

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LILIANE DIAS HERINGER CASOTTE

**A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES**

**SÃO CARLOS
2026**

LILIANE DIAS HERINGER CASOTTE

**A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dijnane Fernanda Vedovatto

**SÃO CARLOS
2026**

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da discente Liliane Dias Heringer Casotte, realizada em 10/04/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto – Orientadora - UFSCAR

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato – Membro Interno - UFSCAR

Profa. Dra. Silvana Ventrone – Membro Externo - UFES

Profa. Dra. Marina Cyrino – Membro Externo - UNESP

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto – Membro Externo - UNESP

DEDICATÓRIA

Às professoras e professores das universidades e das escolas que atuam nos
estágios supervisionados e contribuem para aprofissionalização da formação
docente.

AGRADECIMENTO

Ao Senhor, que até aqui me sustentou.

Aos meus amores: Anderson, pelo incentivo e apoio de sempre; Samuel, meu príncipe, pelo amor que transborda em cada abraço, cada sorriso e na sua alegria, que é força todos os dias.

Aos familiares e amigos pela acolhida e os momentos de lazer, sempre muito especiais.

À minha mãe, pela sua dedicação.

À minha orientadora, Professora Dijane Fernanda Vedovatto, pelos muitos ensinamentos e correções, pela parceria, pelas reflexões acerca da formação docente e pela condução no doutorado.

Aos colegas do grupo de pesquisa DEFEF - Docência, Estágio Supervisionado e Formação de Professores em Educação Física, pelos debates, trocas e sugestões tão relevantes durante esse período de formação.

Aos Professores/as Doutores/as Samuel de Souza Neto, Marina Cyrino, Silvana Vitorim e Rosa Maria Moraes Anunciato, pela gentileza de aceitarem o convite de fazer parte da banca, pela leitura e contribuições, que serão de grande valor para o estudo.

Aos Professores/as da Ufes e das escolas, respectivamente, orientadores e supervisores de Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura, que, gentilmente, contribuíram com a pesquisa, compartilhando suas experiências, seus saberes e os desafios relativos à parceria entre universidade e escola nos estágios.

À Universidade Federal do Espírito Santo, instituição à qual estou vinculada como servidora técnica.

RESUMO

Os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) são importantes na formação de professores, pois se referem ao momento em que os futuros profissionais têm contato com o campo de atuação e conhecem a rotina de trabalho, assim como a estrutura e o funcionamento da escola sob a ótica de um professor. Entretanto, para que os estágios ocorram, é preciso estabelecer parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica, ou seja, torna-se essencial a realização de um trabalho conjunto entre essas instituições. Assim, para compreender como ocorrem essas parcerias, elegemos como objetivo geral desta pesquisa analisar os processos de parcerias entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e as escolas de educação básica para realização dos ECS. Para tanto, os objetivos específicos foram: identificar os processos de parcerias existentes entre a Ufes e as escolas de educação básica para realização dos estágios curriculares supervisionados; e analisar os desafios relacionados às parcerias entre a Ufes e as escolas nos estágios curriculares supervisionados. No quadro teórico, conceituamos: a parceria entre universidade e escola; a profissionalização; e o acompanhamento nos estágios. O estudo foi desenvolvido na perspectiva de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritiva. O campo de pesquisa é a Ufes e as escolas que recebem estagiários de licenciaturas da IES. No desenvolvimento desta tese, foi analisada a parceria para realização dos ECS dos cursos de licenciatura do *campus* de Goiabeiras da Ufes, em Vitória (ES), priorizando o curso de Pedagogia presencial. Houve a participação de 18 professores supervisores e 23 orientadores de estágio. Para a coleta dos dados, foram utilizados documentos, questionários e entrevistas semiestruturadas, e o exame dos dados ocorreu sob o prisma da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam para as contribuições dos estágios na formação para docência, no que se refere ao desenvolvimento de saberes, e na articulação entre teoria e prática. Além disso, os desafios identificados nas parcerias com as escolas foram: os descompassos temporais para acompanhamento dos professores em formação; a necessidade de limitar o número de estagiários na sala de aula das escolas; e a falta de formação dos professores supervisores no acompanhamento dos estagiários na escola. Foi identificado o reconhecimento da parceria como espaço de formação, uma vez que, quando há maior aproximação e diálogo, a relação tende a ser mais formativa. Portanto, evidenciamos a relevância de medidas que promovam a formalização, a estruturação e a regulamentação das interações entre professores, estudantes e gestores da universidade e da escola diretamente envolvidos nos ECS. Há indicativos para aperfeiçoamento das parcerias entre universidade e escolas, contemplando aproximação, com abertura de novos canais de diálogo, participação dos professores supervisores no planejamento dos ECS e a existência de contrapartidas para a escola ou para os professores que recebem os estagiários, atuando como supervisores.

Palavras-chave: parceria entre universidade e escola; estágio curricular supervisionado; formação de professores.

ABSTRACT

Supervised Curricular Internships (SCIs) play an important role in teacher education, as they constitute the stage in which prospective teachers engage with the professional field, become familiar with the work routine, and understand the functioning of the school structure from the perspective of a teacher. However, for the internship to occur effectively, partnerships between Higher Education Institutions (HEIs) and basic education schools must be established, requiring coordinated work between universities and schools. In this context, the present study sought to examine how the partnership between Ufes and basic education schools occurs within the scope of Supervised Curricular Internships (SCIs). The main objective was to identify the processes through which such partnerships are established to enable the implementation of supervised internships. Specifically, the study aimed to: (a) analyze the partnership arrangements between Ufes and basic education schools in the execution of SCIs; and (b) examine the challenges inherent in these partnerships within the internship context. The theoretical framework addressed the concepts of university–school partnership, professionalization, and supervision in internships. The study adopted a qualitative, exploratory, and descriptive research approach. The research field comprised Ufes and the basic education schools that host undergraduate teaching interns from the institution. This doctoral research focused on analyzing the university–school partnership in the implementation of SCIs within teacher education programs at the Goiabeiras Campus of Ufes, with particular emphasis on the on-campus Pedagogy program. The participants included 18 internship supervising teachers and 23 university internship advisors (faculty members). Data were collected through document analysis, surveys, and semi-structured interviews. Data analysis was conducted using content analysis techniques. The findings highlight the contributions of supervised internships to teacher education, particularly regarding the development of professional knowledge and the articulation between theory and practice. The main challenges identified in establishing partnerships with schools included scheduling conflicts that hinder adequate supervision of pre-service teachers and the need to limit the number of interns in classrooms due to the high demands placed on schools. Thus, the study demonstrates that these weaknesses must be overcome so that the effective implementation of SCIs is grounded in a shared commitment among universities, education systems, and schools, with the aim of strengthening the professionalization of teacher education.

Keywords: university–School partnership; supervised curricular internship; teacher education.

RESUMEN

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) son importantes en la formación de los profesores, pues se refieren al momento en el cual los futuros profesionales tienen contacto con el área de actuación, conocen la rutina de trabajo, así como la estructura y el funcionamiento de la escuela a partir de la óptica de un profesor. Sin embargo, para que esas prácticas ocurran, es preciso establecer relaciones entre las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) y las escuelas de educación básica. Por lo tanto, es necesario un trabajo conjunto entre la Universidad y las escuelas. De esa forma, para comprender cómo suceden esas relaciones, elegimos como objetivo general de esa investigación analizar los procesos de las relaciones entre la Universidade Federal do Espírito Santos (Ufes) y las escuelas de educación básica para la realización de las PPS. Los objetivos específicos fueron: identificar los procesos de relaciones existentes entre la Ufes y las escuelas de educación básica para la realización de las PPS; y analizar los desafíos involucrados a las relaciones entre la UFES y las escuelas en las PPS. Cuanto al cuadro teórico, conceptuamos la relación Universidad y escuela; la profesionalización; y el acompañamiento en las prácticas supervisadas. El estudio fue desarrollado en la perspectiva de una investigación de naturaleza cualitativa, del tipo exploratorio-descriptiva. El campo de investigación es la UFES y las escuelas de educación básica que reciben estudiantes de licenciatura de la IES. En el desarrollo de esta tesis fue analizada la relación para la realización de las PPS de los cursos de licenciatura de la sede de Goiabeira de la Ufes, en Vitória (ES), priorizando el curso de Pedagogía presencial. Participaron 18 profesores de supervisión de las prácticas profesionales y 23 profesores de orientación de la universidad. Para la colecta de los datos fueron utilizados documentos, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, y el examen de los datos ocurrió por el prisma del análisis de contenido. Los resultados de la investigación apuntan para las contribuciones de las prácticas profesionales supervisadas en la formación para docencia en lo que se refiere al desarrollo de saberes y en la articulación entre teoría y práctica. Los desafíos encontrados para establecer las relaciones con las escuelas fueron los desajustes temporales para acompañamiento de los profesores en la formación; la necesidad de limitar el número de estudiantes de las PPS en aula de las escuelas; y la falta de formación de los profesores de supervisión en el acompañamiento de los estudiantes en la escuela. Fue identificado el reconocimiento de la relación como espacio de formación, una vez que, cuando hay mayor aproximación y diálogo, la relación es más formativa. Por lo tanto, evidenciamos la relevancia de medidas que promuevan la formalización, la estructuración y la reglamentación de las interacciones entre profesores, estudiantes y gestores de la universidad y de la escuela que está involucrada directamente en las PPS. Hay indicaciones para la mejora de las relaciones entre universidad y escuelas contemplando aproximación con la apertura de nuevos canales de diálogo; la participación de los profesores de supervisión en la planificación de las PPS; incluso, la existencia de contrapartes para la escuela o para los profesores que reciben los estudiantes, actuando como profesionales de supervisión.

Palabras-clave: Relación Universidad y Escuela; Prácticas Profesionales Supervisadas; Formación de profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa	44
Figura 2 - Distribuição dos campi da Ufes no Espírito Santo	45
Figura 3 - Etapas da análise de conteúdo, conforme Bardin (2020)	57
Figura 4 - Tipos de parceria conforme Foerste (2002)	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Detalhamento da carga horária dos cursos de Pedagogia matutino e noturno	47
Tabela 2 - Número de escolas, matrículas e docentes no ES em 2024	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Temáticas e autores das pesquisas sobre ECS nas teses e dissertações	28
Quadro 2- Cursos de licenciatura da Ufes distribuídos nos municípios do ES	46
Quadro 3 - Perfil dos professores orientadores	51
Quadro 4 - Perfil dos professores supervisores	52
Quadro 5 - Redes de ensino de vínculo e municípios de atuação dos professores supervisores	53
Quadro 6 - Documentos que serão analisados	54
Quadro 7- Elementos para profissão, conforme Tardif (2013)	61
Quadro 8 - Cursos com PPC e questionário preenchido por PO e PS.....	81
Quadro 9 - Cursos com PPC e questionário preenchido por PO	81
Quadro 10 - Cursos com PPC e questionário preenchido por PS.....	82
APÊNDICE D - Quadro 11- Lista de siglas dos Centros de Ensino da Ufes	Erro!
Indicador não definido.	
APÊNDICE E - Quadro 12 - Comparativo dos PPCs analisados	130
APÊNDICE F - Quadro 13 - Registro das licenciaturas da Ufes	131

LISTA DE ABREVIações

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CID	Círculos Investigativos e Dialógicos
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDP	Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico
EAD	Ensino a Distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ECISO	Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IACG	Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PO	Professor Orientador

PS	Professor Supervisor
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Sedu	Secretaria de Educação
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
SRE	Superintendência Regional de Educação
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
Sugrad	Secretaria Única de Graduação
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCE	Trabalho de Conclusão de Estágio
TCEES	Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	16
1.1 PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA.....	20
1.2 OBJETIVO GERAL	24
1.2.1 Objetivos específicos.....	24
2 A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS	25
2.1 Professores e alunos das licenciaturas nos estágios	29
2.2 Saberes da docência	37
2.3 Organização dos estágios	39
3 PERCURSO METODOLÓGICO	42
3.1 CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA	44
3.1.1 A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	44
3.1.2 O curso de Pedagogia da Ufes	46
3.1.3 O estágio curricular supervisionado na Ufes	48
3.2 AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO	49
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	53
3.4.1 Análise documental.....	54
3.4.2 Questionários.....	55
3.4.3 Entrevistas.....	55
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	56
4 DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO.....	59
4.1 O ACOMPANHAMENTO NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS.....	66
5 PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NO CONTEXTO DOS ESTÁGIOS.....	70
5.1 A PARCERIA NA LEGISLAÇÃO SOBRE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	74
5.2 A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NAS LICENCIATURAS DA UFES	79
5.2.1 Estrutura e funcionamento dos estágios	79
5.2.2 A parceria entre universidade e escola nos estágios curriculares supervisionados da Ufes e as diretrizes	82
5.3 A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: ORGANIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO, ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA, E A CONSTITUIÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE	87
5.3.1 Organização e desenvolvimento dos estágios	88
5.3.2 Articulação teoria e prática.....	90
5.3.3 Constituição de saberes na formação docente	91
6 DESAFIOS DA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	95
7 CONSIDERAÇÕES: POR UMA FORMAÇÃO EM PARCERIA	101
REFERÊNCIAS	104

APÊNDICES.....	121
APÊNDICE A - Gráfico 2 - Regiões	121
APÊNDICE B - Referências das teses e dissertações analisadas na pesquisa	122
APÊNDICE C - Referências dos Projetos Pedagógicos de Cursos analisados na pesquisa.....	127
APÊNDICE D - Quadro 11- Lista de siglas dos Centros de Ensino da Ufes	129
APÊNDICE E - Quadro 12 - Comparativo dos PPCs analisados.....	130
APÊNDICE F - Quadro 13 - Registro das licenciaturas da Ufes.....	131
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	132
APÊNDICE H - Questionário para docentes orientadores de Estágio Curricular Supervisionado - docentes da universidade	134
APÊNDICE I - Questionário para docentes supervisores de Estágio Curricular Supervisionado - docentes da escola	136
APÊNDICE J - Roteiro de entrevista para docentes orientadores de Estágio Curricular Supervisionado - docentes da universidade	138
APÊNDICE K - Roteiro de entrevista para docentes supervisores de Estágio Curricular Supervisionado - docentes da escola	139
ANEXO.....	140
ANEXO 1 - Tópicos para elaboração de PPCs de graduação da Ufes	140

1 APRESENTAÇÃO

A docência como profissão no Brasil tem enfrentado muitos desafios, os quais envolvem a sobrecarga de trabalho, condições precárias nas escolas, desvalorização salarial e social, entre outras dificuldades para o exercício profissional docente. Por outro lado, a docência é imprescindível para o desenvolvimento do país, uma vez que é necessária para a educação das futuras gerações. Tais questões remetem aos processos de profissionalização do ensino, objetivo almejado, porém ainda não totalmente alcançado.

Nessa direção, é primordial considerar os processos inerentes à formação de professores, que são compostos de diferentes etapas formativas, e dentro disso, os estágios obrigatórios se mostram essenciais para que os professores adquiram conhecimentos relacionados à prática pedagógica nas escolas de educação básica.

Ao cursar a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de participar de eventos e debates acerca das políticas de gestão, financiamento e avaliação da educação básica. No momento dos Estágios Curriculares Supervisionados¹ (ECS), ao frequentar escolas públicas de educação básica, foi possível vivenciar o cotidiano dessas instituições, acompanhando *in loco* e com novo olhar, de professora em formação, a atuação dos profissionais que ali trabalham, tanto nas salas de aula quanto nos cargos de gestão escolar. Esse processo permitiu, então, uma aproximação com esse espaço, agora não mais na condição de estudante da educação básica.

As experiências dos ECS, as trocas com professores e demais profissionais das escolas de educação básica, o diálogo com os estudantes de licenciatura e com colegas de estágio, bem como as oportunidades de socialização na universidade, foram expressivos para incitar a reflexão sobre aspectos diversos das relações estabelecidas entre universidade e escola durante os ECS.

Após a graduação em Pedagogia, ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) como servidora, habilitada em concurso público, ocupando o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), lotada na Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico²(DDP) da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd).

¹No currículo vigente em 2005, a carga horária de ECS era distribuída em três disciplinas: Estágio Supervisionado no Magistério da Educação Infantil, Estágio Supervisionado no Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar.

²Conforme Casotte (2016, p. 18), a DDP pertence à estrutura da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/Ufes) e possui a atribuição de assessorar os servidores técnicos e docentes dos cursos de

Na DDP, os servidores técnicos desempenham funções relacionadas ao assessoramento pedagógico e às alterações curriculares concernentes aos cursos de graduação. Dessa forma, como servidora do setor, desenvolvo, com a equipe da Diretoria e em parceria com as equipes dos cursos, reuniões, seminários, encontros, eventos e processos de formação, nos quais são abordadas temáticas variadas relacionadas às políticas públicas de educação superior e sua repercussão na Ufes, entre outros temas afetos à gestão do ensino de graduação.

Ainda no âmbito profissional, participo de debates acerca da formação inicial de professores, especialmente nos eventos do Fórum de Licenciaturas³, que, dentre outras matérias, trouxe à pauta o tema do ECS dos cursos de formação de professores e a premente necessidade de aprimorar as parcerias com as redes de ensino para viabilizar a inserção dos futuros professores nas escolas de educação básica, bem como para aperfeiçoar esse momento da formação.

Tendo em consideração a dimensão do ECS na formação docente, com base nas experiências com a disciplina e nas discussões sobre a matéria no exercício da assessoria pedagógica universitária, realizei um estudo, durante o Mestrado⁴ em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Professores, tendo como temática o ECS das licenciaturas.

Os dados revelados pela pesquisa de mestrado evidenciaram, como temas de maior relevância nos estudos sobre os ECS, a “articulação teoria e prática”, “os saberes docentes”, as “experiências dos ECS” e as “ações colaborativas entre a universidade e a escola” – que, neste estudo, são denominadas de “parcerias entre a universidade e as escolas”.

Com o propósito de compreender melhor a realidade dos ECS das licenciaturas na Ufes, após a conclusão do Mestrado, assumi a função de professora voluntária⁵,

graduação com suporte técnico e pedagógico no que se refere “[...] à criação, à implementação dos cursos de graduação [...]”.

³ O Fórum de Licenciaturas reúne representantes dos cursos de formação inicial de professores da Ufes para debate e estudo das políticas de formação de profissionais da educação. Marques e Diniz-Pereira (2002) descrevem os Fóruns de Licenciaturas como espaços de discussão dos modelos dos cursos de formação de professores em vigor nas universidades com a finalidade de promover a reformulação curricular das licenciaturas.

⁴ Mestrado desenvolvido no PPGE/Ufes, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Silvana Ventrone, tendo como título da dissertação: “A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores – o que revelam os textos dos Endípedes de 2000 a 2012”.

⁵Na Ufes, o exercício de atividades voluntárias é regulamentado por normas dos Centros de Ensino.

estando sob a constante orientação de um professor titular da Instituição de Ensino Superior (IES), no primeiro e no segundo semestres letivos de 2018, auxiliando nas disciplinas de ECS do curso de Pedagogia presencial noturno da Ufes.

Desse modo, participei das atividades da disciplina, que compreenderam estudos e debates de textos, especialmente aqueles relacionados à formação de professores, às políticas públicas de educação e às escolas de educação básica.

Colaborei, ainda, nos momentos de diálogo acerca das principais orientações para entrada dos estagiários nas escolas, incluindo o uso de dispositivos administrativos para ingresso e controle de presença, e dispositivos pedagógicos destinados aos registros das experiências dos ECS. Em cooperação com o professor titular da disciplina, estive em visitas de orientação nas escolas, mantendo diálogo com os estagiários, com as equipes de gestão e com os docentes das escolas campo de estágio.

No decurso das disciplinas, vivenciei os momentos em que os estagiários, estudantes das licenciaturas, socializavam suas experiências, ao passo que os demais presentes colaboravam com análises ou sugestões sobre os temas abordados, sempre norteados pelos apontamentos do professor orientador da disciplina.

Em outras etapas da disciplina, acompanhei e auxiliei na orientação acerca da elaboração dos relatórios finais e processos de avaliação da disciplina, bem como das apresentações que foram realizadas pelos estudantes no formato de seminários na universidade.

O desempenho da função de professora voluntária me permitiu acompanhar os processos administrativos e pedagógicos para execução dos ECS, uma vez que trata de um momento oportuno para identificar os desafios existentes envolvendo a organização e a oferta da disciplina, que precedem a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas, tendo em vista o trâmite de toda documentação requisitada pelas redes de ensino e pela universidade. Essas são tarefas que demandam tempo, dedicação e parcerias entre as instituições de educação superior e a escola de educação básica.

Em continuidade a essa trajetória e ao processo de formação acadêmica, o ingresso no Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) possibilitou o amadurecimento de reflexões que culminaram na proposição e no desenvolvimento desta pesquisa, cuja temática está pautada em conhecer e analisar os processos formativos dos estudantes das licenciaturas, identificando as

parcerias entre a Ufes e as escolas de educação básica.

A proposta de estudo para o doutorado avança no propósito de compreender os ECS na perspectiva da parceria entre universidade e escola, sendo uma problematização do trabalho de revisão do mestrado, pelo entendimento daqueles que estão diretamente envolvidos com a organização e o desenvolvimento da disciplina, ou seja, professores orientadores e supervisores de ECS.

A relevância do ECS nos cursos de licenciatura, aqui dispostos como campo de conhecimento, revela-se na articulação entre os cursos de formação e o espaço no qual ocorrem as práticas educativas, o que confere à disciplina estatuto epistemológico (Pimenta; Lima, 2017).

O presente estudo aborda algumas características dos ECS, dentre as quais, a sua realização em conexão entre a instituição de formação e o futuro campo de atuação profissional, afinal, trata-se de um “[...] momento privilegiado de troca de experiências e conhecimentos, bem como de contato com o campo profissional, emergindo descobertas sobre aspectos da profissão docente” (Vedovatto; Rossi, 2023, p. 167).

A atividade de estágio é regulamentada pela Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008), segundo a qual o professor supervisor é o responsável pelo acompanhamento dos estudantes da parte da unidade concedente, sendo, dessa forma, um agente essencial para a efetividade da parceria entre universidade e escola por seu papel na formação dos futuros professores. Por outro lado, o docente designado pela IES é denominado professor orientador, que coordena e avalia as atividades dos licenciandos durante os estágios.

A importância do ECS aponta para a necessidade de desenvolver as relações entre a universidade e as escolas de educação básica, com vistas à inserção dos estudantes das licenciaturas na profissão. Nesse contexto, o ECS é concebido como um período de formação e de aprendizagem realizado em parceria com profissionais da educação em seus espaços de atuação, no âmbito de uma colaboração interinstitucional voltada à promoção da cooperação entre os sistemas educacionais (Brasil, 2002, 2019b, 2024b; Vedovatto *et al.*, 2025).

Nóvoa (2017) afirma que é primordial que a formação para a docência ocorra em articulação com a profissão, na projeção da docência como profissão alicerçada no conhecimento e, assim, contemple, de modo intercalado, períodos de importante vertente teórica nas matérias e nas ciências educacionais, alternados com períodos

de trabalho nas escolas, onde surgem novos desafios a serem analisados por meio da reflexão e pesquisa.

Este estudo visa analisar e compreender como ocorrem as parcerias entre a Ufes e as escolas de educação básica no âmbito dos ECS e está organizado da seguinte forma:

Após a apresentação e os objetivos da pesquisa no primeiro capítulo, tem-se, no seguinte, o produto do estudo de revisão das dissertações e teses, que tratam da parceria entre universidade e escola nos ECS dos cursos de licenciatura. Esse levantamento permitiu mapear os trabalhos relacionados com a temática da tese em curso, bem como identificar os principais elementos abordados nas pesquisas desenvolvidas. A revisão possibilitou a configuração de aspectos relacionados à problematização desta tese.

No capítulo 3 são apresentados os procedimentos metodológicos, com detalhamento acerca do contexto e dos participantes da pesquisa, dos instrumentos para coleta e procedimentos de análise dos dados. O capítulo 4 contempla os fundamentos do quadro conceitual da tese, em que é abordada a docência como profissão, além da questão do acompanhamento nos estágios supervisionados.

Na sequência, o tema da parceria é revelado pelo panorama de sua aplicação no campo da educação com as articulações entre universidade e escola, especialmente para realização dos ECS, e ainda o cenário da publicação de dossiês sobre o tema. Tendo como base a legislação do estágio (Brasil, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores (Brasil, 2015b, 2019b, 2024b), expomos, ainda, o exame da parceria entre universidade e escola, assuntos do capítulo 5.

O capítulo 6 trata dos desafios que professores orientadores e supervisores enfrentam nas etapas de organização dos procedimentos iniciais para a disciplina e o contato com as redes de ensino, com vistas a receber, inserir e acompanhar os estagiários.

O capítulo 7 dedica-se às considerações finais da tese, em que são contempladas as principais discussões a partir da análise dos dados coletados e das reflexões que surgiram durante o estudo.

1.1 PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

O ECS ocupa um espaço fundamental no âmbito da formação de professores,

pois permite que o estagiário tenha um contato com o campo profissional sob a ótica do professor.

No contexto dos currículos dos cursos de licenciatura, em específico, “[...] o estágio curricular obrigatório é fundamental na aprendizagem do estudante, já que o aproxima do espaço em que vai atuar, trazendo conhecimento científico e do cotidiano da prática docente” (Alves; Nogueira; Beluque, 2023, p. 3).

As ações de formação inicial e continuada que podem decorrer das parcerias entre a universidade e as escolas motivam o reconhecimento desses espaços como de oportuna construção de conhecimentos essenciais para a formação docente, uma vez que as parcerias devem ter o objetivo de promover relações de diálogo entre universidade e escolas, fomentando a colaboração destas para a formação docente (Costa; Burgeile, 2008; Silva, 2019; Pereira, 2020).

Ao estabelecer a relação entre universidade e escola na formação inicial do professor, cria-se a possibilidade de que os licenciandos aprendam sobre a docência no futuro ambiente de trabalho, em colaboração com o professor (Sarti, 2009; Pereira, 2015). Eles têm, assim, a oportunidade para dialogar com os profissionais e alunos da escola, o que possibilita uma diversidade de análises sobre a realidade da escola (Vedovatto-Iza; Souza Neto, 2015).

