UEG em 1990. E nesta década era oferecido pela Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA). Concedendo para as habilitações em “[...] Supervisão Escolar de Ensino Fundamental e Médio e Magistério das Primeiras séries do Ensino Fundamental (1.ª à 4.ª série)” (LEAL, 2019, p. 114). Leal (2019, p. 116) afirma que,

A história do curso em tela mostra que desde 2003, as propostas de organização dos PPC foram marcadas por avanços e recuos. Mesmo diante de condições institucionais nem sempre favoráveis e de mudanças nos dispositivos legais, os PPC do curso de Pedagogia da UnUCSEH contaram com a participação ativa de um corpo docente comprometido com a busca da qualidade da formação do(a) pedagogo(a).

O curso carrega característica da participação ativa do corpo docente e visa se distanciar da racionalidade técnica e dos modelos positivistas a formação de professores, marca essa que está presente desde o início do curso em 1990. As especificidades envolvidas entre colegiado docente, a formação de professores crítico-reflexivos baseada na *práxis*, e com isso, a unidade teoria-prática-ação são premissas que envolvem as concepções do curso (UEG, 2015a).

A [...] formação crítico-reflexiva tem como base a *práxis*, na unidade teoria – prática, reflexão – ação. A prática social é ponto de partida e de chegada. É o próprio modo de como as coisas vão sendo feitas, consiste assim, no momento em que se busca fazer algo, produzir alguma coisa, para que não fique na experiência pela experiência, ou seja, no ativismo. É necessária sua relação com a teoria o que possibilita dar significado e sentido a esta atuação, assim temos um movimento contínuo entre fazer, saber, tornar a fazer (UEG, 2015a, p.14).

⁷ Decreto Nº 9.971, de 13 de outubro de 2021 - Denomina o próprio estadual que especifica - <https://leisestaduais.com.br/go/decreto-n-9971-2021-goias-denomina-o-proprio-estadual-que-especifica>. Acesso em: 10 ago. 2022.

⁸ Atual Governador do Estado de Goiás, com filiação ao União Brasil e atualmente no segundo mandato de (2023-2027).

O curso de pedagogia da UEG contém dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) em andamento, sendo o de 2015 e o de 2022. A acesso ao PPC 2022 foi possível por via reuniões com a coordenação do curso de pedagogia da UnU CSEH Nelson de Abreu Júnior. Uma vez que o documento estava em desenvolvimento, no período de nossa pesquisa, e ainda não foi aprovado pelo Conselho Estadual da de Educação (CEE), ele e não está disponível no sítio da UEG. O PPC (2022) está em análise pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG). O acesso foi liberado apenas para nossa investigação. Conforme indicado pela coordenação, o curso está em andamento com dois projetos: 2015 e 2022. Salientamos que nos concentraremos no PPC na versão de 2022. É importante também pontuar que durante a realização da pesquisa entre 2022/02 e 2023/1 havia turmas que iniciaram o estágio com o uso do PPC em 2021. Assim como havia também estudantes do curso utilizando o PPC 2015.

Considerando que os dois projetos estavam sendo utilizados simultaneamente, resolvemos compartilhar as observações de ambos. É importante frisar que a presente pesquisa agora visa identificar possíveis características do curso de pedagogia na UnU CSEH Nelson de Abreu Júnior. Para tal, decidimos delinear, na estrutura e na organização do documento, objetivos e fundamentos epistemológicos do curso de pedagogia, bem como os componentes curriculares e a carga horária descrita no PPC-2015 e 2022. Em seguida, abordamos, especificamente, questões do PPC de 2022, como por exemplo: o corpo docente atual. A justificativa para delimitar o PPC (2022) em questão é devido a sua peculiaridade de “[...] unificação das matrizes curriculares de todos os cursos em funcionamento na Instituição” (UEG, 2022, p.5). Para Gadotti (2000, p.30) o projeto pedagógico é um “[...] sistema de currículos, métodos, atores internos e externos e os seus modos de vida”.

O PPC de 2015 está organizado em 148 páginas, contendo a apresentação e concepção do curso; história da UEG, do campus e do curso de pedagogia; justificativa; objetivos; perfil do egresso; organização didático-pedagógica; articulação entre ensino, pesquisa, extensão, atividades complementares; estágio supervisionado obrigatório e não obrigatório; atividade prática como componente curricular; trabalho de curso; avaliação do processo ensino-aprendizagem; estrutura curricular; recursos humanos; sistema de avaliação continuada do curso; referências; e anexos.

O PPC de 2022 contém atualmente 88 páginas, apresenta 22 itens com subdivisões e anexos e/ou apêndices I e II. Compreendemos que a sua formulação ainda acontece por meio do corpo docente e da coordenação. Assim, ele começa com a apresentação e depois exhibe: o perfil do egresso; a organização didático-científica, metodologia de ensino e aprendizagem; a formação efetiva socialmente referenciada e orientação humanística de formação do discente;

a liberdade de pensamento e de expressão, sem discriminação de qualquer natureza; a universalidade do conhecimento e fomenta à interdisciplinaridade; a compromisso com o desenvolvimento humano, cultural e socioeconômico do país, do Estado de Goiás e as suas microrregiões, em busca democrática de soluções para os problemas existentes; o compromisso com a paz, promoção e defesa dos direitos humanos, inclusão social, preservação do meio ambiente, em especial do Cerrado e a cidadania; a articulação entre teoria-prática e estratégia de flexibilização curricular; a articulação entre ensino, extensão e pós-graduação (*stricto e lato sensu*); a flexibilização curricular: disciplinas propedêuticas, correquisito e pré-requisito; a avaliação das atividades didático-pedagógicas e científicas; a semipresencialidade; a atividade de extensão complementares Projetos de ensino; estágio curricular supervisionado obrigatório e/ou não obrigatório; o trabalho de curso (TC) ou trabalho de conclusão de curso (TCC); o exame nacional de desempenho dos estudantes (Enade); a prática como componente curricular – exclusivo para as licenciaturas – e estrutura Curricular.

Tivemos acesso a outro documento intitulado *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis — CSEH — Nelson de Abreu Júnior*. A estrutura deste documento será apresentada ao longo desta seção. No entanto, é possível, inicialmente, compreendermos que esse movimento ainda é construído pela universidade, pelos corpos docente e discente, pela coordenação uma vez que a sua organização e sua compreensão por completo são dificultosas e demandam atenção de diversas pessoas e instâncias da universidade. A percepção é pontuada pelo documento, colocando como ‘caótico’.

E nesse contexto tão caótico, a administração central da Universidade determinou que os Projetos Pedagógicos de todos os cursos de graduação fossem reestruturados, de forma unificada, em um processo inverso, no qual primeiro deveria ser elaborada a matriz curricular, para poder ser apresentada antes do processo seletivo 2021, para depois serem elaboradas as demais partes do Projeto, e sem que os documentos institucionais, como o PDI⁹, estivessem já prontos e aprovados para sustentarem as definições necessárias, sem a discussão de uma política institucional para a formação de professores. E para não ter que aceitar um PPC vindo não se sabe por qual orientação, para minimizar os impactos dessa decisão desastrosa e arbitrária, o coletivo do curso se uniu ao NDE¹⁰ e apresenta agora os resultados desse trabalho. Foi o possível de ser realizado nas condições tão adversas vivenciadas nesse período turbulento, de uma sobrecarga de trabalho desumana para todos (UEG, 2022, p. 17).

O PPC de todos os cursos de graduação tem objetivos gerais e específicos, ~~esses~~ sendo de grandiosa importância por serem necessários para guiar o escopo de todo o documento institucional. De acordo com Saviani (2021a), o PPC é um instrumento essencial para orientar

⁹ Plano de Desenvolvimento Institucional.

¹⁰ Núcleo Docente Estruturante.

a prática educativa e estabelecer a identidade e os objetivos do curso de Pedagogia. No PPC de 2015 é apresentado um objetivo geral e quatro objetivos específicos.

Objetivo geral: Formar o licenciado em Pedagogia comprometido politicamente com a realidade brasileira; engajado no processo de transformação social e capaz de atuar com competência nos diversos âmbitos da Escola, do Sistema Educacional e onde o fenômeno educativo se fizer presente. **Objetivos específicos:** 1. Formar profissionais para atuarem junto à educação infantil; à educação de jovens e adultos, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao planejamento e à gestão escolar [...]; 3. Trabalhar com o estudante, compreendendo-o no contexto socioeconômico enquanto ser de experiências e vivências múltiplas [...]; 4. Relacionar teoria e prática tendo como referência a sua ação pedagógica cotidiana e a necessidade de intervir nesta realidade (UEG, 2015, p.9 grifos nossos).

Enquanto o PPC de 2022 que é voltado para uma proposta de unificação das matrizes curriculares dos cursos, apresenta um objetivo geral e 16 objetivos específicos.

Objetivo geral: [...] formar o/a pedagogo/a para atuar na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para o campo da ação pedagógica de planejamento, coordenação e gestão educacional de espaços educativos formais e não formais, a partir da compreensão do processo educativo em suas múltiplas dimensões, ou seja, pedagógicas, ideológicas, políticas, ético-filosóficas, sócio antropológicas, culturais, artísticas, e psicológicas. **Objetivos específicos:** 1. Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica [...]. 2. Incentivar a produção científica [...] para que estes percebam e assumam um perfil investigativo frente aos problemas e possibilidades da educação. 3. Possibilitar a articulação das atividades educacionais [...]. 4. Valorizar o desenvolvimento do ensino interdisciplinar e transdisciplinares [...]. 5. Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação-reflexão-ação ao longo do Curso, tomando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrentarem. 6. Propiciar o desenvolvimento e consolidação de atitudes que envolvam o respeito às diferenças [...]. 7. Possibilitar conhecimentos dos princípios de uma educação inclusiva [...]. 8. Propiciar ao acadêmico recursos teóricos e práticos para atuar com crianças de zero a cinco anos, de forma a cuidar e educar, contribuindo para o desenvolvimento integral nos aspectos físicos, psicológicos, culturais, intelectuais e sociais. 9. Propiciar ao acadêmico recursos teóricos e práticos para atuar nos anos iniciais do ensino Fundamental, de forma a contribuir, para o desenvolvimento integral dos educandos nos aspectos físicos, psicológicos, culturais, intelectuais e sociais. 10. Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias [...].- [...] 12. Identificar a escola em suas dimensões política, pedagógica e administrativa, como instituição responsável pela transmissão cultural do conhecimento entendido como patrimônio científico, acumulado ao longo das gerações, e pela revisão crítica que promove o avanço ético, estético, moral e científico desse patrimônio. 13. Propiciar condições para o futuro pedagogo conhecer e adequar às situações de ensino-aprendizagem dos alunos de seu campo de atuação, os conteúdos da língua portuguesa, da matemática, de outras linguagens e códigos, utilizando nesse contexto, diferentes recursos tecnológicos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, [...]. [...] (UEG, 2022, p. 14-16, grifos nossos).

Compreendemos que em ambos os documentos os objetivos gerais marcam a formação e atuação do pedagogo, destacamos que os dois apontam para atuação de ‘competências nos diversos âmbitos’ e ‘múltiplas dimensões’. Ou seja, dá ao futuro pedagogo mais amplitude na

formação, ao buscarem ir além da escola. Quanto aos objetivos específicos, identificamos um alargamento se compararmos os dois projetos. O PPC de 2015 abrange cinco grandes áreas: a atuação profissional, a melhoria do sistema de ensino regional, o trabalho nas múltiplas dimensões e a relação teoria e prática. Já o PPC de 2022 marca o ‘preparo’ para o exercício profissional, a formação científica acadêmica, a superação do ensino fragmentado, o vivenciar entre a relação teoria e prática, a diversidade social e inclusiva, o uso e domínio das tecnologias, a escola e as suas inúmeras dimensões.

Quanto aos fundamentos epistemológicos dos projetos destacamos que o PPC (2015) está ancorado em uma base crítico-reflexivo, sendo o eixo norteador das ações do colegiado. Propõe a formação profissional baseada na epistemologia da prática ao buscar ir além do ‘currículo normativo’ (UEG, 2015). O projeto 2022 marca como base epistemológica do curso a “[...] historicidade e a lógica dialética como compreensão da realidade social, assim toma o trabalho como princípio educativo” (UEG, 2022, p.6).

No que se refere às matrizes curriculares no curso de pedagogia na UEG na UnU – CSEH – Nelson de Abreu Júnior destacamos a existência de duas matrizes, uma em cada projeto. O curso na modalidade licenciatura, com duração de no mínimo 4 anos e no máximo 6 anos, a carga horária total e de 3220, é oferecido no turno matutino e noturno, com temporalidade anual, regime acadêmico semestral com ano de vigência a partir de 2015/01 (UEG, 2021, p.3). A estrutura curricular está organizada em: disciplina, estágio obrigatório, atividades complementares; curricularização da extensão universitária; trabalho de curso ou conclusão de curso e Exame Nacional de Desempenho dos Discentes (Enade) (UEG, 2022, p.51).

Ao observarmos as duas matrizes do curso, nos anexos, foi possível identificar mudanças com acréscimo de componentes curriculares, na divisão e no aumento na carga horária. Por exemplo, o 5º período, que antes no PPC (2015) a carga horária total era de 360 e no PPC (2022) passa a ser 400 horas, tendo o acréscimo de 60 horas. Relativamente ao CC como pré-requisito, compreendemos que segundo o projeto 2015 não existia essa exigência, enquanto no projeto 2022, observamos essa necessidade. Como exemplo, no 6º período é primordial a efetivação do núcleo específico chamado ‘orientação para a docência I: na educação infantil’, para que assim então possa realizar a chamada ‘orientação para a docência II: na educação infantil’. Na nota de rodapé de cada matriz curricular ficam alguns avisos. Dentre eles, damos destaque ao PPC de 2022, pois nele entendemos que cada unidade ou campus se organizam de acordo com as demandas necessárias para a efetivação do curso. Enquanto o PPC de 2015 é voltado em específico para a UnU – Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Essa

observação também é marcada no início de cada matriz. Quanto à carga horária total do curso, passa de 3.220 horas para 3.400 horas, tendo o acréscimo de 180 horas. Destacamos também que houve aumento na soma de carga horária total da teoria, passando de 1.430 horas do PPC, de 2015, para 2.070 horas no PPC 2022. Enquanto a teoria passa de 370 horas para 1.330.

O atual corpo docente do curso é composto por 17 professores, com titulação entre mestre e doutores. Para tanto, observemos o Quadro 12 que traz essas questões de forma mais explicativa.

Quadro 12 – Professores do curso de pedagogia na UnU – Ciências Socioeconômicas e Humanas –
Nelson de Abreu Júnior – Anápolis-GO.

NOME	TITULAÇÃO	VÍNCULO	REGIME DE TRABALHO	ANO DE INGRESSO NA UEG	LINK CURRÍCULO LATTES
1. Adriana Rocha Vilela Arantes	Mestre	Estatutário Lei 10.460	30h semanais	2010	http://lattes.cnpq.br/1753932911135354
2. Augusto César de Almeida	Mestre	Estatutário Lei 10.460	Integral	2004	http://lattes.cnpq.br/9985556352081389
3. Cibele Pimenta Tiradentes	Mestre	Estatutário Lei 10.460	Integral	2010	http://lattes.cnpq.br/3263668673142250
4. Édem Vaz	Doutor	Estatutário Lei 10.460	Integral	1987	http://lattes.cnpq.br/0674994562335061
5. Eliane Gonçalves da Costa Anderi	Doutor	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	1996	http://lattes.cnpq.br/1318285101265074
6. Elisabete Tomomi Kowata	Mestre	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	2010	http://lattes.cnpq.br/2252679825685690
7. Elson Marcolino Da Silva	Doutor	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	1999	http://lattes.cnpq.br/2778030230483166
8. Éwerton de Freitas Ignácio	Pós-doutor	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	2004	http://lattes.cnpq.br/7122390729174848
9. Francisco Edilson de Souza	Mestre	Estatutário Lei 10.460	Integral	1999	http://lattes.cnpq.br/9431503815685404
10. Ged Guimarães	Doutor	Estatutário Lei 10.460	Integral	2015	http://lattes.cnpq.br/0095963058716874
11. Ivana Alves Monnerat de Azevedo	Mestre	Estatutário Lei 10.460	Integral	2005	http://lattes.cnpq.br/7239905849901329
12. Janes Socorro da Luz	Doutor	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	1999	http://lattes.cnpq.br/2231363645294138
13. Jean Isídio dos Santos	Doutor	Estatutário Lei 10.460	Integral	2016	http://lattes.cnpq.br/041480012

					<u>0874944</u>
14. João Roberto Resende Ferreira	Doutor	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	1999	http://lattes.cnpq.br/2240778833120256
15. Késia Rodrigues dos Santos	Doutor	Estatutário Lei 10.460	Integral	2011	http://lattes.cnpq.br/0586944408118095
16. Lázaro Moreira de Magalhães	Mestre	Estatutário Lei 10.460	Integral	1999	http://lattes.cnpq.br/4794835604550138
17. Loçandra Borges de Moraes	Doutor	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	2004	http://lattes.cnpq.br/7404910867602075
18. Luiza Pereira Monteiro	Doutor	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	2010	http://lattes.cnpq.br/2473630698714017
19. Manoel Gustavo de Souza Neto	Doutor	Estatutário Lei 10.460	Integral	2016	http://lattes.cnpq.br/5001968579795816
20. Marco Antônio Rosa Machado	Mestre	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	2004	http://lattes.cnpq.br/3764404516320829
21. Marcos Rodrigo Beltrão Carneiro	Mestre	Estatutário Lei 10.460	30h semanais	2011	http://lattes.cnpq.br/6424132533212211
22. Nádia Maria Farias Vaz	Mestre	Estatutário Lei 10.460	Integral	1987	http://lattes.cnpq.br/1466394678319113
23. Nilma Fernandes do Amaral Santos	Mestre	Estatutário Lei 10.460	30h semanais	2011	http://lattes.cnpq.br/4534229381125410
24. Renato Ribeiro Leite	Doutor	Estatutário Lei 10.460	Integral	2005	http://lattes.cnpq.br/3193845432779656
25. Sandra Elaine Aires de Abreu	Doutor	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	1999	http://lattes.cnpq.br/0420453566921454
26. Shirley Eliany Rocha Mattos	Doutor	Estatutário Lei 10.460	30h semanais	1999	http://lattes.cnpq.br/9457814771623415
27. Simonia Peres da Silva	Doutor	Estatutário Lei 10.460	RTIDP	2018	http://lattes.cnpq.br/0010695627511847
28. Veralucia Pinheiro	Doutor	Estatutário Lei 10.460	Integral	2005	http://lattes.cnpq.br/8080898661942973
29. Virginia Maria Pereira de Melo	Mestre	Estatutário Lei 10.460	Integral	1986	http://lattes.cnpq.br/8775767326470537

Fonte: Compilado pela autora (Universidade Estadual de Goiás, 2021, p.6-7).

O Quadro 12 explica o perfil acadêmico dos docentes que estão à frente do curso de pedagogia. Em relação à titulação dos professores, destacamos que doze (12) têm formação em mestrado, dezesseis (16) com doutorado e um (1) pós-doutor. Sobre ao vínculo empregatício,

todos estão abrigados pelo Estatutário Lei 10.460¹¹ que garante os direitos dos concursados efetivos em cargos públicos. No regime de trabalho que regulamenta a UEG, onze docentes estão no Regulamento de Ingresso no Regime de Tempo Integral de Dedicção à Docência e à Pesquisa (RTIDP), quatorze encontram-se em regime integral de 40 (quarenta) horas semanais e quatro com o regime de 30 (trinta) horas semanais (RESOLUÇÃO (CsU/UEG, 2022). Ao observarmos a formação dos docentes é possível entender que a maioria tem doutorado. Quanto ao regime de trabalho, destacamos que 4 docentes fazem 30 horas semanais, enquanto os outros 25 professores têm dedicação exclusiva ou regime integral.

Outro documento cedido para coordenação foi o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/ Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Assim optamos em expor brevemente a sua estrutura e trazer alguns apontamentos que destacamos a infraestrutura da UnU e os dados do corpo discente. O documento institucional contém 34 páginas, sendo que a matriz curricular é diferente da matriz do projeto 2022. No documento, encontram-se elementos acerca do corpo docente e do corpo discente; da relação candidato/vaga; da evasão/repetência/transferência interna e externa; da contextualização histórico-social do campus/UnU de oferta do curso; da contextualização do curso; da gestão acadêmica colegiada do curso; da infraestrutura do(s) campus e/ou unidade(s) universitária(s) que oferta(m) o curso – biblioteca, políticas, acervo e infraestrutura, laboratórios específicos do curso; e outros. Ademais, apresentam-se normas e anexos.

Quadro 13 - Dados estatísticos do corpo discente de 2016-2021.

Ano/semestre (2016-2021)	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Concorrência Candidato/vaga	4,28	5,15	2,90	2,94	-	1,66
Ingressantes	53	63	90	100	89	101
Concluintes	28	36	25	22	31	45
Trancamento Matrícula	0	02	10	07	13	15
Matriculados	137	151	172	219	226	237
Evasão	20	20	26	27	55	56
Repetência	4,18	3,94	3,92	3,95	3,97	5,0
Transferência Interna	01	02	02	09	15	06
Transferência Externa	03	05	04	11	02	11

Fonte: Compilado pela autora (Universidade Estadual de Goiás, 2021, p.7-8).

O Quadro 13 nos permite identificar alguns pontos importantes para tentar entender quem são os estudantes de graduação do curso. Os dados, referem-se do ano de 2016-2021, com isso, entendemos que ao longo de 6 anos teve o aumento de estudantes no curso sendo que

¹¹ Governo do Estado de Goiás, Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Goiás e de suas Autarquias. Disponível: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v1/arquivos/17118>. Acesso: 12 de fev. de 2023.

53 em 2016 passa para 101 em 2021. Chama-nos atenção o aumento de estudantes concluintes, passando de 28 para 45. Destacamos o aumento da evasão, passando de 20 para 56. Outro ponto é a transferência externa, passando de 03 para 11. Houve diminuição da concorrência vaga no curso, passando de 4,28 para 1,66, uma queda de 61,21%.

Percorremos a criação da UEG e a UnU Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Esse movimento foi primordial para entendermos os principais pontos que caracterizam tanto a instituição quanto o CC. Por meio desses apontamentos, apresentaremos o ECSO na UEG, suas perspectivas, o quadro de docente, os locais de convênio, a estrutura e a organização, a semirregência e o professor orientador. Avultamos que esses pontos estão ancorados apenas no PPC (2022), devido a sua principal característica de unificação das matrizes.

A unificação das matrizes curriculares dos quinze cursos regulares de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás teve como ponto de partida o entendimento exarado do Decreto n. 9.593¹², de 17 de janeiro de 2020, que aprovou seu Estatuto, e o presente PPC baseia-se em análises criteriosas da política educacional definida pelo Governo Federal, atentando para não incorrer em contradição com normativas já postas ou ainda em andamento (Universidade Estadual de Goiás, 2022, p.12 grifos do autor).