No que se refere à parceria entre a universidade e as escolas de educação básica, destaca-se a essencialidade dessas relações interinstitucionais para o desenvolvimento dos ECS das licenciaturas, fundamentais para a formação docente.

Por meio do estágio, os licenciandos podem experimentar situações comuns no cotidiano das escolas, buscando soluções ancoradas nos conhecimentos propiciados no seu processo de formação para a docência, no diálogo com professores da escola e da universidade, com seus colegas de curso, entre outros, uma vez que este componente curricular está localizado entre as instituições de ensino das diferentes etapas de formação, escola de educação básica e IES.

Nesse tempo/espaço, os ECS são favoráveis para a constituição da profissionalidade docente que, de acordo com Sacristán (2000), trata da indicação do que é próprio da ação docente, ou seja, do conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e princípios que definem a singularidade de ser professor.

Desta forma, os estudantes transitam da universidade para a escola e dessa para a universidade, construindo, assim, um conjunto de relações, conhecimentos e

aprendizagens que colaboram para compreender a realidade da educação e planejar seu aprimoramento (Pimenta; Lima, 2017). Nas relações concretizadas nos estágios, o saber é deslocado de um a outro ponto, sendo, durante esse processo, problematizado por cada um dos sujeitos envolvidos para servir às necessidades de cada grupo (Rodrigues, 2012).

Para o estagiário, durante o período em que frequenta a escola, é possível assimilar elementos constitutivos de sua profissão, podendo ocorrer um envolvimento entre o professor da escola e o estudante estagiário, para que o momento do estágio seja realmente significativo, permitindo ao futuro professor uma progressão no seu processo de formação (Benites, 2012; Vedovatto-Iza; Souza Neto, 2015).

Quando estudantes das licenciaturas frequentam as escolas, por ocasião dos estágios, numerosos são os conhecimentos acerca da profissão e das condições de trabalho dos professores, o que lhes permite refletir sobre aquela realidade (Vedovatto-Iza; Souza Neto, 2015).

O estágio, como componente curricular obrigatório, deve compor o percurso de formação dos licenciandos para a aquisição de conhecimentos e atitudes inerentes à atividade profissional, contextualizados dentro do currículo, sendo o ECS, ou aquele assim demarcado no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), obrigatório, e sua realização um componente indispensável para a obtenção de diploma (Brasil, 2008).

Nas escolas de educação básica, em companhia dos professores colaboradores das redes de ensino, e sob a orientação do docente da IES, os licenciandos realizam o estágio experiencial, em constante diálogo sobre as questões atinentes ao cotidiano escolar (Oliani, 2020).

Sendo o ECS um componente curricular que abarca “[...] as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (Pimenta, 2017, p. 21), ele proporciona aos estudantes retornarem à escola, agora na condição de licenciandos, futuros professores.

Cumprir destacar a necessidade de permanente diálogo entre profissionais das escolas e da universidade para alinhar as ações propostas para a formação dos futuros professores, com vistas à concretização de uma parceria efetiva entre as instituições no estágio supervisionado.

Para viabilizar o ECS, deve haver interlocuções entre a universidade e a escola, uma vez que será necessária a abertura deste campo de prática profissional, conforme previsto na própria Lei do Estágio (Brasil, 2008). Os licenciandos devem ser

recebidos e orientados para que sejam integrados à realidade da comunidade escolar, contribuindo com o desenvolvimento das atividades no interior das escolas e aprendendo por meio das experiências que lhes serão oportunizadas.

Apesar das muitas contribuições do estágio na formação dos professores, registram-se algumas fragilidades desse componente curricular. Gatti e Barreto (2010) sinalizam, por exemplo, a falta de informações sobre os dispositivos para inserção e acompanhamento dos estágios. Para Souza Neto e Militão (2022), falta compreensão da distribuição da carga horária do estágio em momentos de atividade na escola e na universidade, do acolhimento dos licenciandos e de *feedback* de professores experientes para a constituição coletiva da formação para a docência.

Outro obstáculo para a realização dos ECS é a dificuldade dos licenciandos para responder às reivindicações próprias da atuação como estagiário, uma vez que são solicitados a colaborar em múltiplas tarefas no cotidiano da escola, além da demanda de compreender a dinâmica da instituição, que comporta uma diversidade de pessoas, o que certamente ocasiona conflitos e concorrências no interior das unidades de ensino da educação básica (Bisconsini, 2013; Ananias, 2016; Silva, 2019).

Deste modo, os estudos indicam que, na prática, a realização dos ECS enfrenta obstáculos, uma vez que persiste a imprecisão quanto aos papéis dos professores das escolas, o restrito acompanhamento de estudantes por parte de algumas IES e a dicotômica relação teoria e prática (Vedovatto *et al.*, 2025). Tais fatores são desencadeados, dentre outros motivos, pela desarticulação entre a universidade e a escola, tendo em vista que o diálogo entre as instituições de formação é insuficiente (Sarti, 2009).

O estudo dos ECS na perspectiva das parcerias entre universidade e escola favorece a compreensão dos mecanismos de organização, normatização, planejamento e implementação da disciplina, posto que reconhecemos a necessidade de uma formação atrelada ao contexto social em que se processa.

Nesse cenário, o problema de pesquisa desta tese é revelado pela seguinte questão: Como ocorrem as parcerias entre a Ufes e as escolas de educação básica no contexto dos estágios curriculares supervisionados?

Deste modo, apresentamos a seguir os objetivos do estudo.

1.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do estudo se pautou em analisar as parcerias entre a Ufes e as escolas de educação básica no contexto dos estágios curriculares supervisionados.

1.2.1 Objetivos específicos

- a) Identificar os processos de parcerias existentes entre a Ufes e as escolas de educação básica para realização dos estágios curriculares supervisionados;
- b) Analisar os desafios relacionados às parcerias entre a Ufes e as escolas nos estágios curriculares supervisionados.

2 A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

Como a relação entre universidade e escola no desenvolvimento do ECS tem sido abordada nas pesquisas do campo da educação? A partir dessa questão e com o intuito de trazer à discussão os ECS das licenciaturas, realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), visando a analisar e compreender como as pesquisas tratam a temática em questão.

Para Morosini (2015, p. 102), a consulta com posterior organização e o exame do “[...] que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada”.

Dessa forma, nesta seção, estão apresentados os resultados do estudo de revisão, caracterizado pela coleta e avaliação de trabalhos sobre um tema específico, como uma fase de um projeto de pesquisa, que tem por propósito identificar o que tem sido pesquisado, sintetizar as principais conclusões e reconhecer as lacunas existentes (Mainardes, 2018).

Os estudos de revisão têm ganhado espaço entre as pesquisas no campo da educação, e sua evidência é ampliada à medida que revelam as lacunas do campo de estudo, pesquisas que se repetem, o grau de comunicação entre as pesquisas e a racionalização da produção científica, de modo a indicar e promover um direcionamento e, ainda, impulsionar as políticas de fomento dos centros de pesquisa (Silva, 2018).

A opção pelos bancos escolhidos se justifica pela determinação de que todos os programas de pós-graduação vinculem suas bases de dados às redes da Capes e da BDTD, para que seja feita a divulgação das dissertações e teses. A definição de uso dos dois bancos foi necessária uma vez que a Capes⁶ ainda não disponibilizava o link para acesso aos arquivos completos de teses e dissertações aprovadas antes de 2012.

⁶ Os arquivos das teses e dissertações defendidas antes de 2012 estão sendo inseridos no site da Capes de forma gradual e progressiva.

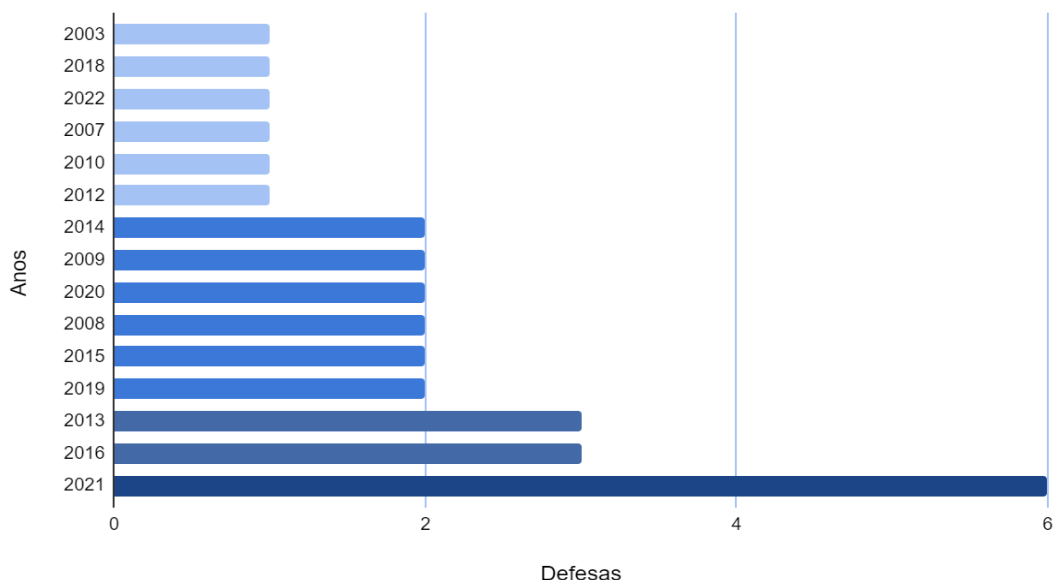
Para localização das dissertações e teses alinhadas ao tema do presente estudo, foram utilizados os descritores “universidade e escola”, “parceria e universidade”, “parceria e escola”, associados ao uso do operador booleano “AND”.

As buscas apresentaram como resultados 127 estudos no total. Contudo, após a leitura, identificou-se que somente 32 pesquisas (11 teses e 21 dissertações) tratam do estágio supervisionado permeado pelas necessárias relações de parceria entre universidade e escola.

Foram usados como critérios de inclusão: pesquisas sobre cursos de licenciatura, sem delimitação de programas de pós-graduação, que tratam dos ECS obrigatórios e façam referência à parceria entre universidade e escola no título, no resumo ou nas palavras-chave. Foram excluídas dissertações e teses que não tratavam de estágios curriculares supervisionados obrigatórios, de cursos de bacharelado ou que não contemplavam referência à parceria entre universidade e escola no título, no resumo ou nas palavras-chave.

As pesquisas selecionadas compreendem produções do período de 2003 até 2022, distribuídas conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Ano de defesa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No que se refere à vinculação das pesquisas em relação às regiões do Brasil, os projetos foram desenvolvidos por estudantes de programas de pós-graduação vinculados às IES de todas as regiões. Contudo, há maior concentração na região

Sudeste, com 18 trabalhos; em seguida, no Centro-Oeste, com seis estudos; e no Sul, com cinco. As regiões Nordeste e Norte aparecem com menor representação, tendo dois e um trabalho, respectivamente, conforme o Gráfico 2, disponível no Apêndice A.

Já em relação à distribuição da produção das teses e dissertações sobre o ECS alusivas ao tema das parcerias universidade e escola, observamos que se mantém a tendência indicada na pesquisa de Januário, Moreira e Volsi (2020), de que as publicações estão diretamente relacionadas ao número de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE). De acordo com o relatório quadrienal da Capes⁷ 2017-2020, são 13 programas na região Norte, 25 no Centro-Oeste, 34 no Nordeste, 47 no Sul e 73 no Sudeste.

Quanto à metodologia, os pesquisadores de 20 estudos apontam pela opção de investigações com abordagem qualitativa e apenas uma dissertação menciona o uso associado das abordagens quantitativa e qualitativa. A indicação em todas as pesquisas do uso da abordagem qualitativa nos estudos em educação evidencia a manutenção de uma tendência apontada por André (2006).

Os autores indicaram como instrumento de coleta de dados o uso da entrevista (5), sendo que quatro utilizaram as entrevistas do tipo semiestruturada, e uma não informa o tipo de entrevista. Um estudo utilizou os relatórios de ECS como dispositivo para coleta de dados. A narrativa e as gravações em áudio e vídeo também foram apontadas como meio para coleta de dados, cada um em um estudo. Encontramos, ainda, o uso do questionário e de projetos pedagógicos de curso como fontes de pesquisa para acesso aos dados em uma pesquisa cada um.

O registro desta diversidade de recursos para reunir os dados está em consonância com a reflexão de Gibbs (2009), uma vez que o objetivo não é a simples mensuração de informações, mas o registro do que é fundamentalmente significativo. Identificamos, ainda, o uso de metodologias do tipo descritiva, pesquisa-ação e pesquisa colaborativa.

Para análise dos dados coletados, os pesquisadores indicaram as metodologias de análise textual, do tipo descritiva, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, etnografia construtiva-colaborativa, pesquisa participante, estudo de caso empírico, estudo de caso etnográfico, análise de narrativas, análise de material empírico, pesquisa exploratória e o construtivismo social, com uma indicação para

⁷ Relatório quadrienal da Capes, área 38 – Educação.

cada uma das metodologias. O estudo de caso foi indicado como metodologia em dois estudos.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores da universidade, os professores das escolas, os estagiários e os coordenadores de cursos de licenciatura. No que se refere aos cursos estudados, identificamos 28 pesquisas que tiveram como objeto de análise apenas um curso de licenciatura.

Os cursos em destaque em relação a esses estudos de curso único foram Pedagogia e Educação Física, respectivamente com oito e seis indicações cada, seguidos pelos cursos de Letras-Inglês, que esteve no foco de quatro estudos, Ciências Biológicas (3), Geografia (2) e as formações em Ciências, Matemática, Letras-Libras, Química e Física, com apenas um estudo cada. De outro modo, quatro pesquisadores estudaram cursos múltiplos, sendo um estudo relativo a 13 cursos, um de seis cursos, um de cinco e um de dois cursos de licenciatura.

Após a leitura do *corpus* documental, com especial atenção aos objetivos e às questões de pesquisa de cada tese e dissertação, foi observado que os estudos transitam por uma diversidade de temas, muitas vezes interligados, especialmente pelo fato de que selecionamos trabalhos sobre o ECS, permeados pela relação entre universidade e escola.

Para melhor compreensão das questões discutidas nas teses e dissertações, organizamos os textos em grupos por temáticas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1- Temáticas e autores das pesquisas sobre ECS nas teses e dissertações

Temáticas	Autores	Total
Professores e estudantes das licenciaturas nos estágios	Albuquerque, 2007; Borges, 2012; Castro, 2014; Cardozo, 2003; Costa Mascarenhas Lustosa, 2021; Custódio, 2010; Cyrino, 2016; Galindo, 2012; Leirias, 2017; Lima, 2008; Mito, 2008; Nascimento, 2014; Pereira, 2020a; Pereira, 2020b; Pereira, 2021a; Pereira, 2021b; Rosa, 2014; Silva, 2019; Silva, 2021a; Silva, 2021b; Silva Júnior, 2016; Sousa, 2009.	22
Saberes da docência	Aroeira, 2009; Fadini, 2013; Marruche, 2022; Rodrigues, 2020; Santos, 2018; Souza, 2013.	06
Organização dos estágios	Ananias, 2016; Bisconsini, 2013; Pedro, 2013; Zuluaga, 2015.	04

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Desta forma, tivemos os temas: "professores e estudantes das licenciaturas nos estágios", com 22 pesquisas; e "saberes da docência" e "organização dos

estágios”, que foram objeto de análise em seis e quatro pesquisas, respectivamente. Assim, iniciaremos o estudo das temáticas que estiveram em destaque sob as lentes dos pesquisadores pelas relações produzidas durante os ECS.

2.1 Professores e alunos das licenciaturas nos estágios

A efetivação dos ECS, bem como a própria atividade profissional docente, depende da atuação de professores e estudantes das licenciaturas, uma vez que a docência pode ser caracterizada como atividade de interações humanas, pois se constitui na relação com o outro, por meio da qual os sujeitos aprendem e se constroem mutuamente (Monteiro, 2019).

As pesquisas aqui reunidas, com foco nos agentes dos ECS, trataram do lugar e da contribuição dos professores supervisores no decorrer da disciplina (Albuquerque, 2007; Araújo, 2014; Cyrino, 2016; Galindo, 2012; Mito, 2008; Silva, 2021a); do desenvolvimento de saberes (Pereira, 2021b) e do desenvolvimento profissional (Leiras, 2017) desses professores das escolas em que atuam nos ECS; do empenho dos professores orientadores para construir parcerias entre as instituições (Borges, 2012); da dimensão das instruções dos professores das IES e da percepção de gestores das escolas sobre os ECS (Sousa, 2009).

Desta forma, 7 teses e 15 dissertações tiveram como foco a análise do papel dos professores orientadores, supervisores e dos gestores escolares nos ECS, bem como das relações destes com os estudantes das licenciaturas nas escolas de educação básica e nas IES.

Um total de 22 teses e dissertações compõem esse bloco temático, que dividimos em dois subgrupos. O primeiro é relativo ao conjunto de 12 pesquisas, composto por três teses e nove dissertações nas quais as relações desenvolvidas nos ECS foram objeto de investigação na perspectiva dos estudantes de graduação, os que examinaram cursos de licenciatura. O segundo subgrupo de pesquisas vai revelar o produto das investigações acerca dos agentes dos ECS, neste contexto, representados por dez trabalhos: quatro teses e seis dissertações.

O primeiro conjunto de estudos trata dos ECS na perspectiva das contribuições da escola na formação dos futuros professores (Cardozo, 2003; Custódio, 2010; Pereira, 2020; Pereira, 2021a); das relações entre profissionais da escola e da universidade (Costa Mascarenhas Lustosa, 2021; Nascimento, 2014); e de como elas

reverberam na atuação dos futuros professores no interior das escolas de educação básica (Silva, 2021b; Silva Júnior, 2016).

No conjunto de estudos com foco nas relações desenvolvidas nos ECS, Rosa (2014) apresentou a concepção de universidade e escola como espaços de formação docente; Lima (2008) examinou o desenvolvimento de práticas colaborativas; Pereira (2020b) conceituou o ECS como meio de conexão entre universidade e escola; e Castro (2014) concentrou-se na questão dos planejamentos para realização da disciplina.

No que se refere ao tema das relações que são desenvolvidas nos ECS, a pesquisa de Cardozo (2003) foi dedicada à identificação das contribuições da escola no processo de formação de professores por meio das parcerias desenvolvidas para a realização dos ECS.

Foi constatado que os componentes ideológicos e institucionais, expressos tanto na legislação educacional como nas normas e nas relações de poder e de dependência no interior das escolas, são temas debatidos de forma insuficiente e ressalta a relevância de compreender as interações de considerável valor que são concebidas numa determinada instituição social como a escola, posto que influenciam o modo de agir e pensar das pessoas (Cardozo, 2003).

Em decorrência de seu estudo, Cardozo (2003) relata ainda que a parceria entre universidade e escola, ancorada na construção de um novo paradigma, é uma trajetória propícia para a formação de professores, em que se observa uma rede complexa de interações entre estagiários, professores da escola básica e professores da universidade.

Em sua pesquisa, Costa Mascarenhas Lustosa (2021) buscou identificar como o estágio promoveu relações entre profissionais da escola e da universidade para formação de professores de inglês. O trabalho foi dedicado à análise dos ECS no período de pandemia, em que foi necessária a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Dessa forma, os estudantes de licenciatura realizaram os ECS remotamente.

No estudo, foram discutidos os vínculos dos estagiários com a própria disciplina e o novo significado das relações interpessoais no contexto de interações mediadas pelas tecnologias. Para a autora, o ECS é um espaço de convivências conflituosas, com frustrações e confrontos.

Com base nas análises acerca das relações interpessoais durante os ECS,

realizados a distância, a autora identifica que ocorre a (re)construção da identidade docente por uma parte dos participantes da pesquisa “[...] não apenas em virtude da disciplina, mas em face dos desafios de se reconhecerem enquanto professores(as) durante a pandemia” (Costa Mascarenhas Lustosa, 2021, p. 89).

Já as pesquisas de Custódio (2010) e Pereira (2020a) investigaram o papel da escola de educação básica nos ECS na perspectiva dos gestores da escola e concluíram que há uma compreensão da escola como espaço formativo para os futuros professores. Entretanto, também constataram nos relatos a preocupação desses profissionais com a falta de diálogo entre universidade e escola, o que impede os estagiários de atender às demandas dos professores das duas instituições.

Lima (2008) teve como objeto do seu estudo discutir as possibilidades de desenvolvimento de práticas colaborativas nos ECS da licenciatura em Matemática, com especial atenção para as relações entre estagiários, professores da escola e da universidade, tendo em vista sua concepção de ECS como elo de vinculação entre escola e universidade.

Considerando que cada unidade de educação conduz os processos de ensino e aprendizagem de forma singular, tendo em vista as regras previamente estabelecidas, as crenças e os valores do grupo de profissionais que ali se encontra, é primordial que se fomente o diálogo para a manutenção das parcerias (Lima, 2008).

Nesse sentido, Nascimento (2014) buscou compreender como se estabelece o diálogo entre universidade e escolas de educação básica dos anos iniciais do ensino fundamental, e analisar as ações e relações de uma IES para se aproximar das escolas. No desenvolvimento da pesquisa, por meio da promoção de Círculos Investigativos e Dialógicos⁸ (CID), a pesquisadora identificou a urgência de uma revisão na formação docente, especificamente sobre o ECS e as relações entre universidade e escolas, uma vez que têm sido desenvolvidas sob a forma de comunicados e não de comunicação.

Pereira (2021a) ainda analisou a percepção de egressos sobre a contribuição das escolas públicas de educação básica na formação profissional deles, durante o período dos ECS. Após análise e discussão dos resultados, a pesquisadora indicou a necessidade de renovação no formato colaborativo de formação, que compreenda uma corresponsabilização na formação dos futuros profissionais da educação por

⁸ Círculo Investigativo Dialógico, de acordo com Nascimento (2014, p. 22), trata-se de uma técnica de coleta de dados inspirada nos Círculos de Cultura desenvolvidos por Paulo Freire.

parte da escola e da universidade.

Já Silva (2021b) estudou os sentidos construídos a partir das relações e conflitos inerentes aos ECS. Para a autora, é necessário reconhecer que as relações entre os agentes da educação são ponto de chegada e partida dos cursos de formação de professores. A conclusão da autora está em consonância com a concepção de que a parceria requer o trabalho em colaboração numa relação de poder compartilhado, valores compartilhados, tomada de decisões conjunta, papéis e responsabilidades bem definidos (Cyrino; Souza Neto, 2017).

Por sua vez, Silva Júnior (2016), ao pesquisar as relações estabelecidas no ECS, no contexto das parcerias entre a universidade e as escolas, e as repercussões dessas interações no processo de constituição da autonomia dos estagiários, identificou que os futuros professores enfrentam obstáculos para desenvolver com autonomia suas atividades e práticas pedagógicas durante os estágios, principalmente pelas relações de interdependência entre os envolvidos no ECS, o que limita a atuação deles, uma vez que são considerados estranhos no ambiente escolar.

Como resultado de sua pesquisa, Silva Júnior (2016) indica, entre outros pontos, a necessidade de promover o estreitamento da relação entre a universidade e a escola para o acolhimento do estagiário no contexto escolar e a articulação entre todos os envolvidos nos ECS, o que reforça a conclusão do estudo de Bisconsini, Flores e Oliveira (2016).

A discussão sobre a relevância das relações interpessoais nos ECS, especialmente no que concerne ao momento de ingresso nas escolas, também foi objeto de reflexão de Costa, Castro e Silva (2022) ao estudarem a influência do professor regente das escolas para formação e atuação de novos docentes. Os pesquisadores afirmam que o corpo docente da escola tende a ver a presença de licenciandos como uma interferência na sala de aula, na dinâmica da turma e nas atividades do professor regente.

No estudo de Rosa (2014), universidade e escola são reconhecidas como espaços de formação essenciais para a docência, entretanto, destaca que é necessário superar a concepção de universidade como lugar da teoria e a escola como campo da prática. Para Ananias (2016), perdura um hiato entre esses dois contextos formativos, universidade e escola, o que reforça a importância dos trabalhos em colaboração entre as duas instituições.

Além disso, Pereira (2020b) investigou as relações estabelecidas entre

universidade e as escolas nos estágios e concluiu que a disciplina funciona como conexão entre as duas instituições, possibilitando a contextualização do ensino pelo enriquecimento das experiências escolares.

Por outro lado, Castro (2014), ao analisar as relações tecidas no contexto dos ECS, constatou a necessidade de planejamento conjunto das atividades da disciplina dos estagiários nas escolas, a premência de formação para os professores supervisores, um maior tempo de permanência dos licenciandos no campo de estágio e principalmente maior aproximação entre universidade e escola para a ampliação do trabalho conjunto entre profissionais das instituições.

No exame do conjunto das teses e dissertações que trataram das relações interpessoais e institucionais entre os professores da universidade e da escola e os estudantes das licenciaturas, foi realizado um levantamento do que foi elencado como lacunas e avanços no campo da pesquisa sobre os ECS nas parcerias entre universidade e escolas de educação básica.

Silva (2021b) apontou a carência de vínculos entre as instituições de educação. Pereira (2020b) sinaliza que há uma demanda premente de maior receptividade da escola em relação às IES e de reconhecimento de seu papel na formação de professores.

De outra perspectiva, tem-se as indicações de avanços no campo dos ECS. Rosa (2014) aponta as contribuições das relações tecidas na disciplina para a construção dos conhecimentos teórico-práticos com vistas à formação profissional, e Pereira (2020b) complementa a ideia de que o processo de formação é potencializado pelas reflexões coletivas resultantes das relações entre professores e estagiários.

Desta forma, seguiu-seem direção ao segundo subgrupo de estudos, formado pelas pesquisas relativas aos professores orientadores e supervisores que atuam para a concretização dos ECS. Os instrumentos de coleta de dados das pesquisas analisadas apontam que, via de regra, os professores orientadores atuam na orientação pedagógica prévia, no planejamento, na organização documental e na logística dos estudantes de licenciatura nas diversas escolas de educação básica, conforme as vagas ajustadas pelos gestores das escolas e das redes de ensino, e pelos professores supervisores.

Por outro prisma, os professores supervisores incorporam às funções cotidianas da docência na escola a incumbência do acolhimento e do acompanhamento de licenciandos nos ECS. Neste bloco de pesquisas, tem-se dez

estudos, sendo seis dissertações e quatro teses, que foram dedicadas a analisar o envolvimento dos agentes do ECS, professores que atuam na orientação e supervisão dos ECS, docentes da universidade e da escola, respectivamente.

Os pesquisadores dialogaram com professores das escolas, da universidade e futuros professores a fim de compreender a participação desses agentes para efetivação dos ECS e depreenderam que os professores das escolas não se percebem como partícipes da formação dos licenciandos, o que pode ser consequência da ausência de formação para que os professores das escolas atuem como formadores, entre outros fatores.

Silva (2019) pesquisou as aprendizagens do estágio de gestão e a relevância da atuação do professor orientador da universidade ao acompanhar esses estudantes nas escolas. Como repercussão do estudo, o pesquisador destacou que o apoio mais próximo do professor da universidade refletiu positivamente na formação para a docência.

O estudo de Albuquerque (2007) teve como propósito investigar, pela ótica dos próprios professores das escolas-campos de estágio, o lugar do professor supervisor na formação inicial de outros professores. Os professores regentes compreendem que não são reconhecidos como elos na formação para a docência, embora esse seja o papel com o qual se identificam quando atuam como supervisores de estágio.

Os resultados dessa análise indicam que, embora se considere a existência de estudos (Pereira, 2021b; Reis; Dias, 2022) que apontam para a relevância da atuação dos professores da escola no ECS, “[...] seu papel na formação de professores ainda não é reconhecido e o seu lugar permanece na informalidade” (Albuquerque, 2007, p. 7).

Os professores das escolas, quando recebem e orientam os estagiários, instituem um espaço para que os futuros professores observem e posteriormente desenvolvam suas regências⁹, desta forma “[...] o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho” (Araújo, 2014, p. 18).

Além disso, Borges (2012) dedicou-se a investigar como os professores orientadores e professores supervisores¹⁰ concebem e fazem o estágio. O autor tratou

⁹ De acordo com Krasilchik (2008), regência é o momento em que o estagiário fica responsável por planejar e desenvolver uma aula, uma discussão ou uma atividade prática.

¹⁰ Nos estudos de Borges (2012), Cyrino (2016) e Galindo (2012), o professor da escola, que atua como

da dedicação dos professores, da universidade e da escola para a efetivação do ECS e apresentou como resultado de sua pesquisa o empenho desses profissionais para a implementação de parcerias interinstitucionais de fato.

A pesquisa de Cyrino (2016, p. 285), sobre o papel desempenhado pelos professores parceiros durante os ECS, apontou que há singularidade na atividade do professor supervisor, uma vez que apresenta disposição para acompanhamento e para a orientação aos estagiários e demonstra “[...] compromisso com a prática de ensino e com a docência, concebendo-a como a base dessa identidade e, não alguém que ‘está professor de’ ou ‘se tornou professor de’”.

Outro aspecto relevante tratado no estudo foi o acompanhamento compartilhado dos estagiários e a elaboração de dispositivos que sejam instrumentos úteis para considerar a sua estruturação e concretização como vivência pedagógica e experiência docente, alinhando-o às expectativas e demandas da instituição que receberá o estagiário, estimulando as oportunidades de exploração que o estágio oferece e a reflexão sobre experiências relevantes, ao mesmo tempo em que permitem a análise das práticas (Cyrino, 2016).

Galindo (2012) analisou os sentidos dos ECS para o professor parceiro e as implicações deles para a formação inicial docente. Para os professores supervisores, a realização dos ECS se configura como um espaço de trabalho coletivo, de formação, de colaboração para a formação docente, de análise do desenvolvimento profissional docente e de aproximação da universidade com a escola para o aperfeiçoamento de ações em parceria.

Pode-se, também, citar o estudo desenvolvido por Mito (2008), que teve como foco a identificação das possíveis contribuições dos professores supervisores¹¹ dos ECS para a construção do conhecimento pedagógico matemático dos futuros professores das séries iniciais. O estudo articula-se com a base de conhecimento de Shulman (2005), uma vez que se propõe à concepção de ensino-aprendizagem que contemple raciocínio, transformação e reflexão.

Dessa forma, foi enfatizada a necessidade de que os futuros professores compreendam os conteúdos que terão que ensinar, podendo, assim, produzir uma pedagogia efetiva na conversão de conhecimentos científicos matemáticos em

supervisor nos ECS, é denominado professor parceiro.

¹¹ Na pesquisa, o autor utiliza a expressão “professor regente” em referência aos professores da educação básica, que atuam como supervisores nos ECS.

conhecimentos acessíveis aos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Pereira (2021b) investigou as percepções que os professores colaboradores¹² e os estagiários têm em relação aos saberes desenvolvidos por esse docente no decorrer dos ECS. Para a pesquisadora há um reconhecimento de que existe uma articulação de saberes da experiência no espaço escolar, uma vez que o professor da escola, quando atua junto aos estagiários, mobiliza saberes profissionais que são advindos de sua prática habitual. Conforme a pesquisadora, “Esses saberes são representações, a partir das quais o professor colaborador interpreta, compreende e orienta o seu trabalho em todas as suas dimensões” (Pereira, 2021b, p. 80).

Já Silva (2021a), ao buscar compreender a participação do professor supervisor no processo de formação inicial nos ECS, constatou que os processos de supervisão do estágio por professores das escolas básicas precisam ser melhor contemplados nas políticas públicas de formação e valorização docente, no sentido de proporcionar a reflexão crítica e colaborativa como mecanismos de que o professor da escola se reconheça como formador.

De outro ponto de vista, Sousa (2009) investigou a percepção de professores e gestores das escolas sobre ECS e, em decorrência do estudo, registrou que professores supervisores possuem expectativas em relação à colaboração dos estagiários no trabalho com os alunos da escola, especialmente no que se refere à motivação desses alunos para aprendizagem dos conteúdos de ciências biológicas.

Em relação à percepção dos gestores da escola sobre os ECS, a autora indicou a necessidade de renovação dos processos de interação entre a universidade e a escola, uma vez que predomina a incompreensão sobre o papel da universidade e, por consequência, sobre as demandas das IES para as escolas no contexto da formação de professores.

Acerca dos professores supervisores, entendemos conforme Benites (2012, p. 52), que há uma questão em aberto acerca da formação desses colaboradores dos ECS, pois “[...] é formado para ser professor, mas que em dado momento de sua carreira passou a receber estagiários por boa vontade ou camaradagem”.

Leirias (2017) analisou o desenvolvimento profissional que ocorre durante os estágios pelas lentes das supervisoras escolares e identificou que as experiências do estágio, oportunizadas pelas relações dialógicas entre universidade e escola,

¹² Pereira (2021b) denomina de professor colaborador o professor da escola que atua como supervisor nos ECS.

proporcionaram o desenvolvimento profissional dos futuros professores num movimento que compreende a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores.

Em seguida, Silva (2019) pesquisou as aprendizagens do estágio de gestão e a relevância da atuação do professor orientador da universidade ao acompanhar esses estudantes nas escolas. Como repercussão do estudo, o pesquisador destacou que o apoio mais próximo do professor orientador foi fundamental para o estreitamento das relações entre a universidade e a escola, e a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos estagiários por meio dos debates de temas relacionados à educação.

Os pesquisadores desse segundo subgrupo de teses e dissertações apontaram limitações na atuação dos agentes dos ECS, especialmente no que se refere, entre outros fatores, às circunstâncias de trabalho dos professores envolvidos, ao tempo de inserção do estagiário na escola (Leiras, 2017) e à negativa de concessão de espaço de atuação para os estagiários no contexto das atividades de ensino e aprendizagem (Miotto, 2008).

Outra fragilidade apontada é a forma como futuros professores são recepcionados nas escolas, o que muitas vezes lhes acarreta a sensação de não pertencimento a esse espaço (Silva Júnior, 2016). Há divergência entre o que é prescrito nos PPCs e a implementação na prática, no que tange à participação dos professores supervisores no planejamento e na avaliação dos licenciandos (Albuquerque, 2007; Miotto, 2008).

Em contrapartida, há indicativos de avanços no que se refere aos saberes desenvolvidos pelos professores supervisores quando orientam e refletem junto com estagiários e professores das IES sobre as situações vivenciadas pelos professores em formação (Pereira, 2021b). Outro destaque é a presença da professora da IES na escola, orientando os licenciandos e a equipe da escola acerca das atividades da docência que podem ser aperfeiçoadas (Silva, 2019).

2.2 Saberes da docência

Para Tardif (2021, p. 33) “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”, assim, autores de duas teses e quatro dissertações analisaram as relações de parceria entre universidade e escola com o intuito de identificar e categorizar saberes constituídos e mobilizados durante a

disciplina. A mobilização dos saberes revelou-se potente nas relações com os professores supervisores, na dinâmica do cotidiano das escolas e nos movimentos coletivos.

Os pesquisadores analisaram os saberes mobilizados durante os ECS, nos momentos de reflexão coletiva (Aroeira, 2009; Marruche, 2022; Rodrigues, 2020), no percurso do planejamento e desenvolvimento das regências (Fadini, 2013), nas atividades desenvolvidas em colaboração (Santos, 2018) e em seus efeitos na construção da identidade docente (Souza, 2013).

Aroeira (2009) analisou os saberes produzidos no ECS no cenário de articulação entre universidade e escola. Para a pesquisadora, o estágio contribui para a produção de saberes pedagógicos, quando desenvolvido coletivamente e aprimorado pela comunicação entre as instituições. Como resultado do estudo, a autora apontou que os saberes que os futuros professores geram num estágio de articulação entre universidade e escola são processuais, o que explica sua temporalidade e as constantes mudanças ao longo do estágio.

Por sua vez, Rodrigues (2020) investigou a produção de saberes nos ECS realizados na formação inicial de professores, tendo como foco um processo de formação que não seja visto como um mero acúmulo de informações, mas como um espaço de compartilhamento de saberes, num movimento solidário. De outro modo, a autora registrou a visão tecnicista do ECS, que o concebe como um espaço de mera observação ou como uma circunstância na qual os estagiários ingressam “[...] na escola para observar e verificar se a teoria vista nos bancos da universidade é aplicada nas escolas” (Rodrigues, 2020, p. 62).

Já Santos (2018) examinou a natureza dos saberes produzidos nas atividades colaborativas durante o estágio supervisionado e observou que a imitação de modelos pode ser um aspecto positivo na formação docente, quando resultante de uma escolha consciente, advinda da relação com professores cuja conduta profissional serve de influência e propicia a partilha de conhecimentos.

Com o propósito de analisar os saberes que os ECS proporcionam aos futuros professores, Souza (2013) identificou a oportunidade de elaboração de saberes ligados à prática do docente. Esses saberes contribuem para a construção de uma identidade profissional própria, abrangendo o saber ensinar, potencializado pelas trocas de experiências entre os envolvidos.

Esse intercâmbio de experiências e saberes reflete-se na formação profissional,

pois oportuniza o confronto de ideais e viabiliza o reconhecimento da indissociabilidade entre a teoria e a prática, explicitando a influência de diferentes correntes teóricas na prática docente.

Ao estudar os ECS, Marruche (2022) registrou o potencial da disciplina para a mobilização, a construção e a reconstrução de saberes docentes, uma vez que os futuros professores apontaram que, nesta etapa da formação, tiveram a oportunidade de aprender mais, não apenas sobre como ensinar, mas também sobre o próprio conteúdo que será objeto de ensino.

Além disso, Fadini (2013), ao pesquisar sobre as regências dos estudantes de licenciatura, durante os ECS, observou a possibilidade que essa experiência proporciona para que os futuros professores possam se apropriar de conhecimentos e saberes próprios da docência. Isso porque, durante os processos observados, estiveram presentes as condições para a mobilização e a concepção de saberes diversos que colaboram para constituição da identidade docente, em especial nos ECS.

Se os ECS possibilitam aos futuros professores o desenvolvimento de saberes, por outro lado, o fomento desse processo requer a valorização dos saberes da experiência (Rodrigues, 2020), meta que pode ser viabilizada pelo avanço na integração curricular entre as disciplinas, conforme observou Souza (2013).

2.3 Organização dos estágios

Tendo em consideração a complexidade da formação docente para atuação na educação básica, quatro pesquisadores (Ananias, 2016; Bisconsini, 2013; Pedro, 2013; Zuluaga, 2015) dedicaram-se a compreender a organização dos ECS, tanto no que concerne ao que foi estabelecido nos PPCs, quanto em relação à sua estrutura. Após a análise de casos múltiplos ou individuais, eles evidenciaram a influência do contexto nas propostas e realçaram a fragilidade das relações universidade e escola para os ECS.

Duas pesquisas tiveram como escopo o estudo de casos múltiplos de organização dos estágios: Ananias (2016) e Zuluaga (2015). No primeiro trabalho, Ananias (2016) investigou os programas dos cursos de Educação Física do Brasil, dos Estados Unidos e de Portugal, com representação de uma IES de cada país.

Ananias (2016) tomou como referência a influência do movimento de

profissionalização no âmbito dos cursos de formação de professores de Educação Física e identificou que os processos históricos e a realidade de cada uma das IES impactam nas características das propostas de formação para a docência. Entretanto, o que há de comum é a necessidade de aproximação das universidades com a educação básica para a adequada contextualização da formação e a ampliação das possibilidades de inserção dos estagiários em seu futuro campo de atuação profissional.

No segundo estudo de casos múltiplos, Zuluaga (2015) analisou as orientações pedagógicas na relação com as políticas públicas e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos entes governamentais e das próprias IES de quatro países: Argentina, Brasil, Colômbia e Chile, com foco nos ECS das licenciaturas de Educação Física. O autor identificou a incidência de uma diversidade de leis e diretrizes governamentais nos ECS das licenciaturas, com um impacto significativo oriundo das exigências dos setores econômico e financeiro.

Todavia, os resultados dos estudos demonstraram a existência de processos de formação para a docência com uma positiva articulação entre teoria e prática, bem como o efetivo desenvolvimento de habilidades dos campos profissional, científico, humano e social.

Adicionalmente, Bisconsini (2013) mapeou a estrutura e o desenvolvimento do ECS de seis cursos de licenciatura de uma IES pública e sua relação com a futura atuação profissional. Ela pontuou a diversidade das propostas de formação, no que se refere aos ECS, entretanto, também teve destaque a convergência das informações no que concerne a percepção dos estagiários quanto à contribuição da disciplina para a formação docente. Apontou-se, ainda, a necessidade de aperfeiçoamento na articulação entre as disciplinas curriculares e no suporte ao planejamento das regências.

Pedro (2013), ao estudar os processos de organização dos ECS do curso de Pedagogia, identificou a coexistência de perspectivas distintas para a disciplina entre as propostas teóricas e a realidade prática observada, além de uma integração curricular insuficiente.

Assim, as pesquisas dedicadas ao tema da organização dos ECS, na perspectiva dos casos múltiplos, indicaram como aspectos a serem aperfeiçoados que os professores supervisores, em alguns casos, não se comprometem com a formação de seus futuros colegas, o que pode ser reflexo da fragilidade de seu próprio processo de formação ou da carência de conhecimentos relativos à articulação entre

universidade e escola (Zuluaga, 2015). Em outros contextos, no mesmo estudo, o pesquisador apontou um cenário em que há formação de professores direcionada para a supervisão de ECS como ação benéfica à formação para docência.

Ananias (2016) descreveu em seu texto a necessidade de regimes formais de colaboração entre a universidade e a escola, contudo, elencou fatores positivos observados, tais como: contextos em que os professores orientadores mantêm vínculos profissionais com as escolas de educação básica; a adoção de procedimentos de valorização e remuneração dos docentes que acolhem estagiários; a existência de manuais com a definição clara dos papéis dos envolvidos nos ECS; e propostas de distribuição cronológica das disciplinas de estágio em etapas, visando à inserção gradual dos licenciandos nas escolas .

A carência de normas para a organização dos ECS foi um fator apontado nas pesquisas de Pedro (2013) e de Bisconsini (2013) como elemento crítico que demanda atenção na estruturação curricular da disciplina.

Os trabalhos analisados neste levantamento abordam temas pertinentes aos estágios, mais especificamente à relação de parceria entre a universidade e a escola, de modo que foi possível apresentar alguns desafios para o estabelecimento e a manutenção do trabalho entre essas instituições no âmbito dos estágios supervisionados. Assim, a partir do exposto, o objetivo desta pesquisa pauta-se na análise da parceria entre a Ufes e as escolas de educação básica nos estágios supervisionados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar a finalidade da pesquisa, contribuir com o repertório teórico e metodológico da ciência e, dessa forma, ampliar a medida pela qual os conhecimentos em educação são compreendidos e compartilhados (Nóvoa, 2017), foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritiva.

Este capítulo apresenta e detalha os percursos para a realização do estudo. Essa descrição detalhada justifica-se porque os produtos de cada pesquisa estão vinculados tanto aos instrumentos utilizados quanto à compreensão dos resultados, afinal, para além de “[...] cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos” (Duarte, 2004, p. 220).

A pesquisa de natureza qualitativa contempla, em seu escopo, a compreensão e a análise de fenômenos de um meio natural para que os participantes tenham a oportunidade de se manifestar subjetivamente. Seu emprego é adequado em contextos nos quais a resposta a um problema não é conhecida, o que direciona o pesquisador para uma diversidade de técnicas para sua operacionalização (Brasil *et al.*, 2018). Ludke e André (2012) destacam que há uma progressiva ampliação de pesquisas qualitativas no campo da educação.

O desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa permite ao pesquisador coletar dados abertos, tendo como finalidade o estudo de temas que emergirão do próprio campo de investigação (Creswell, 2007).

Para a realização deste estudo, foi utilizada a pesquisa exploratória, do tipo descritiva, em face do objetivo de detalhar um determinado fenômeno com emprego de procedimentos flexíveis de amostragem. O estudo exploratório é definido pela realização de uma pesquisa empírica, podendo apresentar as finalidades de desenvolvimento de hipóteses, aproximação do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura. Com frequência, são utilizados procedimentos qualitativos e quantitativos de análise de dados, em associação (Marconi; Lakatos, 2017).

Tendo em consideração a realização de uma pesquisa que contemplou o preenchimento de questionários e a realização de entrevistas, o projeto foi submetido à avaliação e aprovado¹ pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Após a aprovação do CEP, estabeleceu-se contato via e-mail com as redes de ensino municipal e estadual para a identificação dos procedimentos de solicitação de autorização de pesquisa. Foram recebidas orientações das redes municipais de educação de Vitória (ES) e de Serra (ES), bem como da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Subsequentemente, as documentações foram submetidas e as instituições retornaram com as autorizações necessárias.

Na continuidade dos procedimentos da pesquisa, foram realizados diálogos com as chefias dos departamentos responsáveis pela oferta dos estágios das licenciaturas da Ufes, bem como enviados e-mails aos professores orientadores dos ECS.

No que se refere aos professores supervisores, foram enviados e-mails para as escolas, com solicitação de que as mensagens fossem compartilhadas com docentes das unidades de ensino. Adicionalmente, foram feitas visitas¹³ às escolas do entorno do *campus* de Goiabeiras da Ufes, com o propósito de dialogar com as equipes de gestão das escolas, motivando a participação de professores supervisores.

Foram utilizadas as seguintes técnicas para a coleta de dados: a análise documental, os questionários e as entrevistas semiestruturadas, que serão apresentadas no próximo subitem.

Na Figura 2, as etapas da pesquisa estão apresentadas em um gráfico que, de forma objetiva, sintetiza o fluxo metodológico executado: elaboração da proposta conjunta, submissão ao Comitê de Ética da IES, solicitação de autorização às redes de ensino, desenvolvimento do estudo de revisão teórica, aplicação de questionários, realização de análise documental e entrevistas, e, por fim, a análise dos dados coletados.

¹³Foram realizadas reuniões presenciais em cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef) de Vitória, localizadas nos bairros Antonio Honório, Goiabeiras, Itararé, Jardim da Penha e República, e uma reunião virtual com a diretora de uma escola estadual do bairro Porto de Santana, município de Cariacica, para maior detalhamento acerca da pesquisa e incentivo à participação dos professores supervisores de ECS.

Figura 1 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.1 CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA

3.1.1 A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Esta pesquisa foi realizada no contexto dos cursos de licenciatura da Ufes com as escolas de educação básica das redes municipal e estadual do Espírito Santo (ES). A Instituição de Ensino Superior (IES) foi criada em 1954, após o agrupamento de faculdades isoladas de diversas áreas do conhecimento que já funcionavam desde a década de 1930¹⁴.

A Ufes possui quatro *campi* de atuação¹⁵, distribuídos nos municípios de Alegre (1), São Mateus (1) e Vitória (2), atendendo estudantes de todas as regiões do ES, além de estados vizinhos. A IES conta com uma rede de serviços que atende tanto a comunidade interna (estudantes, professores e servidores técnicos) quanto a externa dos municípios onde a Universidade possui unidades de ensino.

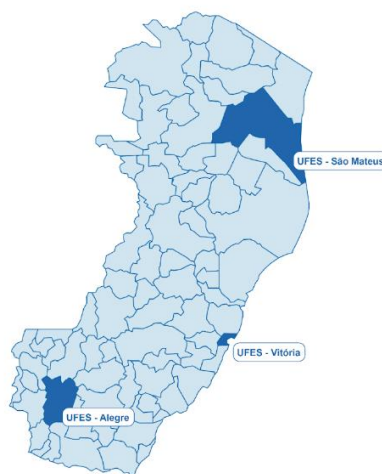
A rede de serviços da Universidade é composta por bibliotecas, galerias de arte, teatro, cinema, centro de línguas, hospital, editora, museus, planetário e observatório

¹⁴De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Educação Infantil – Criarte/Ufes.

¹⁵A Ufes está em fase de implementação de um novo *campus* na região sudoeste serrana do ES, conforme disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/ufes-e-prefeitura-de-afonso-claudio-avancam-em-discussoes-para-implantacao-de-um-campus-no>.

astronômico, ginásio de esportes, pista de atletismo, livraria e clínicas-escola com atendimentos de fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição, odontologia e terapia ocupacional, além de fazenda experimental e clínica de medicina veterinária.

Figura 2- Distribuição dos campi da Ufes no Espírito Santo



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o seu atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹⁶, a Ufes oferece vagas em 101 cursos de graduação presencial, o que corresponde a cerca de 5 mil vagas em seus processos seletivos para ingresso no primeiro e segundo semestres letivos de cada ano. No primeiro semestre de 2021, cerca de 28 mil estudantes mantinham vínculo ativo com a Universidade em seus cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância.

Para a execução das atividades de ensino na graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), além das práticas de pesquisa, extensão e prestação de serviços, a Ufes conta com um quadro de 1.759 professores¹⁷, 1.927 técnicos-administrativos em educação, além de prestadores de serviços vinculados a empresas terceirizadas.

A Ufes é a única universidade pública do ES e responde por 86% dos cursos de mestrado e 94% de doutorado do estado. Atualmente, além dos cursos de

¹⁶Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2030, disponível em: proplan.ufes.br.

¹⁷ Conforme “Quadro de Recursos Humanos da Universidade”, disponível em <https://progep.ufes.br/quadros-e-informacoes>, Acesso em: 3 mar. 2023.

bacharelado, a IES oferta vagas em processos seletivos regulares de ingresso em 28 cursos de licenciatura presenciais¹⁸, distribuídos conforme quadro a seguir:

Quadro 2-Cursos de licenciatura da Ufes distribuídos nos municípios do ES

Municípios	Curso de Licenciatura	Total
Alegre	Ciências Biológicas; Física; Matemática e Química	04
São Mateus	Ciências Biológicas; Educação do Campo; Física; Matemática; Pedagogia e Química	06
Vitória	Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Educação do Campo; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras Inglês; Letras Português; Letras Português-Espanhol; Letras Português-Francês; Letras Português-Italiano; Matemática; Música; Pedagogia e Química.	18

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.1.2 O curso de Pedagogia da Ufes

Inicialmente vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituição estadual de ensino, o curso de Pedagogia da Ufes foi criado em 1951. Em 1968, com a reforma da universidade brasileira e a estruturação da Ufes, foi instaurado o Centro Pedagógico como setor responsável pelo ensino profissional e de pesquisas relacionadas à educação¹⁹.

O curso tem por finalidade a formação de profissionais para o exercício da docência nos níveis da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio e modalidades normal, educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos e habilidades dos pedagogos (Brasil, 2002, 2015b; Ufes, 2018).

No PPC de Pedagogia, a docência é compreendida como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na

¹⁸ No ano de 2021 a Ufes mantinha, além dos cursos listados no Quadro 2, Licenciatura Intercultural Indígena (presencial) e Ciências Biológicas, Física, História, Letras Italiano, Pedagogia e Química na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Entretanto, os referidos cursos não contemplavam turmas de ECS durante o período de realização da pesquisa, uma vez que não possuem ingresso regular de alunos, pois sua oferta está atrelada à vigência de editais do MEC.

¹⁹ De acordo com os PPCs de Pedagogia (Ufes, 2018), disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>.

articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Ufes, 2018, p. 8).

No atual Centro de Educação, no *campus* de Goiabeiras²⁰, a Ufes oferta 120 vagas anuais para o curso de Pedagogia presencial, distribuídas nos turnos matutino e noturno, com ingresso de estudantes no primeiro e segundo semestres letivos de cada ano, por meio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu).

As versões vigentes dos PPCs dos cursos de Pedagogia matutino e noturno são do ano de 2018e, a seguir, incluímos alguns detalhamentos dos currículos:

Tabela 1 - Detalhamento da carga horária dos cursos de Pedagogia matutino e noturno

Curso	Carga horária total	Carga horária de estágio	Duração mínima do curso ²¹
Pedagogia matutino	3260 horas	405 horas	9
Pedagogia noturno	3350 horas	405 horas	8

Fonte: Elaborado pela autora, conforme disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>.