O curso de pedagogia na UEG tem como perspectiva em oportunizar e formar profissionais “[...] que atuarão na educação básica [...] escolar e não escolar, as bases teórico-práticas em conformidade com os marcos legais e os documentos das políticas educacionais [...]” (UEG, 2022, p.12-13). Com isso, o ECSO objetiva ‘capacitar’ os estudantes para exercerem na EI e EF, anos iniciais, buscando desenvolver “[...] a sua autonomia e iniciativa profissional por meio de intervenções práticas em uma perspectiva crítica, reflexiva e investigativa” (UEG, 2022, p.45). Para desenvolver esse objetivo do PPC (2022) os estudantes precisam estar cientes dos princípios, das ações e das metas que a UEG busca por meio do ECSO. Assim, consoante o projeto de 2022, o ECSO é

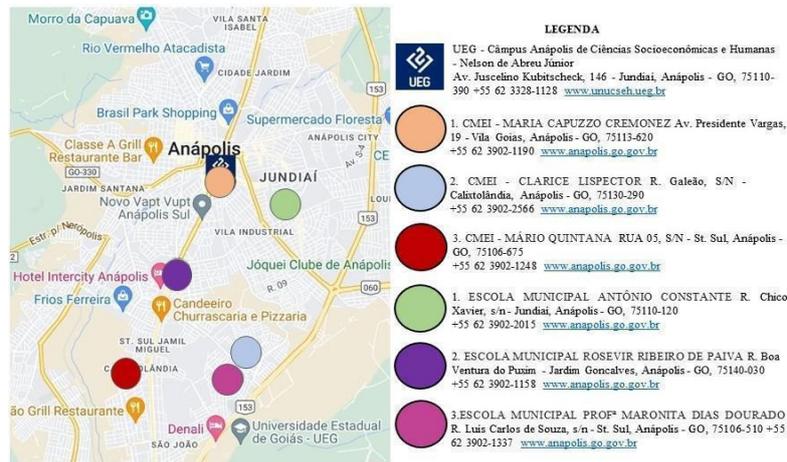
[...] uma atividade que permite ao aluno um contato com a realidade do campo profissional, objetivando apreender e refletir sobre tal realidade: propor e participar de todo processo relacionado ao exercício profissional; articular a perspectiva do currículo com a realidade, utilizando-se das teorias existentes como possibilitadoras da reflexão e da ação no campo profissional e da formação humana (Universidade Estadual de Goiás, 2022, p.44).

O contato com a realidade por meio do campo profissional é realizado durante o ECSO. Para isso, os estudantes precisam se deslocar até as unidades conveniadas com a UEG. O Mapa

¹² Secretaria de Estado da Casa Civil. Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020. https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/72508/decreto-9593.

3 nos ajuda de maneira visual a identificar os locais que recebem aos estudantes e professores orientadores na cidade de Anápolis-GO.

Mapa 3 - Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil com convênio para a realização do ECSO



Fonte: *Google Maps* – compilado da autora.

Como pode ser observado no Mapa 3, o ECSO é realizado em 6 instituições, todas CMEI e EM. Em Anápolis, a EI mantém de forma simultânea o atendimento de crianças de 0 até 3 anos em Creches, de 4 a 5 anos em Pré-Escola. As instituições mantidas pela rede privada, sem fins lucrativos ou/e filantrópicas, são chamadas de Centro de Educação Infantil (CEI). Já as que são mantidas pelo Poder Público Municipal são chamadas de Centros Municipais de Educação Infantil (RESOLUÇÃO CME N.005/2019¹³). As Escolas Municipais que atendem o EF de Anápolis são divididas em anos iniciais, com duração de 5 anos e anos finais com duração de 4 anos (RESOLUÇÃO CME N.006/2019)¹⁴. O desenvolvimento das atividades práticas educativas é realizado em continuidade com os núcleos integrados. O ECSO acontece abrange do 5º, 6º, 7º e 8º períodos. Esse momento é destinado à

[...] observação, reflexão, investigação e intervenção através de projetos da prática pedagógica desenvolvida em instituições ou Programas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com o cumprimento de 400 horas, assim distribuídas: 5.º Período: 100h; 6.º Período: 100h; 7.º Período: 100h; 8.º Período: 100h (Universidade Estadual de Goiás, 2022, p. 46-47).

¹³ Prefeitura Municipal de Anápolis. Conselho Municipal de Educação de Anápolis. Resolução CME N. 005, de janeiro de 2019.

¹⁴ Prefeitura Municipal de Anápolis. Conselho Municipal de Educação de Anápolis. Resolução CME N.006 de janeiro de 2019.

O ECSO na UEG é um componente curricular e não uma disciplina. Gadotti (2000) aponta que é importante superar a fragmentação do conhecimento das disciplinas, e o CC é o elemento central para isso, uma vez que a organização do ensino nessa perspectiva envolve uma ou mais disciplinas. A prática do ECSO está ancorada na proposta de CC, que visa a independência intelectual dos futuros pedagogos e a autonomia no campo de trabalho. A estruturação desse ensino será resultado da análise crítica das demandas educacionais da sociedade atual e da formação profissional dos pais. Vale ressaltar a importância do método histórico e social do conhecimento, bem como a transmissão rigorosa dos saberes específicos necessários à capacitação dos profissionais, sem dissociá-los da prática. Dessa forma, o profissional da educação não pode apenas ter conhecimento teórico, perspectivas e resultados; é necessário ter a capacidade de desenvolver soluções adequadas para todos os aspectos da prática pedagógica (UEG, 2022).

A prática como componente curricular tem como principal objetivo a construção da autonomia intelectual do futuro professor e para isso ela deve ser concebida de forma interdisciplinar e por todos os docentes do curso. Nesta perspectiva é necessário que os docentes se reúnam para estabelecer ao longo do ano e do curso quais seriam as práticas desenvolvidas para atender a esse objetivo central (Universidade Estadual de Goiás, 2022, p. 50).

À frente do CC, encontram-se os professores orientadores do ECSO. Diferentemente do Quadro 12, que apresenta todos os docentes do curso, decidimos no Quadro 14 trazer somente os que estão à dianteira do ECSO.

Quadro 14 – Professores do ECSO do ano letivo de 2022/02.

TURNO	NOME COMPLETO	TITULAÇÃO	MODALIDADE DE ENSINO
Matutino	Lázaro Moreira de Magalhães	Mestre	Ensino Fundamental – anos iniciais
	Sandra Elaine Aires de Abreu	Doutor	Ensino Fundamental – anos iniciais
	Ivana Alves Monnerat Azevedo	Mestre	Educação Infantil
Noturno	Adriana Rocha Vilela Arantes	Mestre	Educação Infantil
	Cibele Pimenta Tiradentes	Mestre	Educação Infantil
	Nilma Fernandes do Amaral dos Santos	Mestre	Ensino Fundamental – anos iniciais
	Jean Isídio dos Santos	Doutor	Ensino Fundamental – anos iniciais
	Simonia Peres da Silva	Doutor	Educação Infantil

Fonte: Informações cedidas durante reunião com a coordenação do curso no ano de 2022/02.

Como é possível notar no Quadro 14, existem 8 professores à frente do CC do ECSO, sendo 5 mestres e 3 doutores. Conforme o projeto 2022, o ECSO é dividido em três etapas: I) observação participativa, II) semirregência e III) regência. Essa divisão acontece conforme o CC programado. O planejamento do estágio supervisionado do curso de Pedagogia é elaborado de forma integrada “[...] às disciplinas de Atividades de Orientação e Docência na Educação

Infantil I e II e Atividades de Orientação e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II, enfatizando o processo de ação-reflexão-ação” (UEG, 2022, p.46).

O PPC (2022) destaca a importância da formação específica do professor orientador do ECSO para atuação nesse componente curricular. Já o projeto traz a seguinte consideração: o docente precisa ter formação específica, ou experiência comprovada que o certifique para atuar como professor orientador. Nesse documento também ficam estabelecidos 3 critérios para o docente. “[...] I) pertencer ao quadro efetivo da instituição; II) possuir formação e/ou experiência na área de orientação; e III) realizar estudos, pesquisas e/ou publicações contemplando a área de formação profissional (UEG, 2022, p. 45).

O documento também aponta quais são as atribuições desses professores para exercer a função de orientador. Cabe-lhes organizar o plano de ensino do componente curricular ECSO, planejar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades dos estagiários na escola-campo. Os docentes também são responsáveis por: avaliar e encaminhar para a coordenação a frequência dos estudantes nas atividades da escola-campo, organizar e assinar o termo de compromisso e propor a avaliação final dos estudantes (UEG, 2022). Cabe aos professores também em participar de “[...] reuniões, atividades pedagógicas e de planejamento relativas ao estágio do curso; desenvolver estratégias de formação pedagógica que possibilitem ao estagiário a produção acadêmica a partir das experiências vivenciadas no campo de estágio” (UEG, 2022, p. 45).

As responsabilidades atribuídas aos docentes pelo PPC (2022) direcionam ações que podem favorecer o melhor encaminhamento do componente curricular ECSO. Dessa forma, é importante salientar que a instituição demonstra uma organização que visa integrar o professor-orientador e os estudantes-estagiários nas atividades realizadas na escola-campo e também na UEG.

Esta seção enfatiza que o ECSO na UEG é um componente curricular que proporciona aos estudantes do curso de pedagogia uma inserção no mundo do trabalho. A estrutura e a organização do ECSO são fundamentadas na relação teoria e prática. Os professores têm formação acadêmica de mestrado ou doutorado e, ressaltamos, dedicam-se a desenvolver atividades de pesquisa na instituição. A próxima seção terá como foco principal a Resolução CsA N.09, de 18 de novembro de 2015, e a Instrução Normativa no 01/2022.

2.2 Eixos legais do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em âmbito institucional

Nessa seção desejamos pontuar os eixos estruturantes legais do ECSO em âmbito institucional. A escrita será apresentada por meio de dois documentos que foram disponibilizados pela coordenação do curso, que são: resolução CsA N.09, de 18 de novembro de 2015 e Instrução Normativa nº 01/2022. Nesses documentos analisaremos os seguintes pontos: normas, orientação, caracterização, carga horária, campo de estágio, avaliação, atribuições, direitos, deveres e avaliação do estagiário, a formação permanente do professor orientador, realização do estágio, atuação do professor mentor, órgãos competentes ao ECSO e responsabilidades do estagiário e da instituição de ensino superior. Trazer essas análises nos ajuda compreender o contexto e a realidade em que vivenciamos segundo as legislações, assim possibilitando ampliar a discussão e trazer melhorias futuras.

Resolução CsA N.09, de 18 de novembro de 2015

A presente resolução normatiza o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos cursos de graduação na UEG. O documento aborda os regulamentos para os parâmetros mínimos na formação do futuro profissional, tais como: a concepção, as características, as responsabilidades e os convênios; a supervisão e a orientação, bem como o perfil do coordenador e do professor orientador; os direitos e deveres do estagiário; a avaliação do estágio; o programa de formação permanente; e a operacionalização e realização do estágio. Agora, traçaremos questões que sejam mais relevantes para a presente pesquisa. Assim, ~~seguinte~~ serão destacadas as principais normas quanto ao ECSO.

Ao estabelecer normas para o estágio da UEG, a Resolução CsA N.09, de novembro de 2015 diz:

Art. 1.º O Estágio Supervisionado é o ato educativo de formação profissional desenvolvido no ambiente de trabalho articulado às outras atividades realizadas na UEG; Art. 2.º O Estágio Supervisionado submete-se às determinações contidas na legislação federal, Às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, ao Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e às regulamentações específicas (da UEG, das modalidades e dos respectivos cursos) (Universidade Estadual de Goiás, 2015b, p. 4).

Conforme essa Resolução, ato educativo de formação profissional deve ser ancorado por meio de supervisão, orientação e acompanhamento. O momento da orientação “[...] é uma atividade de ensino teórico-prático, constituída por ações de planejamento, sistematização,

avaliação, investigação e reflexão contínua da formação humana e profissional [...]” (UEG, 2015b, p. 9).

A UEG divide o Estágio em Supervisionado Curricular Obrigatório e Não-obrigatório Não-curricular. Destacamos aqui que a presente pesquisa se dirige em específico ao Estágio Supervisionado Obrigatório Curricular. Dessa forma, no inciso § 1º especifica-se que: “O Estágio Supervisionado Obrigatório é aquele definido no PPC com pré-requisito para a integração curricular” (UEG, 2015b, p. 4).

No que diz respeito à concepção, a Resolução dispõe sobre as dimensões reflexiva, crítica e investigativa e o preparo para o mundo do trabalho. “§ 1º. A dimensão reflexiva constitui-se da reflexão sobre a ação e contempla as experiências vinculadas ao ambiente de trabalho, aos conceitos e às teorias, base dessa formação” (UEG, 2015b, p. 4).

No que diz respeito à caracterização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, consoante o documento é definido pela vivência, reflexão, investigação e formação profissional do estagiário. Vejamos o que diz:

I – etapa em que o estagiário vivencia e integra os diferentes saberes da formação profissional e humana no mundo do trabalho; II – vivência ocorrida no âmbito do estágio que possibilite ao estagiário uma ação/reflexão/ação contínua sobre o campo da prática profissional; III – reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, os seus conteúdos e os princípios éticos e políticos da formação profissional; IV – oportunidade de aproximação do estagiário com sua realidade de atuação profissional; (Universidade Estadual de Goiás, 2015b, p. 5).

Conforme o documento, destacamos os pontos fundamentais e estruturantes que caracterizam o ECSO na UEG. Quando o estudante estiver vivenciando esse momento será de forma integrada, ou seja, uma formação que combine os conhecimentos profissionais com o mundo do trabalho. Além disso, salientamos que o estagiário pode experenciar a prática no campo, contribuindo para a ação/reflexão/ação.

A carga horária deve ser segundo a legislação do Projeto Pedagógico do Curso, além de permitir a realização de atividades relacionadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão, conforme exposto nos artigos 11º e 14º.

Art. 11º. A carga horária mínima a ser cumprida pelo estagiário no Estágio Curricular Obrigatório deverá atender à legislação vigente, às diretrizes curriculares de cada curso a ser explicitada no PPC. [...] Art. 14º. As atividades vinculadas ao tripé (ensino-pesquisa-extensão) poderão ser aproveitadas como Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, desde que estejam previstas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos, no PPC, nos Regulamentos de Estágio dos Cursos, no Planos de Ensino do Estágio, nos regulamentos específicos de monitoria, nas políticas de extensão, iniciação científica e pesquisa na UEG (Universidade Estadual de Goiás, 2015b, p. 6).

Campo de estágio para a realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, é determinado pela resolução, assim como explica o artigo 15, inciso 3º que: “O estagiário e o discente matriculado no curso de graduação da UEG, e no componente Estágio Curricular Supervisionado, segundo as características definidas no PPC, e vinculado ao campo de estágio por meio do termo de compromisso” (UEG, 2015b, p. 7).

Para a realização do estágio, o regulamento determina que é de responsabilidade da UEG, campo e dos estagiários;

I – da UEG: a) celebrar termo de compromisso entre a UEG, o campo de estágio e o estagiário; b) garantir o professor orientador de estágio; c) contratar segundo acidentes pessoais em favor do estagiário e do professor entre o Câmpus do UEG e o campo de estágio; d) propiciar, quando necessário, o deslocamento do professor orientador de estágio entre o Câmpus da UEG e o campo de estágio; e) arquivar os documentos comprobatórios da realização do estágio conforme política de arquivamento da instituição, a saber; o termo de compromisso; comprovação de frequência e de avaliações à fiscalização dos órgãos responsáveis e conforme definido no regulamento de estágio; f) atuar como campo de estágio desde que apresente condições para o pleno desenvolvimento acadêmico do estudante, previsto e especificado no PPC; g) garantir infraestrutura física para a realização das atividades no câmpus; g) garantir condições acadêmicas e infraestruturais para a formação permanente dos professores orientadores por meio da oferta de programas ou da concessão de apoio à participação em programas externo na área de estágio; i) garantir condições acadêmicas para a criação de grupos de estudos e pesquisas em estágio; j) garantir condições de gestão das atividades do estágio que organizem o trabalho pedagógico de forma individual e coletiva, guardadas as especificidades de cada formação; k) criar condições para as participações resultantes das experiências do estágio. II – do campo de estágio: a) celebrar e zelar pelo cumprimento do termo de compromisso de estágio com a UEG e do estagiário; b) possuir infraestrutura que proporcione condições para o estagiário desenvolver atividades de aprendizagem social, profissional e cultural; c) indiciar profissional supervisor do quadro pessoal, com formação ou experiência na área de conhecimento do curso, observadas as exigências definidas nas diretrizes curriculares e na legislação vigente; d) participar da supervisão e da avaliação do estágio realizadas pela UEG; e) avaliar documentação que comprove a realização do estágio e o nível de aproveitamento do estagiário; [...] III – dos estagiários: a) matricular-se no componente Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório; b) assinar termos de compromisso com a UEG e o campo de estágio; c) cumprir a legislação vigente e o disposto neste regulamento (Universidade Estadual de Goiás, 2015b, p. 7-8).

No que se refere à avaliação do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, ocorrerá por meio dos critérios estabelecidos pela Resolução, que estão presentes nos artigos 30 e 31. Tais princípios avaliativos estão divididos em 4 (quatro) concepções, vejamos:

I – contínua e contextual: [...] II – investigativa e diagnóstica: [...] III – dinâmica, compartilhada, individual e coletiva: [...] IV – sistemática e objetiva: [...] 1º Avaliação considerará no câmpus da UEG: I – frequência; II – elaboração do Projeto de Estágio; III – produções acadêmico-científicas; IV – produção, organização e cumprimento de prazo de entrega da documentação. § 2.º Nos campos de estágio: I – frequência; II – operacionalização das ações do Projeto de Estágio; III – as ações realizadas pelo estagiário que resultem em processo de intervenção com modificações ou transformações no objeto de estudo, quando previstas no Projeto de Estágio. § 3.º o resultado do processo avaliativo, para fins de registro acadêmico, seguirá o Regimento Geral da UEG (Universidade Estadual de Goiás, 2015b, p.16-17).

Instrução Normativa n.º 01/2022¹⁵

Esta normativa define regras e orientações sobre a oferta de ECSO para estudantes de licenciatura e pedagogia que estejam regularmente matriculados em IES, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc - GO). O documento contém 3 laudas e a sua estrutura está organizada em: capítulo I – disposições gerais; capítulo II – dos requisitos; capítulo III – das hipóteses de encerramento do estágio; capítulo IV – das competências dos órgãos concedentes; capítulo V – das atribuições do professor mentor; capítulo VI – das responsabilidades do estagiário; capítulo VII – das responsabilidades das instituições de ensino superior; e o capítulo VIII – das disposições finais.

O documento indica como regra que, para realizar o ECSO, o estudante deve estar matriculado em uma IES. A efetivação do estágio segue mais critérios, tais como: o convênio da IES com a Seduc-GO, as responsabilidades do professor orientador e do professor mentor. Destacamos o artigo 3º, o qual pontua o objetivo em que se deve pautar o ECSO, e o § 2º que marca a finalidade do estágio.

Art. 3.º “[...] propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e melhorar a vivência da prática de estágio dos estudantes dos cursos de licenciatura e pedagogia. [...] § 2.º [Visa a] complementação da aprendizagem e deverá ocorrer sob acompanhamento e supervisão, não podendo ser utilizado para suprimento de recursos humanos nas unidades concedentes de estágio, tampouco para o desempenho de atividades exclusivas dos profissionais legalmente habilitados (GOIÁS/, 2022, p. 5).

A vivência da prática de estágio deve estar pautada em requisitos como, por exemplo, o Termo de Compromisso de Estágio (TCE). Esse TCE precisa ser formalizados entre a IES e o local que ocorrerá o estágio. O encerramento do termo dará por situações pontuais em relação ao curso de pedagogia como: interrupção ou reprovação e ausência no campo. Pode ocorrer desligamento também por acontecimentos ligados diretamente com a atuação no campo de estágio, tais como: cometer atos de indisciplina, de improbidade ou falta grave conforme as regras da unidade escolar ou também da IES (UEG, 2022).

Para a efetivação do ECSO, o documento explica que são necessárias as competências de três órgãos: a Seduc-GO, as Coordenações Regionais de Educação (CRE) e as unidades escolares. A Seduc-GO é responsável pela gestão e administração dos estágios e firmação de convênios, orientando-se com as diretrizes, de modo a acompanhar, monitorar, avaliar, prestar apoio técnico e formativo, disponibilizar plataforma digital e orientar as CRE. Às CRE é cabe

¹⁵ GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Extrato da Portaria Nº 4674/2022. Diário Oficial do Estado de Goiás (DOE-GO), Goiás, 19 set. p.5-7. Disponível: <https://diariooficial.abc.go.gov.br/>. Acesso: 11 de mai. de 2023.

indicar e acompanhar ações que busquem: a qualificação e a atribuição administrativa; a orientação da gestão escolar; a capacitação e indicação de professores mentores do ECSO; a promoção de encontros para troca de experiências entre as IES; a atualização dos critérios e vagas estabelecidos pela Seduc-GO; o acolhimento da integração estagiário e escola; a fixação de horário e atividades do estágio consoante o TCE; a organização proporcional ao estagiário durante o período de avaliação; e a disponibilização de conclusão do estágio (UEG, 2022). O documento é finalizado trazendo as atribuições do professor mentor, as responsabilidades do estagiário e das IES. No que diz respeito às atribuições do professor, destacamos que compete a ele:

I - receber os estagiários de maneira acolhedora e compartilhar as práticas pedagógicas; II - orientar a elaboração do plano de trabalho do estágio, a ser incorporado ao Termo de Compromisso de Estágio - TCE, em parceria com o Professor Orientador de estágio; III - recepcionar os estagiários e orientá-los em relação aos procedimentos e participação no ambiente pedagógico; IV - apoiar e incentivar os estagiários nos processos de desenvolvimento profissional, considerando aspectos pessoais, como histórias de vida e aspirações; V - refletir sobre a respectiva prática e aprendizado junto com os estagiários e o Professor Orientador da IES; VI - abrir espaço no planejamento semestral para que cada um dos estagiários tenha oportunidades de planejar e conduzir ao menos uma sequência de aulas completa, e apoiar na condução de outras aulas, atividades e projetos ao longo do semestre; VII - oportunizar aos estagiários a observação de aulas ministradas por diferentes professores, a fim de que tenham acesso à diversidade e pluralidade de práticas pedagógicas, de modo a fomentar, inclusive, nas unidades escolares, campo de estágio, a cultura de compartilhamento de práticas [...] (GOIÁS/, 2022, p. 6).

Sendo assim, as atribuições do professor definem as condições para o desenvolvimento profissional do estagiário. A conexão entre os documentos legais mencionados define as condições que permite compreender e examinar as diretrizes da legislação que guiam o processo do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, tanto para os docentes e estudantes, quanto às IES.

A partir dessa construção teórica, ressaltamos que neste estudo, o curso de pedagogia da UEG, em Anápolis, está ancorado em dois PPCs, datados dos anos de 2015 e 2022. Os fundamentos epistemológicos do curso estão ancorados na formação profissional que visa ir além do ‘currículo normativo’ (UEG, 2015), e consideram a história e a lógica dialética como compreensão da realidade social que toma o trabalho como princípio educativo (UEG, 2022).

O que significa haver uma proposta de formação inicial nesses documentos que se faz contrário a essa formação técnica e fragmentada, pois o que se propõe é avançar nessa formação inicial e buscar melhores condições para o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório da Universidade Estadual de Goiás.

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, na UEG, trata-se, portanto, de um componente curricular que oferece aos estudantes do curso de pedagogia uma formação profissional voltada para a qualificação (UEG, 2022). No caso do ECSO, ele está estruturado e organizado conforme as diretrizes do curso, mas com ênfase na teoria articulada à prática. Portanto, o curso de pedagogia tem recebido os efeitos do contexto sociopolítico e econômico no decorrer de sua trajetória, ainda que se tenha na contramão dessa proposta, movimentos políticos de profissionais, como os da UEG, que pensam e propõem a ruptura dessa formação inicial frágil e fragmentada.

Logo, entendemos que o Componente Curricular ECSO é estruturado e organizado em âmbito institucional. Na seção a seguir apresentamos o ECSO a partir da percepção dos discentes matriculados no curso de pedagogia na UEG, na UnU de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior no Município de Anápolis-GO.

3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA UEG A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNU - CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - NELSON DE ABREU JÚNIOR - ANÁPOLIS – GO

Neste terceiro capítulo apresenta-se as respostas empíricas da nossa pesquisa. Buscou-se compreender como os estudantes percebem o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. A coleta de dados ocorreu na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, no município de Anápolis – GO. O estudo de campo foi realizado em 2022/02 e 2023/01 e o dividimos em duas etapas. A primeira etapa consistiu na aplicação do questionário com a participação de 40 estudantes. A segunda etapa, tratou-se da realização de uma entrevista com roteiro semiestruturado com 7 (sete) estudantes que demonstraram interesse em prosseguir com a pesquisa.

Os questionários foram aplicados para 40 discentes nas turmas de Estágio Supervisionado I - Docência na Educação Infantil, 5º período. E com o Estágio Supervisionado III - Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 8º período. As entrevistas foram realizadas com 7 estudantes que assinalaram a disponibilidade no questionário. Salientamos que não cogitamos adentrar nas especificidades com relação à formação de professores das diferentes etapas de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental – e, sim, abordar o Componente Curricular Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório enquanto parte do curso de pedagogia.

A apresentação dos resultados da pesquisa expõe a análise dos dados do questionário e da entrevista. Separamos a análise em 3 subseções. A primeira subseção será destinada à identificação dos sujeitos da pesquisa e dos dados socioeconômicos. A segunda subseção proporciona um maior conhecimento acerca do curso de pedagogia na UEG. A terceira subseção faz uma exposição sobre o ECSO na UEG, a partir dos relatos dos estudantes estagiários.

Cada subseção foi organizada expondo os dados do questionário e as falas dos participantes da pesquisa. Destacamos que a identificação dos estudantes será com a letra ‘E’, seguindo com o período acadêmico de cada participante, assim: E.1 (5º), E.2 (5º), E.3 (5º), E.4 (8º), E.5 (8º), E.6 (8º) e E.7 (8º). Na primeira Figura podemos observar a quantidade de sujeitos envolvidos na pesquisa de campo.

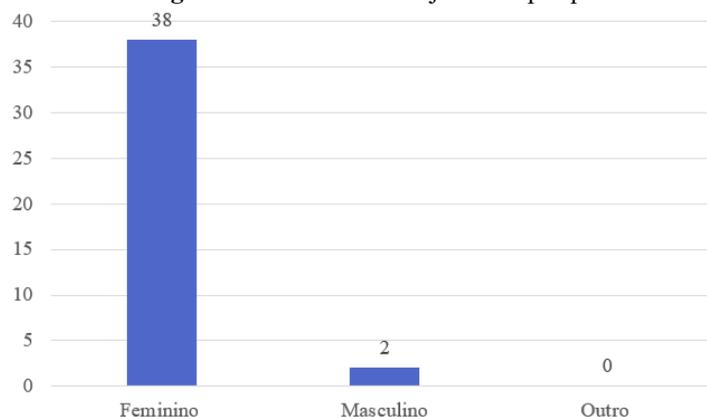
Figura 1 – Sujeitos da pesquisa

Fonte: Nossa autoria.

A aplicação do questionário foi realizada com 40 estudantes do curso de pedagogia na UEG. Sendo 19 (dezenove) estudantes do 5º período e 21 (vinte e um) do 8º período, onde evidencia a maior participação desses discentes. Ressaltamos que o número de participantes não totaliza o número de matriculados em cada turma, apenas os interessados em responder ao questionário. Desse modo, destacamos a quantidade de sujeitos envolvidos, iremos para a subseção I de análise, esse destinado à identificação e aos dados socioeconômicos.

3.1 Subseção I: identificação e os dados socioeconômicos

A primeira subseção tem como pergunta norteadora: quem são os sujeitos da pesquisa? Inicialmente, concentramo-nos em identificar os sujeitos da pesquisa, os dados socioeconômicos, o ano de ingresso e de conclusão do curso, as possíveis atividades trabalhistas desenvolvidas e o turno em que cursam a graduação, os sujeitos da pesquisa são estudantes do turno matutino e noturno. A questão inicial era qual seria o gênero dos sujeitos da pesquisa que se identificam com as opções: masculino, feminino ou outros, como mostra o gráfico abaixo:

Figura 2 – Gênero dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Nossa autoria.

Por meio desses dados, é possível observar na Figura 2, que 38 estudantes se identificam com o gênero feminino, 2 estudantes com o gênero masculino e nenhum com outras opções de gênero. Sendo assim, 95% mulheres e 5% homens. Na etapa das entrevistas também foram mais acentuadas a participação de mulheres, foram 5, já os homens foram 2 respondentes. Esses dados revelam um ponto relevante que é a prevalência das mulheres cursando pedagogia, ou seja, a maior quantidade de estudantes são mulheres e poucos homens presentes nesse curso. Dessa forma, compreende-se que o público que aparece nesse ambiente acadêmico do curso de pedagogia na UEG é predominantemente feminino. E, portanto, esses estudantes deverão atuar nas escolas locais, pois conforme o PPC (2022), irão atuar no mundo do trabalho, sobretudo, na cidade de Anápolis e nas cidades próximas (UEG, 2021).

Sobre essa presença massiva de mulheres no curso de magistério, Tanuri (2000) explica o fenômeno ao enfatizar que a docência é feminilizada, tendo sido marcada como uma missão religiosa que as mulheres deveriam cumprir. Nesse sentido, sendo uma profissão essencialmente feminina, não seria adequado ter um salário significativo, pois existia a ideia de que o homem era o responsável pelas finanças domésticas. A autora elucida que era uma função com baixo pagamento salarial. Em outras palavras, a trabalhadora da educação, deveria receber menos em relação aos outros ofícios. Na instituição em pesquisa, temos representatividade feminina tanto no curso diurno como no noturno e em sua maioria trabalham fora de casa.

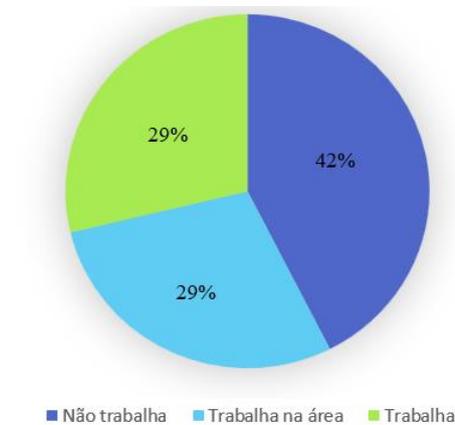
Esses dados direcionam o estudo para outro ponto importante que é a longa jornada das mulheres trabalhadoras, casadas, mães e estudantes. Os dados levantados nesse estudo, reverberam no levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PAD), a média de horas para realizar os afazeres domésticos para as mulheres é de 21,4%, enquanto para os homens é 11,00%. Também é relevante notar a quantidade de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos. Os homens aparecem com 10,4%, enquanto as mulheres têm 18,5 horas semanais.

Com base nesses dados, podemos inferir que as mulheres têm maior carga horária de trabalho que os homens e elas são as principais responsáveis pelos cuidados domésticos e pelo cuidado de crianças/idosos. Juntamente com isso, soma-se ainda a sobrecarga de trabalho fora de casa. Esse cenário ampliar as discussões sobre “[...] a igualdade de gênero, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e a promoção da partilha paritária das responsabilidades e tarefas de cuidar entre homens e mulheres” (Domingos, 2012, p. 3). Enquanto essas distribuições de atividades forem permeadas por paradigmas históricos, onde à

mulher cabe o afeto e o cuidar, o nível de disparidade entre gêneros continuará repercutindo cenários que se distanciam dos esforços por igualdade de gêneros.

Na identificação dos participantes e no sentido de mapear o perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa, buscamos saber se eles exerciam atividade remunerada, bem como identificar se a área de trabalho, era ou não voltada para o curso de pedagogia. Assim, construímos a Figura 3,

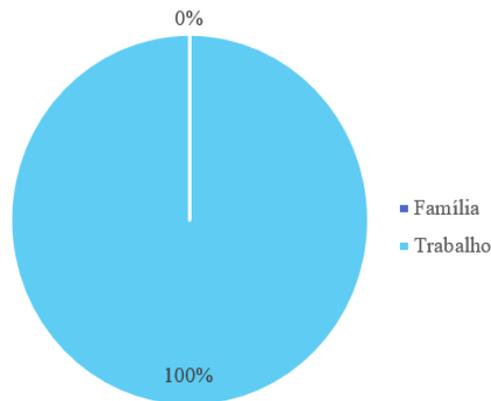
Figura 3 – Trabalho e área de atuação



Fonte: Nossa autoria.

Ao analisarmos a Figuras 3, podemos constatar que sobre o trabalho 42% dos participantes da pesquisa não exercem atividade remunerada. Enquanto 29% trabalham na área do curso, sendo auxiliar de sala e secretária de escola de inglês. Já 29% trabalham, mas não na área do curso, essas são na área têxtil e militar. O que significa que a maioria são trabalhadores-estudantes no total de 58%, assim o trabalhador-estudante é aquele que exerce atividade remunerada em que a subsistência depende dele próprio. Esse estudante também colabora com o orçamento doméstico da família, por isso, a atividade profissional é necessária. E, por vezes, a sua atenção ao trabalho pode ficar em primeiro plano, enquanto as obrigações estudantis podem ficar em segundo plano (Romanelli, 1995, p.40 *apud* Tirribili Filho e Raphael, 2009).

Sobre a Figura 4, o motivo da escolha pelo curso noturno se deu pela necessidade de exercerem alguma atividade profissional, ou seja, terem algum trabalho em horário diurno, pois no caso dos estudantes, isso se confirma, ao serem questionados sobre o turno de estudos: 43% estudam no período matutino, enquanto 57% estudam no noturno.

Figura 4 – Motivo da escolha

Fonte: Nossa autoria.

Para Carvalho *et al.* (2019), o trabalhador-estudante do curso noturno, detém-se do trabalho como necessidade inicial, influenciada por considerações econômicas relacionadas às estratégias de sobrevivência familiar. Nesse sentido, a ordem de prioridade privilegia o trabalho em detrimento aos estudos. Além disso, sobre a escolha do horário noturno, estudantes desse turno sinalizaram nas discussões das entrevistas que há vários fatores que prejudicam quem estudam no horário noturno, exemplo disso, são os fatores internos e externos.

Quanto aos fatores internos, obtivemos relatos de cansaço por parte dos participantes, porque vão direto para a universidade após saírem do serviço. O que reverbera na fala de Carvalho *et al.* (2019), são fatores internos, a falta de concentração depois da jornada de trabalho; redução de assiduidade e pontualidade; sonolência; o não envolvimento nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão propostas pelos professores; a indisposição; e dentre outros fatores.

Outro ponto característico está relacionado aos fatores externos, pois para os participantes existem uma preocupação quanto à carga horária de término das aulas, por temerem pela sua segurança, devido à violência e da demora do transporte público. Ainda Carvalho *et al.* (2019), esses fatores incluem desde a corrida para pegar um ônibus e chegar na IES, até a falta de tempo para autocuidado como alimentação e extensão dos estudos para além dos horários dispensados às aulas na universidade. De modo geral, todos os participantes relataram que a rotina é cansativa e dificulta a aprendizagem. A partir desses fatores que emergiram dos dados da pesquisa sugere-se ampliar a discussão na própria IES, para pensar na elaboração de propostas direcionadas ao apoio estudantil e assegurar bolsas de estudo com prioridade ao trabalhador-estudante.

Ressalta-se que sobre o ano de ingresso e o ano de conclusão do curso, os estudantes que estavam no 8º período, entraram na UEG entre 2017 e 2019, com previsão para concluir

em 2023 e os estudantes do 5º período iniciaram em 2021, com a finalização prevista para o ano de 2024. Dessa forma, é importante destacar que por causa da alteração de proposta curricular, os estudantes que ingressam no curso de pedagogia antes do ano de 2021, estudaram conforme o PPC (2015). A partir de 2021, o curso aderiu ao PPC (2022). Isso altera os elementos a matriz curriculares, aumentando a quantidade de horas cursadas, passando de 3.220 para 3.400 horas. Por fim, salientamos que 4 dos participantes da pesquisa estudaram com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2015, enquanto 3 estão com o PPP de 2021. A proposta de unificação das matrizes curriculares do curso de pedagogia na UEG, ocorreu em 2021. Isso implica mudanças na oferta dos componentes curriculares de cada semestre, como salientado na primeira seção desse trabalho.

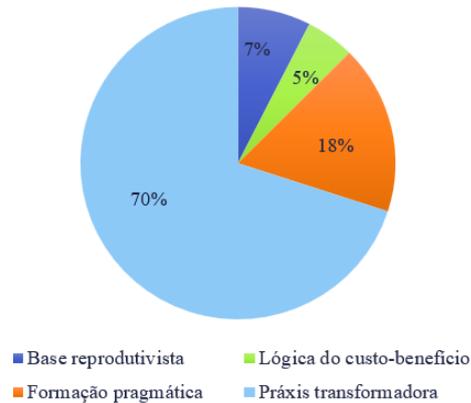
Nessa primeira subseção analisamos a identificação e os dados socioeconômicos dos participantes da pesquisa, ou seja, mapeamos o perfil dos estudantes do curso em questão, matriculados em ESCO. Sobre o perfil desses estudantes percebemos que, em termos de gênero, as mulheres eram a maioria com 95%, enquanto os homens representavam apenas 5% dos discentes matriculados. Outro ponto relevante encontrado foi o número de estudantes que são trabalhadores, os quais necessitam de recursos financeiros para se manter no curso ou mesmo manter a principal fonte de renda da família. Ou seja, percebe-se, portanto, que os participantes dessa pesquisa são mulheres que buscam um trabalho em meio a tantas atividades que lhes cabem no seu dia a dia e que suas condições são mínimas para se manterem nessa formação inicial superior. Exemplo disso, são as dificuldades relatadas em se deslocar entre a UEG, o campo do ECSO e suas residências. Houve uma ponderação quanto à única opção de se deslocar por meio de transporte público da universidade para casa, tendo em vista a necessidade de sair às 22:30h da UEG e retornar tarde da noite à residência. As estudantes demonstraram receio com relação ao horário, devido à violência ao longo do percurso para retornar às suas residências.

Notamos ainda que quatro dos participantes da pesquisa visavam estudar sob a orientação do PPC de 2015, enquanto três estavam estudando sob a perspectiva do PPC de 2021. Ressaltamos que a proposta de unificação das matrizes curriculares do curso de pedagogia na UEG foi apresentada em 2021. Todos esses dados de pesquisa foram relatados na primeira seção da dissertação. Ao ampliar a carga horária do curso, tencionamos reflexões sobre o papel e ações da universidade na vida desses estudantes, majoritariamente trabalhadores e estudantes do curso noturno, que se desdobram para se sentirem incluídos no processo acadêmico.

3.2 Subseção II: o curso de pedagogia na UEG: reflexões a partir da percepção e compreensão dos estudantes de Anápolis.

Essa subseção apresenta os resultados sobre a percepção dos estudantes sobre o curso de pedagogia na Unidade Universitária (UnU) de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior. Iniciamos questionando aos participantes da pesquisa sobre o curso de pedagogia na UEG. Logo, buscamos pensar na representação do curso de pedagogia na UEG a partir dos estudantes. Iniciamos pelo questionário. A primeira questão afirma que a formação inicial do professor oportuniza a interpretação de um fenômeno educacional que deriva da sua posição epistemológica. Por isso, questiona-se dentre várias opções, em qual base de conhecimento se baseia o modelo de formação de professores no curso de pedagogia na UEG, a partir das percepções dos estudantes do curso de pedagogia na UnU Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, localizada em Anápolis-GO. Em busca de compreender a percepção dos estudantes, as respostas são explicitadas abaixo:

Figura 5 – Formação Inicial



Fonte: Nossa autoria.

O Figura 5 expõe que, 70% dos sujeitos da pesquisa, afirmaram que a perspectiva é direcionada para a práxis transformadora. Destes, 7% entenderam que formação inicial carrega uma base produtivista, 5% compreenderam como uma a lógica do custo-benefício e 17% perceberam uma formação pragmática. Em torno das respostas entendemos que, na sua maioria, os estudantes identificaram que as políticas educacionais são voltadas para a formação de professores e têm a possibilidade da práxis.

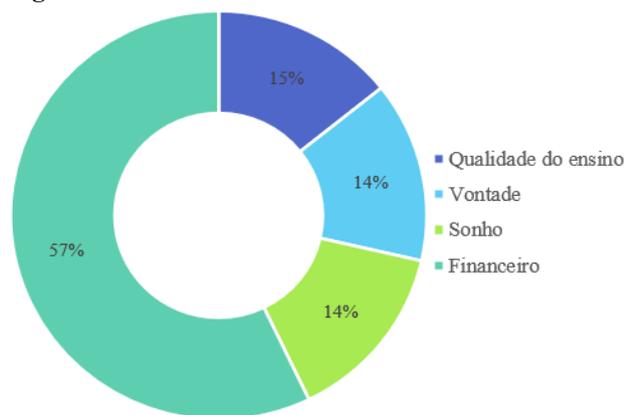
A perspectiva da práxis rompe com o idealismo e o metafísico, o conceito está ancorado em um sujeito que age para transformar o mundo social, logo, esse sujeito não age como

passivo. A práxis transformadora é a relação “[...] dialética sujeito-objeto [e] tem como pressuposto que a teoria se altera no âmbito da realidade, assim como está se altera com a teoria” (Noronha, 2010, p.12).

Assim, observa-se no perfil dos acadêmicos participantes da pesquisa, que existe a necessidade de uma formação inicial marcada por uma prática intencional, investigativa e mediada com professores reflexivos. Apesar de percebermos uma formação pragmática por parte dos participantes (17%), consideramos que quando o estudante compreende que a sua formação está ancorada na práxis transformadora. Percebe-se que existe uma relação entre a mudança do âmbito da aparência e do fenômeno, em âmbito do conhecimento, para que assim, a aparência possa ser a práxis transformadora (Noronha, 2010).

Diante disso, perguntamos aos participantes da pesquisa: por que você escolheu o curso de pedagogia na UEG? As seguintes respostas foram obtidas.

Figura 6 – Escolha do curso na UEG



Fonte: Nossa autoria.

A partir do Figura 6, constatamos que 57% dos entrevistados consideraram questões de base financeira como fator decisivo para a escolha do curso. A UEG é uma IES pública estadual, logo o fato de ser uma instituição pública e gratuita oportuniza para os estudantes anapolinos ou oriundos de outras regiões do país o ingresso na educação superior ao realizar o vestibular. Outros 15% apontaram que a qualidade do ensino da UEG foi o fator de escolha, 14% apontaram para realização de um sonho e 14% tinham vontade de estudar na instituição.

Portanto, a UEG por ser uma universidade pública, tem como responsabilidade ampliar a oferta “[...] para formar a classe trabalhadora desta cidade e dos municípios vizinhos, implicando [a] disponibilização no turno noturno, horário em que é possível a estes trabalhadores usufruírem dessa formação” (Universidade Estadual de Goiás, 2021, p.15).

conforme esse Projeto Político do Curso de Pedagogia do ano de 2021, o ingresso de trabalhadores é uma estratégia dos cursos noturnos para a formação de professores. Diferente do projeto de 2015 que atribuía à inclusão de trabalhadores de maneira processual (Universidade Estadual de Goiás, 2015).

Destacamos que houve alterações no projeto durante o contexto de pandemia de Covid-19 no ano de 2020. Conforme o projeto destaca que entre os anos de 2016 até o primeiro semestre de 2021 foram 187 estudantes concluintes no curso de Pedagogia nos períodos diurno e noturno. Sendo registrado um quantitativo menor durante o ano de 2019, com 22 estudantes, sendo ampliado no ano de 2021 com 45 formandos (Universidade Estadual de Goiás, 2021, p.15).

Acentuamos os apontamentos dos participantes da pesquisa sobre a impossibilidade financeira de realizar o curso de graduação em uma instituição particular e, em contrapartida, a instituição pública como a única oportunidade de estudar e finalizarem uma graduação. Neste sentido, os estudantes pontuaram a qualidade do curso, o desejo de estudar na UEG e a importância de uma universidade pública na cidade. Essas características são pertinentes para compreender que a UEG é mais do que uma instituição de ensino, existem expectativas sobre a instituição que se sobressaem em relação às outras faculdades.

Perguntamos aos participantes da pesquisa se eles haviam iniciado outra graduação antes de cursarem pedagogia na UEG e, em caso positivo, qual curso/área? Recebemos as seguintes respostas durante a entrevista: 50% não iniciaram outro curso, 13% já têm um curso de graduação e 37% já iniciaram outro curso, sendo que um dos cursos é técnico. O Quadro 15 revela o levantamento dos cursos e área de conhecimento dos entrevistados. Nota-se que o perfil dos entrevistados enfatiza que o profissional que detém conhecimento em diversas áreas amplia o escopo de oportunidades em que pode ter êxito profissional.

Quadro 15 – Início de outros cursos de graduação.

CURSOS	ÁREA DE CONHECIMENTO ¹⁶
Nutrição	Ciências da Saúde
Bacharelado em Administração	Ciências Sociais Aplicadas
Bacharelado em Ciências militares	-
Técnico em edificações	Edificações

Fonte: Nossa autoria.

¹⁶ Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes. Disponível: <http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>. Acesso: 20 de mai. de 2023.

Como é possível observar no Quadro 15, os estudantes têm uma variedade de cursos na área do conhecimento como ciências da saúde, ciências sociais, militar e técnico em edificações, sendo a pedagogia uma nova área profissional. A escolha de fazer outro curso se deu por questões financeira, necessidade de emprego ou mesmo realização pessoal. Embora sejam destacadas as necessidades financeiras e laborais, os participantes também têm conhecimento em outras áreas, por isso, considera-se que essa diversidade oportuniza um aprendizado interdisciplinar e uma transposição de conhecimento específico. Assim, é possível ter um espaço diversificado, com pessoas diversas, para ampliar discussões. Segundo Gamboa (2009), as experiências e conhecimento em diferentes áreas, assim como o acúmulo de concepções e seus desdobramentos sobre um determinado fenômeno e de informações diferentes sobre algo, constitui o mundo dos saberes.

Por outro lado, estudos concomitantes à graduação, que corresponde a 37% dos participantes da pesquisa, requer uma organização maior por parte dos estudantes, como ter disciplina e planejamento para que se tenha comprometimento satisfatório no percurso da vivência acadêmica. Essa experiência considera ainda o risco de evasão ou até mesmo baixo rendimento. Desse modo, torna-se relevante pontuar que o papel do professor como mediador da aprendizagem direciona ao estudante à responsabilidade de participar e envolver-se nas atividades com tomada de decisões conscientemente e ao estudante cabe o encargo de arcar com as consequências por tê-las tomado (Santos; Nascimento, 2018).

As autoras Santos e Nascimento (2018) destacam que a experiência universitária está constituída de responsabilidades discentes, tais como ter tempo destinado às leituras, às pesquisas e ao estudo, ou seja, deve haver envolvimento com a aprendizagem. Nesse sentido, cabe a cada estudante traçar o seu caminho, sendo protagonista do processo formativo, pois cada um é (co)responsável pela sua formação.