Tendo por referência o PDI da Ufes, nos cursos de Pedagogia, o ECS foi concebido como um elo entre os componentes curriculares essenciais para a formação do professor do ensino básico e os da formação específica, visando assegurar a inserção dos licenciandos no contexto escolar (Ufes, 2015).

Nos dois PPCs dos cursos de Pedagogia (matutino e noturno), os ECS estão distribuídos em três disciplinas com 135 horas cada, com total de 405 horas no curso, e contemplam: o Estágio Supervisionado na Educação Infantil; o segundo Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional. As disciplinas devem ser planejadas com a participação do professor supervisor, do estagiário e do professor orientador, e incorporar atividades da docência e de gestão educacional.

As ementas contemplam:

²⁰A Ufes também oferta curso de Pedagogia presencial no *campus* de São Mateus, e na EAD.

²¹Duração mínima do curso em semestres letivos.

Análise das condições concretas dos modos de atualização da atividade docente; suas implicações político-pedagógicas e seus efeitos ... Construção de projetos de intervenção pedagógica articulados com as instituições campo de estágio. Produção de ações e dispositivos pedagógicos entre a universidade e as escolas campo, potencializando problematizações recíprocas nos processos de formação inicial e continuada de alunos e professores (Ufes, 2018, p. 55).

No que se refere à articulação para realização dos ECS, observamos o registro do desenvolvimento da parceria entre universidade e escola, uma vez que a disciplina deve ser programada e planejada “[...] pelo professor supervisor de estágio, o estudante e o profissional da instituição de ensino onde o estágio será realizado” (Ufes, 2018, p. 15).

Da mesma forma, percebe-se a ênfase na proposta de parceria entre universidade e escola com a incorporação da parceria como tema na formação docente, nas ementas e, ainda, nos objetivos das disciplinas de ECS.

No âmbito dos documentos analisados, há registros da construção de projetos de intervenção pedagógica articulados com as instituições campo de estágio, previsão de regência e produção de ações e dispositivos pedagógicos para implementação e potencialização, problematizando temas relacionados à formação docente.

Entretanto, há um desafio para transformar a parceria formal em parceria efetiva, considerando-se que há um desequilíbrio nos espaços destinados para atuação da IES e da escola nos ECS do curso, o que indica a necessidade de um intercâmbio de saberes, para aproximar a universidade e a escola (Gatti, 2010).

3.1.3 O estágio curricular supervisionado na Ufes

De acordo com o atual PDI Ufes, o estágio das licenciaturas é compreendido como “[...] elo entre os componentes curriculares inerentes à formação do docente do ensino básico e os da formação específica, de forma a garantir a inserção dos licenciandos na realidade escolar” (Ufes, 2021b, p. 69).

Tendo em vista a abrangência das ações da Ufes no estado e o envolvimento de professores orientadores da IES e supervisores de escolas de educação básica de diferentes municípios, incluindo a rede estadual, realizou-se a análise das relações de parceria estabelecidas entre essas instituições no contexto dos estágios das licenciaturas..

Conforme disposto em resolução da IES (Ufes, 2022), os ECS consistem em

componentes curriculares obrigatórios, distribuídos ao longo dos cursos de licenciatura, em conformidade com os respectivos PPCs.

Assim, os professores orientadores e os professores supervisores de ECS que participaram da pesquisa estão vinculados à Ufes ou às redes de ensino, que serão caracterizadas nos tópicos a seguir.

3.2 AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO

A pesquisa foi realizada no contexto das unidades de ensino de educação básica, por meio do envio dos questionários aos supervisores de estágio pelos professores orientadores e pelo e-mail encaminhado às escolas após contato com a gestão das redes de ensino e/ou das escolas.

Desta forma, participaram professores vinculados às redes federal, estadual e municipal que atuam nos municípios de Alegre, Aracruz, Guaçuí, Santa Teresa, Serra, São Mateus, Vila Velha e Vitória. No ES, a rede de ensino federal contempla os Institutos Federais de Educação do Espírito Santo (Ifes), sendo, ao todo, 25 *campi* de ensino.

A rede federal no ES conta também com uma unidade da escola de aplicação, o “Centro de Educação Infantil Criarte” (Ufes, 2021a), que ofertou, em 2021,²² um total de 124 vagas para alunos da educação infantil, com idades entre 2 e 5 anos, selecionados por meio de sorteio, com vagas igualmente distribuídas entre os segmentos de alunos, professores, servidores técnicos da Ufes e moradores de bairros do entorno do *campus* de Goiabeiras.

A rede estadual responde pela gestão de 130 escolas, localizadas em 41 municípios do ES, atendendo aos estudantes nos turnos matutino, vespertino, noturno e integral. Para melhor gestão das unidades de ensino, a rede conta com 11 Superintendências Regionais de Educação (SRE), coordenadas pela Secretaria Estadual de Educação (Sedu).

Todos os 78 municípios do ES contam com rede própria de ensino com unidades escolares e atendimento na educação infantil e no ensino fundamental. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada em escolas das redes municipal, estadual e federal, que oferecem atendimento educacional especializado (AEE) ou

²² Conforme Projeto Político Pedagógico (PPP) 2021, disponível em: <https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/ppp2021.pdf>.

apoio aos estudantes público-alvo da educação especial por meio de profissionais especializados, ou através dos núcleos e secretarias destinadas ao levantamento das demandas e prestação de serviços.

Os dados de matrículas, professores e escolas do ES estão divulgados na página do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo (TCEES), conforme Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Tabela 2 - Número de escolas, matrículas e docentes no ES em 2024

Redes de ensino	Estadual	Municipais	Total
Escolas	408	2.228	2.636
Matrículas	274.436	607.055	881.491
Professores	50.816	117.972	168.788

Fonte: Elaborado pela autora, conforme disponível em: <https://encurtador.com.br/ZMfWj>.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A partir dos dados coletados por meio dos questionários, identificamos o perfil dos professores orientadores de ECS, composto por 15 mulheres e oito homens, estando 52% deles na faixa etária de 50 a 59 anos. Em relação à atuação profissional, apenas dois respondentes não trabalharam na educação básica, enquanto 26% trabalharam entre cinco e dez anos; e 43%, mais de dez anos. Acerca do período de atuação na IES, 61% ingressaram na Ufes entre os anos de 2010 e 2014, conforme detalhamos no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3-Perfil dos professores orientadores

Professor/a orientador/a	Sexo	Graduação	Pós	Tempo de atuação na educação básica²³	Tempo de atuação na Ufes
PO1	Feminino	Ed. Física	Educação	Entre 5 e 7	20 ou mais
PO2	Masculino	Letras	Educação	Entre 1 e 3	20 ou mais
PO3	Feminino	C. Biológicas	Educação	10 ou mais	Entre 11 e 15
PO4	Masculino	História	Educação	Entre 1 e 3	Entre 11 e 15
PO5	Masculino	Pedagogia	Educação	10 ou mais	Entre 11 e 15
PO6	Feminino	Ed. Física	Ed. Física	Entre 8 e 10	Entre 11 e 15
PO7	Masculino	Geografia	Educação	10 ou mais	Entre 11 e 15
PO8	Feminino	C. Sociais	Antropologia	Não se aplica	10 ou mais
PO9	Feminino	Química	Educação	10 ou mais	Entre 11 e 15
PO10	Feminino	Geografia	Educação nas Ciências	Entre 8 e 10	Entre 3 e 5
PO11	Masculino	Ed. Física	Educação	10 ou mais	Entre 11 e 15
PO12	Feminino	Física	Educação	Entre 8 e 10	Entre 11 e 15
PO13	Feminino	Ed. Física	Educação	10 ou mais	Entre 3 e 5
PO14	Feminino	Ed. Física	Educação	10 ou mais	Entre 6 e 10
PO15	Masculino	C. Biológicas	Zoologia	Não se aplica	Entre 11 e 15
PO16	Feminino	Matemática	Educação	Até 1	Entre 6 e 10
PO17	Feminino	Química	Educação	Entre 8 e 10	Entre 6 e 10
PO18	Feminino	Pedagogia	Educação	10 ou mais	Entre 3 e 5
PO19	Feminino	Pedagogia	Educação	Entre 8 e 10	Entre 16 e 19
PO20	Feminino	Artes Plásticas	Educação	10 ou mais	Entre 11 e 15
PO21	Masculino	Filosofia	Educação	10 ou mais	Entre 11 e 15
PO22	Feminino	C. Biológicas	Educação	Entre 1 e 3	Entre 11 e 15
PO23	Masculino	História	Educação	Entre 1 e 3	Entre 3 e 5

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

²³Em anos de atuação

Com relação aos professores supervisores dos ECS, docentes vinculados às redes de ensino que recebem os estudantes das licenciaturas nas escolas, dentre os 18 professores que responderam ao questionário, participaram 14 mulheres e 4 homens, sendo que 26% estão na faixa etária de 26 a 39 anos e 53%, de 41 a 50 anos.

No que se refere ao período de ingresso nas redes de ensino, observou-se que os professores começaram nas redes que atuam como supervisores de estágio entre os anos de 1991 até 2023, e 84% possuem especialização, conforme detalhado no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4-Perfil dos professores supervisores

Professor/a supervisor/a	Sexo	Graduação	Pós	Tempo de atuação na educação básica
PS1	Masculino	Matemática	História da Matemática	Entre 11 e 15
PS2	Masculino	Química	Química	20 ou mais
PS3	Feminino	Pedagogia	Psicologia	Entre 6 e 9
PS4	Feminino	Química	Química	Até 1
PS5	Masculino	Matemática	Ensino de Ciências e Matemática	Entre 11 e 15
PS6	Feminino	Pedagogia	Educação	Entre 6 e 9
PS7	Feminino	Pedagogia	Educação	Entre 6 e 9
PS8	Feminino	Pedagogia	Educação	Entre 6 e 9
PS9	Feminino	Português/ Espanhol	Não se aplica	Entre 11 e 15
PS10	Feminino	Eng. de Produção	Matemática	Entre 6 e 9
PS11	Masculino	Química	Química	Entre 3 e 5
PS12	Feminino	Educação Física	Educação Física	Até 1
PS13	Feminino	Pedagogia	Educação	20 ou mais
PS14	Feminino	Pedagogia	Educação	Entre 16 e 19
PS15	Feminino	Pedagogia	Educação	Entre 3 e 5
PS16	Feminino	Filosofia	Educação	Entre 11 e 15
PS17	Feminino	Educação Física	Educação Física	Entre 16 e 19
PS18	Feminino	Educação Física	Educação Física	Entre 11 e 15

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quanto ao vínculo com as redes de ensino, oito professores estão na rede estadual, cinco na federal e cinco nos municípios do ES, conforme está detalhado no Quadro 5.

Quadro 5-Redes de ensino de vínculo e municípios de atuação dos professores supervisores

Sistema de ensino	Município de atuação	Nível de ensino	Número de professores	Total
Municipal	Serra	Fundamental	1	5
	Vitória	Educação Infantil	1	
		Fundamental	3	
Estadual	Alegre	Médio	3	8
	Aracruz		1	
	Guaçuí		1	
	Santa Teresa		1	
	Vila Velha		1	
	Vitória		1	
Federal	Vitória	Educação Infantil	4	5
	São Mateus	Médio	1	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim, considerando a relevância desses professores para a realização dos ECS, identificou-se a necessidade de analisar as informações relativas à atuação dos professores orientadores e supervisores de ECS, com a utilização de dois instrumentos para coleta de dados (questionário e entrevista) que serão propícios para compreender como ocorrem as parcerias entre a Universidade e as escolas de educação básica no contexto dos ECS.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizadas as seguintes técnicas para coleta de dados: a análise documental, os questionários e as entrevistas semiestruturadas, que serão apresentadas a seguir.

3.4.1 Análise documental

No que tange à análise documental, de acordo com Júnior e outros (2021), o método compreende os procedimentos de exame científico, com aplicação de técnicas para conhecer e analisar documentos de variados tipos, com o fim de lograr êxito na compreensão das informações mais significativas. Ela é realizada com base em referências de materiais já produzidos, composto sobretudo por livros e artigos científicos (Gil, 2002).

Assim, entende-se que a análise documental é uma relevante técnica para estudo de dados qualitativos, tanto para complementar as informações reveladas por meio de outros métodos, quanto para proporcionar acesso a novos elementos (Ludke; André, 2012).

A importância de realizar a análise documental revela-se pela característica de funcionar como uma operação ou um conjunto de procedimentos com a finalidade de transformar o conteúdo de um documento em uma forma diferente da original, para facilitar sua consulta e referência em momentos ou etapas posteriores (Bardin, 2020).

Para este estudo, foi realizada análise documental dos PPCs das licenciaturas e da normativa da Ufes sobre o ECS, vigentes à época da elaboração dos projetos pedagógicos, conforme detalhamento a seguir:

Quadro 6-Documentos que serão analisados

Descrição dos documentos	
PPCs	No que se refere aos ECS das licenciaturas presenciais da Ufes ²⁴
Resolução nº 75 (Ufes, 2010)	Fixa normas de estágio supervisionado curricular obrigatório para os cursos de licenciatura do <i>campus</i> de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os cursos de licenciatura contemplados na análise acumulam as seguintes condições: possuir PPC disponível para consulta pública em página oficial da IES; e resposta de professor orientador e/ou professor supervisor de ECS ao questionário de pesquisa.

²⁴Conforme quadros 8, 9 e 10.

3.4.2 Questionários

O questionário pode ser definido como uma técnica adequada para coletar, por meio de perguntas previamente formuladas, opiniões e perspectivas acerca de um determinado tema (Gil, 2010). Ele é útil para descrever características e mensurar variáveis em um determinado grupo social ou mesmo em indivíduos (Leite, 2008).

Sendo assim, o questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, foi utilizado com o propósito de identificar as características dos professores orientadores e supervisores de estágio²⁵, bem como para compreender a forma de organização dos ECS e como os docentes consideram a disciplina de estágio, especialmente no que se refere aos seus principais desafios, e sua contribuição para promoção da parceria entre universidade e escola no processo de desenvolvimento do ECS.

A primeira parte do questionário incluiu o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE”, e os respondentes informaram quanto à disponibilidade de participar ou não de uma próxima etapa da pesquisa, que será a entrevista.

O questionário possui 22 perguntas de caracterização do respondente, como faixa etária, local de atuação, ano de ingresso como professor, formação acadêmica. O instrumento contempla, ainda, questões relativas à disciplina ou ao curso em que o docente atua como professor orientador ou supervisor de estágio.

Constam, também, 14 perguntas que tratam diretamente dos ECS, bem como os modos de organização prévia para que os estudantes ingressem nas escolas de educação básica, o uso de dispositivos administrativos ou pedagógicos e a participação da universidade e da escola no desenvolvimento dos ECS.

3.4.3 Entrevistas

De acordo com Gil (2010), a entrevista consiste em uma técnica de formulação de perguntas do pesquisador para o entrevistado, com o objetivo de coletar informações úteis para o estudo em andamento. Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, que possui um guia de orientação do pesquisador para o entrevistado, variando em momentos em que o entrevistado discorre de forma livre sobre os temas e outros em que se atém a responder a perguntas mais diretas.

²⁵Nesta pesquisa, assumimos os termos professor orientador (da IES) e professor supervisor da escola campo, conforme previsto na Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008).

Na entrevista semiestruturada, o entrevistador realiza a condução do diálogo, tendo em vista um roteiro previamente estabelecido, permitindo, entretanto, a flexibilidade para que se façam adequações, caso necessárias (Gil, 2010; Ludke; André, 2012).

Os roteiros de entrevistas, conforme Apêndices J e K, contém nove perguntas abertas diretamente relacionadas ao desenvolvimento dos ECS, à parceria entre universidade e escola, às atividades e aos desafios percebidos pelos professores orientadores e supervisores para acompanhamento dos ECS.

As entrevistas foram realizadas nas modalidades *on-line* ou presencial, conforme disponibilidade e conveniência dos participantes, e, posteriormente, foram transcritas integralmente para a análise dos dados.

No âmbito da Ufes, foram realizadas entrevistas com os professores orientadores dos ECS das licenciaturas que ministram as disciplinas de estágio. São eles os responsáveis por orientar os estudantes durante todo o processo de desenvolvimento desse componente curricular obrigatório. Ao professor orientador compete propiciar aos licenciandos atividades que viabilizem o desenvolvimento do conhecimento acerca da docência, por meio da vivência e análise de situações do cotidiano escolar.

Do mesmo modo, foram entrevistados os professores supervisores das escolas que recebem os estudantes/estagiários nas escolas de educação básica, com o intuito de aprofundar as informações coletadas nos questionários, uma vez que o papel do professor supervisor é reconhecido, mas como mediador, que contribui orientando e compartilhando as experiências de sala de aula (Reis; Dias, 2022).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

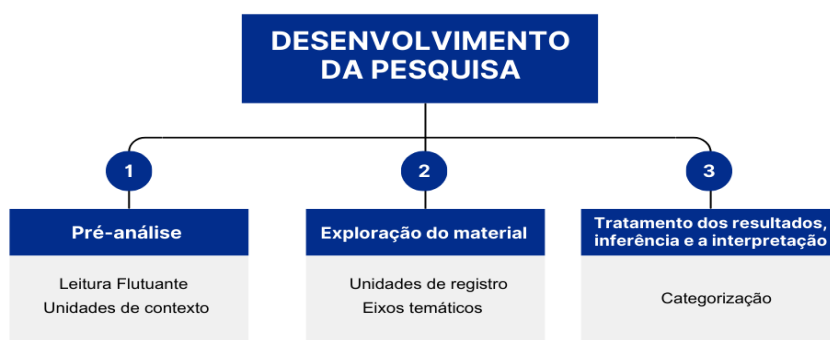
Os dados resultantes das coletas que já ocorreram – análise documental e questionários – foram tratados no software NVIVO²⁶, e os procedimentos de análise seguiram os protocolos da análise de conteúdo de Bardin (2020).

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2020, p. 38), contempla “[...] uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das

²⁶NVIVO é um pacote de *software* pago, de análise qualitativa de dados (QDA) produzido pela QSR Internacional.

comunicações e tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Para a realização desse método, são necessárias as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos com a interpretação dos dados (Figura 3).

Figura 3 - Etapas da análise de conteúdo, conforme Bardin (2020)



Fonte: Elaborado pela autora (2024), conforme Bardin (2020).

A pré-análise é a etapa de organização, o momento de sistematização das informações e, geralmente, contempla a escolha dos documentos a serem submetidos à análise e o planejamento dos próximos passos no plano de análise. Assim, os dados coletados foram analisados e estão apresentados no próximo capítulo.

A etapa de exploração do material é a parte operacional da pesquisa, na qual o pesquisador realiza a codificação de dados, decompõe o texto em unidades de registro como frases, palavras e temas, e reagrupa esses elementos em novas categorias, promovendo a reorganização do material.

A fase final é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação da análise de dados. Assim, o pesquisador atua na produção de inferências tendo os dados como referencial.

Dessa forma, para análise dos dados que resultaram do exame dos documentos e do estudo do que foi expresso pelos professores supervisores e orientadores de estágio nos questionários e nas entrevistas, foram elaboradas tabelas

com a transcrição e classificação das informações em grupos por temas, visando reconhecer os padrões, as semelhanças e as convergências do conteúdo analisado.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), os quadros auxiliam na apresentação dos dados, facilitando e tornando mais ágil a compreensão e interpretação da grande quantidade de informações, sendo útil para promover a percepção de detalhes e conexões significativas. No entanto, seu objetivo principal é auxiliar o pesquisador na diferenciação dos conceitos, semelhanças e conexões, utilizando a clareza e o destaque que a distribuição lógica e a apresentação gráfica fornecem às classificações.

Essa é a etapa de tratamento dos resultados, com inferência e interpretação, que, de acordo com Benites e outros (2012), deve contemplar as categorias de análise e é a chave do processo da pesquisa qualitativa.

Após os processos de categorização, a análise dos dados ocorreu sob a ótica da literatura, observando especificamente as referências acerca das parcerias entre universidade e escola.

4 DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

A docência como profissão é apoiada na ideia de que há uma prática baseada em conhecimentos que se desenvolvem no percurso da própria situação profissional, assim como a autonomia docente (Altet, 2001). Desse modo, ela se constitui pelo exercício de uma profissionalidade docente, composta por uma obrigação moral, o compromisso com a comunidade, e pela competência profissional (Contreras, 2002).

Nessa linha, a profissionalização de professores envolve uma base sólida de conhecimentos e modos de agir (Gatti, 2010). Portanto, a formação profissional é condição para a profissionalização, o que implica a constituição de uma cultura profissional.

De acordo com Wittorski (2022, p. 56) o conceito de profissionalização deriva da palavra profissão, que alcança significado assente em

[...] atividades de serviço organizadas sob a forma de associações profissionais voluntárias e legalmente reconhecidas, exigindo uma formação longa e especializada, necessitando de uma autorização para exercer, com base em um diploma. A autonomia das profissões em relação ao Estado constitui, aqui, um critério importante. Esses trabalhos insistem frequentemente nas características vinculadas a uma profissão: um sistema de expertise (saberes científicos e técnicos estabelecidos), um código ético e deontológico (valores e regras), um objeto de trabalho reconhecido, uma autonomia e um sistema de formação organizado e relativamente longo.

O termo profissionalização desponta num cenário caracterizado por valores como a autonomia, a eficácia e a responsabilidade, cooperando assim para novos acordos entre o sujeito e sua comunidade (Wittorski, 2022).

A análise da profissionalização docente nos remete para contextos históricos em que a ruptura do processo educacional vinculado à igreja é assumido pelo Estado, por meio da estatização do ensino, o que representa ao mesmo tempo a conjuntura para que se distancie da subordinação às comunidades religiosas e o dever de estar sujeito ao controle do Estado (Nóvoa, 2003; Hypolito, 2004).

Para Nóvoa (2024, p. 3) a marca de uma profissão não está vinculada ao seu caráter prático, antes, porém, pelas “[...] dimensões teóricas, culturais, simbólicas, sociais, políticas. Formar professores como profissionais é formar para a pluralidade destas dimensões”. Assim, “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (Nóvoa, 1992, p. 23).

Tardif (2013) traça um retrospecto da profissionalização percorrendo os períodos denominados de idade da vocação e do ofício, num cenário no qual a profissionalização decorre das demandas contemporâneas da docência. Para o autor, a idade da vocação é caracterizada como momento em que o professor desempenhava um trabalho de aspecto predominantemente moral, tendo o dever de disciplinar, guiar, monitorar e controlar as crianças, colocando a instrução em segundo plano.

A idade do ofício é descrita como período em que, em decorrência da democratização escolar após a Segunda Guerra Mundial, os Estados concebem seus sistemas escolares, que atualmente são denominados redes de ensino. Nos países ocidentais, prevaleceram modelos nos quais os professores são integrados à função pública e ao estatuto de funcionário público.

Os Estados passam a reconhecer a competência das professoras para ministrar aulas, o que resultou na outorga da autoridade pedagógica. Como efeito dessa relação, “Em princípio, as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos” (Tardif, 2013, p. 557).

Além disso, Tardif (2013) sugere que, no Brasil e na América Latina, ainda não se alcançou plenamente a idade do ofício, uma vez que há dúvidas sobre o alinhamento das condições de trabalho e identidade do corpo docente da educação básica, além de questões relacionadas à igualdade de tratamento entre os professores dos diferentes níveis de ensino.

Assim, para superar as idades do ensino, denominadas por Tardif (2013) como da vocação e do ofício, e alcançar a profissionalização docente, uma metamorfose se faz necessária, especialmente em dois campos: trabalho e formação (Maubant; Roger; Lejeune, 2023).

Para Bourdoncle (2000), a profissionalização é debatida em relação ao exercício de uma atividade própria, assim o grupo de profissionais atua em favor do desenvolvimento de sua própria profissionalização, tendo a oportunidade de ampliar seu estatuto social e a sua autonomia profissional.

Essa perspectiva aponta para a formação de um professor profissional, com competências especializadas fundamentadas na articulação entre saberes da prática e conhecimentos científicos. Quando legitimados pela academia, esses saberes

revelam uma profissionalização que é reconhecida como um processo de aplicação racional dos conhecimentos que são postos em ação e resultam em práticas adequadas à determinada situação (Altet, 2008).

A complexidade da profissionalização docente é manifestada pelo conjunto de indicadores, tendo em vista a ciência da evolução demográfica, cultural e do mundo do trabalho, a premência de desenvolvimento da formação acerca dos conhecimentos científicos sobre o aprender, a didática e o desenvolvimento humano, e os movimentos de organização social, sindical e científica, que demandam ao poder público novas estruturas e dinâmicas para formação de professores (Gatti *et al.*, 2019, p. 88).

De acordo com Tardif (2013), a construção de uma profissão demanda a identificação de determinadas características, o que o autor enumera como base de conhecimentos, corporação profissional, ética, autonomia e responsabilidade profissionais, assim delineadas:

Quadro 7-Elementos para profissão, conforme Tardif (2013)

Elementos	Detalhamento
Base de conhecimentos	A base de conhecimentos respalda os atos profissionais, adquiridos por meio de formação universitária, com a permanente repercussão de pesquisas recentes em consequência da manutenção de formação contínua.
Corporação profissional	Deve ser reconhecida pelo Estado, ou por órgãos a ele subordinados, composta por membros qualificados e inseridos na corporação profissional.
Ética profissional	Não deve ser reduzida aos valores educacionais humanistas, mas norteadas pelos atos profissionais específicos.
Autonomia profissional	Deve ser concebida pelo reconhecimento jurídico e social de que o profissional é o melhor indicado para decidir como deve agir.
Responsabilidade profissional	Decorre da autonomia, uma vez que o profissional pode ser avaliado, ou processado pela corporação, na hipótese de erro profissional.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Acerca do que se vincula à profissionalização, Wittorski (2014a, p. 897) afirma que se trata do “[...] sistema de expertise que está em jogo, ou seja, às competências, às capacidades, aos saberes, aos conhecimentos e aos elementos de identidade que caracterizam uma profissão” e que está envolvido num processo de profissionalização.