Dando sequência, os participantes foram indagados sobre as aulas na UEG, onde compartilharam a suas experiências conforme apresentamos no próximo gráfico.

Figura 7 – As aulas na UEG



Fonte: Nossa autoria.

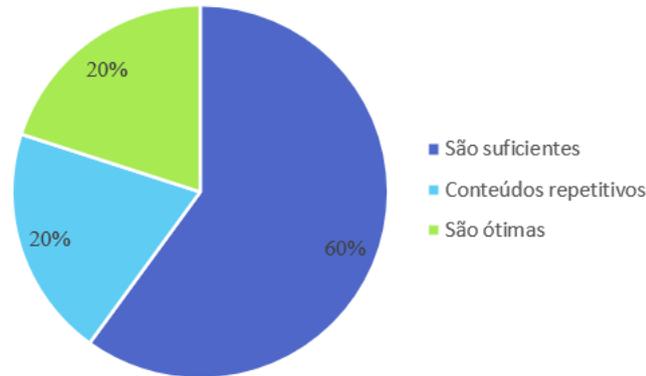
A partir do exposto, 30% responderam que os professores são qualificados, 10% pontuaram que as aulas na UEG são tradicionais, 30% marcaram que as aulas têm muitos textos e/ou leituras, 10% destacaram que as aulas são muito teóricas, outros 10% marcaram que as aulas têm pouca prática e 10% indicaram que as aulas são boas.

Os participantes reconhecem que seus professores são bem qualificados (30%), e destacam que há predomínio de aulas teóricas, um curso baseado nos fundamentos teóricos da educação. O que pode ter sido considerado pelos participantes, como um fator negativo visto que conforme perfil apresentado anteriormente, os mesmos não têm tempo para leituras e estudos teóricos. Nesse sentido, importa fortalecer no PPC (2022) e no cotidiano das aulas, a primazia na produção do conhecimento [...] pela práxis, a partir das concepções, das teorias, das experiências vividas, dos compromissos éticos, políticos, das interações e dos significados compartilhados pelos sujeitos” (Universidade Estadual de Goiás, 2022, p.7). Neste ponto, consideramos ser necessário ampliar a discussão de um currículo comprometido com a fundamentação teórica alinhada às práticas, experiências e interações.

Destacamos que 30% dos estudantes pontuaram como diferencial das aulas a qualificação dos professores do curso. Inferimos que essa percepção talvez seja pelo perfil acadêmico, pois dos 29 docentes que estão à frente do curso, doze (12) docentes com formação em mestrado, dezesseis (16) com doutorado e um (1) como pós-doutor. Desse total de professores, 25 estão em regime de trabalho RTIDP¹⁷ ou integral de 40 horas. As respostas apontam para o compromisso com a pesquisa e estudos e dedicação da universidade com os estudantes.

A próxima questão da entrevista foi em relação às disciplinas oferecidas pelo curso de pedagogia na UEG, questionamos aos estudantes se aquelas são suficientes para uma boa formação. Obtivemos as seguintes respostas.

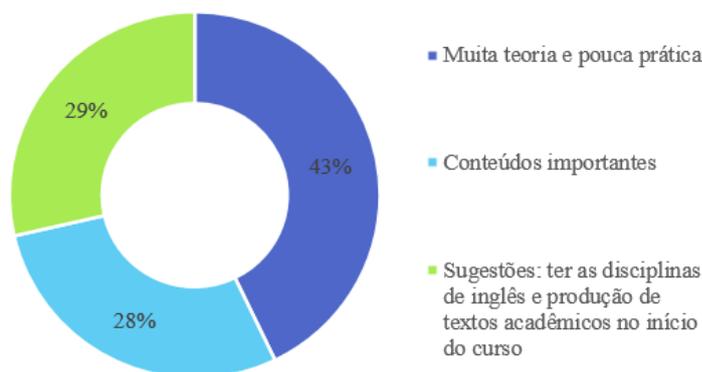
¹⁷ Regulamento de Ingresso no Regime de Tempo Integral de Dedicção à Docência e à Pesquisa.

Figura 8 – As disciplinas

Fonte: Nossa autoria.

Os dados deste Figura 8 destacam que 60% dos estudantes entenderam que as disciplinas do curso são suficientes, 20% consideraram como ótimas, e outros 20% acharam que os conteúdos são repetitivos. Conforme o PPC (2022), o curso de pedagogia na UEG propõe que as aulas sejam não somente expositivas, mas sejam dialogadas. Afirmar-se que as atividades também devem ocorrer com envolvimento e realização de “[...] pesquisa por meio de coleta de dados, estudos de casos e realização de seminários” (UEG, 2022, p.20). Esses estudantes pontuaram que, além disso, as aulas se tornam mais interessantes quando o texto estudado aborda a realidade em que eles vivem. E sinalizaram a importância de participarem de atividades extraclasse tais como: congressos, palestras, projetos etc., pois esses eventos científicos são importantes para ampliar os conhecimentos dos discentes. Dessa forma inferimos que os participantes da pesquisa que exercem atividades remuneradas durante o dia, ficam impossibilitados dessa oportunidade que é singular no processo da vida acadêmica. Essa compreensão foi observada por meio das afirmações dos estudantes que se sentem esquecidos pelo curso. Assim, destacamos a fala em tom de desabafo da entrevista E.7 (8º) “*Sinto o pessoal do noturno muito esquecido, nunca tem nada, nunca tem palestras, festival de cultura! [...]*”.

Quanto à composição das disciplinas, questionamos aos estudantes sobre como eles percebem a carga horária e os conteúdos das disciplinas do curso. Conforme os discentes responderam, 71% consideraram que as aulas são muito longas, enquanto 29% acharam que são suficientes. Em relação aos conteúdos ministrados, destacamos os dados no gráfico abaixo.

Figura 9 – Composição dos componentes curriculares

Fonte: Nossa autoria.

Os dados mostram que 28% acharam que deveria acrescentar um componente curricular de inglês e produção de textos acadêmicos no início do curso, 29% acham que os conteúdos são relevantes e 43% acham que as aulas têm muita teoria e pouca prática. Posto estes resultados, ressaltamos que o PPC (2022), está ancorado nos sete princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação¹⁸ (ANFOPE) de 2016. Que são: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social do profissional da educação, gestão democrática, formação continuada e avaliação permanente do curso. A unidade teoria-prática como princípio possibilita o movimento de reflexão sobre a prática, isso ocorre a partir da realidade social do trabalho docente.

Esse princípio, assim como os outros mencionados, devem permear as ações dos docentes do curso de graduação, a sua relação é importante. Isso, porque, como concepção básica, pedagogo é aquele que “[...] compreende o processo de ensino-aprendizagem, como objeto de estudo, nas dimensões histórica, ética, estética, técnica, científica, política, cultural e social, tendo o poder de elaborar e construir formas de organização e execução dos processos educativos” (Universidade Estadual de Goiás, 2022, p.7). Em relação ao PPC (2015) apontamos que o documento tem como proposta uma formação profissional: crítico-reflexiva com base na *práxis*, na unidade teoria-prática e a reflexão-ação (Universidade Estadual de Goiás, 2015).

Para que esses princípios mencionados anteriormente sejam efetivados é necessária uma trajetória acadêmica que os favoreça. Logo é importante que os conteúdos programáticos

¹⁸Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) é o “[...] movimento de educadores do final da década de 1970, a ANFOPE celebrou 38 anos de luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização”. Disponível: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso: 10 de mai. de 2023.

previstos no curso sejam desenvolvidos. Assim, entramos no próximo apontamento destacado nas respostas dos estudantes. Apontamos que a estrutura curricular é proposta pelos seguintes componentes curriculares. Núcleo Comum (Resolução CsA 841/2014), Núcleo Modalidade (Resolução CsA 842/2014 e 845/2014¹⁹), Núcleo Livre (Resolução CsA 840/2014 e 1025/2017²⁰) e Núcleo Específico (Resolução CsA 830/2014²¹ e 844/2014²²) (UEG, 2022). O PPC (2022) diz que os componentes curriculares têm como “[...] característica básica serem “[...] trabalhadas para serem de fato aprendidas pelos estudantes” (UEG, 2022, p.19). E para que esse movimento ocorra é importante que os estudantes possam aprender. Para isso, é necessário que os estudantes sejam formados de modo a buscar informações, localizá-las, analisá-las e relacioná-las com conhecimentos anteriores, por meio das diversas matérias do currículo do curso (UEG, 2022). Percebemos que quanto ao PPC (2015), abordam as mesmas questões com os mesmos apontamentos.

Em relação à carga horária, os estudantes do turno noturno mencionaram que as aulas terminam tardiamente, pontuaram o medo pelo horário de saída e pegar ônibus. Na UEG a duração das aulas é de 55 minutos “[...] no período apresentado na matriz curricular, com possibilidade de aulas preferencialmente de segunda a sexta-feira” (Universidade Estadual de Goiás, 2022, p.81²³).

Nessa Unidade Universitária no município de Anápolis – GO, o curso de graduação em pedagogia é oferecido no turno matutino e noturno. Dos sujeitos da pesquisa, todos residem na cidade de Anápolis, logo, não precisam se deslocar para outros municípios. As aulas²⁴ no turno matutino iniciam-se às 07:30 e finaliza-se às 10:10. No noturno as aulas iniciam-se às 19:00 e finaliza-se às 22:30, esses momentos são divididos em 4 aulas, com duração de 50 minutos cada uma, essa dinâmica ocorre nos dois turnos. Ressaltamos que no capítulo 2 dessa pesquisa tratamos mais questões sobre o ECSO na UEG.

¹⁹ Universidade Estadual de Goiás (UEG). Resolução CsA 842/2014 e 845/2014. Disponível: https://ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?%20funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2014. Acesso: 10 de mai. de 2023.

²⁰ Universidade Estadual de Goiás (UEG). Resolução CsA 840/2014 e 1025/2017. Disponível: https://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2017. Acesso: 10 de mai. de 2023.

²¹ Universidade Estadual de Goiás (UEG). Resolução CsA 830/2014. Disponível: https://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2014. Acesso: 10 de mai. de 2023.

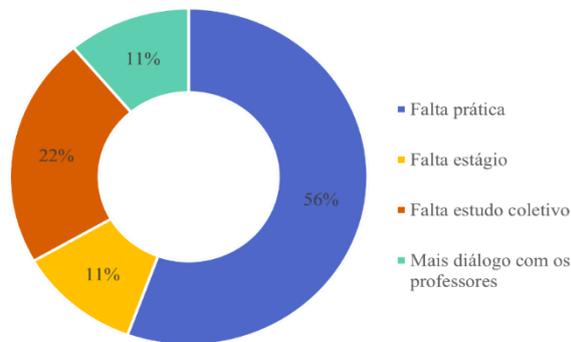
²² Universidade Estadual de Goiás (UEG). Resolução CsA 844/2014. Disponível: https://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2014. Acesso: 10 de mai. de 2023.

²³ Aulas Semanais (hora aula/50 min), CHT – Carga Horária Total do Semestre (hora relógio/ 60 min), CR – Crédito (Universidade Estadual de Goiás, p. 6, 2021).

²⁴ Universidade Estadual de Goiás. Horário de aulas. Disponível em: https://www.ueg.br/ccseh/secretaria/conteudo/10123_horario_de_aulas. Acesso: 15 de nov. de 2023.

Ao questionar os participantes da entrevista se o curso atende as suas expectativas, 100% dos estudantes afirmaram que sim. Porém, houve alguns apontamentos, que ilustramos.

Figura 10 – O que falta no curso



Fonte: Nossa autoria.

O Figura 10 mostra que 22% mencionam que falta estudo coletivo em sala, 11% pontuaram pouco diálogo entre os professores e estudantes, 11% disseram que falta mais estágio, enquanto 56% destacaram que falta mais prática nas aulas. O PPC (2022) destaca que as aulas ministradas no curso propõem negação/superação do ensino tradicional, que condiz com as propostas dos participantes.

Os participantes novamente revelam uma necessidade de agregar saberes em sala de aula com propostas mais práticas com 56% dos participantes. A formação inicial deve fornecer suporte em dimensões culturais, contextuais, pedagógicas e profissionais e na perspectiva dos participantes precisa-se articular melhor de maneira sistêmica a relação entre teoria/prática. A reflexão frente a este posicionamento problematiza, dentre outros fatores, uma necessidade de aula práticas dentro da própria sala de aula, que repense a interação, experiências, debates coletivos, dentre outros aspectos.

Um ponto importante revelado nos dados é a necessidade de estudo coletivo, que corresponde a 22% das respostas. O estudo coletivo em sala de aula está relacionado também à prática de metodologias inovadoras, “nas quais os alunos resolvem exercícios, discutem, elaboram análises e sínteses, constroem mapas mentais, etc., sob a supervisão dos professores” (Suhr, p. 9, 2016). Esse olhar dos participantes direciona à construção de práticas que envolve também uma oportunidade de formação continuada e um ponto de reflexão no interior do curso de Pedagogia.

Acerca da prática, item mais destacado pelos participantes, observamos mudanças quanto ao Conteúdo de Formação nos projetos de 2015 com o de 2022, como pode ser demonstrado no Quadro 16.

Quadro 16 - Conteúdo de formação.

PPC-2015				PPC-2022			
	Teórica	Prática	CHT		Teórica	Prática	CHT
Núcleo Comum	-	-	120	Núcleo Específico	1.350	390	1.740
Núcleo Específico	1226	250	1476	Núcleo Modalidade	420	-	420
Prática como Componente Curricular (Núcleo Específico)	204	120	324	Núcleo Comum	120	-	120
Núcleo de Modalidade	-	-	344	Núcleo Livre	180	-	180
Prática como componente Curricular (Núcleo de Modalidade)	-	-	76	Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO)	-	400	400
Núcleo Livre-Disciplinas	-	-	180	Trabalho de conclusão de curso (TCC) ou Trabalho de curso (TC)	-	100	100
Trabalho de Curso - TC	-	-	100	Atividades de Extensão (AE) equivalente à 10% da CHT do curso distribuída no PPC (ACE + CCE)	-	340	340
Núcleo Livre-Atividades Complementares	-	-	200	Atividades Complementares (AC) conforme DCN	-	100	100
Estágio Supervisionado	-	-	400	Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de Licenciatura Distribuída no PPC	-	400	400
TOTAL	1.430	370	3.220	-	2.070	930	3.800

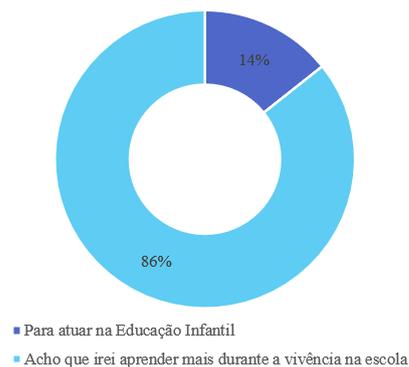
Fonte: Compilado pela autora UEG (2015-2022).

Os dados apontados no Quadro 16, expressam que houve o aumento nas atividades práticas, passando de 370, no PPC de 2015, para 930 na carga horária total do semestre, no PPC de 2022. Além disso, houve uma alteração na carga horária total do curso, que antes era de 3.220 horas e, atualmente, são 3.800 horas. Destacamos que a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20

de dezembro de 2019²⁵, determina que a carga horária básica é de 760 horas, divididas em dois grupos: I) com 360 horas, cujo objetivo é desenvolver de forma integrada as dimensões de competência profissional que são três – conhecimento, prática e engajamento profissional; II) com 400 horas para a prática pedagógica na área ou componente curricular. O documento aponta que o total de carga horária dos cursos de licenciatura é de 3.200 horas (BRASIL, 2019). A Resolução CNE/CP n.º2, de janeiro de 2015, também tem uma carga horária total de 3.200 horas. Desse modo, deferimos que a carga horária total do curso de pedagogia na UEG apresentada no PPC (2022) é superior àquela indicada nos dois documentos.

Questionamos os participantes da pesquisa se consideravam que o curso os prepara adequadamente para exercer a profissão. Destacamos que 100% dos estudantes responderam que sim. No entanto, houve algumas ponderações apresentadas a seguir.

Figura 11 – O curso prepara para exercer a profissão



Fonte: Nossa autoria.

Conforme os dados pontuamos que 86% disseram que se sentem preparados para atuar profissionalmente somente quando estiverem na vivência no ambiente escolar, 14% destacaram que estão se sentindo preparados para exercer docência na Educação Infantil. Na apresentação tanto do PPC de 2022 quanto de 2015, destacam-se que o curso propõe a formação do pedagogo e a sua atuação no contexto escolar e não escolar. Haja vista que os professores são “[...] habilitados e formados para atuar na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Universidade Estadual de Goiás, 2022, p.10).

²⁵ Essa resolução encontra-se em revogação. Disponível: [https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,B%3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\).&text=Revoga%3A,01%20de%20julho%20de%202015](https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,B%3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o).&text=Revoga%3A,01%20de%20julho%20de%202015). Acesso: 15 de nov. 2022.

Conforme Coêlho e Guimarães (2012), a formação docente para o trabalho não pode ser pensada a partir de uma profissionalização e preparação dos indivíduos. Os autores compreendem que para além de uma formação rápida e superficial é fundamental existir uma superação do reproduzir. Como observado na percepção de 86% dos participantes da pesquisa, quando se posicionam que o maior aprendizado se dará na escola, cabe uma reflexão sobre as lacunas que ficaram durante o processo de formação, que revelam uma prática pela prática. Momento de se repensar os textos utilizados, as metodologias, as realidades tensionadas e como o saber teórico e prático se relacionam durante a vivência do ESCO.

Segundo Coêlho e Guimarães, romper com essa ótica de conhecimento rápido e empobrecido do saber teórico, é o

[...] que vemos na sociedade, na educação, na cultura e na escola é a tendência de aceitar uma cultura rápida e superficial, um saber que tende a transformar crianças, jovens e adultos em fiéis consumidores de bens e serviços, em funcionários do Estado, trabalhadores eficientes, indivíduos bem sucedidos na vida e nos negócios. Uma educação que visa acima de tudo à profissionalização, à preparação dos indivíduos para o chamado mercado, limita capacidades e saberes e empobrece os horizontes culturais e humanos dos educandos, além de deixar jovens e adultos vulneráveis no mundo do trabalho. Ao reduzir o real à mercadoria, a sociedade capitalista torna descartáveis a força de trabalho, as ideias, os projetos, as escolhas, as ações, os valores, enfim, as pessoas (Coêlho e Guimarães, 2012, p.332).

Os estudantes disseram que o curso precisa ter docentes mais atualizados, “[...] *professores que saibam como é a escola hoje e não como era a escola há 30 anos [...]*” (Entrevista E.6 (5º)). Durante sua formação inicial e até posterior a ela “o professor não deve desprezar as contribuições historicamente produzidas nos diversos campos do conhecimento, visto a capacidade de ampliação de sua visão como sujeito histórico que faz a história e por ela também é responsável” (Oliveira, 2019, p.28). Nesse sentido, o professor, envolvido numa perspectiva profissional clara e coerente, também se caracteriza como sujeito em construção cujos saberes internalizados em uma dinâmica temporal e espacial ficam entre o significado e a ressignificação.

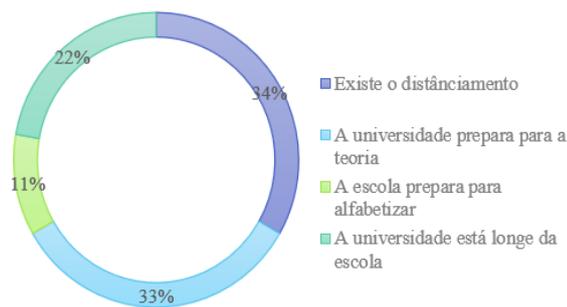
A pergunta seguinte diz respeito às bolsas de estudos na UEG. Questionamos aos estudantes se são bolsistas, onde 63% responderam que não e 37% que sim. Perguntamos aos discentes que recebem se colabora com a sua formação profissional. As participantes da pesquisa, que confirmaram serem bolsistas, pontuaram que a concessão da bolsa ajuda, sobretudo, a ter mais responsabilidade. Como podemos observar no relato da participantes E.1 (5º) “*Sim, a bolsa ajuda muito*”, argumento complementado na fala da participante E.2 (5º) e E.3 (5º) “*Sim, ter bolsa te dá mais responsabilidade*”. Perguntamos qual era a bolsa de estudo

oferecida às estudantes, e identificamos que 33% delas têm bolsa pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²⁶ e 67% bolsa Permanência, neste último caso, demonstra serem baixa renda.

Destacamos que os dois projetos de 2015 e 2022 apontam a relevância desses programas. A universidade tem os seguintes projetos: PIBID e Residência Pedagógica. Os objetivos desses projetos são “[...] promover o desenvolvimento dos/as estudantes, buscando diversificar os processos de ensino-aprendizagem e sistematizar os conhecimentos a partir deles”. As atividades são “[...] supervisionadas para permitir o aprofundamento de estudos em tópicos específicos do conteúdo programático” (UEG, 2022, p.39).

Finalizamos essa subseção, na aplicação do questionário, perguntamos aos estudantes se eles observam se existe um distanciamento entre a escola e a universidade? Os dados estão ilustrados na sequência.

Figura 12 – A universidade e a escola



Fonte: Nossa autoria.

Conforme os dados apresentados no Figura 12, 11% apontaram que a escola prepara para alfabetizar, 22% disseram que a universidade está longe da realidade da escola, 33%

²⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid#:~:text=O%20programa%20oferece%20bolsas%20de,de%20aula%20da%20rede%20p%C3%ABlica>. Acesso: 20 de nov. de 2023.

expressaram que a universidade prepara para a teoria e 34% afirmaram haver distanciamento entre a escola e a universidade.

Assim como apontam as respostas dos participantes, 34% consideram haver um distanciamento entre escola e universidade e outros 22% afirmam que a universidade está longe da realidade das escolas. Esse assunto é problematizado em uma pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras Menga Lüdke e Giseli Cruz (2015). Brevemente, as autoras apontam que esse tema tem desempenhado atenção, ao existir a necessidade de refletir sobre essa articulação. As autoras afirmam que existem consequências no percurso histórico e nativo sobre a divisão entre teoria e prática entre universidade e escola. Sendo a teoria efetuada na universidade, enquanto a prática desenvolve-se na escola. Assim, as “[...]” consequências atingem vários aspectos, inclusive a questão da construção do saber docente, [também] com a imprópria hierarquização entre teoria e prática. Superar essa hierarquia poderá contribuir para esclarecer a complicada questão” (ibid, 2015, p.6). A partir desses argumentos, atentamos a necessidade de ressignificar a concepção de teoria e prática para o contexto contemporâneo das escolas, em uma práxis que além de romper com a hierarquia entre um ponto e outro, conflua em uma relação complementada na formação inicial do professor.

Ou seja, falaram sim que a escola e a universidade são distantes. A partir desses pontos, observamos que os dados levantados nessa questão demonstram que os participantes da pesquisa acentuaram dois pontos, o primeiro que a universidade é distante da escola, enquanto outra parte apontou que a universidade prepara para a teoria. Então, é possível inferir que há dois polos: a escola, que se concentra na prática e a universidade, com foco na teoria. Conforme o PPC (2022) a formação docente na e pela prática, em outras palavras, o pedagogo formado pela UEG “[...] se fundamenta na práxis sistemática do saber aprender, saber ser, saber fazer, saber conviver com os outros, saber projetar-se para o mundo e com o mundo” (UEG, 2022, p.13).

Nesse sentido, concordamos com Barreiro e Gebran (2015) quando apontam a importância da relação teoria e prática na formação inicial de professores. O ECSO é um exercício para uma prática reflexiva, que certamente impactará para uma docência de qualidade. Isso significa que a relação entre teoria e prática deve ser baseada numa perspectiva investigativa, “[...] tendo a pesquisa como princípio científico educativo, como caminho metodológico na formação docente” (Barreiro e Gebran, 2015, p. 24-25).

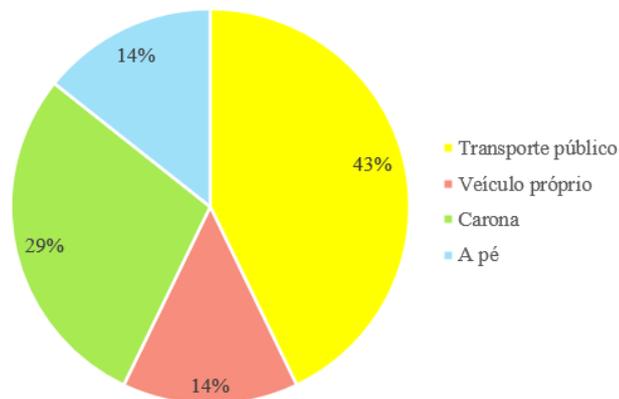
Nessa subseção II, foi possível entender que os participantes da pesquisa consideram o curso de pedagogia na UEG mais voltado para a leitura teórica. Há um reconhecimento da qualidade dos professores, apesar dos participantes indicarem a necessidade de conteúdos que

não estão presentes no PPC's, como, por exemplo: inglês. E reconheceram a importância da prática do estágio, alinhado à demanda teórica. Essa uma das características observadas no perfil dos acadêmicos, pontos que serão analisados na subseção III.

3.3 Subseção III: o estágio curricular supervisionado obrigatório na percepção dos estudantes

Essa última subseção nos guiará pela seguinte questão norteadora: quais são as percepções dos estudantes do curso de pedagogia a respeito do ECSO? Dentre as questões feitas aos participantes da pesquisa, a primeira tratou de saber sobre a forma de locomoção para o campo de estágio, ou seja, sobre o deslocamento do estudante até o campo de estágio. E embora haja uma equivalência na aproximação dos dados de locomoção, ainda prevalece um número representativo de usuários de transporte público. Esses dados condizem com questões onde os participantes dialogam sobre a carga horária no período noturno, uma vez que a falta de segurança nos transportes públicos é um atributo que pode ser considerado no percurso formativo.

Figura 13 - Deslocamento dos estudantes



Fonte: Nossa autoria.

Os resultados apresentados mostram que 43% dos participantes usam o transporte público para se locomover até o campo de estágio, 14% vão a pé, outros 14% têm carro próprio e 29% pegam carona. Os resultados mostram variação quanto à mobilidade dos participantes da pesquisa. A maioria dos estudantes utiliza o transporte público como principal meio de transporte, enquanto uma menor quantidade utiliza o transporte privado ou alternativo, como a 'carona'.

Quanto à localização do ECSO, questionamos aos estudantes sobre como consideram o campo de estágio, cujos resultados estão apresentados no Quadro 17.

Quadro 17 – O campo de estágio.

O CAMPO DE ESTÁGIO	
Lugar periférico;	20%
Falta de diálogo da escola com os estagiários;	80%

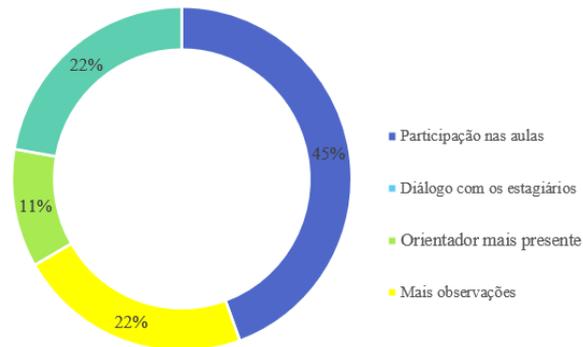
Fonte: Nossa autoria.

Segundo os dados do Quadro 17, 20% dos estudantes consideram que o campo de estágio fica em um lugar periférico e outros 80% disseram que falta diálogo da escola com os estagiários. Esse posicionamento dos participantes revela que o estágio carece de ações interativas da instituição formadora com a escola recebedora, bem como de alargamento de espaços de atuação, transportados à sala de aula (Pimenta; Lima, 2019). Esse distanciamento dialógico diverge das orientações presentes na Resolução CNE n.º 2/2015 em que o exercício do magistério demanda conhecimentos oriundos de diferentes campos disciplinares e diálogo contínuo (Brasil, 2015).

Outro ponto que pode caracterizar esse distanciamento é apontado por Corrêa (2021), quando argumentam que o professor supervisor dos estagiários tem um receio paradigmático e quase inconsciente, de que o estagiário é um avaliador do trabalho do professor que o recebe em sua sala de aula. Essa construção de pensamento dificulta até mesmo à relação dialógica entre professor e estagiário. Tal cenário requer uma intervenção pontual e conjunta das instituições formadoras e escola-campo, para analisar e considerar pontos vulneráveis a serem trabalhados nas escolas, até mesmo como proposta de formação continuada.

Outro aspecto também encontrado nos dados, está relacionado a Normativa n.º 15/09/2022, que tratamos na segunda seção dessa pesquisa, no artigo 9º, incisos III, IV e VII expressa que as atribuições do professor mentor, constitui em receptividade, orientação, apoio e incentivo profissional. Além disso, o estagiário pode ter acesso às aulas dos professores e à diversidade existente no campo. A convivência sem tranquilidade pode prejudicar e influenciar a atuação do estagiário nas instituições de ensino que mantêm um convênio com a universidade (Goiás, 2022).

Para tentar compreender mais sobre o campo de estágio, questionamos aos participantes se eles gostariam de realizar alguma mudança. As seguintes respostas foram obtidas, conforme ilustra o gráfico.

Figura 14 – Mudanças no campo de estágio

Fonte: Nossa autoria.

Os dados apresentados indicam que 11% ponderaram ser relevante ter o professor orientador mais presente durante as observações no campo de estágio, outros 22% gostariam de ter mais observações no campo de estágio, de igual percentual 22% dos participantes ressaltaram a importância do diálogo entre os professores regentes e os estagiários, enquanto a maioria dos estudantes 45% consideraram a participação nas aulas durante o estágio um fator de mudança. A resposta dos estudantes evidencia a necessidade de uma relação mais próxima entre a escola e a universidade, professor orientador, professor regente e estagiário. Com relação à aproximação entre professor orientador e estagiário, Corrêa (2021) problematiza esse cenário atribuindo à necessidade de preparação específica do professor orientador com relação ao estágio supervisionado, assim como o pressuposto de professores formadores que tenham experiência em Educação Básica.

Quanto ao item atribuído pela maioria dos estudantes sobre ter mais participação nas aulas (45%), revelam aspectos voltados a adquirir mais autonomia, formação de identidade, confiança e outros fatores necessários para o exercício laboral no futuro. Porém, é necessário acrescentar que a prática do estágio possui valor formativo para produção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a realidade. Podemos reforçar ainda que segundo Pimenta e Lima (2019, p.10) “[...]o estágio além de contribuir para a construção da identidade docente, amplia e aprofunda o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente, especialmente quando se vincula às escolas públicas”.

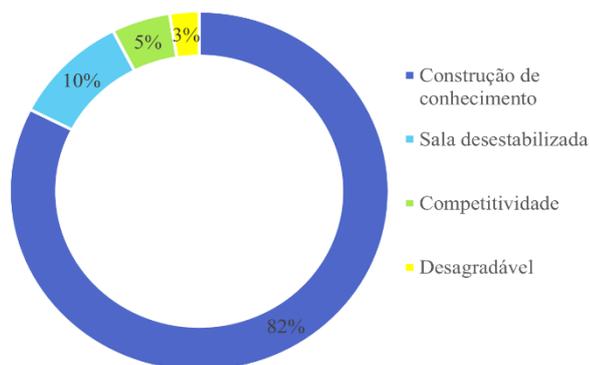
O PPC (2022), organiza o estágio em três momentos: primeiro, a observação; segundo a semirregência; e o terceiro, a regência. As observações são participativas, pois “[...] consiste [no] aluno-estagiário conhecer a estrutura da escola, acompanhar as diversas atividades realizadas no ambiente escolar e observar as aulas” (UEG, 2022, p.48). Conforme Lima (2008)

é necessário que o estagiário aprenda a ter um olhar pedagógico e atento. Ao observarmos o movimento da sala e seu cotidiano, podemos identificar o que se aprende e não se aprende, o que se ensina, a interação entre os alunos, as possibilidades e as contradições entre estudantes e professores. O ponto de ter mais observação no campo do estágio, foi um item atribuído nas respostas de 22% dos estudantes.

Barreiro e Gebran (2015), afirmam que essa observação no campo de estágio é relevante para aumentar a compreensão, mas também é uma oportunidade em que os estagiários devem estar mais atentos com a realidade daquela escola, até em situações ocultas as quais ocorrem em sala de aula. Em outras palavras, os estagiários têm a oportunidade de observar os acontecimentos pedagógicos e como o professor e o regente lidam com as situações. Dessa forma, podemos interpretar a seriedade em torno das observações em sala de aula no campo do estágio, assim, esse momento é fundamental para os estudantes do curso de formação de professores. As observações são fundamentais para compreender a realidade e é essencial que não se torne irrelevante. Barreiro e Gebran (2015, p. 118) apontam para a relevância ao acenar sobre que devemos “[...] observar algo que se conceber uma ideia do real, para observá-lo. A observação é relevante quando temos claro qual é o seu objeto; caso contrário, pode-se coletar informações inúteis e desconsiderar outras essenciais”. Deste modo, visamos entender como os sujeitos da pesquisa percebem o momento de ECSO e o espaço de trabalho.

Quanto às observações em sala de aula, torna-se “[...] relevante quando temos claro qual é o seu objeto; caso contrário, pode-se coletar informações inúteis e desconsiderar outras essenciais” (Barreiro; Gebran, 2015, p. 118). Deste modo, visamos entender como os sujeitos da pesquisa percebem o momento de ECSO e o espaço de trabalho. Como apresentamos na Figura 15.

Figura 15 –As observações em sala de aula



Fonte: Nossa autoria.

Como é possível observar na Figura 15, 82% dos participantes consideraram o estágio uma oportunidade de aquisição de conhecimento. Os dados também demonstraram que 10% afirmaram que as salas de aula estão desestabilizadas, 5% entenderam haver uma concorrência entre o estagiário, por fim, 3% consideraram o momento da observação um ambiente desagradável.

Constatou-se que a maioria dos entrevistados (82%) consideram o estágio como um momento importante para a construção de conhecimentos, uma vez que ele permite à desconstrução do olhar enquanto estudante em formação para a construção do olhar para a futura docência. Nesse sentido, as observações feitas por meio do estágio, em sala de aula “não é [sic.] o momento para definir erros ou acertos, mas sim de compreender a dinâmica que se instala em contextos escolares, reconhecendo que cada uma das instituições de ensino possui peculiaridades que demandam atenção específica” (Oliveira, De Moura Junior; Santos, 2017, p. 621-622, grifo das autoras).

A partir dessa concepção de construção e desconstrução, identificamos que os demais posicionamentos dos participantes necessitam de ênfase quanto à relação teórica e prática nessa etapa do estágio. Onde possibilita tensionar que a observação na sala de aula deve ser seguida de um preparo profundo que envolve o acompanhamento e a supervisão do professor-orientador, para a definição de objetivos e um bom planejamento do estágio (Barreiro; Gebran, 2015).

Outro ponto importante distribuído nas respostas dos participantes é a sensação de competitividade e da percepção de que essa etapa do estágio é um momento desagradável e existem salas de aulas desestabilizadas. Há no mínimo dois fatores em discussão, primeiro o paradigma de que o estudante estagiário possa ser melhor que o professor regente (Corrêa, 2021), o que requer um ponto de reflexão para uma formação contínua dos profissionais que recebem esses estudantes. E o segundo fator é o preparo desses acadêmicos para o campo, assim como um preparo de todos os envolvidos em um regime de colaboração em que se recomenda

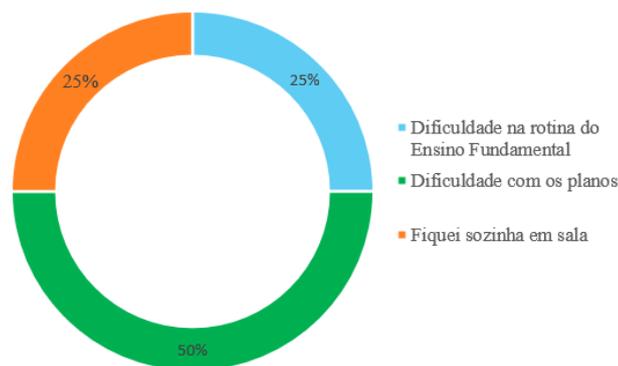
[...] tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de educação básica e as faculdades de educação atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores (Duarte; Saviani, 2019, p.11).

A observação na sala de aula deve ser seguida de um preparo profundo que envolve o acompanhamento e a supervisão do professor-orientador, para a definição de objetivos e um

bom planejamento do estágio. Sendo assim, a fase de observação é a integração entre escola e comunidade. E com isso, as questões levantadas durante as observações em campo, “[...] poderão orientar o olhar dos estagiários no decorrer das investigações e outras poderão ser construídas, conjuntamente, sob a orientação do professor-supervisor [...]” (Barreiro e Gebran, 2015, p. 119).

Para aprofundar o momento de observação, formulamos a seguinte pergunta aos participantes da pesquisa: como foi sua experiência durante a regência? Três discentes – E.1(5º), E.2(5º) e E.3(5º) – ainda não tiveram essa experiência, pois no momento da entrevista ainda estavam no início do ECSO na Educação Infantil. Os outros estudantes fizeram as seguintes considerações registradas na Figura 16.

Figura 16 – Experiência na regência



Fonte: Nossa autoria.

Conforme os dados apresentados, 50% dos estudantes relataram dificuldades nos planos de aula, sobretudo, no retorno à escola; 20% disseram que tiveram dificuldades com a rotina durante o ECSO no Ensino Fundamental, enquanto 25% relataram que chegaram a ficar sozinhos durante a regência. No PPC (2022), pontua-se que a regência é a terceira etapa do ECSO, nesse momento o estagiário deve ser supervisionado pelo professor de estágio. Assim, compreendemos que ao estagiário cabe elaborar e aplicar o projeto e/ou as aulas, bem como ministrar as aulas com o acompanhamento e a supervisão do professor e do orientador (Universidade Estadual de Goiás, 2022).

Segundo Corrêa (2021) os professores regentes, do campo de estágio, não se percebem como conformadores, cuja função é também contribuir com a formação dos estagiários em suas práticas. Tal postura pode ampliar o abismo de dificuldade e insegurança desses estudantes. Nesse ponto, é importante que os professores do campo de estágio sejam orientados sobre como

devem agir para auxiliar os estagiários no desenvolvimento da prática docente para que essa prática não seja uma imitação da prática observada (Pimenta; Lima, 2019, Corrêa, 2021).

Embora existam algumas construções em que o professor regente se sente inseguro com a presença de estagiários, por outro lado, temos situações em que a figura desses estudantes é vista como substitutos de professores, como relata os participantes da pesquisa ao ficarem sozinhos em sala de aula. Corrêa (2021) aponta ainda que escolas também encaminham os estagiários para as turmas que estão sem professores, corrompendo a noção de que estudantes em fase de formação não podem conduzir uma turma sem a presença e a orientação do professor titular.

Questionamos aos participantes da pesquisa sobre o local em que era realizado o projeto de mediação pedagógica e as aulas na sua prática do ECSO. Podendo ser CMEI ou a EM, anos iniciais. O retorno está estruturado no Quadro 18.

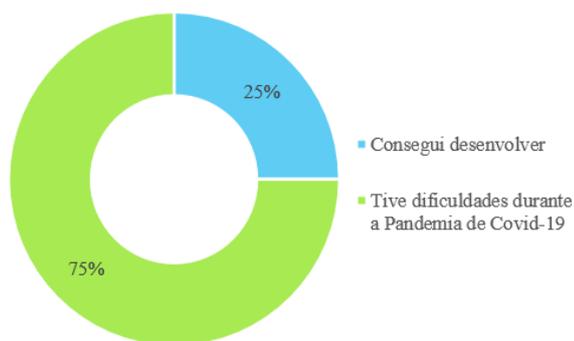
Quadro 18 – Local de estágio

LOCAL DE ESTÁGIO	
Centro Municipal de Educação Infantil	43%
Escola Municipal	57%

Fonte: Nossa autoria.

Conforme os dados do quadro 18, 57% dos estudantes entrevistados concluíram o ECSO em uma Escola Municipal (EM), anos iniciais; e 43% dos discentes entrevistados haviam iniciado o ECSO no CMEI. Em relação ao turno de ida ao campo de estágio, os estudantes do noturno vão ao campo à tarde e, posteriormente, à UEG para orientação às terças-feiras. Enquanto as visitas ao campo de estágio são nas quintas-feiras, no período matutino. Inferimos que com essa dinâmica, talvez possa comprometer o trabalho de alguns estudantes para participarem do campo de estágio. Às terças-feiras, os estudantes do turno matutino têm orientações com o professor ou a professora na UEG. As visitas ao campo de estágio são nas quintas-feiras, período matutino. Esse estudante tem aulas aos sábados pela manhã para completar as horas-aulas.

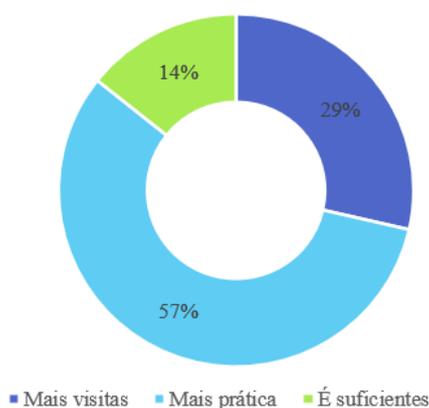
Em relação à concretização do projeto de mediação pedagógica e às aulas, os estudantes E.1(5º), E.2(5º) e E.3(5º) haviam recém iniciado o ECSO, no momento das observações no CEMEI, os demais participantes deram as seguintes respostas.

Figura 17 – Concretização do projeto e das aulas

Fonte: Nossa autoria.

Conforme a Figura 17 aponta, 25% dos estudantes conseguiram desenvolver o projeto e as aulas, já 75% disseram que tiveram dificuldades por estarem no período de pandemia. Conforme as respostas, é possível perceber que os estudantes tiveram dificuldades para desenvolver o projeto de mediação pedagógica na EI e no EF. O projeto e as aulas é uma etapa para efetivação das demais etapas estabelecidas pelo PPC (2022). As etapas são: observação participativa, a semirregência e a regência, a efetivação do projeto e das aulas se dão nessa última etapa (UEG, 2022). A proposta pedagógica, segundo Silva e Gaspar (2018), considera o projeto uma ferramenta importante de interação e aprendizado. Nesse momento, é preciso ter cautela. Considerando que o período da vivência do estágio estava caracterizado por um momento de isolamento social e de insegurança pelo retorno às aulas presencialmente, fator que pode ter sido determinante para o desequilíbrio relatado pelos estudantes.

Em relação à carga horária no campo de estágio, questionamos aos estudantes se são suficientes para a efetivação. Os participantes da pesquisa apresentaram as seguintes respostas registradas na Figura 18.

Figura 18 – Tempo no campo de ECSO

Fonte: Nossa autoria.

Como é possível observar na Figura 18, 14% dos estudantes responderam que as visitas são suficientes, enquanto 29% compreenderam ser necessário realizar mais visitas, sentem uma insuficiência e 57% gostariam de ter mais prática. O perfil de participantes apresenta uma preferência por mais prática. Como salienta Pimenta e Lima (2019, p. 11) o estágio curricular supervisionado contribui para a “[...] desconstrução de mitos e preconceitos ao possibilitar que os estudantes tenham seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos”.

Nesse sentido, ao priorizar um exercício de estágio mais fundamentado na prática, aciona um ponto de reflexão sobre como está sendo feita a abordagem de um currículo que integre teoria e prática desde o início da formação na IES. Segundo Pimenta e Lima (2019) trabalhar a teoria como expressão da prática e fazer desta um espaço de problematização é um desafio para muitas instituições de ensino. Para Corrêa (2021) a necessidade de mais aulas práticas por parte dos estudantes, também pode estar relacionado a uma idealização do estágio com uma participação mais prática.

Segundo Lima e Pimenta (2018) há um descaso em relação aos momentos de prática durante o ECSO. Isso é atribuído à menor relevância da matéria em questão e, às vezes, desvalorizando e reduzindo a sua importância. As autoras salientam que, “[...] com frequência, se ouve que o estágio deve ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática” (Lima e Pimenta, 2018, p.26). Para desenvolver essa perspectiva, faz-se necessário explicar os conceitos de prática e teoria e como superamos a fragmentação entre elas a partir dessa relação conceitual. O estágio deve ser desenvolvido como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (Lima e Pimenta, 2018).

Para Pimenta e Lima (2019) o estágio supervisionado possui valor formativo que vai além da observação, participação e regência em sala de aula. Nesse sentido, os autores argumentam ainda que a escola precisa ser um espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a realidade.

Diante dos apontamentos apresentados pelos participantes da pesquisa, levantamos as seguintes perguntas: na sua opinião, até o momento, o ECSO foi suficiente para sanar as dificuldades relacionadas às práticas docentes observadas durante o campo? Está apto para, futuramente, exercer a profissão de pedagoga/o?

Quadro 19 – Exercer a profissão.

ECSO FOI SUFICIENTE?		APTO PARA EXERCER A PROFISSÃO?	
Ainda tenho dificuldades	29%	Não me sinto preparado/a	43%
Tenho medo	57%	Vou aprender mais quando estiver em sala de aula	57%
Tenho medo, sou do sexo masculino.	14%	-	-

Fonte: Nossa autoria.

Como mostra o Quadro 19, 43% dos entrevistados não se sentem preparados para exercer a profissão, outros 57% acreditam que estarão preparados quando forem para o mundo do trabalho e 29% ainda tem dificuldades. Esses dados podem ser tensionados ao compreender que o estágio supervisionado possui valor formativo que vai além da observação, participação e regência em sala de aula. Na experiência do estágio, a escola precisa ser compreendida como um espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a realidade (Pimenta; Lima, 2019). Nesse sentido, o posicionamento dos participantes, nesses aspectos, deve ser valorizado no sentido em que compreendam que o sentimento de dificuldade e o aprender após a formação faz parte do processo formativo que implica um aprendizado contínuo e reflexivo.

Consoante as contribuições dos participantes, é possível compreender uma variável, que está relacionada ao exercício profissional. É perceptível que o despreparo apresentado pelos estudantes é uma consequência natural do processo, uma vez que esses estudantes continuam em processo de formação acadêmica. Dessa forma, é possível obter uma maior segurança ao ingressar no mundo profissional.