De acordo com Wittorski (2014, p. 899):

A profissionalização “põe em cena” aquisições pessoais ou coletivas, tais

como os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as competências. Mais ainda, poderíamos dizer que ela reside no jogo da construção e/ ou da aquisição desses elementos que permitirão, no final, dizer a respeito de alguém que ele é um profissional, ou seja, é dotado da profissionalidade (o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das competências que caracterizam sua profissão).

O debate atual em torno da profissionalização é composto pelas temáticas concernentes à carreira, que se vinculam aos subtemas de ingresso, condições de trabalho e salários. A discussão alcança, também, temas como a constituição da identidade docente, os saberes e a subjetividade, além de aspectos relativos às associações profissionais (Pereira, 2014; Passos; Almeida; Reis, 2024).

Outros tópicos relacionados às discussões da profissionalização docente comportam a prática e o engajamento profissional (Silva; Almeida; Gatti, 2016). Para os autores, esses temas são categorias próprias para sustentar a formação docente e qualificar a orientação da ação docente, com o propósito de consolidar os processos de profissionalização da docência.

O movimento de profissionalização, no Brasil, não reflete um processo abrangente da docência nos aspectos da organização, epistemologia e política, todavia, é um percurso para alcançar o valor social, seriamente abalado pelos efeitos da precariedade das condições de funcionamento das redes de ensino e do trabalho docente, marcadamente pelas políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1970 (Sarti; Souza Neto, 2023).

Sarti (2023), em interlocução com os estudos de Sorel (2005), indica que a profissionalização demanda conceder aos praticantes a missão de atuar na formação das novas gerações de profissionais, oportunizando aos estudantes a construção de uma identidade vinculada à profissão para a qual estão sendo formados. Desta forma, para formação profissional, é necessária a realização de um processo de socialização.

Para Tardif (2000), desde 1980 a profissionalização docente se configura como um movimento responsável por significativas modificações no campo da educação, tendo como algumas de suas condições de existência: a universitarização dos professores, uma organização mínima da profissão e a reserva de conhecimentos de cada profissão a um grupo específico.

O percurso até a profissionalização não é uma linha reta. Ele tende a apresentar movimentos de avanço e recuo, de forma irregular e caótica. Não é uma IDesse modo, não há uma tendência histórica à profissionalização (Tardif, 2021b).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a profissão docente não transpôs os marcos da vocação ao ofício e do ofício à profissão, entretanto, é essencial compreender o campo.

Há um movimento histórico de luta dos professores pelo reconhecimento de sua profissão, o que Tardif (2000, p. 7) define “[...] como tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de ser professor, o que caracteriza o movimento de profissionalização docente”.

Rufino e Souza Neto (2021) mencionam o movimento de profissionalização do ensino como uma das referências essenciais no empenho pela distinção do trabalho docente em sua perspectiva de atividade laboral e profissional.

A profissionalização opera como um encadeamento natural de consolidação dos profissionais de uma determinada área de atuação, que vão se distanciando da prática profissional leiga, ao passo que buscam formação teórica e tecnológica, podendo ser exemplificado como o decurso vivenciado por um estudante de determinada profissão até o momento em que se torna um profissional (Brezezinski, 2011; Araújo, 2020).

Assim, pode-se compreender a profissionalização como o percurso daqueles que atuam em determinada atividade laboral, saindo da condição de imperito ou amador na direção de uma posição profissional, tendo em consideração a aquisição de habilidades e o domínio das tecnologias necessárias para o desempenho de uma profissão (Tardif, 2000).

A docência avança na direção de se constituir como uma categoria de profissionais, desvinculada de um ofício específico, reconhecendo que a profissionalização busca reestruturar os princípios e fundamentos que sustentam a profissão docente (Tardif, 2014; Souza Neto *et al.*, 2025). Contudo, no Brasil, existem de forma concomitante tanto o movimento de profissionalização como o de desprofissionalização docente.

Silva (2014) enfatiza a coexistência de movimentos díspares entre os professores, de oposição ao projeto de profissionalização, ao mesmo tempo em que anseiam pela sua efetivação nos aspectos burocráticos, econômicos e de padrões profissionais.

Nesta esteira, sobre os processos de profissionalização docente, identificamos que as instituições de formação de professores crescem em número em nível internacional e vêm conduzindo políticas de desprofissionalização e aviltamento da

profissão docente (Nóvoa, 2022). Assim, esse tema é um desafio ao mesmo tempo prático e teórico, o que caracteriza sua singularidade na relação a outras atividades profissionais (Cária; Oliveira, 2016).

Borges (2008) indica que o movimento de profissionalização da docência deve ser ancorado numa relação equilibrada entre saberes e experiências advindas da prática docente e do campo científico. Destarte, há que se planejar os processos de formação inicial de professores pautados na integração dos componentes curriculares.

A partir da ideia de que a docência como profissão comporta uma formação específica para atuação profissional, é importante considerar os elementos que compõem a formação inicial, especialmente quando se relaciona aos processos de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas no campo profissional.

O estudo e as propostas para formação de professores devem contemplar a reflexão sobre o cuidado com a tendência de atribuir maior relevância para a prática (Lopes, 2003), ao passo que tenham como ponto de partida a formação para o desempenho de uma profissão (Nóvoa, 2017). Portanto, é necessária consciência acerca do fato que o “[...] processo de profissionalização da docência conduz à consolidação de parcerias institucionais e a reflexão crítica sobre a política de estágio curricular supervisionado” (Vedovatto; Souza Neto; Benites, 2023, p. 1).

Cumprir destacar que as universidades, até os anos 1990, estavam dedicadas, principalmente, à formação de pesquisadores e cientistas, e após a mobilização pela “[...] profissionalização do ensino, se responsabilizaram formalmente pela formação de professores da educação básica, tendo a necessidade de se reestruturar” (Cyrino, 2016, p. 20).

No resgate histórico das legislações sobre formação de professores, estão em destaque a diversidade de concepções políticas, que propiciam novas formas de se relacionar e de conduzir as práticas sobre a formação para a docência, tendo em vista a influência dos contextos sociais (Gatti *et al.*, 2019).

A formação de professores no Brasil, regulamentada por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e por resoluções²⁷ que a sucederam, é processada por meio dos cursos de graduação em licenciatura, o que propicia reconhecimento legal e público e permite que os licenciandos possam atuar nos níveis de ensino fundamental e médio.

²⁷Formação de professores para a educação básica, disponível em: portal.mec.gov.br.

Resta clara a compreensão de que um professor não se forma da noite para o dia, “ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos” (Lima, 2012, p. 39).

Os cursos de licenciatura devem se configurar como espaço/tempo ideal para formação de professores, no qual se possibilite a socialização de experiências e troca de conhecimentos, entre aqueles que estão em formação, mas também com os professores da universidade e das escolas, permitindo que os licenciandos vivenciem uma formação destinada a contemplar um processo de reverberação sobre as etapas de suas próprias histórias de vida (Nóvoa, 2004).

A formação profissional tem como base o contato direto com a profissão, assim a presença de outros professores é essencial para a formação docente, em formatos de curso que promovam o conhecimento e a socialização no interior da profissão, sendo necessário fortalecer “[...] as dimensões profissionais na formação de professores não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando modelos que renovem a profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1113).

O estágio tem destaque nesse contexto, pois pode constituir um dos meios de aproximação entre a universidade e a escola, considerando que, durante os estágios, a escola se configura como indispensável espaço de formação. Além disso, de acordo com o artigo 1º da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é definido como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (Brasil, 2008).

Assim, o estágio como momento em que os futuros professores acompanham o cotidiano das escolas de educação básica, permite-lhes que vivenciem atividades inerentes à profissão.

O ingresso dos futuros professores na escola de educação básica possibilita a compreensão de aspectos constituintes do trabalho docente, e esse momento ocorre durante a formação inicial, na ocasião dos estágios obrigatórios das licenciaturas, quando permanecem nas escolas por um período. Para isso, considera-se o acompanhamento de um professor em exercício na escola, bem como de um professor universitário, ambos atuando na parceria que é demandada para esse importante período da formação dos professores.

4.1 O ACOMPANHAMENTO NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

Os ECS presentes na formação inicial de professores estão sujeitos a formatos que percorreram concepções, as quais privilegiam desde a “prática como imitação de modelos” à “prática artesanal”, ou ainda, a “prática como instrumentalização técnica” (Cyrino; Souza Neto, 2015; Pimenta; Lima, 2005). O modelo que predominou foi o de observação, participação e regência.

Assim sendo, o ECS é compreendido como “[...] prática no âmbito dos cursos de licenciatura, com carga horária, tempos e espaços definidos na legislação, expressa a obrigatoriedade do exercício prático na formação de professores” (Macêdo; Romanowski, 2025, p. 4).

Conforme previsto na Lei do Estágio (Brasil, 2008), o ECS “[...] como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”. Dessa forma, a realização da disciplina demanda a participação do professor da universidade e o da escola, denominados respectivamente como orientador e supervisor, tendo o professor da escola a função de mediar e acompanhar o desenvolvimento do estudante de licenciatura no ECS.

Neste contexto, “é oportuno ressaltar que os conceitos e práticas adotados pelos supervisores caracterizam o estágio” (Araújo; Prado, 2022, p. 42). O papel do professor supervisor é fundamental como formador, pois se adapta a um processo de aprendizado com ritmo próprio e emprega recursos para preparar os futuros professores. Ele é o profissional que busca soluções para os desafios que enfrenta ao lidar com os fatores que tornam seus próprios dilemas compreensíveis (Alarcão, 1996).

No desenvolvimento dos ECS, as ações do professor supervisor e do futuro professor, além dos conhecimentos teóricos que podem ajudar a fundamentar essas ações, são destacadas para que possam ser entendidas e valorizadas. Dessa forma, é possível fazer mudanças nas práticas pedagógicas, caso seja necessário (Araújo; Prado, 2022).

Acompanhar os estagiários exige, de orientadores e supervisores, habilidades na promoção da articulação entre as diferentes concepções e contextos em que as práticas se desenvolvem, com a finalidade de oportunizar aos licenciandos a

conjuntura de processos formativos voltados à aprendizagem da profissão docente, a fim de desenvolver uma compreensão da escola em sua complexidade e múltiplas faces (Araújo; Prado, 2022).

Os professores das escolas acolhem os estagiários, contribuindo diretamente com o desenvolvimento dos ECS. Ao interagir com os futuros professores, “[...] o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho” (Araújo, 2014, p. 18).

Nesse contexto, considera-se o acolhimento realizado pelo professor da classe, no período do estágio, como uma ação específica com elevado nível de envolvimento, que supera a simples recepção do estagiário. Por acompanhamento, admite-se o conceito de que esse demanda um nível mais elevado de comprometimento dos professores colaboradores, ensejando uma ação formativa mais sistemática e intencional do licenciando (Araújo, 2014).

Após a fase inicial de conexão entre professor supervisor e estagiário, e a consolidação de uma relação profissional para o trabalho em parceria, o professor está apto para ver o estagiário como um aprendiz que precisa compreender os elementos da prática docente e, para isso, deve compartilhar sua experiência, ingressando no acolhimento formativo (Cyrino, 2016).

Na fase do acompanhamento, o professor também tem sua atenção voltada para o processo de aprendizagem do estagiário, mas suas ações possuem um nível de complexidade maior. Quando o professor passa a compreender que deve sistematizar sua prática, para que de fato consiga explicitá-la ao estagiário, aí chegamos à fase do acompanhamento, a qual oferece algumas dificuldades àquele que acompanha (Cyrino, 2016, p.268).

De acordo com Paul (2009, p. 91), as práticas referenciadas como demonstrações de acompanhamento, “[...] aconselhamento, coaching, patrocínio, mentoria coexistem com tutoria, consultoria ou mesmo companheirismo”. Ainda que todas apresentem certo nível de apoio, na medida em que não estiveram associadas, acabam por não revelar a complexidade do acompanhamento.

Cyrino (2016), em diálogo com a produção de Paul (2009), revela que o conceito de acompanhamento comporta as seguintes ideias: a) aquele que acompanha não é um seguidor; b) o que acompanha deve apontar caminhos; c) é preciso estar junto, realizando tarefas em parceria, e d) a transição indica a necessidade de considerar etapas do acompanhamento, início, meio e fim.

O acompanhamento demanda reconhecer a autonomia de outro sujeito e

requer a convivência de duas pessoas que mantêm uma relação horizontal, ocupam postos distintos, no caso dos ECS, professor supervisor e estagiário (Cyrino, 2016). O conceito de acompanhamento nos ECS se refere às “[...] relações intergeracionais, em que acompanhante e acompanhado, iniciado e iniciante definem-se mutuamente numa relação duplamente formativa” (Sarti, 2013b, p. 96).

Quando o professor se dispõe a acompanhar o estagiário, pode explorar suas possibilidades e escolhas, contribuindo e apoiando o desenvolvimento de seu potencial, estabelecendo uma conexão entre acompanhante e acompanhado. Uma vez que os professores supervisores recebem os estagiários, oportunizam aos docentes em formação uma situação diferenciada para observação e regência, envolvendo-se com o estágio e interagindo de modo intencional no seu processo de formação (Araújo, 2014).

Os professores supervisores assumem papéis que podem contribuir para a formação do estagiário, ainda que sem uma interferência da universidade, dentro de seu limite de atuação, e influenciam no processo de formação (Galindo, 2012). Nesse contexto, há destaque para o papel das parcerias entre universidade e escola, e do professor supervisor, que “[...] em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Araújo, 2020, p. 42).

Os procedimentos para a realização da supervisão estão intimamente ligados e refletem a concepção de formação para docência na educação básica, tanto no contexto brasileiro, quanto no cenário internacional (Alarcão; Leitão; Roldão, 2009; Cyrino, 2016).

No decorrer dos ECS, o acompanhamento funciona como um dispositivo formativo e delimita o lugar do professor como formador de campo (Sarti, 2013a; Cyrino, 2016). No entanto, há uma demanda por uma abordagem mais profissional no acolhimento e acompanhamento do estagiário, bem como na análise da prática profissional como fio condutor da reflexão individual e coletiva (Souza Neto; Militão, 2022).

Compreende-se que o papel dos professores supervisores nos ECS não está restrito ao recebimento de estagiários e ao preenchimento de formulários, uma vez que o acompanhamento é condição essencial no processo formal e intencional de formação dos novos professores.

Para Tardif (2008), a formação de professores deve ser um compromisso

coletivo da profissão, assim os professores supervisores, no acompanhamento dos estagiários, cooperam de modo significativo para formação docente, ao desenvolverem estratégias, muitas vezes sob condições adversas de atuação. De forma prática, fazem com que os ECS ocorram na relação entre as instituições universidade e escola. Desse modo, avançamos na discussão da parceria entre universidade e escola para a realização dos ECS.

5 PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NO CONTEXTO DOS ESTÁGIOS

O conceito de parceria emerge entre as instituições de educação superior e as escolas com a finalidade de proporcionar “[...] o intercâmbio de saberes nesses espaços, tendo na prática e no estágio elos de ligação entre esses dois universos” (Gatti, 2010, p. 111).

Para Méline (2006), o vocábulo parceria passou a ser aplicado no campo educacional com o objetivo de buscar soluções para possíveis crises ou problemas, tendo em consideração a necessidade de consenso entre as partes envolvidas.

Na educação, a parceria surge, há algumas décadas²⁸, como expediente na busca pelo aperfeiçoamento dos processos de formação para a docência, conforme indicam as pesquisas de Foerste (2005) e Cyrino (2016).

No exame das produções dedicadas à importância da universidade e da escola durante os ECS, Vedovatto e Souza Neto (2021) retomam a expressão de Nóvoa (2019a) ao tratar do “tempo entre dois”, representado por um espaço amplo de formação, podendo funcionar como um elo entre as instituições.

Foerste (2002), com base na produção de Furlong e outros (1996), indica que são três os modelos de parceria: colaborativa, dirigida e separatista, caracterizadas na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Tipos de parceria conforme Foerste (2002)



Fonte: Elaborado pela autora (2024), conforme Foerste (2002).

²⁸Como exemplo, podemos mencionar o Movimento de Educação de Base das décadas de 1950 e 60, cujo modelo de organização e funcionamento pode caracterizá-lo como parceria educacional.

Nóvoa (2019b) aponta que há uma comunidade de formação, que depende de abertura por parte das universidades, para assegurar o diálogo com as escolas e os professores, fomentando as condições para formação e desenvolvimento profissional. As escolas, por outro lado, devem assumir um compromisso de admissão e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes.

A pesquisa de Behrend, Cousin e Schmidt (2019, p. 85) evidenciou o papel da escola como espaço significativo para o conhecimento da docência, contudo, as autoras alertam para a demanda de aprimoramento da parceria entre universidade e escola com proposições coletivas para o acervo das experiências significativas que reforçam processos de aprendizagem da profissão docente.

As parcerias entre universidade e escolas se revelam essenciais para viabilizar os ECS como momentos de inserção dos licenciandos em seu futuro campo de atuação profissional, tendo em consideração que a formação para a docência demanda uma contínua mobilização de conhecimentos angariados em situações de trabalho, que compõem a base para situações de formação, e dessas para o contexto do trabalho (Silva Júnior, 2010).

O tema das parcerias entre universidade e escolas para realização dos ECS também foi objeto de investigação de autores diversos, que socializaram os achados de suas pesquisas por meio de dois dossiês, nos anos de 2021 e 2022.

Na apresentação do dossiê “Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola²⁹”, os autores fazem referência à parceria entre universidade e escola como resultado de projetos que envolvem instituições de educação, que, mesmo com singularidades marcantes quanto ao perfil dos estudantes, o nível de ensino, os tempos e espaços de formação, ainda encontram formas de colaboração entre os atores do ECS, docentes das escolas e da universidades, estagiários, alunos das escolas, gestores e técnicos das instituições, e ocasião oportuna para partilha de conhecimentos, saberes e experiências (Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021).

Sarti (2021), em diálogo com as produções de Bourdoncle (2000) e Borges (2008), destaca que as parcerias envolvem instâncias diversas, na direção de uma formação que se baseia na alternância e articulação de espaços formativos que possibilitem, de um lado, a apropriação de saberes da formação profissional e, de

²⁹Publicação da Revista Pro-Posições.

outro, a participação em processos de socialização cultural do trabalho. Para a autora, a implementação dessa formação em alternância é um grande desafio, em face da preponderância do modelo aplicacionista de formação docente.

Por sua vez, Gariglio (2021, p. 5) destaca a cisão entre formação acadêmica e a realidade prática no interior das escolas, uma vez que a formação contempla uma parcela restrita de seu currículo “[...] às práticas profissionais docentes e às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar; e o descaso com os estágios supervisionados”, que resultam em práticas que não proporcionam momentos efetivos para reflexão sobre as ações pedagógicas para os futuros professores.

Já a análise de Carlier e Clerx (2021) se refere às ações para o desenvolvimento de parcerias entre universidade e escola, uma vez que declaram que a articulação entre as instituições depende de vínculos tão estreitos quanto possível entre os saberes científicos e os saberes da prática.

O dossiê “Estágio supervisionado e políticas públicas de formação prática: implicações e repercussões para a formação de professores³⁰” é publicado com a reflexão de que a formação profissional requer uma colaboração robusta entre a universidade e a escola, e não apenas referências a processos colaborativos na legislação (Souza Neto; Militão, 2022).

Em sua análise, as pesquisadoras Rivas, Pedroso e Bezerra (2022) indicam que a formalização da colaboração dos professores das escolas, o aperfeiçoamento das condições em que ocorrem a formação docente e o investimento em recursos humanos ainda se configuram como desafios a serem enfrentados para garantia de efetividade da parceria entre universidade e escola.

Ao investigar as possibilidades de integração entre universidade e escola pela via do ECS e os benefícios para as instituições envolvidas, Guimarães e Massena (2022) ressaltam o intercâmbio de experiências práticas e de saberes como fortalecimento das ações de parceria. Os autores destacam, ainda, a premência de parcerias consistentes que viabilizem uma formação para a docência dedicada à construção da identidade profissional e profissionalidade.

Nesse contexto, a análise das produções sobre a parceria entre universidade e escola evidencia a possibilidade de aperfeiçoamento do processo de formação, de constituição da identidade docente, do intercâmbio de saberes entre professores da

³⁰Publicação da Revista Formação Docente.

IES e das escolas, e delas com os futuros professores. Apesar disso, os estudos também indicam que a formação das parcerias e a ampliação do diálogo interinstitucional são desafios para a plena implementação das parcerias.

É necessário considerar que as ações de parceria no âmbito dos ECS apresentam fragilidades, reveladas especialmente pela falta de institucionalização, fazendo com que o regime de colaboração esteja sujeito às relações interpessoais, o que torna evidente que o conceito de parceria ainda está em constituição no campo educacional (Cyrino, 2016).

A tendência dessa fragilidade no desenvolvimento dos ECS é registrada no estudo de Vedovatto e outros (2025), pois os autores concluem que perdura a desarticulação entre universidade e escola, tornando evidente a premência de projetos de ECS que favoreçam a integração entre as instituições de ensino como eixo nuclear nos processos de formação profissional.

Isto posto, cabe refletir sobre o descompasso entre os procedimentos e propósitos da universidade e da escola, por se tratar de instituições de portes e públicos distintos, o que pode ocasionar um distanciamento dos objetivos na formação docente.

O exame dos textos confirma a tese de que há um histórico de pesquisas sobre os ECS e as práticas de ensino na formação docente, sendo relevante destacar as discussões acerca da necessidade de construção de uma relação interinstitucional de parceria, e de superação da hierarquização de saberes, com a sobreposição dos saberes acadêmicos aos da prática.

Conforme Foerste (2005), outra questão que merece destaque são as parcerias oficiais, uma vez que não são destinadas ao desenvolvimento das potencialidades locais, tendo em vista seu objetivo de atenderem às exigências de abrangência nacional.

Desta forma, a parceria demanda a estruturação de colaboração que reivindica uma “[...] compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão” (Nóvoa, 2019a, p. 206).

A proximidade entre as instituições é fundamental para constituição de uma “[...] cultura de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores, entre as escolas e as instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos conjuntos” (Gatti *et al.*, 2019, p. 188).

Ante o exposto, a parceria pode ser compreendida como a composição de vínculos entre sujeitos e instituições diversas, sejam eles entes federativos, universidades, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral, que se articulam para “[...] tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos partilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais” (Foerste, 2005, p. 37).

As condições materiais de realização dos ECS são diretamente influenciadas pelas circunstâncias das parcerias entre a universidade e as escolas de educação básica, assim a leitura atenta das produções sobre o tema aponta para a necessidade de repensar a relação entre as IES e as escolas de educação básica, rumo ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores.

5.1 A PARCERIA NA LEGISLAÇÃO SOBRE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estágio é normatizado pela Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008), conhecida Lei do Estágio, que indica a necessidade de previsão do estágio no PPC do curso e impõe limites à quantidade de horas diária e semanal para os estágios.

Da mesma forma, preconiza que os estágios devem ser desenvolvidos no futuro campo de atuação profissional, uma vez que, no artigo 1º, o estágio é caracterizado como ato educativo escolar que carece de ser supervisionado e transcorrer no ambiente de trabalho, para que o estagiário desenvolva as habilidades próprias da atividade profissional em face da contextualização curricular.

Apesar da existência de uma legislação, essa não define de modo objetivo as funções que devem ser desempenhadas pelos profissionais envolvidos. No entanto, nas orientações para a formação de docentes, há uma indicação sobre a colaboração que deve ser estabelecida entre as universidades e as escolas.

A Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008) dispõe sobre o estágio de estudantes e abrange orientações sobre a forma de atuação das IES e das escolas, abrangendo uma concepção de parceria limitada à “[...] celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino”.

De acordo com essa lei, cabe ao professor da IES ser o orientador e, da parte concedente, no caso das licenciaturas, a escola. O professor deverá atuar como

supervisor. Todavia, registra-se um hiato no que se refere à formação dos professores envolvidos e ao modo como a universidade e a escola estão implicadas no processo de formação. “Se por um lado a lei delimita algumas instruções, por outro, ainda se faz necessário pensar em possibilidades de seu aprimoramento nas mais diferentes áreas de intervenção” (Benites, 2021, p. 2).

Avançando na análise em direção às Diretrizes para a Formação de Professores (Brasil, 2002), o ECS passa a ter carga horária mínima de 400 horas, devendo ser realizado a partir da segunda metade do curso. Além disso, estipula a necessidade de um regime de colaboração entre os sistemas de ensino, inclusive no que se refere ao processo de avaliação.

A despeito dos avanços normativos de 2002, que estabeleceram novos parâmetros para a formação docente em relação aos ECS, com ampliação da carga horária e registro da demanda pela parceria entre universidade e escola, outras medidas ainda eram esperadas no campo. Posteriormente, as diretrizes de 2015 (Brasil, 2015b) aprofundam e ampliam as orientações já existentes, ao buscar maior estruturação das políticas e da gestão da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica.

No que concerne à parceria, as diretrizes fazem a previsão de projetos de formação que ocorram em conexão entre educação básica e superior, a serem traduzidos, de maneira articulada, nos documentos institucionais das IES: PDI, PPI e PPCs (Brasil, 2015b; Dourado, 2016).

Como aspecto positivo, há que se destacar o espaço dos ECS na formação inicial para docência, uma vez que a disciplina é determinada como componente curricular obrigatório e disposta como parte integrante do núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

A disposição dos ECS neste núcleo ocorre em face do propósito de articulação entre os sistemas de ensino para facultar aos licenciandos “[...] vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (Brasil, 2015b, p.10).

Assim, apesar da inclusão de articulação entre as IES e as escolas de educação básica para a realização dos ECS, as diretrizes não trazem (Brasil, 2015b) um suporte para promoção e institucionalização de parcerias contribuindo para melhores práticas na formação para docência. Há necessidade de “[...] um regime de

colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (Dourado, 2016, p. 33).

Em 2019, num contexto em que muitas licenciaturas sequer tinham formado a primeira turma dos PPCs elaborados com base nas DCNs (Brasil, 2015b)³¹, foram emitidas novas diretrizes para formação docente na educação básica.

A nova resolução (Brasil, 2019b) foi a expressão do propósito de estabelecer orientações curriculares para a formação de docentes em consonância com a Base Nacional Comum (BNC-Formação), e publicada sob o impacto de mudanças e relutâncias em face do contexto político.

Entretanto, as diretrizes de 2019 foram objeto de resistência das universidades, contando, inclusive, com manifestações³² das entidades representativas da educação e dos professores, e em 2024 houve a publicação de nova resolução para formação inicial de professores (Brasil, 2024b).

Nas duas diretrizes, foi identificada a inclusão de uma importante alteração no texto que se refere ao papel dos profissionais da escola, descritos como responsáveis pela mentoria³³ dos futuros colegas de profissão nos momentos de planejamento, regência e avaliação das aulas. Em tais documentos, está determinada a necessidade de estabelecer parcerias formais entre as IES e as escolas, as redes ou os sistemas de ensino para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando.

A Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019b) representou um forte indicativo pela retomada do uso de dispositivos que tencionam a padronização das propostas curriculares dos cursos de formação de professores no Brasil e o firme controle sobre elas (Diniz-Pereira, 2023).

Todavia, em relação aos ECS, há previsão da instauração de parcerias formais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades estipuladas na formação do licenciando que demandam a participação das escolas, sistemas de ensino e instituições locais, além do “[...] reconhecimento e respeito às instituições de

³¹Cabe registrar que foram publicadas, nesse cenário, normas de prorrogação para implementação das DCNs de 2015 (Brasil, 2017, 2018, 2019a).

³²Andes; Anfope; Anpae e Anped. Nota de repúdio: “Nesse contexto, a publicação de novas diretrizes foi recebida sob muitos protestos da comunidade científica, por se tratar de uma proposta que modifica significativamente o texto da Resolução anterior, sem uma discussão mais ampla e sem uma avaliação do impacto do que fora antes proposto”.

³³Conforme previsto no art. 7º, § VII (Brasil, 2019b).

Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino” (Brasil, 2019b, p. 4). Isso aponta para um avanço na relação entre universidade e escola.

A mesma diretriz estabelece a centralidade das práticas efetivadas nos estágios “[...] que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio” (Brasil, 2019b, p. 4), o que indica um progresso em relação às normas anteriores, no que se refere ao papel dos professores das escolas na realização dos ECS.

Do mesmo modo que ocorreu a publicação das diretrizes de 2019, que foram lançadas no contexto de implantação das normas de 2015, com prorrogações sob contundente influência política, sobrevieram as normas de 2024, num cenário de extensão³⁴ dos prazos de elaboração dos PPCs das licenciaturas nos moldes da resolução anterior.

Na atual diretriz para formação de professores da educação básica, Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024b), no que diz respeito à cooperação entre as instituições de educação para realização dos ECS, enfoca-se a orientação para o

Estabelecimento e a formalização de parcerias entre as IES e as redes/sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Básica para assegurar o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório previstos na formação do licenciando (Brasil, 2024b, p. 6).

Destaca-se, também, o papel dos professores das escolas em relação aos ECS, indicando a necessidade de supervisão de um docente da IES com experiência profissional compatível com as atividades que serão desenvolvidas pelo futuro professor, com articulação das escolas de educação básica no acompanhamento das experiências de aprendizagem do licenciando, e ainda de

[...] apoio e a mediação de profissionais de referência, integrantes dos quadros docentes das escolas, redes e sistemas de ensino, com a tarefa de acolhimento, orientação e diálogo formativo com os licenciandos nas atividades de estágio, a partir de programas e projetos estruturados nos PPCs de seus cursos (Brasil, 2024b, p. 11).

A indicação das possibilidades de atuação dos professores da universidade e da escola no desenvolvimento dos ECS tende a favorecer o processo de formação

³⁴Brasil (2022, 2024).

dos futuros professores.

Igualmente na Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024b), observa-se que o conceito de parceria comporta o reconhecimento das duas instituições de educação como partícipes de todas as etapas do ECS, incluindo planejamento, execução e avaliação das atividades, e que coopere para superação das demandas do cotidiano das escolas.

Contudo, ainda que se considere que houve avanço na previsão legal de maior articulação universidade e escolas, nas diretrizes de 2024 (Brasil, 2024b), subsiste uma lacuna no que se refere à formação de professores da educação básica para atuarem como supervisores de ECS, tendo, entretanto, as prerrogativas de acompanhar os estudantes das licenciaturas ofertando acolhimento, orientação e diálogo formativo, especialmente no que se referem às devolutivas para os futuros professores.

Na Ufes, para a organização dos ECS das licenciaturas, foram implementadas normas por meio da Resolução nº 75/2010³⁵. O ECS, na perspectiva da normativa interna, é configurado como disciplina obrigatória e visa à inserção político-pedagógica dos licenciandos nos espaços educativos e à articulação, de maneira multidisciplinar, dos componentes da formação comum e os da formação específica com o exercício profissional.

A Resolução nº 75/2010 (Ufes, 2010) foi elaborada à época com base nas diretrizes para formação de professores vigentes (Brasil, 2002). Desta forma, espelham o seguinte conceito de ECS: “§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino [...]”.

No parágrafo transcrito, destacamos que a IES sinaliza a possibilidade de parceria com os sistemas de ensino para viabilizar os ECS. Logo, a Ufes sugere um movimento em prol da articulação entre universidade e escola ao regulamentar os procedimentos de inserção dos estudantes de licenciaturas nas escolas campo de estágio.

Todavia, é importante observar a centralidade atribuída à Ufes na gestão e coordenação do estágio, o que reforça a lógica de uma parceria dirigida (Foerste,

³⁵Os PPCs analisados foram elaborados num cenário de vigência da Resolução nº 75/2010, apesar da publicação de outras normas sobre ECS na Ufes posteriormente.

2004), a despeito de manter a indicação da constituição de uma relação mais horizontal, caracterizada pela corresponsabilidade, pela escuta ativa das escolas e pelo desenvolvimento de projetos conjuntos.

Assim, a resolução (Ufes, 2010) pode ser vista como ponto de partida, mas sua efetividade depende das condições que serão ofertadas para que atores da Ufes e das escolas consolidem vínculos institucionais que superem a formalidade dos convênios, transformando o ECS num espaço de colaboração e valorização mútua dos saberes acadêmicos e práticos.

5.2 A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NAS LICENCIATURAS DA UFES

5.2.1 Estrutura e funcionamento dos estágios

Este tópico apresenta os resultados do estudo no que se refere aos aspectos da estrutura e funcionamento dos estágios, tais como: carga horária e número de disciplinas, permitindo ao leitor uma visão mais abrangente dos ECS na Ufes, conforme dados levantados por meio de questionários, entrevistas e ainda conforme detalhado nos PPCs que estão entre os recursos da análise documental.

Os PPCs podem ser compreendidos como unidade norteadora das ações educativas e como elo histórico e social da instituição e da sociedade. Todo projeto pedagógico comporta o propósito de ser um guia para o qual determinada instituição pretende seguir, refletindo a identidade da IES, sendo, portanto, uma etapa em direção a uma finalidade (Poker; Fernandes; Colantonio, 2016).

Nos cursos de licenciatura da Ufes, os PPCs consideram que o currículo é um conjunto de orientações, medidas, atividades acadêmicas e conhecimentos planejados e estruturados, com foco na integralização do curso e na formação do cidadão e profissional (Ufes, 2018). Assim, ele também contempla as normas para realização dos estágios curriculares obrigatórios.

O PPC é o instrumento utilizado pelas IES para sistematizar as informações de funcionamento dos cursos de graduação, contemplando desde os pressupostos que regem a disposição das disciplinas no currículo, até a menção de parâmetros que determinam o perfil profissional do egresso, normas para oferta e avaliação dos componentes curriculares, bem como de infraestrutura, sistematização administrativa

e dos profissionais que atuam no curso.

De acordo com a Pró-Reitoria de Graduação da Ufes (2016, p. 2), o PPC evidencia a identidade do curso, e “Define os princípios filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos e técnicos que orientam a formação humana, cidadã e profissional dos egressos do curso”.

A Prograd/Ufes adotou, a partir de 2015, um novo modelo para elaboração de PPCs dos cursos de graduação, com propósito de aperfeiçoar os projetos no que se refere às questões pedagógicas, atender aos requisitos das DCNs dos cursos, contemplar os parâmetros do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) presencial e a distância do Inep, entre outros.

O desenvolvimento do formulário modelo para os PPCs da Prograd/Ufes ocorreu ao longo de mais de dois anos de trabalho das equipes da DDP/Prograd e da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da Ufes, e contou com sugestões de setores diversos da IES, especialmente dos docentes e técnicos dos colegiados de cursos de graduação e dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs).

Atualmente, os PPCs da Ufes são elaborados em plataforma própria da IES, que se comunica com outros sistemas adquiridos anteriormente. A plataforma de PPCs – acadêmico.ufes – permite alterações na estrutura dos projetos, quando necessário, além de disponibilizar relatórios diversos.

Dessa forma, as equipes proponentes dos PPCs, após as discussões com os vários grupos interessados, como estudantes de graduação, servidores técnicos e docentes, inseriram uma “versão proposta” do novo PPC no sistema acadêmico.ufes, que deve seguir os trâmites³⁶ regulamentados pela Ufes para apreciação, análise e aprovação dos projetos.

Na sequência, após a devida avaliação, os servidores da DDP modificam a versão do projeto de “proposta” para “corrente”, o que permite o vínculo de estudantes aprovados nos processos seletivos de ingresso para a graduação.

Destarte, optamos pelo estudo dos PPCs das licenciaturas elaborados nesse novo formato, tendo em consideração a simetria dos tópicos dos projetos³⁷, e que tiveram por base as mesmas DCNs das licenciaturas (Brasil, 2015b).

Nesta sessão, está apresentada a análise dos PPCs das licenciaturas da Ufes,

³⁶A Ufes teve as seguintes resoluções para orientações de trâmites de PPCs: 40/2009, 52/2015, 35/2023 e 78/2024.

³⁷A lista de tópicos para elaboração de PPCs dos cursos de graduação na Ufes consta no Anexo 1.

no que concerne aos ECS. As informações decorrentes do exame dos projetos foram organizadas em quadros, nos quais indicamos: cursos, centros de ensino, informações se o questionário teve a participação de professor orientador e/ou supervisor de ECS, e código de curso, elaborado para esta etapa da pesquisa.

O estudo contemplou os PPCs de 13 cursos que atendiam aos requisitos de disponibilidade para consulta pública em página oficial da instituição, bem como resposta de professor orientador e/ou professor supervisor de estágio ao questionário de pesquisa, conforme quadros 8, 9 e 10.

Assim, somente em duas licenciaturas tivemos a confluência de disponibilidade do PPC e preenchimento do questionário por professores orientadores e supervisores de estágio, o que representamos por meio de um quadro na sequência.

Quadro 8-Cursos com PPC e questionário preenchido por PO³⁸ e PS³⁹

Cursos	Centros de ensino	Código do curso	Professor Orientador	Professor supervisor
Matemática	CCENS	C21	1	1
Pedagogia	CE	C24	3	8

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A segunda possibilidade de incorporação de curso na análise documental foi a consonância de PPC disponível e preenchimento do questionário por professores orientadores de ECS. Nesta categoria, tivemos a representação de oito licenciaturas, conforme quadro a seguir.

Quadro 9-Cursos com PPC e questionário preenchido por PO

Cursos	Centros de ensino	Código do curso	Professor orientador
Ciências Biológicas	CCHN	C03	2
Ciências Sociais	CCHN	C05	1
Educação do Campo	CE	C06	1
Educação do Campo	Ceunes	C07	1
Geografia	CCHN	C13	1

³⁸ Professor Orientador

³⁹ Professor Supervisor

História	CCHN	C14	1
Química	CCE	C26	1
Química	Ceunes	C28	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Uma terceira categoria de cursos de licenciatura foi representada em função da disponibilidade do PPC na página da Ufes e o preenchimento do questionário por professor supervisor, o que ocorreu em três cursos, conforme detalhado no Quadro 10.

Quadro 10-Cursos com PPC e questionário preenchido por PS

Cursos	Centros de ensino	Código do curso	Professor supervisor
Ciências Biológicas	CCENS	C21	1
Matemática	CCE	C20	3
Química	CCENS	C27	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os cursos são ofertados nos turnos matutino, vespertino, noturno ou integral, com integralização mínima prevista entre oito e nove semestres. As versões entraram em vigência entre 2017 e 2021.

Em relação ao número de horas mínimas de estágio exigidas nas diretrizes de formação de professores (Brasil, 2015b), todos os cursos analisados atendem ao requisito de 400 horas para os ECS, sendo que dois cursos somam 420⁴⁰ horas.

No que se refere à distribuição dos ECS no currículo, estão organizados em duas disciplinas (quatro cursos), três disciplinas (dois cursos), e sete cursos ofertam quatro disciplinas de ECS, conforme detalhamento do Quadro 11 – Comparativo de PPCs analisados, disponível no Apêndice E.

5.2.2 A parceria entre universidade e escola nos estágios curriculares supervisionados da Ufes e as diretrizes

Tendo em consideração a demanda dos estudantes pela disciplina de ECS e o fato de não haver ampliação no quadro de professores orientadores na UFES, as

⁴⁰A informação é relativa aos PPCs dos cursos C7 e C21.

pesquisas relacionadas à organização da disciplina revelaram que há um desafio no que concerne ao grande número de estudantes para orientação nas turmas, fator mencionado como obstáculo para o acompanhamento dos estudantes:

Então essa também é uma outra questão, a gente ter muitos alunos acabam tendo essas limitações também no processo de acompanhamento, por conta das outras demandas que vão nos atravessando (PO11).

Outro aspecto analisado durante os procedimentos de coleta de dados, especialmente nos PPCs, refere-se à utilização de formulários do tipo administrativo, que podem ser caracterizados como recursos tanto para os apontamentos relativos à frequência, para coleta de dados ou ainda para produção de relatórios.

Por conseguinte, é importante destacar o registro de uma das professoras supervisoras que fez referências ao formulário de controle de frequência:

Tem a ficha de frequência e o professor supervisor assina atestando quantas horas o estagiário ficou e em qual dia. Mas eu acho que algum, se não é essa ficha, algum registro tem, seja feito pelo supervisor aqui, ou seja, feito pelo próprio pedagógico que... organizam nesse momento inicial de acolhida (PS6).

Outra menção aos registros em formulários se refere aos dados para produção de relatórios:

Vamos dizer assim, a gente tem muito isso de anotar, então você contribui com a escola, mas você faz perguntas, você faz anotações pros relatórios (PO11).

Esse final de ano que a gente está escrevendo relatório... (PS3).

Em relação à parceria entre universidade e escola, no que tange às normas para estágio obrigatório e não obrigatório” nos PPCs analisados, tendo em consideração os modelos de parceria de Foerste (2005), identificou-se uma tendência dos projetos de formação de transitarem entre os modelos de parceria dirigida e parceria colaborativa.

No estudo dos modelos de parceria entre universidade e escola revelados pela análise dos PPCs das licenciaturas da Ufes, registramos inicialmente as diferenças de cultura institucional existentes entre a universidade e as escolas de educação básica (Foerste, 2002; Sarti, 2008). Tais diferenças que se manifestam, sobretudo, no “[...] modo de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos, a docência, entre outros aspectos” (Benites, 2012, p. 16).

Os professores orientadores mencionaram esse descompasso entre os calendários e horários da universidade e como isso impacta na organização dos ECS:

Só quando precisa, por exemplo, alguma escola, algum horário que não encaixa com as escolas que a gente tem ou no caso desse semestre agora né, desse período 2024.2, nós tivemos essa questão do calendário ter começado né, o período letivo ter começado em meados de outubro (PO11).

A gente fica meio que ajustando coisas pro aluno, ajustando coisas com a escola, ajustando horários, ajustando as idas e, assim, às vezes não tem todo esse respaldo que a gente espera que exista no processo (PO1).

Outro ponto a ser observado é o possível desequilíbrio entre os papéis destinados à universidade e à escola na organização dos ECS, o que, sem o devido cuidado, pode resultar em um modelo que tem como referência a hierarquização de saberes, com preponderância do saber acadêmico sobre o saber da experiência, e a ênfase no controle burocrático, com vistas ao cumprimento de carga horária e etapas previamente estabelecidas (Foerste, 2002; Tardif; Gauthier, 2001). Tais questões foram identificadas nos seguintes trechos⁴¹:

Art. 16º - O planejamento de cada disciplina que compõe o estágio supervisionado curricular será elaborado pelos Professores Orientadores de estágio, contando com a participação, sempre que possível, do(s) Profissional(is) Supervisor(es) responsável(is) das unidades concedentes onde as atividades serão realizadas (Ufes, 2018, p. 68).

Art. 8º O Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório estabelecido no PPC do Curso caracteriza-se por disciplina a ser cumprida pelo aluno, atendida a carga horária nele estabelecida, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. §1º A programação e o planejamento do Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório devem ser elaborados em conjunto pelo aluno, pelo docente e pelo supervisor, e resultar em um Plano de Estágio, em que as cargas horárias semanais e semestrais estejam dentro dos limites estabelecidos no PPC do respectivo curso (Ufes, 2019, p. 72).

Nos trechos em destaque, nota-se a ênfase no papel dos professores da universidade no planejamento, realização e avaliação dos ECS. Entretanto, em relação aos professores supervisores, observam-se poucos registros do que se espera de sua participação no acompanhamento dos estagiários nas escolas.

A carência de detalhamento sobre o papel desempenhado pelos professores das escolas nos ECS difere da proposta de parceria colaborativa, que pressupõe a perspectiva de que professores da educação básica e da universidade estão

⁴¹Os excertos pertencem aos PPCs dos cursos C27 e C20, respectivamente.

permanentemente dedicados a pensar sobre o ensino, o que é pressuposto para a “[...] definição e redefinição permanente de objetivos comuns e a partilha de compromissos, buscando todos os meios necessários para atingi-los” (Foerste, 2002, p. 80).

Do mesmo modo, na Lei do Estágio (Brasil, 2008), são atribuídas aos professores as funções de orientar, no caso da IES, e de supervisionar, quando se trata de docente das escolas, sem, portanto, maiores detalhamentos da forma de conceber uma parceria entre as instituições para a realização dos ECS.

Ao longo de suas versões, as DCNs para formação docente (Brasil, 2002, 2015b, 2019b, 2024b) apresentaram algum aperfeiçoamento no que se refere à parceria entre universidade e escola para os ECS, no recorte selecionado para análise neste estudo.

Inicialmente, com a resolução de 2002, a escola tem espaço como campo de estágio, e a indicação de “[...] regime de colaboração entre os sistemas de ensino” (Brasil, 2002, p. 6). A diretriz seguinte (Brasil, 2015b) foi precedida de um parecer que reforçou a demanda para que os sistemas de ensino promovessem a abertura de suas escolas às instituições formadoras para o ECS, tendo em consideração a necessidade de estabelecer um acordo entre IES, órgão executivo e unidade escolar acolhedora.

A prescrição do parecer de 2015 aponta para uma relação de colaboração com a escola, que deve estar voltada para a formação prática, para os momentos em que os estudantes das licenciaturas estarão nas escolas, como estagiários, sem, contudo, fazer com que a formação seja restrita ao “treino técnico”. Nesse aspecto, enfatiza-se os achados de Nóvoa (2024, p. 10), de que “essa colaboração não pode ser pontual, esporádica, baseada em hierarquias de poder e em relações desequilibradas, nomeadamente entre os professores das universidades e da educação básica”.

Passados quatro anos, uma nova DCN (Brasil, 2019b, p. 4) apresentou o ECS como prática central, e prevê que, nas etapas de planejamento, regência e avaliação, os estudantes dos cursos de licenciatura estejam sob a mentoria de professores ou coordenadores das escolas, e que estas instituições sejam “[...] parcerias imprescindíveis à formação de professores, em especial das redes públicas de ensino”.

Deste modo, resta evidente a necessidade da celebração de acordos para realização dos ECS, entretanto, mal houve tempo para que as IES pudessem se organizar para alterar os PPCs das licenciaturas e a DCN foi revogada por meio da

Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024b).

A DCN mais recente (Brasil, 2024b) mantém a orientação das parcerias entre as IES e as redes de ensino para a melhor execução dos ECS e, entre outras exigências, determina que a disciplina deve ser realizada desde o primeiro semestre da licenciatura, o que pode representar um novo obstáculo para organização dos ECS.

Logo, a construção de uma parceria com a escola, ainda que estimulada pela diretriz, representa um desafio, pois requer a mobilização da comunidade universitária e das redes de ensino em prol da aprovação de projetos de formação docente concebidos de maneira coletiva e democrática, para que não sejam executados de modo protocolar (Diniz-Pereira, 2025).

Na análise da parceria nos PPCs, por outro lado, foram identificados trechos⁴² alinhados com a parceria colaborativa, destacados a seguir:

[...] estabelecer um projeto de estágio, planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente através de relações formais (C27).

E ainda:

No tempo-universidade os licenciandos recebem toda a orientação e a fundamentação teórica necessária para a realização do estágio. Além disso, com base na realidade de cada comunidade, os estudantes realizam os seus planos de estudos a serem desenvolvidos na escola. Esse plano é apresentado e discutido com a escola. Com base na sugestão da escola, esse plano é alterado no âmbito de suas ações/intervenções (C20).

Conforme Foerste (2002, p. 80), compreende-se que as parcerias colaborativas tendem ao sucesso, uma vez que há “[...] disposição dos sujeitos envolvidos no sentido de partilhar poderes, estabelecendo metas e alternativas de trabalho”, o que reverbera na ampliação de possibilidades para a manutenção das relações interinstitucionais.

No modelo de parceria dirigida, a IES preserva o poder de decisão sobre todas as etapas da parceria e a escola é caracterizada como espaço de realização do ECS, evidenciando o que foi apontado por Gatti e Nunes (2009) acerca da ausência de projetos de ECS concebidos em coparticipação entre universidade e escola.

Tendo em consideração que esse estudo dos PPCs é delimitado, tratando-se

⁴²Os trechos em destaque foram extraídos dos PPCs das licenciaturas C06 e C07, respectivamente.

de uma perspectiva do material disponível, sinaliza-se alguns aspectos merecem atenção no contexto de como as parcerias entre universidade e escolas são propostas no âmbito dos ECS.

5.3 A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: ORGANIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO, ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA, E A CONSTITUIÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta etapa do estudo, pretendeu-se compreender como ocorrem as parcerias entre a universidade e as escolas de educação básica no contexto dos ECS dos cursos de licenciatura da universidade, a partir da perspectiva dos professores orientadores e supervisores de ECS.

Os dados referem-se aos questionários que foram respondidos pelos professores de diversas licenciaturas⁴³ e às entrevistas realizadas com os professores do curso de Pedagogia. As respostas dos professores orientadores e supervisores⁴⁴ de ECS revelaram um conjunto de temas relacionados à forma como a disciplina é desenvolvida, o que contribui com o objetivo da tese de analisar e compreender como ocorrem as parcerias entre a Ufes e as escolas de educação básica.

Tendo por base a afirmação de Nóvoa (2017, p. 1122) de que “o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional”, foram incluídas questões sobre a concepção de currículo, as circunstâncias do início da atuação dos professores com ECS, o papel da disciplina para formação de professores, o processo de desenvolvimento e os desafios das parcerias, a inserção, o acolhimento, o acompanhamento e as atividades realizadas pelos licenciandos nas escolas durante os ECS.

Os tópicos revelados pela análise de conteúdo dos instrumentos de coleta contribuem para conhecer e refletir sobre a organização da disciplina, a articulação entre teoria e prática, e o campo de estágio como espaço no qual o futuro professor começa a se integrar na profissão tendo a oportunidade de compreender a prática

⁴³Conforme quadros 8, 9 e 10.

⁴⁴Conforme detalhamento de cursos e número de professores da universidade e da escola que responderam ao questionário, disponível nos quadros 8, 9 e 10. Os professores orientadores estão representados pelas siglas PO e os professores supervisores, pela sigla PS.

profissional no cotidiano educativo e na realidade que irá atuar futuramente (Carvalho Filho; Brasileiro; Souza Neto, 2019).

As considerações dos professores transitaram por muitos conteúdos, o que reflete a complexidade dos estágios e das parcerias interinstitucionais, entretanto observamos uma predominância de temáticas que foram dispostas nos grupos, uma vez que contemplam aspectos diretamente relacionados à: 1. organização e desenvolvimento dos ECS; 2. articulação teoria e prática; e 3. constituição de saberes dos ECS na formação docente.

5.3.1 Organização e desenvolvimento dos estágios

Quanto aos aspectos relativos à organização prévia e ao desenvolvimento dos ECS, os professores orientadores versaram sobre matérias relativas à organização da disciplina em três etapas, considerando a preparação para ingresso na escola, os momentos de observação e as regências. Os professores da universidade também trataram das atividades realizadas nos ECS, conforme segue:

PO1 - Eu desenvolvo em três fases: preparação para a entrada na escola, observação e participação na aula do supervisor e ministração de aula pelos estagiários, produção de textos, seminários, encontros regulares.

PO3 - Acompanhamento do estágio com atividades de observação, coparticipação e regência, planejadas em conjunto com cada supervisor/a e com os estagiários, de acordo com as demandas do plano de ensino do/a professor/a.

PO11 - Com encontros para organização na Ufes e atividades de intervenção nas escolas (observação, intervenção e avaliação).

O detalhamento que os professores orientadores descrevem acerca do desenvolvimento dos ECS articula-se com o designado nos PPCs dos cursos de graduação e as diretrizes relacionadas às licenciaturas e à disciplina em específico, ao promover o estágio como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação” (Brasil, 2008).

Os professores orientadores discorreram acerca da distribuição dos licenciandos nas escolas que é diretamente influenciada pelo tamanho das escolas e

pela parceria que se desenvolve entre as instituições de ensino.

PO11 - Então, depende muito assim, às vezes se é uma escola maior, por exemplo, tem uma parceria nesse ano com uma escola que é maior assim, então nós temos lá duas duplinhas de estágio, né? Então uma dupla que fica com o pedagogo, com um pedagogo e a outra duplinha que fica com outro pedagogo e com o coordenador para também entender um pouco dessa dinâmica do trabalho do coordenador pedagógico, então uma escola maior.