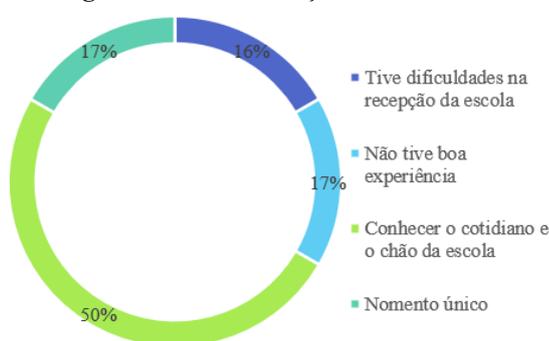
Em relação ao ECSO ser suficiente, 29% ainda apresentam dificuldades, 57% sentem medo e 14% sentem medo por serem do sexo masculino. Em relação ao ECSO ser suficiente para resolver as dificuldades relacionadas às práticas docentes observadas durante o campo, os estudantes relataram sentir medo e dificuldades. Outro ponto que nos chamou a atenção é o medo de ser do sexo masculino no ambiente de ECSO. Os participantes se sentem incomodados por serem do sexo masculino, destacam que durante o ECSO ocorreram olhares que o poderiam classificar como delinquente ou praticar algum ato ilícito com as crianças.

Outro ponto importante apresentado nos dados, foi o fator relacionado ao medo do exercício da profissão, onde 57% sentem medo e 14% sentem medo por serem do sexo masculino. A discussão sobre o gênero está presente no curso de pedagogia, pois de forma histórica e social atende predominantemente o público feminino. Quanto ao receio de professor do gênero masculino nas escolas, envolve discussões mais profundadas, uma vez que o homem pode enfrentar diversos desafios, como a escola, a família e o estágio, seja ele graduado ou

estagiário. Já a essa situação, Castro e Santos (2016, p.65) salientam que “[...] processos de desconforto e desconfiança se acirram significativamente quando se trata de escolas dedicadas ao atendimento de crianças pequenas”. É preciso rever e promover discussões sobre o gênero no ensino de formação de professores, com a possibilidade de mudanças e atitudes, na prática do professor (Castro e Santos, 2016).

Pontuadas as questões de preparo profissional, avançamos a investigação. Diante desses dados, questionamos aos estudantes que estavam no oitavo período quais foram as contribuições do ECSO até aquele momento.

Figura 19 – Contribuições do ECSO



Fonte: Nossa autoria.

Conforme vemos na Figura 19, a maioria dos participantes, ou seja, 50% entenderam que o ECSO era a oportunidade para conhecer o cotidiano e o ‘chão’ das escolas; 17% dos entrevistados revelaram estarem no início do ECSO, demonstrando expectativa e satisfação com as visitas ao campo e à professora regente. O equivalente a 17% dos entrevistados pontuou como um momento único que o curso oferece aos estudantes, sendo que outros 16% dos respondentes pontuaram que o maior problema foi a recepção dos professores e a coordenação do EF, revelando um tratamento inadequado por parte dos professores.

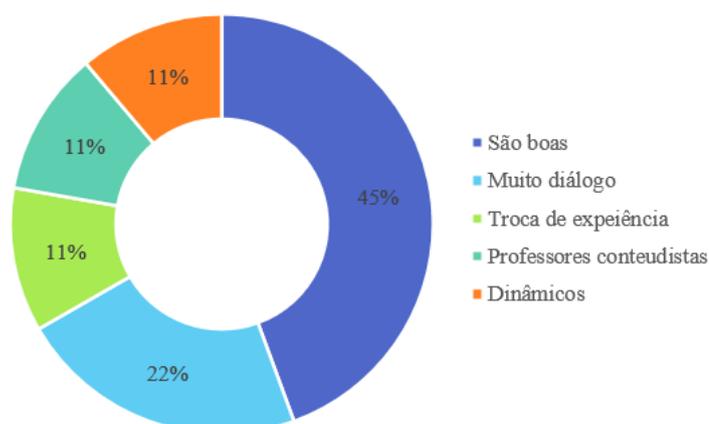
Os participantes da pesquisa compreendem que o estágio possibilita conhecer mais a escola (50%), além de ser um momento único (17%). Nesse aspecto, leva-se em consideração que a aproximação da realidade e reflexão sobre esse espaço, direciona à percepção sobre as possibilidades e limites presentes na prática educativa (Pimenta; Lima, 2012).

Apesar de observar noções de importância e satisfação com o campo de estágio, para Gatti e Barretto (2009), esses espaços ainda são frágeis pela falta de planejamento e clareza com relação aos vínculos a serem estabelecidos entre as instituições de formação inicial e os sistemas escolares. Tal dado pode ser um indicativo agravante quanto às questões de

relacionamento interpessoal também reveladas nas respostas dos participantes, onde perde-se, a oportunidade de aproximação satisfatória com a prática docente (Pimenta; Lima, 2018).

A partir da compreensão do campo de estágio experienciado pelos estudantes, temos como foco, na última questão, pontuar sobre as aulas de ECSO na UEG e a relação com o professor e a orientação dos estudantes. Para isso, questionamos sobre as aulas de estágio na UEG.

Figura 20 – As aulas de ECSO na UEG



Fonte: Nossa autoria.

Conforme os dados mencionados, os participantes consideraram que 11% dos professores são dinâmicos e 11% responderam que as aulas são momentos para a troca de experiências. Por outro lado, 11% disseram que os professores são conteudistas e 45% expressaram que as aulas são boas.

Uma parte relevante dos participantes avaliaram de maneira positiva as aulas de ECSO considerando-as boas, com diálogo, troca de experiência e dinâmica. Essa percepção dá-se também à perspectiva do curso em pautar a formação inicial em uma práxis transformadora, além de ter um quadro de profissionais qualificado e com carreira na IES. Ressaltamos que os professores têm titulação acadêmica de mestrado e doutorado, cujo regime de trabalho da maioria dos docentes é de Regulamento de Ingresso no Regime de Tempo Integral de Dedicção à Docência e à Pesquisa (RTIDP) (UEG, 2022).

A formação docente é sobremaneira um ponto crucial na consolidação desses dados quando 22% dos participantes consideram que as aulas têm um caráter conteudista. Nesse aspecto cabe esclarecer que muitos professores são “[...] produtos de uma formação inicial cujas habilidades metodológicas e científicas, seguiram uma base abstrata e conteudistas, não

havendo espaço para inovação ou criação em seu processo de aprendizagem” (Oliveira; Silva; Lima, 2019, p.174).

Como afirma Saviani (2008), na história da formação de professores predomina-se o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, isto é, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina. Cenário que ainda reverbera nas salas de aula, conforme indicado pelos participantes da pesquisa.

Segundo Duarte e Saviani (2019), a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual. Saviani (2019) ainda problematiza a formação de professores, quanto a fragmentação justificada na diversificação de modelos de organização da educação superior; a políticas educacionais marcadas pela descontinuidade com ênfase da formação do professor técnico em detrimento do professor com fundamentos científicos e filosóficos; o burocratismo e jornada de trabalho precária com baixos salários.

Tais problematizações envolvem questões de políticas públicas, além de exigir também transformações metodológicas no campo da formação de professores. Nesse sentido,

A orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. Supera-se, assim, o dilema próprio das duas grandes tendências pedagógicas contemporâneas: a concepção tradicional e a concepção renovadora (Duarte; Saviani, 2019, p.13).

A abordagem da pedagogia histórico-crítica, visa as dicotomias na contraposição entre teoria e prática observada no estágio e presentes nas correntes pedagógicas contemporâneas.

Na terceira seção, a partir das respostas dos instrumentos metodológicos, analisamos as percepções dos estudantes sobre o ECSO. Dessa maneira, foi possível notar que a maioria dos participantes, na ocasião da pesquisa, usavam o transporte público como meio de transporte para o campo do ECSO. Os estudantes perceberam a importância do ECSO, as contribuições e a oportunidade em conhecer o seu campo de atuação: o ambiente da escola.

Salientamos que os estudantes demonstraram insatisfação com a falta de espaço para conversar, argumentando falta de diálogo por parte dos professores regentes. Tal reclamação e constatação indica que se faz urgente ter mais participação conjunta entre docentes e discentes; e, ainda, uma prática dialógica mais consistente em sala de aula durante o ECSO. Consideramos

também que seria benéfico os estudantes terem um maior acompanhamento dos professores orientadores no campo.

A percepção dos estudantes da UEG, sobre o estágio e o curso de pedagogia da UEG, tem proximidade com questões que estão postas durante o percurso histórico do curso e do estágio. Ou seja, os estudantes perceberam a sua formação com base nas suas condições econômicas, sociais e políticas. São estudantes que padecem com as poucas condições estruturais como, as econômicas e sociais para se manter na formação inicial de professores, portanto, de maneira caótica, buscam se desenvolver, por almejam um lugar no mundo do trabalho para (sobre)viver com dignidade. Assim, esse curso continua recebendo o abismo social e os efeitos do contexto sociopolítico e econômico que resvalam na educação pública brasileira. Infelizmente, ainda que a UEG proponha uma formação crítica em que se respeite e valorize essa profissão de ensinar, há questões objetivas ainda não superadas, as quais dificultam e ou não oportunizam melhores condições para a formação superior no curso de pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou responder sobre a percepção dos estudantes sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior no Município de Anápolis-GO. E os resultados desta pesquisa revelaram a importância do curso de pedagogia na UnU - Nelson de Abreu Júnior - Anápolis – GO, bem como a relevância do ECSO na formação de professores. Além disso, destacou-se a necessidade do diálogo entre os envolvidos no campo de estágio.

A fim de mapear o contexto do curso de Pedagogia da UEG, a pesquisa inicialmente apresentou um breve histórico da educação brasileira, identificou os marcadores que nortearam o curso de pedagogia e seus efeitos no decorrer do processo histórico. Destacou ainda que o curso de pedagogia em sua origem e em seu desenvolvimento se constituiu por uma orientação baseada em uma formação técnica e fragmentada. Portanto, a identidade profissional, até os dias atuais, é afetada pelas mudanças políticas, econômicas e sociais frente à elaboração das bases dos cursos de pedagogia e do currículo de formação inicial.

Ao buscar caracterizar o curso de Pedagogia e do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) na UEG - Anápolis-GO, a pesquisa identificou que a proposta do curso se encontra orientada especificamente em dois PPCs, datados dos anos de 2015 e 2022. Ambos os documentos preconizam sobre a formação e atuação do pedagogo, onde ambos apontam para atuação de competências nos diversos âmbitos e múltiplas dimensões (UEG, 2015, 2022). E que os fundamentos epistemológicos do curso estão ancorados na formação profissional que visa ir além do ‘currículo normativo’ (UEG, 2015) e consideram a história e a lógica dialética como compreensão da realidade social que toma o trabalho como princípio educativo (UEG, 2022). O que significa que existe uma proposta de formação inicial nesses documentos que se faz contrária à formação técnica e fragmentada. Pois o que se propõe é avançar na formação inicial e buscar melhores condições para o ECSO, que como componente curricular está estruturado e organizado conforme as diretrizes do curso, mas com ênfase na teoria articulada à prática (UEG, 2022).

Para finalizar o alcance da pesquisa buscou-se compreender como os estudantes percebem o curso de Pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório da UEG, UnU de Anápolis. Ao mapear o perfil dos estudantes do curso em questão, que estavam matriculados no componente curricular do ESCO, percebemos que, em termos de gênero, as mulheres eram 95%, enquanto os homens representavam apenas 5% dos discentes matriculados. Dessa maneira, pudemos perceber que as mulheres se percebem com uma

sobrecarga no dia a dia, conforme relataram as estudantes, frente às responsabilidades domésticas, maternas e laborais.

Outro ponto relevante encontrado nos dados, foi o número de estudantes que são trabalhadores, os quais necessitam de recursos financeiros para se manter no curso ou mesmo referir-se como principal fonte de renda da família. Houve uma ponderação quanto à necessidade de se deslocar da universidade para casa, tendo em vista a ausência antecipada das aulas, ao sair às 22h da UEG, e retornar tarde da noite à residência. Os estudantes demonstraram receio com relação ao horário, pela violência ao longo do percurso. Notamos ainda que quatro dos participantes da pesquisa estavam matriculados em períodos de vigência do PPC de 2015 e outros três estavam estudando sob a perspectiva do PPC de 2021. Ressaltamos que a proposta de unificação das matrizes curriculares do curso de pedagogia na UEG foi apresentada no ano de 2022. Todos esses dados de pesquisa foram relatados na primeira seção da dissertação.

Em torno de tais pontos, destacamos que os estudantes continuam dando preferência às aulas práticas em sua formação inicial por perceberem que a prática proporciona experiências concretas e oportunidades para aplicação do conhecimento teórico. Porém, cabe tensionar que essa perspectiva se contrapõe quando este mesmo perfil de participantes inicialmente apontou para a importância de uma formação com uma práxis transformadora.

Percebemos que o contexto socioeconômico e político, influencia na efetivação da qualidade tanto do curso de pedagogia, quanto do ECSO. As percepções dos estudantes se dividem e se confundem. Primeiro pela compreensão de uma práxis transformadora e segundo por se basearem em suas próprias condições que dificultam sua formação superior, jornada de trabalho, falta de segurança em seus deslocamentos para residências ou campo de estágio, além da precariedade do transporte público. Por exemplo, os participantes citaram a falta de tempo para estudo e daí se manifestaram a favor da prática, por considerarem o curso mais voltado para as teorias. Tal condição revela que os mesmos não conseguem ter tempo suficiente, tanto para realizarem as leituras efetivamente e/ou sequer de poderem participar de eventos científicos da universidade. O que problematiza o papel da universidade em abordar de maneira mais estratégica e assertiva a importância de uma práxis transformadora na formação de professores, em especial nos trabalhadores-estudantes.

A implementação e as discussões sobre a presença do trabalhador-estudante no curso noturno e as possibilidades de ampliar a participação dos acadêmicos de forma que eles se sintam parte da instituição. Soma-se ainda à jornada da mulher na demanda laboral, familiar e acadêmica, ponto que oportuniza ampliar, por exemplo, discussões de gênero, sobre a

distribuição de atividades, sobre autocuidado, além de responsabilização masculina em demandas de cuidados familiares.

Os participantes da pesquisa ressaltam uma preocupação institucional quanto à oferta do curso de Pedagogia no período noturno, onde o PPC de 2015 indicava que essa oferta seria processual, sendo alterada no PPC de 2022, com a disponibilização do curso de maneira integral, compreendendo ser o horário em que trabalhadores-estudantes possam usufruir da formação. Porém, apesar de ser um ponto que aparece com ênfase no PPC mais recente, necessita-se de discussões sobre como ocorrerá a participação desses estudantes de maneira mais efetiva em eventos acadêmicos, atividades de extensão, dentre outras. Propondo, assim, ampliar discussões sobre a inclusão e participação de estudantes no período noturno, com perfil de trabalhadores-estudantes.

Outro ponto de importante estratégia que pode ser explorado a partir desse estudo são as experiências e conhecimento em diferentes áreas elencadas pelos participantes. Apesar de terem que lidar com jornada de trabalho e acadêmica, apresentam conhecimentos em outras áreas. Tal desdobramento sobre um determinado fenômeno e de informações diferentes sobre algo, constitui o mundo dos saberes que pode ser explorado na vivência em sala de aula, ao considerar que podem relacionar saberes interdisciplinares de vivência profissional e acadêmica.

Assim, a necessidade de aulas mais práticas elencadas pelos participantes precisa ser tensionada na perspectiva de refletir como a práxis transformadora está se desenvolvendo em sala de aula. Quando os sujeitos da pesquisa se posicionam que o maior aprendizado se dará na escola-campo, cabe uma reflexão sobre essas percepções que sinalizam por um lado, as lacunas que ficam durante o processo de formação inicial e por outro que possam revelar uma concepção de prática pela prática dos participantes. Os discentes mostraram compreender a necessidade de mudanças que possam contribuir de forma mais assertiva o ECSO. E, neste sentido, em nossas conclusões, apontamos ser indispensável e extremamente relevante ampliar o diálogo com professores, orientadores, estagiários e instituição recebedora. Para serem analisadas as possíveis lacunas para melhoria da concepção da vivência, na prática do estágio.

A formação inicial deve fornecer suporte em dimensões culturais, contextuais, pedagógicas e profissionais. Que na perspectiva dos participantes precisam articular de maneira sistêmica a relação entre teoria/prática. A reflexão frente a este posicionamento problematiza, dentre outros fatores como currículo e metodologias, a prática docente em sala de aula, que repense a interação, experiências, debates e estudos coletivos, dentre outros aspectos. Esse olhar dos participantes direciona à construção de práticas que envolve também uma oportunidade de

formação continuada e um ponto de reflexão no interior do curso de Pedagogia. Para alinhar práticas de sala de aula com o PPC do curso, seja com formação continuada ou com práticas dialogadas a partir das inquietações dos acadêmicos.

A pesquisa também aponta para uma ressignificação da prática docente. Ao observar a percepção dos participantes a partir de suas narrativas que a escola atual é diferente de há três décadas. Podemos tensionar que embora o curso apresenta um quadro de profissionais altamente qualificados, os saberes internalizados devem ser valorizados em uma dinâmica temporal e espacial, porém, precisam ser ressignificados de modo que contemplem diferentes perspectivas e abrangência de realidades.

A pesquisa contribuiu para o conhecimento das percepções dos estudantes do curso de pedagogia na UEG e do ECSO, favoreceu evidências que corroboram para ampliar futuras pesquisas. Que dentre as lacunas elencadas anteriormente destacamos algumas proposições de pesquisa que emergiram a partir dos resultados: o ECSO durante a pandemia de Covid-19; as percepções dos docentes do CC ECSO; as possibilidades do ECSO no curso de pedagogia enquanto ator social de mudança; as percepções dos professores mentores sobre o ECSO; o ECSO e a sua relação com o PIBID, e, o estágio não-obrigatório e suas legislações.

Foi possível inferir que as discentes do turno noturno estão em um contexto socioeconômico que afeta a sua formação enquanto futuras professoras. Em meio a uma camada de questões e dilemas que ocorrem diariamente, sendo estudantes-trabalhadoras, responsável financeiramente por suas residências e/ou mães solas. Fazem parte de um contexto que não contribuem para a participação de forma mais efetiva durante o curso de pedagogia. Não havendo tempo suficiente para realizar as leituras efetivamente e de participar de eventos científicos da universidade. São fatores que exigem intervenções mais pontuais de parceria entre as universidades e os cursos, para ocorrer uma participação mais efetiva durante a formação inicial.

A pesquisa aponta que, de modo geral, os participantes da pesquisa percebem a importância do ECSO, as contribuições e a oportunidade em conhecer o ambiente escolar. Compreendem a necessidade de mudanças que possam contribuir para a melhoria do ECSO. A importância do diálogo entre professores, orientadores, professores-mentores e estagiários também é pauta das considerações dessa pesquisa, que pode ser aprofundada em pesquisas mais adensadas em uma perspectiva dialógica.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, M. G. N. **As percepções de uma escola da roça: narrativas de crianças.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2020.
- Barra, Valdeniza Maria Lopes da. Pegadas históricas da prática de ensino de questões atuais do estágio na formação de professores. **Educativa**, v. 20, p. 339-356, 2017. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6234/3474>. Acesso em: 31 maio 2022.
- Barra, Valdeniza Maria Lopes da. **Ponderações sobre o objeto de ação do pedagogo no âmbito da formação inicial:** questões para o projeto vigente de estágio curricular obrigatório. Goiânia. FE/UFG, 2016.
- Barreiro, Iraíde Marques de Freitas; Gebran, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2015.
- Batista, L. **Os sentidos da unidade teoria e prática constituídos no estágio supervisionado em educação infantil.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, UFG 2022.
- Batista, M. M. **O estágio remunerado no curso de educação física: desafios da formação e do mundo do trabalho.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2020.
- Brasil, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 25 abr. 2023.
- Brasil, Parecer CNE/CEP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasil, 9 de junho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso: 12 de out. de 2022.
- Brasil, Parecer CNE/CP 2006. **Diário Oficial da União**, Brasil, 4 de abril de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323->

secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao. Acesso: 09 de out. de 2022.

Brasil, Parecer CNE/CP 21/2001b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de agosto de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>.. Acesso: 05 de out. de 2022.

Brasil, Parecer CNE/CP 27/2001c. **Diário Oficial da União**, Brasil, 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso: 05 de out. de 2022.

Brasil, Parecer CNE/CP 28/2001d. **Diário Oficial da União**, Brasil, 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso: 05 de out. de 2022.

Brasil, Parecer CNE/CP 8/2008. **Diário Oficial da União**, Brasil, 2 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso: 12 de out. de 2022.

Brasil, Parecer CNE/CP 9/2001a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso: 05 de out. de 2022.

Brasil, Resolução CNE/CP 1/2002a. **Diário Oficial da União**, Brasil, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso: 08 de out. de 2022.

Brasil, Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso: 15 de out. de 2022.

Brasil, Resolução CNE/CP 2002b. **Diário Oficial da União**, Brasil, 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso: 08 de out. de 2022.

Brasil, Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o . Acesso em 15 de novembro de 2023.

Brasil. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 4, de 5 de agosto de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/116986-resolucao-conselho-nacional-de-educacao-n-4-de-5-de-agosto-de-2019/file>. Acesso em: 21 fev. 2023.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

Brzezinski, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

Cambi. F. **História da pedagogia**. São Paulo: Uesp, 2021.

Castro, R. P. de; Santos, V. R. dos. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 7, n. 1, 2016. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v7i1.720. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6859>. Acesso em: 19 maio. 2023.

Coêlho, Ildeu Moreira; Guimarães, Ged. Educação, Escola e Formação. **Revista Inter Ação**, v. 37, n. 2, p. 232-340, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/20728>. Acesso 25 de nov. de 2023.

Corrêa, Cintia Chung Marques. Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/29817>. Acesso em: 14 nov. 2023.

Cruz, Giseli Barreiro da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro; Wak, 2011.

Cunha, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912–933, 2014. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2913>. Acesso em: 8 abr. 2023.

Cunha, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Greive Cynthia (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Domingos, Liliana. Concepções e experiências de conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal: a perspectiva das pessoas que trabalham numa autarquia. **Dissertação de Mestrado em Serviço Social**. Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras – Polo de Viseu, Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais - Mestrado em Serviço Social, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8765/1/8765.pdf>. Acesso: 20 de nov. de 2023.

Duarte, Newton. Saviani, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**. v. 16, n. 2, p. 4–12, 2019.

Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>. Acesso em: 15 nov. 2023.

Farias, Julice de Souza. O estágio curricular supervisionado obrigatório na percepção dos licenciandos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Farias, T. A. D. R. **Os relatórios de estágio supervisionado: narrativas sobre a formação do administrador**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, 2022.

Ferreira Jr; Bittar. A ditadura miliar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**. vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2022.

Ferreira, J. F. J. **As concepções de prática pedagógica das profissionais que atuam no CEMEI Ana Ramos dos Santos em Ouvidor – GO**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2020.

Gamboa, Silvio Sánches. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/466/467>. Acesso em 20 de nov. de 2023.

Gatti, Bernardete Angelina; Barretto, Elba Siqueira Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009

Gomes, M. A. S. **O estudo sobre economia solidária na EJA: experiência do estágio transdisciplinar do curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (Pnad Contínua). Disponível: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso: 04 de abr. de 2023.

Lavoura, Tiago Nicola; Alves, Melina Silva; Santos Junior, Claudio de Lira. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.6405. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405> . Acesso em: 21 set. 2022.

Leal, Miriam Marques. **Currículo e identidade no projeto pedagógico do curso de pedagogia/2011 do Câmpus CSEH-UEG. 2019**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, 2019.

Lellis, L. B. **Narrativas na educação de jovens e adultos em Mato Grosso - MT: percepções de professores e estudantes sobre o atendimento carga horária/etapa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Jataí, Faculdade de Educação, 2023.

Lima, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

Lima, Maria Socorro Lucena; Pimenta, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

Lüdke, Menga; Cruz, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, p. 81–109, maio 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/?lang=pt>. Acesso 25 de nov. de 2023.