Quanto ao número de escolas para distribuição dos estudantes, os professores orientadores trataram de questões que indicam que a parceria com as escolas é dinâmica, uma vez que depende diretamente da gestão das redes de ensino e das escolas, do número de licenciandos que devem ser encaminhados para estágio e ainda das alterações que ocorrem nos procedimentos de formalização dos ECS.

Conforme previsto no PPC, a carga horária dos ECS é fracionada entre horas teóricas (30) e práticas (105)⁴⁵ por semestre. De acordo com os professores orientadores, a parte desenvolvida no espaço da universidade tem início com a apresentação da disciplina e de discussões sobre os estágios:

PO10 - Então... geralmente eu faço esse início com os alunos trabalhando com aspectos teóricos com autores que tratam de estágio e principalmente pensando gestão. E aí a gente trabalha bastante com a legislação também... com a escola e até com relação à própria função da escola, a função da equipe pedagógica, essa própria relação com o currículo e porque que a escola tem a sua importância social, então a gente vai fazendo todo esse desdobramento desse conhecimento.

PO10 - Início a partir de aulas teóricas, organização do plano de ação para desenvolvimento nas escolas e, posteriormente, com tarefas e atividades que envolvem a preparação para as experiências nas escolas.

Avançando no desenvolvimento da disciplina, os professores orientadores tratam da estruturação dos ECS com a descrição da forma de conduzir as ações dos estudantes nas escolas de educação básica, com momentos iniciais de aulas, a retomada dos referenciais teóricos e a indicação de como elaborar e implementar os planos de aula em diálogo com os professores supervisores.

PO11 - Eu sempre oriento muito os alunos com os cuidados, como o horário, como respeitar as regras da escola, inclusive até com a questão de uso do celular para anotações.

⁴⁵A informação é relativa ao PPC do curso C24, contudo, em todos os projetos, há distribuição da carga horária dos ECS em teoria e prática.

PO17 - Fazemos aulas teóricas na universidade e os alunos também vão para a escola. Na universidade discutimos sobre as contribuições do estágio para a formação docente e a importância do mesmo. Após o início do estágio na escola fazemos encontros presenciais na Ufes para compartilhar as vivências.

A realização dos ECS deve possibilitar aos licenciandos a reflexão sobre a prática como processo constante de inserção na docência, tendo a oportunidade de colocar em evidência seus aprendizados por meio da verbalização e da escrita, tornando-se produtor de conhecimento ao “[...] analisar e compreender a realidade e o contexto que é histórico, político, social, cultural e econômico de que faz parte a prática docente” (Alves; Nogueira; Beluque, 2023, p. 5).

5.3.2 Articulação teoria e prática

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, há previsão de que, no percurso da formação de profissionais do magistério da educação básica, deverá ser garantida “[...] efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Brasil, 2015b, p. 30).

A indicação da demanda de articulação entre teoria e prática na formação docente para educação básica tem sido objeto de debate frequente nas produções acerca da formação de professores (Ananias, 2025; Abreu; Andrade; Jesus, 2024; Arrigo *et al.*, 2022; Sarti; Araújo, 2016; Carvalho-Filho; Brasileiro; Souza Neto, 2019; Monteiro, 2001; Queiroz, 2001), e esteve presente nas falas dos professores orientadores e supervisores de ECS:

PO4 - A relação entre teoria e prática que envolve disciplina e respectivo estágio só é possível no ambiente universitário. Após a universidade os alunos não terão esse espaço de discussão.

PO7 - É um momento teórico-prático relevante para que a/o licencianda/o conheça, vivencie e compreenda mais os desafios e possibilidades do trabalho docente na realidade educacional brasileira.

PO10 - A universidade precisa tecer o diálogo entre essa realidade, dotada de conflitos e possibilidades, e a dimensão do conhecimento científico (teórico-conceitual e de legislação/políticas educacionais), fazendo um movimento de construção de conhecimentos em que os estudantes em formação inicial (estagiários) percebam as características, as situações, as possibilidades, enfim, possam interagir e atuar na escola considerando a

relação efetiva entre teoria e prática, construindo, nesse sentido, sua práxis.

PO18 - Os professores são fundamentais na formação dos estudantes, uma vez que o Estágio permite a integração da teoria e da prática e é o momento de concretude da profissão.

A relação entre teoria e prática também foi apontada pelos professores das escolas como importante aspecto a ser considerado nos ECS, ao tratarem do papel da universidade para a realização da disciplina.

PS3 - Percebo que tem um papel importante, pois precisam de acompanhamento, diálogo e relação teoria e prática.

PS11 - Contribui com a formação teórica, porém nem sempre com experiências de uma escola da rede.

PS15 - Fundamental, levando em consideração a importância da teoria alinhada a prática e a supervisão diante das demandas e dúvidas.

Para melhor compreensão do eixo de análise, é relevante destacar que se trata da articulação entre teoria e prática nos ECS, que, para além das questões práticas ou a preparação profissional, seja projetada para a “[...] a complexidade da profissão em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.” (Nóvoa, 2020, p. 62).

A relação entre teoria e prática durante os estágios não é um processo direto ou simples, mas uma construção constante, demandando do estagiário uma atitude investigativa e reflexiva; do supervisor, uma atuação mediadora e propositiva; e da instituição de ensino, a garantia de um currículo que reconheça e incentive essa indissociabilidade. O ECS propicia múltiplas “[...] interpretações de prática e práticas, que, inseridas em estruturas sociais que dualizam teoria e prática, buscam gerar conhecimento sobre a prática profissional” (Bikel; Benites, 2025, p. 1).

Promover a articulação entre teoria e prática é uma das demandas permanentes na formação para a docência, sendo então um dos desafios para a análise da “[...] prática de ensino como objeto teórico, superando a mera aplicação de conceitos e teorias” (Zeichner, 1993).

5.3.3 Constituição de saberes na formação docente

A produção e a mobilização de saberes durante os ECS foram importantes

aspectos apontados pelos professores diretamente envolvidos com a disciplina de estágio. De acordo com Tardif (2021), os saberes provenientes e impulsionados pela atividade profissional docente podem ser classificados como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

O tornar-se professor “[...] depende em grande parte de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (Tardif, 2021, p. 39). Os saberes resultam da combinação de vivências pessoais, experiências profissionais, estratégias pedagógicas implementadas e teorias que embasam a prática docente do cotidiano das instituições de educação (Tardif, 2021).

Assim, a produção e a mobilização de saberes docentes surgem como incentivo para a escolha dos professores orientadores atuarem nos ECS:

PO3 - Compromisso com a formação de professores e com a produção de conhecimento, com especial interesse pelos saberes construídos na prática docente.

Para Tardif (2021, p. 21), “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”, os professores orientadores repercutem esta consideração, indicando a relevância da produção e o compartilhamento de saberes pelos professores das escolas, durante os ECS:

PO9 - Eles possuem a função de compartilhadores de saberes docentes adquiridos com a experiência. São eles que apresentam as artes do ofício aos futuros professores. Nas licenciaturas principalmente na disciplina Didática o enfoque é sempre muito teórico e com poucas questões relacionadas às metodologias de ensino e aos saberes docentes.

PO14 - Contribui na partilha de saberes possíveis de serem realizados no contexto da escola.

PO8 - Viabilizar uma experiência profissional aos estudantes de graduação, mas também promover a interlocução dos saberes que estão sendo produzidos na academia com os saberes provenientes da escola.

A geração e a mobilização de saberes docentes no decurso dos ECS fazem com que a disciplina seja reconhecida como momento peculiar para a formação docente, em face das diversas possibilidades de práticas que alternam e se entrelaçam, proporcionando uma formação profissional (Bikel; Benites, 2025).

Segundo Vasques e Sarti (2022), a ênfase na pesquisa, na produção de saberes e nas experiências profissionais docentes no currículo de formação profissional é impulsionada por uma favorável relação entre universidade e escola.

Entretanto, para além dos “[...] conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores” (Vasques; Sarti, 2022, p. 10).

É durante os ECS que se materializa uma fração da formação com acesso aos saberes docentes. Nesse processo, esse conhecimento emerge do contato com os saberes da profissão em contextos reais da educação básica. Desse ponto pode-se vislumbrar o esboço dos futuros professores, que sejam profissionais aptos a empreender, com autonomia e responsabilidade, os procedimentos esperados na rotina da docência. Tais contribuições dos ECS para formação de professores também foram objeto de reflexão.

Nesse cenário, os professores destacam em suas respostas o desenvolvimento e a efervescência de saberes, o contato efetivo com as escolas, o cotidiano da educação básica, outros profissionais que trabalham nas escolas, entre outros temas, ao tratarem da contribuição da disciplina para a formação docente:

PO6 - Trata-se de uma experiência profissional imprescindível para compreender as diferentes demandas da docência, em articulação com os estudantes da escola, os profissionais, a secretaria municipal/estadual de Educação, as famílias e a comunidade escolar.

PO7 - Ser o espaço-tempo em que as/os licenciandas/os poderão avaliar os desafios e possibilidades de se concretizar um ensino público relevante socialmente, de qualidade, laico e inclusivo.

PO8 - É um período importante da formação dos professores, no qual eles têm contato real com a escola, seus problemas e necessidades. Também é um momento de exercitar a docência, a partir do planejamento, conhecimento da cultura escolar e do perfil dos estudantes atendidos por aquela escola.

PS15 - Penso que o estágio é uma parte fundamental da formação dos futuros professores. É a oportunidade de conhecerem o dia a dia do espaço escolar, a dinamicidade do processo de ensino e todos os pormenores que não aprendemos na faculdade.

Destaca-se, ainda, o ECS como espaço fecundo para refletir sobre as circunstâncias e acontecimentos do “[...] ensino vivenciadas nas escolas-campo de estágio, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de planejar, implementar, avaliar, refletir e construir novos entendimentos acerca da docência” (Arrigo *et al.*, 2022, p. 3).

De acordo com Batista e Ribeiro-Silva (2025), no contexto escolar, os futuros docentes têm, no convívio com os estudantes e professores, o componente

fundamental no seu processo de formação. Assim, o ECS permite a configuração de uma nova identidade profissional e ocupa um lugar central na aprendizagem da docência.

Todavia, para a realização dos ECS, professores orientadores e supervisores enfrentam obstáculos na promoção das parcerias entre as instituições de níveis distintos da educação, conforme será tratado na sequência.

6 DESAFIOS DA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Neste capítulo, são evidenciados os obstáculos com os quais os professores orientadores e supervisores se deparam para acolher e inserir os estagiários nas escolas.

Os professores orientadores mencionam o volume de documentos indispensáveis ao início dos ECS, compreendendo: convênio, seguro e termo de compromisso de estágio. Esses documentos são previstos na Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008), que regulamenta os estágios no Brasil, porém foram registradas dificuldades com relação aos encaminhamentos:

PO5 - Porque eles pedem tanto documento, tanto documento, tanto documento que a gente não consegue às vezes mandar aluno.

PO11 - E aí sobrecarrega o professor, porque parece muito simples “ah, você vai visitar a escola”, mas você tem um gasto, você tem que... você está responsável por aqueles estudantes e todos os dias praticamente tem alguém escrevendo pra você ou você está escrevendo. “Fulano, como que está na escola? Você não deu notícia. O que está acontecendo?”... É... “deu certo o documento? assinou, pegou, tramitou...”, sabe? Tramitou... eu que tramito os documentos deles, porque eu assino e depois envio pro colegiado. Então tem épocas do ano que é uma sobrecarga mental inclusive.

Outro obstáculo informado pelos professores orientadores foi a ausência de institucionalização dos ECS, o que demanda dos professores da universidade que eles recorram aos seus contatos pessoais com a finalidade de obter espaço para que os licenciandos realizem os ECS.

PO2 - É uma relação/parceria extremamente complexa. Como já me referi, se trata de uma relação quase que pessoal estabelecida entre colegas professores, colegas gestores de escolas e ex-estudantes que atuam. É quase que se pedir e ficar devendo um enorme favor aos gestores e professores de escolas. Repito: a solução a meu ver para se resolver esse problema será se estabelecer uma articulação entre as instâncias conveniadas para a realização das atividades práticas de estágio ou, por último, a exemplo de muitas instituições, criar-se uma escola de aplicação que pudesse atender ao menos parte da grande demanda dos estagiários.

PO5 - [...] a parceria universidade-escola é: o professor de estágio e a escola.

Os docentes indicaram que a relação entre universidade e escola se dá pelo contato do orientador de estágio com os professores das escolas. Embora os estágios constem na formação dos professores, essa relação não se baseia em uma relação

institucional, mas sim pessoal, a partir de um movimento do professor de estágio e as escolas com as quais ele mantém contato para a realização dos estágios da licenciatura.

A despeito da previsão do estabelecimento de parcerias formais no estágio (Brasil, 2019b, 2024b), com vistas ao desenvolvimento em cooperação das etapas de planejamento, execução e avaliação das atividades voltadas para a formação do licenciando, o que se evidencia, a partir dos registros anteriores, é que se trata de uma relação de “camaradagem”⁴⁶. Dessa forma, têm-se que as ações para o estágio parecem se pautar em acordos informais, ainda que se respeite o cumprimento dos documentos previstos para oficializar os estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura.

A não institucionalização das parcerias para realização dos ECS pode refletir na organização da disciplina, provocando, ainda, um novo embaraço. Isso porque, em algumas unidades de ensino da educação básica, pode haver relutância em receber os estagiários, tendo em vista a repercussão na rotina da escola, ao estabelecer a parceria na formação dos futuros docentes por meio dos ECS, como pode ser observado nas seguintes falas:

PO8 - Para a escola, em geral, o estágio proporciona uma contribuição, facilitando a interlocução do professor envolvido e dos demais em discussões mais recentes, o acesso a novas metodologias. Entretanto as “vantagens” dessa parceria não estão explícitas para os gestores das escolas e muitos não têm interesse em receber estagiários, e às vezes ainda temem a exposição dos problemas da escola.

PS16 - Tenho sentido bastante dificuldade nas escolas receberem os estagiários, reclamam que estão lotadas, mas eu acredito que seja receio em receber alguém de fora, ainda com aquele antigo medo de serem avaliadas (s.m.j.). Também precisamos considerar que as mudanças no ensino médio afetaram o funcionamento da escola, muitas coisas novas para adequarem e ainda receber estagiários.

PO18 - Ainda não é uma relação satisfatória. Os estudantes enfrentam muita dificuldade para serem aceitos em algumas escolas. Mas, temos tentado nos aproximar e estabelecer uma relação mais harmoniosa com as escolas.

Se a equipe escolar não deseja receber os estagiários na escola em função das condições de trabalho, a construção do trabalho colaborativo para formação

⁴⁶Neste contexto, a expressão “camaradagem” é utilizada com o propósito de demonstrar a fragilidade das relações de parceria e colaboração que, por vezes, são construídas para viabilizar a realização dos ECS.

docente torna-se dificultada, em face da necessidade de planejar em conjunto “[...] com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27).

As dificuldades relacionadas à parceria entre universidade e escola embargam o estabelecimento de uma relação mais colaborativa entre as instituições:

PO18 - O papel da Universidade é estabelecer critérios, normas ou regulamentos para a realização de um estágio que seja realmente uma imersão do estudante na prática de sua formação, estabelecendo uma parceria com a comunidade onde está inserida.

PO11 - Ainda falta melhorar essa relação, a escola ainda continua distante apenas como campo de aplicação sem participação no processo de planejamento das ações de estágio.

PS12 - Posso falar que existe um hiato entre o dia a dia escolar e as propostas debatidas na universidade. Não penso que uma seja em detrimento da outra, mas é necessário alinhar esse percurso garantindo espaços de diálogo e vivências.

PS6 - A escola tem muitas dificuldades para atender às expectativas da universidade quanto aos estágios, o que a meu ver tem relação com a pouca aproximação que os professores orientadores estabelecem com a escola e com os professores supervisores e mesmo com a realidade da educação básica de maneira geral.

Nos relatos, é possível observar o distanciamento entre a universidade e as escolas. Portanto, a cisão apontada por Nóvoa (1992, 2011) e Tardif (2002) fica evidente, por exemplo, na tendência de priorizar as disciplinas teóricas em detrimento dos momentos de prática.

Um dos obstáculos apontados pelos professores supervisores foi a carência de reuniões com os estagiários antes que estes comecem a ter contato com as turmas da escola, conforme relato:

PS3 - Quando não há tempo suficiente e de qualidade para orientar, na maioria das vezes eles já chegam indo para a prática e o professor não consegue dialogar sobre os princípios etc.

PS8 - Às vezes o grupo de professores conversa com os pedagogos, mas não conversa com os professores que vão estar em sala. Às vezes você chega o aluno... “oh, gente, esse aqui o aluno né?”.

Especialmente entre os professores supervisores, há destaque para a indicação da falta de tempo para acompanhar e orientar os estagiários durante o período em que estão na escola. O desafio de conciliar as demandas da função de

professor da educação básica e supervisor de estágio, bem como as possíveis consequências na formação dos futuros professores, fez parte das seguintes respostas:

PS6 - Tempo para planejamento conjunto/conversa para orientações ao estudante estagiário.

PS7 - Tempo de diálogo com os estudantes, as conversas acabam acontecendo dentro da sala de aula.

PS8 - Tempo para conversar/planejar antes do início do estágio.

PS11 - Ter horário para atendimento e acompanhamento dos estagiários.

A ausência de tempo registrada pelos professores supervisores pode ser consequência dos diferentes calendários das instituições formativas. A escola possui uma dinâmica própria que é distinta da universidade e que demanda ações planejadas para criar e manter espaços de diálogo que sejam possíveis nas instituições formativas durante os estágios.

A distinção entre os calendários acadêmicos da escola e da IES torna-se um desafio para os professores, de acordo com o relato a seguir:

PO11 - Só que como a gente está no final de ano num período que foi diferente por conta da situação do período acadêmico, do calendário começar em outubro, então eu estou fazendo as últimas (visitas), nem todas as escolas eu consegui ir nesse semestre né... também pelo quantitativo de alunos e são duas turmas. E eu trabalho, nós tivemos seleção de mestrado e doutorado, então eu também faço parte, comitê de ética, tem várias outras demandas que eu tenho atuado.

PO5 - Só quando precisa, por exemplo, alguma escola, algum horário que não encaixa com as escolas que a gente tem ou no caso desse semestre agora né, desse período 2024.2, nós tivemos essa questão do calendário ter começado né, o período letivo ter começado em meados de outubro

Outro entrave se refere às inconstâncias dos profissionais que atuam nas escolas, pois os professores orientadores mencionaram que existem municípios realizando processo eleitoral de diretores. Há, também, questões relativas à realocação de professores, assim a parceria para a realização dos ECS pode ser comprometida.

PO5 - O ano que vem vai ser meio complicado porque muda professor, vai mudar diretor, há redes⁴⁷ em processo de eleição. Outro município vai mudar diretor, vai mudar professor, vai mudar tudo. Quem me garante que a mesma escola vai receber os meus alunos? Então as escolas já me deixaram meio

⁴⁷Omitimos os nomes das cidades.

que determinado, é até o dia X.

PO11 - “[...] como que faria o contato com as escolas, nome de escolas, inclusive assim foi num período que muitas pessoas também já tinham trocado, porque as escolas têm essas dinâmicas também, né? Troca de pessoal, transferências, concurso, indicações, né... designação temporária... então nós temos aí um conjunto diverso de situações.

No ECS, são reunidos espaços e participantes diversos, e ainda que tenham “[...] elementos costumeiramente comuns, como ter datas de início e término, as relações, a cada ano letivo ou mesmo dentro dos semestres, são diferenciadas em função das particularidades dos sujeitos e das especificidades do contexto” (Bikel; Benites, 2025, p. 3).

A participação dos professores supervisores nos ECS, por vezes, pode ocorrer sob condições precárias, em função das adversidades que enfrentam (Benites; Cyrino; Souza Neto, 2013). Essa situação pode dificultar os processos de acompanhamento do professor supervisor e impactar na formação docente, considerando o papel do professor supervisor “[...] não apenas como mero participante do processo, mas como um mediador, pois colabora no desenvolvimento da prática, intervém e compartilha experiências vivenciadas em sala de aula” (Reis; Dias, 2022, p. 136).

Embora se registre a importância do acompanhamento no estágio, tanto da parte da universidade quanto dos professores da escola, há fragilidades no âmbito das parcerias que dificultam algumas ações formativas.

Os descompassos na relação entre universidade e escola para o estágio supervisionado afetam os processos de acompanhamento, pois os tempos são desconhecidos durante o período de estágio supervisionado. Além desse aspecto temporal, há também imprecisões dos professores supervisores sobre o trabalho que devem desenvolver no período de acompanhamento nos estágios (Vedovatto; Rossi, 2023).

Assim, é importante que os professores supervisores compreendam a importância do seu papel como colaboradores no processo formativo dos futuros professores e, nesse sentido, “[...] quais saberes profissionais estão em jogo para o desempenho das tarefas aí previstas” (Sarti *et al.*, 2015, p. 106).

Outro fator apontado como desafio pelos professores supervisores é a necessidade de limitar o número de estagiários nas salas de aula, pois há dificuldade quanto ao número de adultos frente ao trabalho desenvolvido com as crianças. Por outro lado, também compromete as condições para o acompanhamento desses

professores em formação, em face da dinâmica da rotina da escola:

PS6 - Professora: É... Nós vamos botar um ou no máximo dupla. Por quê? Porque senão a gente aumenta muito o número de adultos na sala porque já tem o monitor da sala, tem auxiliar de creche em algumas turmas, as que não tem, tem dois estagiários remunerados, então compõe a equipe de sala. E aí se você colocar muitos sujeitos do supervisionado dessas outras atividades no mesmo dia tumultua um pouco e como intensifica o trabalho docente, atender esse estagiário, porque a gente atende ele no mesmo momento que a gente está atendendo as crianças né? Tem sido desafiador conseguir atendê-lo em outros tempos. A gente também faz, mas é sempre muito mais desafiador porque a gente não está conseguindo ter o tempo de planejamento normal sempre garantido. Então a gente pede pra limitar pra gente conseguir minimamente se doar a esse sujeito.

PS8 - Eu sempre me disponibilizo a acolher qualquer estagiário que seja na minha sala, a não ser que eu esteja vivendo numa situação né, na sala, uma situação né que um adulto a mais na sala vai trazer um prejuízo às minhas crianças, aí eu não recebo.

O limite que é estabelecido pelos professores nas escolas se deve em função das condições de trabalho, o que pode influenciar, também, a organização dos ECS na universidade. Embora se registre uma parceria entre a universidade e a escola, há lacunas no que se refere aos tempos, permanência e número de estagiários nas escolas.

Para realização dos ECS, é preciso avançar na direção de estabelecer parcerias institucionalizadas que favoreçam a alternância e a articulação de espaços formativos, possibilitando a apropriação de saberes da formação profissional, ultrapassando a cisão entre formação e trabalho profissional.

Aliar as práticas profissionais, realizadas nas escolas pelos professores, à formação pode contribuir substancialmente para os futuros docentes. O desafio maior que se apresenta é projetar uma parceria na qual se estabeleça a colaboração entre universidade e escola nos estágios supervisionados.

7 CONSIDERAÇÕES: POR UMA FORMAÇÃO EM PARCERIA

Para o desenvolvimento desta tese, o objetivo geral consistiu em analisar as parcerias entre a Ufes e as escolas de educação básica no contexto dos ECS. Diante disso, o primeiro objetivo específico deteve-se em identificar os processos de parcerias entre a Ufes e as escolas de educação básica para realização desses estágios.

Em relação a esse primeiro objetivo, foram identificados três grandes grupos temáticos: 1. organização e desenvolvimento dos ECS; 2. articulação teoria e prática; e 3. constituição de saberes dos ECS na formação docente.

Sobre a organização dos ECS, os professores abordaram as orientações acerca da preparação para ingresso na escola, os momentos de observação e de coleta de dados, do planejamento e da realização das regências, que contam com a participação e supervisão dos professores das escolas.

A relação entre teoria e prática foi identificada como um elemento relevante para a formação dos professores durante os estágios supervisionados. Essa constatação foi compartilhada tanto por professores orientadores quanto por professores supervisores, de modo que precisa ser potencializada nos processos formativos.

Há um registro de que os saberes produzidos durante os estágios são fundamentais para a formação dos futuros professores, uma vez que são experimentados no cotidiano da escola e podem ser mediados pelos professores supervisores, favorecendo a aprendizagem dos estagiários.

Quanto ao segundo objetivo específico, baseado na análise dos desafios relacionados às parcerias entre a Ufes e as escolas nos ECS, foram identificados três aspectos principais: 1. entraves para estabelecer as parcerias com as escolas; 2. descompassos temporais para o acompanhamento dos professores em formação; e 3. necessidade de limitar o número de estagiários na sala de aula.

No que se refere aos principais desafios para estabelecer as parcerias, foram identificados: 1. o grande volume de documentos, previstos por lei, para implementar os estágios nas escolas; e 2. a falta de uma parceria institucionalizada, que dificulta o trabalho conjunto entre universidade e escola nos ECS.

Sobre os descompassos temporais para acompanhamento dos professores em formação, identificaram-se as diferenças de calendários entre as instituições, o que

gera, como consequência, tempos desencontrados no interior das práticas de estágios nas escolas, o que promove lacunas de diálogos entre o professor supervisor e os estagiários.

A necessidade de limitar o número de estagiários na sala de aula das escolas de educação básica ocorre em função de altas demandas profissionais que dificultam o desenvolvimento do trabalho, tanto do professor quanto dos estagiários. Os professores nas escolas não possuem formação ou um tempo determinado na sua rotina de trabalho para acompanhar os estagiários. Assim, acabam por atuar como supervisores no tempo possível, no decorrer do exercício de suas atividades do magistério.

Observou-se que, de modo geral, a efetivação das parcerias para os ECS é complexa em função da distinção dos objetivos das instituições, dos seus calendários letivos, da própria carga horária dos ECS e da falta de institucionalização das parcerias.