Marafelli, C. M.; Rodrigues, P. A. M.; Brandão, Z. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982–997, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4293>. Acesso em: 25 abr. 2023.

melo, K. A. **A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2019.

Metzner, Andreia Cristina; Drigo, Alexandre Janotta. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. **Rev. Bras. Hist. Educ**, Maringá, v. 21, e154, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942021000100114&lng=pt&nrm=iso Acesso em 25 abr. 2023.

Minayo, M. C. de S.; Gomes, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Ed 26., Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

Oliveira, Jocirley. Formação reflexiva e continuada do professor e a resignificação do trabalho em sala de aula. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 12, 2020. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/455>. Acesso em 20 nov. de 2023.

Oliveira, Suzana Ribeiro Lima; de Moura Junior, Francisco Tomaz; Santos, Luline Silva Carvalho. O estágio supervisionado: a observação enquanto processo de

aprendizagem. **Anais do X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia** – Vol. 4, Universidade Federal de Goiás - UFG: Goiânia, 2020.

Pimenta, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo, Cortez, 1994.

Pimenta, Selma Garrido. **Pedagogia: teoria, formação, profissão.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 8°.ed., São Paulo, Cortez, 2018.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágios Supervisionados E O Programa Institucional De Bolsa De Iniciação à Docência: Duas Faces Da Mesma Moeda? **Revista Brasileira De Educação**, 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/#>. Acesso em 20 de nov. de 2023.

Pimenta, Selma Garrido; Severo, José Leonardo Rolim (org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão.** São Paulo: Cortez, 2021.

Reis, Marlene Barbosa de Freitas. **Docência Universitária: práticas interdisciplinas no ensino superior.** Goiás: UEG, 2014.

Ristoff, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Cadernos de GEA, Rio de Janeiro, n.4. jul./dez. 2013.

Santos, Cenilza Pereira dos.; Nascimento, Maria Poliana Silva de O. **O comprometimento do estudante universitário e a sua formação acadêmica.** Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/o-comprometimento-do-estudante-universitario-e-a-sua-formacao-academica/> Acesos em 20 nov. de 2023.

Santos, Cristiane Ribeiro dos. **Formação continuada de professoras da educação infantil em goiás: concepções e perspectivas'** 22/08/2022 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BC – UFG

Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11a ed). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**. Campinas, SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/abstract/?lang=pt>. Acesso: 8 fev. 2023.

Saviani, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, C. J.; Zibas, D. M. L.; Madeira, F. R.; Franco, M. L. P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Saviani, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 8 fev. 2023.

Saviani, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: histórias e teoria**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2021b.

Saviani, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2021a.

Saviani, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2021c.

Saviani, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

Shiroma, Eneida Oto; Moraes, Maria Célia M.; Evangelista, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Silva, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2016.

Silva, Frederiko Luz. **Tem aqui na escola, perto de casa, em todo lugar: percepções de**

jovens estudantes de Aparecida de Goiânia sobre as relações entre educação escolar e violência. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2022.

Silva, Haíla Ivanilda; Gaspar, Mônica Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3326>. Acesso em: 22 set. 2022.

Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia.** Brasília: Editora da UnB, 2014.

Silva, Maria Raichelda Freitas. O curso de pedagogia no brasil: origem e desafios. **Webartigos**. 2014. (Online). Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-curso-de-pedagogia-no-brasil-origem-e-desafios/124395>. Acesso em: 12 nov. 2022.

Silva, Yara Fonseca de Oliveira e. **Universidade e desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

Sokolowski, Maria Teresa. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**, nº1, p. 81-97, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110>. Acesso: 26 ago. 2022.

Soraia Rodrigues Chaves, M. A. R. P. A agenda neoliberal em Goiás e seus impactos na educação. **Revista Panorâmica online**, v. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1297>. Acesso em: 29 abr. 2023.

Suhr, Inge Renate Froese. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **Revista Transmutare**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3872>. Acesso em 20 nov. de 2023.

Tanuri, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b1573d82-437e-477b-a2c7-4b64c9bcd372>. Acesso em: 25 abr. 2022.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis; Vozes, 2014.

Terribili Filho, Armando; Raphael, Hélia Sonia. **Ensino superior noturno: problemas, perspectivas e proposta**. Marília: FUNDEPE, 2009.

Universidade Estadual de Goiás. Estado de Goiás. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Goiás, 2015a. Disponível em: https://www.ueg.br/iael/pedagogia/ccseh/conteudo/8881_projeto_pedagogico. Acesso em: 2 fev. 2022.

Universidade Estadual de Goiás. Estado de Goiás. **Resolução CsA N.9, de novembro de 2015**. Goiás, 2015b. Disponível em: https://www.ueg.br/iael/pedagogia/ccseh/conteudo/23170_regulamentos. Acesso em: 2 fev. 2022.

Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU N. 1031/2022**. Regulamento das atividades acadêmicas dos docentes do quadro permanente da UEG. Disponível em: https://www.ueg.br/legislacao/conteudo/6947_docentes. Acesso em 12 de fev. de 2023.

Universidade Estadual de Goiás. Uma história de educação, trabalho e sucesso. Disponível em: https://www.ueg.br/arex/conteudo/1369_conheca_a_ueg. Acesso em: 13 nov. 2022.

Vargas, H. M.; Paula, M. de F. C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1590> . Acesso em: 13 nov. 2023.

Vazquez, Adolfo Sánches. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

Vieira, Sofia Lerche. Farias, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: perspectivas, concepções e possibilidades na Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior - Anápolis-GO”. Meu nome é Eliane Costa da Silva, sou mestranda, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail eliane199221@gmail.com endereço: SHTQ QD 02 CJ 16 CS 8, Taquari-Lago Norte, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (61) 998369842. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 5 minutos e a sua participação na pesquisa 40 minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O estágio supervisionado em docência no curso de pedagogia: perspectivas, concepções e possibilidades na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Nelson de Abreu Júnior - Anápolis-GO. De forma mais específica, busca compreender a docência no entendimento dos estudantes de graduação, que envolve 400h, abrangendo do 3º ano (5º período) até o 4º ano (8º período). Assim, para delinear o objetivo, direciona-se às seguintes questões: quais as concepções e perspectivas dos estudantes de graduação inseridos dentro do curso de pedagogia, matriculados na disciplina de estágio supervisionado I, II, III e VI? E como os estudantes do curso de pedagogia compreendem o estágio supervisionado, seria esse um momento que contribui para uma formação crítica?

A pesquisa de base qualitativa será um estudo de caso na disciplina do estágio supervisionado no curso de pedagogia na UEG - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior - Anápolis-GO como campo de estudo. Propõe-se realizar após a revisão de literatura documental das diretrizes e normas no âmbito nacional: Conselho Nacional da Educação, Fórum Nacional da Educação, Ministério da Educação, Base Nacional Comum - (2019) Formação inicial de professores, LDB nº 9394/96, entre outros. Já em âmbito da UEG: resoluções, legislações e projeto pedagógico do curso, etc. Busca delinear as peculiaridades do estágio supervisionado no curso de pedagogia.

Em seguida, será realizada a pesquisa de campo com os estudantes da unidade acadêmica no curso de pedagogia. Inicialmente será aplicado um questionário com perguntas objetivas, como forma de critério para estudantes que estão matriculados no curso de pedagogia no 3º ano - 5º período - Estágio Supervisionado I - Docência na Educação Infantil ao 4º ano -

8º período Estágio Supervisionado IV - Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, abrangendo todos os períodos citados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Posteriormente para complementar a coleta de dados será aplicado também aos estudantes do curso uma entrevista semiestruturada. A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas serão realizadas no mês de agosto de 2022 de forma presencial. Por fim, será feita a análise de dados, pois constitui como parte essencial para compor o documento final.

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz. Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

A pesquisa poderá oferecer riscos mínimos aos participantes, pois envolvem não envolve danos físicos. Há o risco da disponibilidade de tempo para participar da pesquisa e a de sentir-se desconfortável, com constrangimento, desconforto e/ou com timidez em algumas questões do questionário e/ou entrevista semiestruturada, por terem que expor suas concepções e perspectivas sobre o estágio supervisionado e sua formação crítica para o exercício da docência. Para minimizar o risco moral e outros riscos que porventura surgirem, a pesquisadora se compromete a estar atenta aos sinais verbais e não verbais do desconforto. Além de garantir a liberdade de não responder a alguma questão, interrompendo o momento para que o participante da pesquisa se sinta melhor, dando sequência posteriormente ou desistir da participação. Quanto ao risco de divulgação de dados, será garantido o anonimato na pesquisa. Para amenizar os riscos relacionados à divulgação de imagens ou filmagens, garantimos que o material será de uso exclusivo da pesquisadora, onde será conservado em drive virtual com login e senha de uso confidencial da mesma.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

A referida pesquisa sem fins lucrativos não terá nenhum ônus e nem remuneração. Os benefícios poderão agregar proveitos diretos (imediatos) e indiretos para os participantes. De maneira direta (imediate) visa agregar a compreensão, a necessidade e a importância da pedagogia crítica no fazer pedagógico. Outro ponto significativo que irá promover de maneira direta, será a discussão da relação teoria e prática. Pois, envolve tanto os estudos e leituras realizadas no espaço acadêmico, quanto a atuação docente na ambiência escolar. De forma indireta a pesquisa constitui como parte de um caminho e também um espaço para acrescentar a atuação docente no ambiente de trabalho, na vida acadêmica e no espaço social.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo

físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como transporte ou alimentação, este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. A pesquisa é de caráter público e sua versão final, a dissertação, será disponibilizada no repositório de dissertações na página do

PPG-IELT da UEG. Além da possibilidade de publicações em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e livros, sempre respeitando a integridade e a identidade dos participantes.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizamos ao final da pesquisa, com a elaboração da dissertação, que poderá ser consultada no site (www.ppgielt.ueg.br/conteudo/2067_banco_de_dissertacoes) ou encaminhada para o e-mail do participante que assim desejar, que poderão entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail: eliane199221@gmail.com ou pelo telefone (61) 998369842.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Eliane Costa da Silva sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: perspectivas, concepções e possibilidades na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior - Anápolis-GO”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____, _____ de _____ de 202

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: / /

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: / /

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO

I. IDENTIFICAÇÃO

Gênero com o qual se identifica

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Outros

II. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

1. A formação inicial do professor deve oportunizar a interpretação de um fenômeno educacional que deriva de sua posição epistemológica. Qual dessas opções nos aproximam das políticas educacionais que têm orientado o modelo de formação de professores?

- a) Apresentam uma base produtivista, pois o que interessa de fato é uma formação unilateral em que o professor.
- b) Reforçam a lógica do custo-benefício pois, no contexto atual importa a contenção de gastos e a maximização de resultados.
- c) Ênfase em estratégias e metodologias esvaziadas de caráter formativo, voltadas para uma formação pragmática.
- d) Em defesa das potencialidades do ensino para uma práxis transformadora em que se promova o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

2. Qual o seu entendimento sobre a perspectiva do estágio curricular supervisionado obrigatório?

- a) Permanece com uma prática instrumentalizada, burocratizada e formalizada.
- b) O estágio na formação de professores tem sido realizado com base tanto de prática quanto de teoria.
- c) O estágio apresenta apenas características que favorecem mais a parte teórica em relação à prática.
- d) É um dos momentos mais oportunos do curso, pois abre espaço para que possa discutir, observar, refletir e compreender a realidade social e a partir desse movimento, torna-se possível ampliar as discussões no espaço da universidade vinculado ao campo de estágio.

3. Como você compreende o campo de estágio?

- a) O local em que eu vou para cumprir a carga horária necessária para finalizar o curso de graduação.
- b) É um ambiente em que não vejo oportunidade de relacionar o que eu aprendi na universidade.
- c) Espaço oportuno que ocorre a relação teórico-prático, pois promove inquietações e questionamentos que possibilitam ampliar e sistematizar o conhecimento.
- d) O local não é um ambiente que favorece o diálogo entre o professor responsável, e o estagiário. Vejo esse espaço de estágio como algo utópico e por vezes desnecessário.

4. As observações em sala de aula para mim é?

- a) () É uma oportunidade de construção de conhecimento coletivo, pois traz contribuições para a minha formação e da mesma forma estabelece uma relação de cooperação entre o professor(a) responsável e o estagiário(a).
- b) () Um momento em que a sala está desestabilizada, me vejo apenas como uma pessoa a mais na sala.
- c) () Observo uma competitividade entre o(a) professor(a) responsável pela sala e o estagiário(a), pois minha presença equivale a de alguém que está ali apenas para julgar.
- d) () É desagradável, pois não tenho espaço e nem abertura com o/a professor(ra) responsável.

5. Quais são as suas expectativas para o próximo ano do estágio (questão para quem estiver no entre o 3º ano/5º período ao 4º ano/7º período).

- a) () Estou com várias expectativas, pois durante as aulas do curso de graduação colaboram para esse momento.
- b) () Não estou com expectativas, porque será mais do mesmo.

1. O momento do estágio para mim é...

- a) () momento em que consigo compreender a importância da relação teoria e prática.
- b) () momento de observação das atividades proposta pelo(a) professor(a) regente, para depois repetir.
- c) () momento oportuno de aprendizagem, porém pouco aproveitável.

III. CURSO DE PEDAGOGIA NA UEG

1. Por qual motivo você escolheu fazer o curso de Pedagogia na UEG?

- a) () Por ser próximo a minha casa.
- b) () Era uma vontade de estudar Pedagogia na UEG.
- c) () A UEG é um espaço acadêmico que favorece a aprendizagem dos estudantes, além de abrir as portas para a empregabilidade, pois é uma instituição renomada.
- d) () Foi o curso que consegui passar

IV. PARTICIPAÇÃO

1. Você gostaria e teria disponibilidade para participar da entrevista em um segundo momento?

- a. () Sim.
- b. () Não.

**APÊNDICE C: ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO
CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

I. IDENTIFICAÇÃO E DADOS SOCIOECONÔMICOS

- 1- Gênero com o qual se identifica:
 Masculino
 Feminino
 Outros: _____
- 2- Ano de ingresso no curso: _____
- 3- Ano previsto para a conclusão do curso: _____
- 4- Cidade e Estado em que reside: _____
- 5- Como se locomove para a UEG? _____
- 6- Trabalha atualmente na área do seu curso?
 Sim
 Não
 - Se sim, qual a atividade exercida? _____
 - Se não, qual é a área de trabalho? _____
 - Fale um pouco sobre o seu local de trabalho: _____

- 7- Em que turno você estuda?
 Matutino
 Noturno
 - Qual o motivo dessa escolha?
 Trabalho
 Família
 Outro: _____

II. CURSO DE PEDAGOGIA NA UEG

- 1- Por que você escolheu o curso de pedagogia na UEG? Justifique a resposta.

- 2- Iniciou outro curso antes de pedagogia?
 Sim
 Não
 Se sim, qual o curso e em qual instituição de ensino. _____
- 3- Como são as aulas na UEG? _____

- 4- As disciplinas oferecidas no curso de pedagogia da UEG são suficientes? Justifique. _____
- 5- Como você classifica a composição das disciplinas do currículo do curso de pedagogia? A carga horária é suficiente? Os conteúdos são relevantes?

- 6- Quais os motivos que te levaram a escolher este curso?
 Proximidade de sua residência / município.
 Gosta da área e/ou do curso.
 Influência de familiares/amigos.
 Já possui experiência na área do curso e deseja obter o título.
 Falta de opção.
 Curso gratuito.
 Expectativa de promoção no trabalho com essa graduação.
 Melhoria na remuneração.
 Outro motivo?
 Qual? _____
- 7- O curso está atendendo suas expectativas?
 Sim Não
 Explique sua resposta: _____
- 8- Você considera que o curso está te preparando adequadamente para exercer a profissão? Como? _____

- 9- Você é bolsista?
 Extensão
 Pibid
 Pibic
 Outra: _____
- 10- Na sua opinião, ser bolsista colabora com a sua formação profissional?
 Sim
 Não
 Justifique: _____
- 11- Você percebe alguma relação entre ser bolsista e realizar o Estágio Supervisionado Obrigatório?
 Sim
 Não
 Explique: _____
- 12- Você observa se existe um distanciamento entre a escola e a universidade?
 Sim
 Não
 Explique: _____
 Você acha que UEG tem essa característica? _____

III. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

- 1- Como é a sua locomoção para o campo de estágio? _____
- 2- Para você, o que é Estágio Curricular Curricular Supervisionado Obrigatório? O que foi vivido até aqui? Quais suas expectativas?

- 3- Fale sobre um pouco das aulas de estágio na UEG e sobre o campo.

- 4- Relate brevemente sobre a o campo de ECSO.

- 5- Em relação à carga horária do ECSO (200 horas na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental), você acha que é suficiente ou são necessárias adaptações? Explique. _____

- 6- O que você acha do quadro de professores da (UEG) disciplina? Justifique.

- 7- Na sua opinião, como são os momentos de orientação, acompanhamento e os estudos teóricos em sala com o professor?

- 8- Seu estágio se dá em um/uma
 C.E.I (Centro de Educação Infantil) - unidades de educação do município
 C.M.E.I (Centro Municipal de Educação Infantil)
 E.M (Escola Municipal) - atende até a 5 série do Ensino Fundamental I.
- 9- Turno – (ECSO I e II)
 Matutino
 Vespertino
- Turno – (ECSO I e II)
 Matutino
 Vespertino
- 10- Como foi a sua vivência nesse ambiente durante a Semirregência? Explique.

- Não tive ainda nenhuma experiência.

- 11- Você conseguiu realizar o seu projeto de mediação pedagógica e as aulas? Fale um pouco sobre esse momento. _____

- 12- Você se recorda do projeto que desenvolveu na E.I e das aulas no E.F?
() Sim
() Não
Se sim, qual foi o tema e como você chegou nesse projeto/ aulas?
- 13- Como você classifica a relação da turma com o professor supervisor durante o campo de estágio supervisionado obrigatório? _____

- 14- Você, enquanto estagiário, mudaria algo nos momentos de observação das aulas? Justifique. _____

- 15- Você se sente preparado para, futuramente, exercer a profissão de pedagoga/o? Justifique. _____

- 16- Na sua opinião, até o momento, o estágio curricular supervisionado obrigatório foi hábil para sanar dificuldades relativas às práticas docentes observadas durante o campo? Justifique. _____

**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGOGIA DO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEG DO ANO DE 2015**

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – 2015/01							
Câmpus: Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas							
Curso: Pedagogia							
Modalidade: Licenciatura							
Integralização do Curso: Mínimo: 4 anos/Máximo: 6 anos							
Carga Horária Total do Curso: 3220							
Turno: Matutino							
Temporalidade: Anual							
Regime Acadêmico: Semestral							
Início de Vigência: 2015/1							
LEGENDA							
Conteúdo de Formação (CF)							
Componente Curricular (CC)							
Núcleo Modalidade (NM)							
Núcleo Comum (NC)							
Núcleo Específico (NE)							
Carga Horária Total (CHT)							
Crédito (CR)							
Período	CF	Componentes Curriculares	AS/50 min	CH – Semestral		CHT	CR
				Teórica	Prática		
1º	NM	Sociologia da Educação	4	-	-	60	4
1º	NC	Linguagem, Tecnologias e Produção Textual	4	-	-	60	4
1º	NE	Arte e Educação	4	50	10	60	4
1º	NE	Educação e Mídias na Sociedade da Informação	4	50	10	60	4
1º	NE	Prática Pedagógica	4	-	60	60	4
1º	NE	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	4	50	10	60	4
Carga Horária Total do Período			24	150	90	360	-
2º	NE	Bases Epistemológicas e Educação	4	60	-	60	4
2º	NM	Psicologia da Educação	4	-	-	60	4
2º	NE	Teorias Pedagógicas	2	30	-	30	2
2º	NE	História Social da Criança	2	30	-	30	2
2º	NE	Corpo, Cultura e Expressividade	4	50	10	60	4
2º	NE	Prática Pedagógica	4	-	60	60	4
Carga Horária Total do Período			20	170	70	300	-
3º	NE	Filosofia da Educação	4	60	-	60	4
3º	NE	Psicologia da Educação - Aprendizagem	4	50	10	60	4

3°	NM	Metodologia Científica	4	-	-	60	4
3°	NE	Bases Linguísticas da Alfabetização	4	50	10	60	4
3°	NM	Didática	4	-	-	60	4
3°	NE	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	4	50	10	60	4
Carga Horária Total do Período			24	210	30	360	-
4°	NM	História da Educação	4	-	-	60	4
4°	NE	Cultura Escolar e Currículo	4	50	10	60	4
4°	NE	Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização	4	50	10	60	4
4°	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa I	4	50	10	60	4
4°	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática I	4	50	10	60	4
4°	NE	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	4	50	10	60	4
Carga Horária Total do Período			24	250	50	360	-
5°	NM	Políticas Educacionais	4	-	-	60	4
5°	NE	Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil	4	50	10	60	4
5°	NE	Atividades de Orientação I - Docência na Educação Infantil I	4	50	10	60	4
5°	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa II	2	25	5	30	2
5°	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática II	2	25	5	30	2
5°	NE	Estágio Supervisionado I - Docência na Educação Infantil I	-	-	-	100	-
Carga Horária Total do Período			16	150	30	340	-
6°	NE	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	4	50	10	60	4
6°	NE	Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil II	4	50	10	60	4
6°	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia	4	50	10	60	4
6°	NE	Métodos de Produção de trabalho científico em educação	4	50	10	60	4
6°	NE	Estágio Supervisionado II - Docência na Educação Infantil II	-	-	-	100	-
Carga Horária Total do Período			16	200	40	340	-
7°	NE	Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação Básica	4	50	10	60	4

7º	NE	Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	4	50	10	60	4
7º	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências	4	50	10	60	4
7º	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de História	4	50	10	60	4
7º	NE	Trabalho de Curso I	-	-	-	50	-
7º	NE	Estágio Supervisionado III - Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	-	-	-	100	-
Carga Horária Total do Período			16	200	40	390	-
8º	NC	Diversidade, Cidadania e Direitos	4	-	-	60	4
8º	NE	Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	4	50	10	60	4
8º	NE	Literatura Infantil	4	50	10	60	4
8º	NM	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	4	-	-	60	4
8º	NE	Trabalho de Curso II	-	-	-	50	-
8º	NE	Estágio Supervisionado IV Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	-	-	-	100	-
Carga Horária Total do Período			16	100	20	390	-
Carga Horária Total dos Períodos			156	1430	370	2840	-

Formação de Conteúdo	Teórica	Prática	CHT
Núcleo Comum	-	-	120
Núcleo Específico	1226	250	1476
Prática como componente Curricular (Núcleo Específico)	204	120	324
Núcleo de Modalidade	-	-	344
Prática como componente Curricular (Núcleo de Modalidade)	-	-	76
Núcleo Livre – Disciplinas	-	-	180
Trabalho de Curso – TC	-	-	100
Núcleo Livre – Atividades Complementares	-	-	200
Estágio Supervisionado	-	-	200
Carga Horária Total do Curso			3220
<p>A divisão da carga horária em Teórica e Prática, nos Núcleos de Modalidade, Núcleo Comum e Núcleo Livre constarão apenas no Plano de Ensino do Docente.</p> <p>A carga horária das disciplinas é mensurada em créditos/horas, na seguinte proporção: 1 crédito corresponde a 15 horas curriculares, conforme §1º, do Art.º 1º da Resolução CsU 052/2014.</p> <p>A carga horária referente ao Núcleo Livre poderá também ser cumprida de acordo do Artigo 6º da Resolução CsU 052/2014. Conforme Diretrizes Curriculares da Universidade Estadual de Goiás, que prevê a formação profissional e, sobretudo, humana dos discentes frente as suas ações sociais cotidianas, os cursos de graduação poderão ofertar disciplinas para integralização do Núcleo Livre, conforme demandas políticas, educacionais e culturais que refletem a realidade de seus alunos. As disciplinas serão ofertadas após decisão do colegiado de cada curso e/ou campus e poderão ser substituídas e/ou acrescidas conforme a demanda.</p> <p>As disciplinas do núcleo comum e de modalidade do projeto do curso são equivalentes às determinadas pelas normatizações da PRG conforme parecer do colegiado do curso, enviado à Pró Reitoria. E considerado satisfatório pelo parecerista contratado pela PRG.</p> <p>A Prática Pedagógica do 1º e 2º período possui o caráter de articuladora e integradora das demais disciplinas dos dois períodos</p> <p>Aulas Semanais (hora aula/50 min), Carga Horária Total do Semestre (hora relógio/ 60 min).</p>			

Fonte: Compilado pela autora por meio das informações encontradas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, UEG (2015, p.99-102). Disponível:

https://www.ueg.br/iael/pedagogia/ccseh/conteudo/8644___projeto_pedagogico Acesso: 06 de mai. de 2022.

**ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGOGIA DO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEG DO ANO DE 2022**

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - 2021/01	
Processo: 202000020011589 Nome do curso: Pedagogia Tipo de graduação: Licenciatura Início da vigência da Matriz: 2021/1 Carga horária do curso: 3.400 horas Regime acadêmico: Semestral Modalidade de ensino: Presencial Tempo de Integralização: Mínimo: 4 anos/Máximo: 6 anos Temporalidade: Anual Turno: Matutino ou Noturno Vagas oferecidas: 40 vagas Instituto Acadêmico de vinculação do curso: Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas	
LEGENDA	
Carga Horária Semana (CHS) Carga Horária Total (CHT) Componente Curricular (CC) Conteúdo de Formação (CF) Crédito (CR) Núcleo Comum (NC) Núcleo Específico (NE) Núcleo Modalidade (NM)	

Períodos	Conteúdo de formação	Componentes curriculares Com carga horária de prática ou teórica	CC como Pré-Requisito	CHS	CH - Semestral			CR
					CH Teórica	CH Prática	CHT	
1º	NE	Educação, Comunicação e Mídias	-	04	40	20	60	04
1º	NC	Diversidade, Cidadania e Direitos	-	04	60	-	60	04
1º	NC	Linguagem, Tecnologias e Produção Textual	-	04	60	-	60	04
1º	NE	Pedagogia, Formação e Trabalho	-	04	40	20	60	04
1º	NM	Sociologia da Educação	-	04	60		60	04
Carga Horária Total do Período				20	260	40	300	20
2º	NE	Bases Linguísticas da Alfabetização	-	04	40	20	60	04
2º	NE	Arte e Educação	-	04	40	20	60	04
2º	NM	História da Educação	-	04	60	-	60	04
2º	NE	Educação Especial e Inclusão	-	04	40	20	60	04
2º	NE	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem	-	04	40	20	60	04
Carga Horária Total do Período				20	220	80	300	20

3º	NE	Filosofia da Educação	-	04	60	-	60	04
3º	NM	Políticas Educacionais	-	04	60	-	60	04
3º	NE	História Social da Criança e da Infância	-	04	60	-	60	04
3º	NM	Psicologia da Educação	-	04	60	-	60	04
3º	NE	Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento	-	04	50	10	60	04
Carga Horária Total do Período				20	290	10	300	20
4º	NE	Corpo, Cultura e Expressividade	-	04	40	20	60	04
4º	NE	Literatura Infantil	-	04	40	20	60	04
4º	NM	Didática	-	04	60	-	60	04
4º	NE	Bases do Pensamento Pedagógico	-	04	40	20	60	04
4º	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa	-	04	50	10	60	04
Carga Horária Total do Período				20	230	70	300	20
5º	NE	Currículo e Cultura Escolar	-	04	60	-	60	04
5º	NE	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	-	04	60	-	60	04
5º	NM	Metodologia Científica	-	04	60	--	60	04
5º	NE	Propostas Curriculares e Metodológicas na Educação Infantil	-	04	40	20	60	04
5º	NE	Orientação para a Docência I: na Educação Infantil	-	04	40	20	60	04
5º	NE	Estágio Supervisionado em Docência I: Educação Infantil	-	-	-	-	100	-
Carga Horária Total do Período				20	260	40	400	20
6º	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática	-	04	50	10	60	04
6º	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências	-	04	50	10	60	04
6º	NE	AEA I	-	04	50	10	60	04
6º	NE	Produção do Trabalho Científico em Educação	-	04	40	20	60	04
6º	NE	Orientação para a Docência II: na Educação Infantil	Orientação para a Docência I: na Educação Infantil	04	40	20	60	04
6º	NE	Estágio Supervisionado em Docência II: Educação Infantil	Estágio Supervisionado em Docência I: Educação Infantil	-	-	-	100	-
Carga Horária Total do Período				20	230	70	400	20

7º	NE	AEA II	-	04	50	10	60	04
7º	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia	-	04	50	10	60	04
7º	NE	Conteúdos e Processos de Ensino de História	-	04	50	10	60	04
7º	NE	Trabalho de Conclusão de Curso I	Produção do Trabalho Científico em Educação	-	-	-	50	-
7º	NE	Orientação para a Docência I: Ensino Fundamental	-	04	40	20	60	04
7º	NE	Estágio Supervisionado em Docência I: Ensino Fundamental	-	-	-	-	100	-
Carga Horária Total do Período				16	190	50	390	16
8º	NE	AEA III	-	04	50	10	60	04
8º	NM	LIBRAS	-	04	60		60	04
8º	NE	Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação	-	04	60		60	04
8º	NE	Trabalho de Conclusão de Curso II	Trabalho de Conclusão de Curso I	-	-	-	50	-
8º	NE	Orientação para a Docência II: Ensino Fundamental	Orientação para a Docência I: Ensino Fundamental	04	40	20	60	04
8º	NE	Estágio Supervisionado em Docência II: Ensino Fundamental	Estágio Supervisionado em Docência I: Ensino Fundamental	-	-	-	100	-
Carga Horária Total do Período				16	210	30	390	16
Carga Horária Total dos Períodos				152	1.890	390	2.780	152

Conteúdo de Formação		Soma da Carga Horária Total			
		Teórica	Prática	CHT	Créditos
Núcleo Específico (NE)		1.350	390	1.740	116
Núcleo Modalidade (NM)		420	-	420	28
Núcleo Comum (NC)		120	-	120	8
Núcleo Livre (NL)		180		180	12
Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO)		-	400	400	-
Trabalho de conclusão de curso (TCC) ou Trabalho de curso (TC)		-	100	100	-
Atividades de Extensão (AE) equivalente à 10% da CHT do curso distribuída no PPC (ACE + CCE)		ACE CCE	- 340	340	-

Atividades Complementares (AC) conforme DCN	-	100	100	-
Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de Licenciatura Distribuída no PPC	-	400	400	
Carga Horária Total do Curso	2.070	1.330	3.400	164
* ¹ Considerando as diferentes demandas do curso nos Câmpus e Unidades Universitárias da UEG, as informações acerca do “Tempo para Integralização” (anos ou semestres), da “Temporalidade” (anual ou semestral), do “Turno” (matutino, vespertino, noturno ou integral) e das “Vagas oferecidas” (por semestre ou por ano) estão definidas no PPC (dentre estas opções) e serão publicadas nos Editais do Processo Seletivo (vestibular – uma ou duas vezes ao ano) conforme as normas estabelecidas pela UEG.				

Fonte: Compilado pela autora por meio das informações do documento da UEG (2022, p.82-85). Disponível em: https://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=2&cur=19&mod=2. Acesso: 15 de mai. de 2022.

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - Nelson de Abreu Júnior - UEG: concepções e perspectivas do estudante

Pesquisador: Eliane Costa da Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 57187822.1.0000.8113

Instituição Proponente: UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.486.961

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1917035.pdf" e Projeto de Pesquisa Projeto_Eliane_Silva.pdf, de 25/05/2022).

Desenho:

O presente estudo tem como tema o estágio supervisionado em docência no curso de pedagogia: perspectivas do estudante. De forma mais específica, busca compreender as concepções e perspectivas dos estudantes de graduação inseridos dentro do curso de pedagogia, matriculados na disciplina de estágio supervisionado I, II, III e VI. A disciplina de estágio tem a carga horária de 400h, abrangendo do 3o ano (5o período) até o 4o ano (8o período). Assim, para delinear o objetivo, direciona-se às seguintes questões: quais as concepções e perspectivas dos estudantes de graduação inseridos dentro do curso de pedagogia, matriculados na disciplina de estágio supervisionado I, II, III e VI? E como os estudantes do curso de pedagogia compreendem o estágio supervisionado, seria esse um momento que contribui para uma formação crítica?

A pesquisa de base qualitativa será um estudo de caso do curso de pedagogia Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Téreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.486.961

Abreu Júnior na cidade de Anápolis-GO, na disciplina do estágio supervisionado. Propõe-se realizar após a revisão de literatura e documental com base nas diretrizes e normas no âmbito nacional: Conselho Nacional da Educação, Fórum Nacional da Educação, Ministério da Educação, Base Nacional Comum - (2019) Formação inicial de professores, LDBEN no. 9.394/96, entre outros. Já em âmbito da UEG: resoluções, legislações e projeto pedagógico do curso entre outros. Na busca de delinear as peculiaridades do estágio supervisionado no curso de pedagogia.

Em seguida, será realizada a pesquisa de campo com os estudantes da unidade acadêmica no curso de pedagogia. Inicialmente será aplicado um questionário com perguntas objetivas, como forma de critério para estudantes que estão matriculados no curso de pedagogia no 3o ano - 5o período - Estágio Supervisionado I - Docência na Educação Infantil ao 4 o ano - 8o período Estágio Supervisionado IV - Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, abrangendo todos períodos citados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Posteriormente para complementar a coleta de dados será aplicado também aos estudantes do curso uma entrevista semiestruturada. A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas serão realizadas no mês de agosto de 2022 de forma presencial. Por fim, será feita a análise de dados, pois constitui como parte essencial para compor o documento final.

Introdução:

O estágio supervisionado é parte fundamental nos cursos de pedagogia. Esse momento é voltado para a formação acadêmica, profissional e crítica. Tais condições estão marcadas pelas legislações, tanto no âmbito nacional, quanto no da UEG. O Conselho Nacional de Educação (CNE), na resolução CNE/CP No 2, de 20/12 de 2019, aborda as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial para a Educação Básica (BNC- Formação). Dessa forma, levanta possibilidades de discussões em torno das perspectivas quanto ao estágio supervisionado. Portanto, o estágio supervisionado é visto como porta de entrada para a realidade profissional no espaço escolar. Para tal entendimento torna-se necessária um intercâmbio entre a sociedade e academia, ou seja, uma relação mais próxima entre a comunidade e o Ensino Superior e também compreender a concepção da formação crítica.

As discussões acerca da formação inicial de professores têm sido um campo vasto de estudos e publicações de artigos e livros. Para tanto, é de suma importância compreender como tem sido visto o estágio supervisionado pelos estudantes da graduação do curso de pedagogia na UEG. Pois, a UEG é uma universidade formada por características próprias, composta por unidades acadêmicas interiorizada, sendo que alguns cursos não estão tão presentes na capital, Goiânia, na

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.486.961

mesma proporção que no interior do estado de Goiás.

Para responder às questões da pesquisa será realizado um estudo qualitativo, sendo um estudo de caso, dividido em três etapas: primeiro a revisão de literatura, segundo a pesquisa documentos, as normas e pareceres e em terceiro a pesquisa de campo nas turmas de estágio supervisionado com estudantes que estão matriculados no curso de pedagogia no 3o ano - 5o período - Estágio Supervisionado I - Docência na Educação Infantil ao 4 o ano - 8o período Estágio Supervisionado IV - Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental 2022/01 e 2022/02. Como instrumento de pesquisa será utilizado, no primeiro momento, questionários e, no segundo, entrevistas semiestruturadas. Os dois instrumentos serão aplicados somente aos estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado.

Hipótese:

O estágio supervisionado constitui-se é essencial no curso de licenciatura em pedagogia. Nesse sentido, o estudante deve saber quais são as atribuições de um (a) professor (a) no espaço escolar pedagógico e, ao mesmo tempo, ter uma postura crítica. Outro ponto, é a formação do profissional da educação, pois é resulta como primordial para entender, descrever e interpretar os fenômenos no campo social, pois a formação de professores é um fator de responsabilidade ocupar os espaços de atuação docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia Proposta:

Como abordagem metodológica, a presente pesquisa se constitui como qualitativa sendo um estudo de caso. De acordo com a proposta, o desenvolvimento da pesquisa seguirá inicialmente por meio da revisão de literatura, com base nos estudos Saviani (2021a, 2021b), Lombardi, Saviani (2011), Severo (2021) e Brzezinski (2008, 2020). Tais autores estão alinhados com o contexto histórico, social do estágio supervisionado e a formação inicial de professores.

Em seguida, será realizada uma pesquisa das legislações, normas, pareceres, e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, entre outros documentos necessários para o desenvolvimento do estudo. Este momento será voltado para compreender a estrutura do estágio supervisionado proposto pela instituição de ensino UEG ao curso de pedagogia.

Por fim, a pesquisa seguirá com o intuito em compreender as especificidades, a formação docente crítica dos estudantes matriculados na disciplina de estágio supervisionado. Neste momento, contará com o questionário e a entrevista semiestruturada, que serão aplicadas 70 dias após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.486.961

A aplicação do questionário e a entrevista serão realizadas de forma presencial, ocorrerá a gravação de áudios durante as entrevistas, para que posteriormente possam ser transcritos pela pesquisadora responsável e da mesma forma, arquivados com o uso estritamente para esta produção científica. Todos os dados envolvidos com a presente pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora. Caso surja a necessidade de uso dos arquivos e documentos, poderá haver revisão e, posteriormente, submetida a nova aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Tanto a aplicação do questionário, quanto a entrevista serão presenciais, a partir da aprovação do CEP. O questionário e a entrevista semiestruturada será aplicada de maneira impressa pela pesquisadora, de forma impreterível, cada participante da pesquisa receberá um modelo dos exemplares.

Critério de Inclusão:

O principal e único requisito para a participação do estudo é estar devidamente matriculado no curso de pedagogia, assim como, na disciplina de estágio supervisionado I, II, III e IV na Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as concepções e as perspectivas dos estudantes do curso de pedagogia que cursam o estágio supervisionado para uma atuação docente na perspectiva crítica.

Objetivo Secundário:

- a) compreender a estágio supervisionado, os conceitos, os contextos sociais e políticos;
- b) analisar os documentos legais e resoluções voltadas para o estágio supervisionado em âmbito nacional e da UEG;
- c) compreender as percepções, perspectivas dos estudantes do curso de pedagogia, no que se refere ao estágio supervisionado e a formação docente crítica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa poderá oferecer riscos mínimos aos participantes, pois não envolvem danos físicos. Há

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.486.961

o risco da disponibilidade de tempo para participar da pesquisa e a de sentir-se desconfortável, com constrangimento, desconforto e ou com timidez em algumas questões do questionário e/ou entrevista semiestruturada, por terem que expor suas concepções e perspectivas sobre o estágio supervisionado e sua formação crítica para o exercício da docência.

Para minimizar o risco moral e outros riscos que porventura surgirem, a pesquisadora se compromete a estar atenta aos sinais verbais e não verbais do desconforto, além de garantir a liberdade de não responder a alguma questão constrangedora, interrompendo para que o participante da pesquisa se sinta melhor, dando sequência posteriormente ou desistir da participação. Quanto ao risco de divulgação de dados, será garantido o anonimato na pesquisa. Para amenizar os riscos relacionados à divulgação de imagens ou filmagens, garantimos que o material será de uso exclusivo da pesquisadora, onde será conservado em drive virtual com login e senha de uso confidencial da mesma.

Benefícios:

A referida pesquisa sem fins lucrativos não terá nenhum ônus e nem remuneração. Os benefícios poderão agregar proveitos diretos (imediatos) e indiretos para os participantes. De maneira direta (imediate) visa agregar a compreensão, a necessidade e a importância da pedagogia crítica no fazer pedagógico. Tanto na atuação docente, ou seja, para os estudantes que estão no último ano no estágio supervisionado, que posteriormente irão agregar-se ao mundo do trabalho profissional, quanto como aos estudantes que estão no primeiro ano da disciplina. Outro ponto significativo que irá promover de maneira direta, será a discussão da relação teoria e prática. Pois, envolve tanto os estudos e leituras realizadas no espaço acadêmico, quanto a atuação docente na ambiência escolar de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Anápolis-GO. Dessa maneira abrindo a possibilidade de ampliar a discussão em torno das ditas temáticas.

De forma indireta a pesquisa constitui como parte de um caminho e também um espaço para acrescentar a atuação docente no ambiente de trabalho, na vida acadêmica e no espaço social. No ambiente profissional agregará a possibilidade de uma postura crítica diante a construção do plano de aula, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educacional, e da mesma forma, contribuirá para ampliar os diálogos em reuniões do colegiado voltado para o pedagógico. Entre outras possibilidades que envolvem as ações do docente. Posteriormente no exercício da profissão em sala de aula, o participante da pesquisa poderá construir um ambiente mais questionador e crítico para seus estudantes, assim, podendo alcançar também o espaço familiar. Além do mais, o proveito indireto no espaço acadêmico contribuirá para a discussão e reflexão quanto ao conteúdo

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Têrreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.486.961

e autores estudados e debatidos em sala de aula. Favorecendo a ampliação e melhoria do aporte teórico da disciplina de Estágio Supervisionado na graduação no curso de pedagogia na Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Segue a lista de pendências:

1- Corrigir o nome da Unidade da UEG onde a pesquisa será realizada.

O Decreto nº 9.971, publicado em 13 de outubro de 2021, do governo do Estado de Goiás alterou o nome da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH), situada em Anápolis, para Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior.

Entretanto, todos os documentos que contam no protocolo de pesquisa apresentam o nome "Nelson Rodrigues" referindo-se à unidade universitária. Assim, solicita-se que todos os documentos devam ser alterados e enviados novamente, incluindo o título da pesquisa.

RESPOSTA 1: A maioria dos documentos apresentados continha a alteração do título da pesquisa, entretanto ainda não foi realizada da Folha de rosto.

AVALIAÇÃO 1: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA.

RESPOSTA 2: Nova folha de rosto foi inserida ("folhaderostoElianeSilva.pdf" em 10/06/22, contendo a alteração do título.

AVALIAÇÃO 2: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2- Quanto ao documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1917035.pdf", de 24/03/2022) e Projeto de Pesquisa (Projeto_Eliane_Silva.pdf, de 21/03/2022).

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPOLIS
 Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.486.961

2.1 Não estão claros os benefícios aos participantes.

O campo "Benefícios" na Plataforma Brasil é destinado a informar qualquer possibilidade de proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade, em decorrência de sua participação na pesquisa, na execução do estudo. Diante do exposto, solicita-se adequar a informação sobre o benefício ao participante do estudo, no campo "Benefícios", na Aba 4 - Detalhamento do Estudo, na Plataforma Brasil (Resolução CNS n.º 466, de 2012, item II.4). Essas informações deverão constar em todos os documentos do protocolo de pesquisa.

RESPOSTA: Conforme a versão 2 do protocolo de pesquisa, nova redação foi apresentada e tende ao solicitado.

AVALIAÇÃO: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2 Forma de redução de riscos

Os procedimentos para minimização dos riscos não foram descritos de forma clara ao participante de pesquisa. Solicita-se nova redação com maior detalhamento das medidas adotadas pelos pesquisadores. Essas informações deverão constar em todos os documentos do protocolo de pesquisa.

RESPOSTA: Conforme a versão 2 do protocolo de pesquisa, nova redação foi apresentada e tende ao solicitado.

AVALIAÇÃO: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3 Risco de pesquisa em ambiente presencial e/ou em ambiente virtual.

No item "riscos" da página 3 do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1917035.pdf", de 24/03/2022) consta: "Tanto a aplicação do questionário, quanto a entrevista serão presenciais, a partir da aprovação do Conselho de Ética, podendo haver mudanças em decorrência da pandemia, mudando para aplicação por e-mail ou google forms."

Portanto, considera-se a possibilidade de pesquisa em ambiente remoto. Assim, solicita-se que constem, no consentimento (registro ou TCLE) e em todos os documentos do protocolo de pesquisa, os riscos relacionados à participação na pesquisa, bem como aqueles riscos

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.486.961

característicos de ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação (Carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS, item 1.2.1).

RESPOSTA: Os pesquisadores adotaram como único método de coleta de dados a entrevista a aplicação de questionário presencialmente, assim, os riscos relacionados ao ambiente virtual não são inerentes a presente pesquisa.

AVALIAÇÃO: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3- Ausência do termo ou outra forma de registro do consentimento livre e esclarecido.

O registro do consentimento refere-se a documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas (Resolução 510/2016 CONEP/SECNS/MS, Capítulo I, Art. 2º, item XXII).

Portanto, este documento deve ser apresentado ao CEP para análise ética (modelo disponível no site do CEP-UEG. Ressalta-se que o documento intitulado "TCLE_Eliane_Silva.pdf" postado na Plataforma Brasil em 21/03/2022 apresenta como conteúdo o cronograma de atividades da pesquisa.

Assim, solicita-se a apresentação do referido registro de consentimento.

RESPOSTA: O TCLE foi apresentado e está em conformada com a norma éticas vigentes.

AVALIAÇÃO: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4- Cronograma

O cronograma de atividades deverá ser atualizado com início das atividades de coleta de dados para no mínimo 60 dias, já que o presente protocolo ainda está em análise ética.

RESPOSTA: Novo cronograma inserido com início da coleta de dado para agosto de 2022.

AVALIAÇÃO: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.486.961

5- Folha de Rosto

A Folha de Rosto com o novo título da pesquisa não foi inserida.

Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Nova folha de rosto foi inserida ("folhaderostoElianeSilva.pdf" em 10/06/22, contendo a alteração do título.

AVALIAÇÃO : PENDÊNCIA ATENDIDA.

PROTOCOLO APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013. O prazo para a entrega do relatório final, via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1917035.pdf	10/06/2022 17:46:47		Aceito
Outros	termodeanuenciaElianeSilva.pdf	10/06/2022 17:39:41	Eliane Costa da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoElianeSilva.pdf	10/06/2022 17:38:52	Eliane Costa da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Eliane_Yara.pdf	25/05/2022 20:51:05	Eliane Costa da Silva	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada_Eliane_Silva.pdf	25/05/2022 20:49:24	Eliane Costa da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma_Eliane_Silva.pdf	25/05/2022 20:48:55	Eliane Costa da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Eliane_Silva.pdf	25/05/2022 20:47:54	Eliane Costa da Silva	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903

UF: GO Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.486.961

Ausência	TCLE_Eliane_Silva.pdf	25/05/2022 20:47:54	Eliane Costa da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Eliane_Silva.pdf	25/05/2022 20:47:24	Eliane Costa da Silva	Aceito
Outros	Questionario_Eliane_Silva.pdf	21/03/2022 20:06:47	Eliane Costa da Silva	Aceito
Orçamento	Orcamento_Eliane_Silva.pdf	21/03/2022 19:38:34	Eliane Costa da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 23 de Junho de 2022

Assinado por:
MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (82)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br