Os apontamentos revelam, ainda, aspectos das parcerias que podem ser mais bem avaliados, tais como o apoio logístico para que os professores orientadores consigam se aproximar mais das redes de ensino, com o propósito de dialogar sobre novos aspectos, e mesmo a institucionalização das parcerias.

Assim, tendo em consideração que as parcerias estão no eixo central da formação para a docência durante os ECS, e considerando o modo como se desenvolvem as articulações entre as instituições de educação, tais relações permanecem no foco das investigações para que seja possível superar os atuais desafios. Do mesmo modo, mantém-se a demanda por políticas públicas que viabilizem os estágios, promovendo estrutura e condições para os professores tanto da escola quanto da universidade.

Os docentes reconhecem a importância da parceria como espaço de formação compartilhada, mas apontam que ela decorre de relações pessoais e não são baseadas em estruturas institucionais sólidas. Valorizam o respeito, a comunicação cuidadosa e a reciprocidade dos profissionais das instituições de educação. Por outro lado, supervisores apontam que, quando há maior aproximação e diálogo, a relação tende a ser mais formativa.

Resta evidenciada a relevância de medidas que promovam a formalização, a estruturação e a regulamentação das interações entre professores, estudantes e gestores da universidade e da escola diretamente envolvidos nos ECS (Vedovatto;

Souza Neto, 2015; Batista, 2020; Ananias, 2025).

Além disso, os professores também apresentaram sugestões para aperfeiçoamento das parcerias entre universidade e escolas. As propostas contemplam desde a aproximação com abertura de novos canais de diálogo, a participação dos professores supervisores no planejamento dos ECS, até a existência de contrapartidas para a escola ou para os professores que recebem os estagiários, atuando como supervisores.

Deste modo, identifica-se que há desafios a serem superados para que as parcerias se desenvolvam de modo a propiciar ECS que sejam mais significativos na formação docente. Cabe considerar que as relações de parceria são complexas de ser construídas, configurando um processo extenso, e não imediato ou pontual. Ademais, no contexto brasileiro, tanto o conceito de parceria como o de acompanhamento ainda estão em desenvolvimento (Cyrino, 2016).

Compreende-se que há uma limitação nesta tese, em função do recorte local escolhido para a realização do estudo. Entretanto, destaca-se a relevância de direcionar o foco para o modo de funcionamento das parcerias entre universidade e escola para realização dos ECS das licenciaturas da Ufes, em especial, para o curso de Pedagogia. Sendo a Ufes a única universidade pública da rede federal no Espírito Santo, ela constitui-se em referência indispensável para a formação docente no estado.

Por fim, é necessário fazer esse enfrentamento entendendo a docência como profissão. Para tanto, a identificação e a análise sobre o modo de funcionamento e os desafios dos ECS das licenciaturas da Ufes precedem e podem fomentar os debates em torno dos processos factíveis de aperfeiçoamento da disciplina e, por consequência, da própria formação docente. Pode-se, assim, pavimentar o caminho em direção ao desenvolvimento de uma proposta de estágio que conserve a observação aos regulamentos vigentes, zelando para que os tempos destinados à permanência dos licenciandos nas escolas sejam, de fato, priorizados.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R.; ANDRADE, D. M. de M.; JESUS, E. C. A. Formação de professores no Brasil: as diretrizes curriculares nacionais e suas implicações. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**, São Paulo, v. 22, p. 1-27, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100275. Acesso em: 28 maio 2025.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Lisboa: Porto, 1996.
- ALARCÃO, I.; LEITÃO, A.; ROLDÃO, M. do. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, p. 2-29, dez. 2009.
- ALBUQUERQUE, S. B. G. de. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. 121 f. Mestrado em Educação (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ALVES, A. V.; NOGUEIRA, R. M. de S.; BELUQUE, C. T. Para onde vai a prática e o estágio curricular supervisionado em gestão educacional nos cursos de licenciatura? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/Z6W3NGr8H48kxtGRCdRbPMb/. Acesso em: 18 set. 2024.
- ANANIAS, E. V. **O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino**: um estudo de casos múltiplos. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/143913>. Acesso em: 4 set. 2021.
- ANANIAS, E. V. Relação universidade e escola: iniciativas a partir dos estágios supervisionados em Educação Física. **Reveduc.**, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://l1nq.com/20AD9>. Acesso em: 18 maio 2025.
- ANDRÉ, M. E. D. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Papirus. Campinas – SP. 2006.
- ARAÚJO, O. H. A. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020.
- ARAÚJO, R. D. de; PRADO, G. do V. T. O acompanhamento do estágio supervisionado no curso de pedagogia: uma análise acerca das condições de trabalho dos supervisores. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade – LES**,

v.26, n. 51, 2022. Disponível em: <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/3ed65ada-19e8-4c55-b25e-19ba913e94f1>. Acesso em: 3 fev. 2023.

ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio**: entre modelos e possibilidades de formação docente. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://encr.pw/5gFsv>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ARNOSTI, R. P. **A escola como lugar de desenvolvimento profissional docente: dos desafios às possibilidades**. 2021. 505f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215990>. Acesso em: 12 jan. 2024.

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa**: a produção de saberes por futuros professores. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-154600/publico/KallinePereiraAroeira.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

ARRIGO, V.; LORENCINI JÚNIOR, A.; BROIETTI, F. C. D.; FREIRE, L. I. F. Desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de uma licencianda em Química no estágio supervisionado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/3vs8mdkcxPDqFSn7f64SzJh/?format=pdf. Acesso em: 5 out. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2020.

BATISTA, P. F. O potencial formativo e os desafios às práticas de supervisão em comunidades de prática: reflexão sustentada numa experiência pedagógica em contexto de estágio em Educação Física. In: RIBEIRO, A. I. et al. (Coord.). **A supervisão pedagógica no século XXI**: desafios da profissionalidade docente. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020.

BATISTA, P.; RIBEIRO-SILVA, E. A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio de Educação Física: um estudo no Brasil e em Portugal. **Reveduc.**, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 1-24, 2025. Disponível em: [file:///C:/Users/herin/Downloads/694502%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/herin/Downloads/694502%20(2).pdf). Acesso em: 15 abr. 2025.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. da S.; SCHMIDT, E. B. A relação interinstitucional entre escola e universidade no contexto dos estágios curriculares supervisionados. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/rL1BI>. Acesso em: 10 set. 2021.

BENITES, L. C. A participação da universidade e da escola no acontecimento do estágio curricular supervisionado de futuros professores de Educação Física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/>. Acesso em: 8 set. 2021.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física**: perfil, papel e potencialidades. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/cf099ac0-3ba1-43c7-a484-094b7adaedfe>. Acesso em: 8 set. 2021.

BENITES, L. C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de S. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 116-140, maio 2013.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. de S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2928>. Acesso em: 8 set. 2021.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Ciência do Movimento**, n. 20, p. 13-25, 2012.

BISCONSINI, C. R. **Formação inicial para docência**: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/formacao-inicial-para-docencia-relacoes-entre-estagio-supervisionado-universidade-escola/>. Acesso em: 4 set. 2021.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **J. Phys. Educ.**, v. 27, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/sD9dqvmxkyK4JKcxbwNpXRR/?format=pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

BIKEL, R. L.; BENITES, L. C. O estágio curricular supervisionado: compreensões e significados a partir do seu cotidiano. **Reveduc.**, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 1-24, 2025. Disponível em: <https://1nq.com/20AD9>. Acesso em: 15abr. 2025.

BORGES, V. J. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em Geografia**: vozes de professores supervisores e professores parceiros na região sudeste (Brasil). 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/101551>. Acesso em: 9 set. 2021.

BORGES, V. J. Parceria na form(ação) docente: o estágio curricular supervisionado como lugar de fronteira dos cursos de formação e a educação básica. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12482>. Acesso em: 5 set. 2021.

BOURDONCLE, R. **Professionalisation, formes et dispositifs**. Recherche et Formation. 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília, 2015a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dominio-publico/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dominio-publico/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP**

nº3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 8 nov. 2025.

CARDOZO, S. A. de. **Universidade e escola:** uma via de mão dupla? 2003. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4147/4147_1.PDF. Acesso em: 12 set. 2021.

CARLIER, G.; CLERX, M. Dois caminhos para aproximar a universidade da escola: a equipe de supervisores de estágio e a formação continuada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/>. Acesso em: 8 set. 2021.

CARVALHO FILHO, J. J. de; BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA NETO, S. de. O estágio curricular supervisionado em Educação Física: saberes docentes e a relação teoria e prática. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553159864011/553159864011.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CASOTTE, L. D. H. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores:** o que revelam os textos dos Endipes de 2000 a 2012. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em:

<https://sl1nk.com/Dmr1l>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CASTRO, S. I. de. **Concepções de licenciandos do curso de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora e professores de Química da educação básica sobre o estágio supervisionado**. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/jspui/handle/ufff/864>. Acesso em: 4 out. 2021.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. M.; BURGEILE, O. Resultados de uma ação universidade/escola por meio do estágio supervisionado. *In*: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do; BRASILEIRO, Tânia S. A. (Org.). **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores; Porto Velho: Edufro, 2008.

COSTA, E. A. da S.; CASTRO, M. C.; SILVA, J. P. G. Estágio supervisionado: a influência do professor regente nos primeiros anos de vida profissional de egressos em pedagogia. Dossiê. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 77-89, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 4 out. 2022.

COSTA MASCARENHAS LUSTOSA, M. **Relações da escola universidade construídas no estágio de inglês remoto durante a pandemia da covid-19: um olhar crítico-decolonial**. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/713925?mode=full>. Acesso em: 12 set. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUSTÓDIO, C. M. de S. **O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas**. 2010. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1744>. Acesso em: 12 set. 2021.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de Pedagogia**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/144865/do-acolhimento-ao-acompanhamento-compartilhado-a-construcao>. Acesso em: 12 set. 2021.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 661-682, out./dez. 2017. Disponível em: redalyc.org/pdf/1891/189154955017.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Aqui jaz o 3+1. A resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Revista Formação Docente**, v. 17, n. 36, 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professoras/es para a escola pública brasileira: uma agenda de luta e pesquisa. In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. A. de. S. (Orgs.) **Didática, formação de professores e políticas públicas**. Jundiaí: Paco, 2023.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712. Acesso em: 17 nov. 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 24, p. 213-225, Curitiba: 2004.

FADINI, V. S. A. **Narrativas de formação**: (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em Letras-inglês. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: repositorio.ufes.br/handle/10/6054. Acesso em: 9 set. 2021.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 3, p. 1-13, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3547>. Acesso em: 13 de jul. 2021.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**: do conceito à prática. 2002. 416f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 2012. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24042012-151944/pt-br.php. Acesso em: 4 out. 2021.

GARIGLIO, J. A. Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física iniciantes: continuidades/descontinuidades entre a formação inicial e a iniciação à

docência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/>. Acesso em: 8 set. 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: [scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt](https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt). Acesso em: 5 out. 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://i1nq.com/tBrv9>. Acesso em: 8 set. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Inglesa, Matemática e Ciências Biológicas. Coleção Textos FCC.v. 29. Campinas, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, T. S.; MASSENA, E. P. Cenário integrador: uma experiência colaborativa no estágio supervisionado na interface universidade-escola. Dossiê. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 123-135, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://i1nq.com/KYWRC>. Acesso em: 8 out. 2022.

HYPOLITO, A. M. Teachers' work and professionalization: the promised land or dream. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 2, n. 2, p. 203-226, set. 2004. Disponível em: <https://encr.pw/GluJj>. Acesso em: 18 set. 2024.

JANUÁRIO, E. R.; MOREIRA, J. A. da S.; VOLSI, M. E. F. Estado da arte sobre o tema profissionalização do professor. **Revista de estudos e experiências em educação**, Maringá, 2020. Disponível em: <https://i1nq.com/oymDJ>. Acesso em: 2 out. 2022.

JÚNIOR, E. B. L.; OLIVEIRA, G. S. de.; SANTOS, A. C. O. dos.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://i1nq.com/kniIP>. Acesso em: 13 set. 2021.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

LEIRIAS, C. M. **Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de educação básica**. 2017. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/10395>. Acesso em: 12 set. 2021.

LEITE, F. T. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa – monografia, dissertações, teses e livros. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

LIMA, J. I. de. **O estágio supervisionado na licenciatura em Matemática**: possibilidades de colaboração. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3105/1/Dissertacao_EstagioSupervisionadoLicenciatura.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexão sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACÊDO, M.; ROMANOWSKI, J. P. A prática no processo de formação inicial de professores: uma revisão integrativa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91579>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-metodológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, C. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://encurtador.com.br/b0nz9>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

MARRUCHE, V. deS. **Estágios curriculares supervisionados**: aspectos positivos, dificuldades e melhorias na perspectiva de alunos-professores de inglês de uma licenciatura no Amazonas (2017-2018). 2022. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-18012023-120507/pt-br.php. Acesso em: 2 abr. 2022.

MAUBANT, P.; ROGER, L.; LEJEUNE, M. Desprofissionalização. In: BUENO, B. O. (Org.) **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 34-56. Disponível em: <https://11nq.com/ELeGk>. Acesso em: 12 set. 2024.

MÉRINE, C. Le partenariat en formation: de la modélisation à une application. Paris: Editions L Harmattan. 2006.

MIOTO, R. **As inter-relações entre universidade e escola básica**: o estágio e a prática de futuros professores das séries iniciais na construção de conhecimentos pedagógicos da matemática. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: tede2.pucsp.br/handle/handle/11349/. Acesso em: 12 set. 2021.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://encurtador.com.br/7QCyS>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MONTEIRO, F. M. de A. Narrativas e saberes de professoras em exercícios nos anos iniciais. In: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (Orgs). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: formação continuada e desenvolvimento profissional docente. v.4. Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/158>. Acesso em: 23 jun. 2022.

NASCIMENTO, A. M. do. **O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://encr.pw/V1DJP>. Acesso em: 17 set. 2021.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, jan./abr. 2019a.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019b.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022a.

OLIANI, E. G. V. **O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em Letras nas modalidades presencial e a distância: a voz do professor orientador**. 2020. 181 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras,

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. A.; REIS, A. T. Núcleo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente: trajetória, trilhas e perspectivas teórico metodológicas em movimento. *In*: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL, 2024, Fortaleza. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <https://l1nq.com/97w3>. Acesso em: 16 fev. 2025.

PAUL, M. L'accompagnement dans le champ professionnel. **Recherche et formation**, Savoirs, 20, 2009.

PEDRO, V. L. **O estágio supervisionado no currículo do curso de pedagogia da universidade federal de Juiz de Fora**: um meio para interrelação teoria-prática e para a integração com as escolas de educação básica. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3048. Acesso em: 12 set. 2021.

PEREIRA, J. A. **O papel do professor colaborador nos estágios curriculares supervisionados no curso de Educação Física**. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021b. Disponível em: [/bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_2bfad288401497b3ccf710bd7f2e996e](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_2bfad288401497b3ccf710bd7f2e996e). Acesso em: 19 fev. 2022.

PEREIRA, L. L. **A relação universidade-escola evidenciada por meio dos estágios supervisionados**: um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas estaduais de Juiz de Fora. 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020b. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_fc0b0875fd6c28118bc707bfeaececdf5. Acesso em: 4 fev. 2022.

PEREIRA, L. R. dos. **Percepções de egressos do curso de licenciatura em Letras Libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021a. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF-2_cae36030c3d86df365ff32a5cfc04445/Details. Acesso em: 9 fev. 2022.

PEREIRA, M. A. L. **A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto bolsa alfabetização**. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16177>. Acesso em: 17 set. 2021.

PEREIRA, M. R. da S. **O estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia como possibilidade de articulação entre**

universidade e escola. 2020. 533 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020a. Disponível em: <tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3314>. Acesso em: 17 set. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/issue/archive>. Acesso em: 4 nov. 2021.

POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. Inclusão e formação de professores: análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista. In: POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. (Orgs). **Educação Inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 59-76.

QUEIROZ, G. R. P. C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de Física. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w8wWPxgSVzZLFQn67qh3NPs/>. Acesso em: 8 nov. 2021

REIS, M. S. dos; DIAS, V. B. As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, 2022. Disponível em: <revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/issue/archive>. Acesso em: 17 set. 2022.

RIVAS, N. P. P.; PEDROSO, C. C. A.; BEZERRA, D. R. dos S. O estágio curricular como atividade mediadora da formação do professor no curso de Pedagogia. Dossiê. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 63-76, maio/ago. 2022. Disponível em: <revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/issue/archive>. Acesso em: 17 set. 2022.

RODRIGUES, P.A. M. Anatomia e fisiologia de um estágio. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012, Pernambuco. **Anais eletrônicos...** Disponível em: legado.anped.org.br/sites/default/files/qt08-1566_int.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

RODRIGUES, S. de A. **Entre encontros, aulas e afetos**: contribuições do estágio para a formação de professores no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <bdtd.uerj.br:8443/handle/1/16470>. Acesso em: 17 set. 2021.

ROLDÃO, M. do C. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Dossiê: trabalho colaborativo dos professores. **Revista**

Noesis, Lisboa, n. 71, p. 24-29, 2007.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, SAMUEL de. O fortalecimento da relação entre universidade e escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física. **Cocar**. Edição Especial, n. 22, p. 1-22, 2023.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Artmed. Porto Alegre, 2000.

SANTOS, A. de P. N. **Parceria universidade-escola no estágio supervisionado: a construção de saberes docentes por meio de práticas colaborativas**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Instituto Federal de Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: educimat.ifes.edu.br/dissertacoes?showall=1. Acesso em: 28 set. 2021.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/BMrpD>. Acesso em: 21 set. 2021.

SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 30, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://encurtador.com.br/n4muD>. Acesso em: 21 set. 2021.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/BMrpD>. Acesso em: 21 set. 2021.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM Franceses. **Educação em Revista**, v. 29, n. 4, 2013a. Disponível em: <https://bitlybr.com/qvya>. Acesso em: 21 set. 2021.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 83-99, 2013b.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v.39, n. 2, p.175-184, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/HrgV7>. Acesso em: 5 set. 2022.

SARTI, F. M. O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. In: BUENO, B. O. (Org.) **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023. Disponível em: <https://1nq.com/ELeGk>. Acesso em: 12 set. 2024.

SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. de. Profissionalização docente à brasileira: entre a retórica da valorização dos professores e a desprofissionalização em sua relação com a docência. In: BUENO, B. O. (Org.) **Formação, profissionalização e**

desprofissionalização docente. São Paulo: FEUSP, 2023. Disponível em: <https://l1nq.com/ELeGk>. Acesso em: 12 set. 2024.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma. **Revista de Currículo e Formação de Professores**, n. 9, 2005. Disponível em: cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em: 17 set. 2021.

SILVA JÚNIOR, A. P. da. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física.** 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2151. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, D. C. de. **Estágio na formação de professores:** um estudo de caso sobre o estágio em gestão do curso de Ciências - licenciatura da universidade Federal de São Paulo. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: repositorio.unifesp.br/items/a1acf032-c64f-4c0c-a081-11af46a30fff. Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, F. X. O terceiro setor e a nova pedagogia da hegemonia: o caso do Instituto Ayrton Senna. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 24, n. 2, 2018. Disponível em: periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/242909. Acesso em: 12 set. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. de. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.;

SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Org.) **Didática e formação de professores:** embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

SILVA, L. K. P. **Estágio supervisionado em Educação Física e o/a professor/a supervisor/a na relação formativa entre universidade e escola.** 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021a. Disponível em: repositorio.bc.ufg.br/tede/items/d2b9d633-6d27-42fb-ab70-8ce797442427. Acesso em: 11 fev. 2021.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A. de.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://l1nq.com/2guFV>. Acesso em: 8 set. 2021.

SILVA, V. R. da. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa:** sentidos outros construídos nas vivências em uma escola pública. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021b. Disponível em: repositorio.bc.ufg.br/tede/items/f06dabbd-760d-42cc-aa1a-fb11399ede3d. Acesso

em: 19 fev. 2022.

SOUSA, A. L. L. de. **Percepção da escola-campo sobre o estágio supervisionado em biologia**: contribuições para uma avaliação curricular. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3409/1/2009_dis_allsousa.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

SOUZA, L. N. de. **O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás** – Campus Goiânia. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: repositorio.bc.ufg.br/tede/items/85d4325b-fe9e-408d-98a1-c913a4b0d9f8. Acesso em: 22 set. 2021.

SOUZA NETO, S. de.; BORGES, C.; AYOUB, E. Dossiê formação de professores na contemporaneidade: da universidade à escola e da escola à universidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/>. Acesso em: 8 set. 2021.

SOUZA NETO, S. de.; CYRINO, M.; BORGES, C.; O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, n.32, p. 52-72, 2019. Disponível em: revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13439. Acesso em: 15 set. 2021.

SOUZA NETO, S. de; MILITÃO, A. N. Dossiê estágio supervisionado e políticas públicas de formação prática: em questão, os dispositivos como processos de acompanhamento e formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 3-15, maio/ago. 2022. Disponível em: revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/archive. Acesso em: 17 set. 2022.

SOUZA NETO, S. de; VEDOVATTO, D.; CARVALHO-FILHO, J. J.; FERREIRA, J. da S. Elementos para uma pedagogia do estágio supervisionado e da prática de ensino na relação entre universidade e escola. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2025. Disponível em: reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc. Acesso em: 13 mar. 2025.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjgSf4vM6vs/>. Acesso em: 18 set. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: Rés-Editora, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação Infantil Criarte. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória, 2021a. Versão atualizada. Disponível em: <https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/ppp2021.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Instrução Normativa nº4, de 1º de dezembro de 2016**. Fixa normas para elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016. Disponível em: daocs.ufes.br/conselho-de-ensino-pesquisa-e-extensao. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº52, de 10 de novembro de 2015**. Orienta sobre as propostas de alteração dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação. Vitória, 2015. Disponível em: daocs.ufes.br/conselho-de-ensino-pesquisa-e-extensao. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº35, de 19 de junho de 2023**. Orienta sobre as propostas de alteração dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação. Vitória, 2023. Disponível em: daocs.ufes.br/conselho-de-ensino-pesquisa-e-extensao. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2030**. Vitória, 2021b. Disponível em: proplan.ufes.br/plano-de-desenvolvimento-institucional-2021-2030. Acesso em: 8 fev. 2024.

VASQUES, A. L. P.; SARTI, F. M. Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores da educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/RGTsbvtvn6YssNdgJ4hSpKm/. Acesso em: 23 jan. 2022.

VEDOVATTO, D.; BATISTA, P.; ANANIAS, E.; FARIAS, G.; SOUZA NETO, S. de. O estágio supervisionado em Educação Física na relação entre universidade e escola. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2025. Disponível em: reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6942. Acesso em: 17 mar. 2025.

VEDOVATTO-IZA, D. F.; ROSSI, B. C. M. Os desafios da parceria entre universidade e escola no estágio supervisionado de docência. **Revista Teias**, v. 24, n.74, 2023. Disponível em: e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/72635. Acesso em: 2 out. 2023.

VEDOVATTO-IZA, D. F.; SOUZA NETO, de S.O.S desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento Revista da Escola de Educação Física da UFRGS**, v. 21, n.1, 2015. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46271. Acesso em: 10 set. 2021.

VEDOVATTO-IZA, D. F.; SOUZA NETO, de S. Universidade e escola como lócus da profissionalização do ensino e do tempo *entre-dois* no estágio supervisionado.

Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, 2021. Disponível em:

curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/vedovatto-neto.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

VEDOVATTO-IZA, D. F.; SOUZA NETO, de S.; BENITES, L. C. Os espaços, tempos e agentes implicados nos estágios na formação inicial de professores em Educação Física. **Revista e-currículum**, São Paulo, v. 21, 2023. Disponível em:

revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/archive. Acesso em: 24 out. 2023.

WITTORSKI, R. Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais. **Investigar em Educação**, Porto, série 2, n. 2, p. 41-50, 2014a.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014b.

WITTORSKI, R. **Profissionalização e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2022.

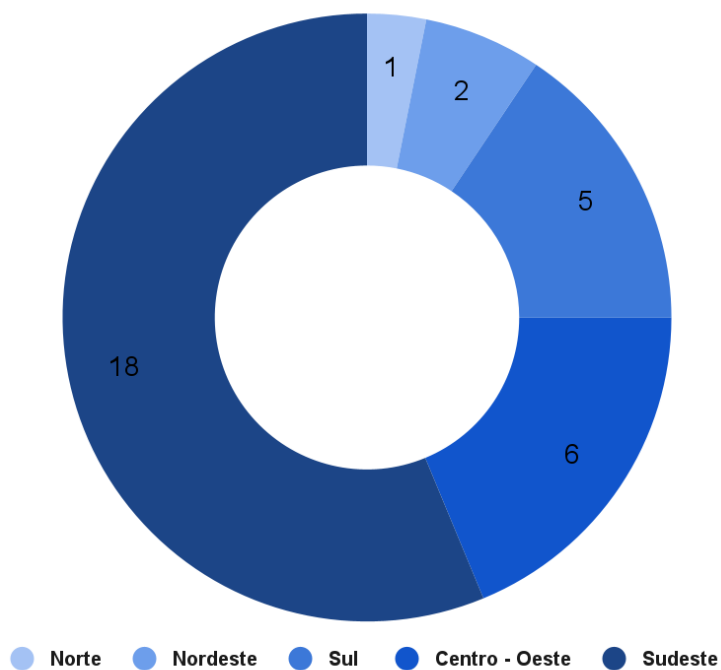
ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZULUAGA, C. F. A. **Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015. Disponível em:

repositorio.unesp.br/items/45d740ab-0818-4994-adab-4c1d43977229. Acesso em: 12 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Gráfico 2 - Regiões



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE B - Referências das teses e dissertações analisadas na pesquisa

- ALBUQUERQUE, S. B. G. de. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_08e54278ed6670ec058697c104b87aaa. Acesso em: 9 set. 2021.
- ANANIAS, E. V. **O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino**: um estudo de casos múltiplos. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/143913>. Acesso em: 4 set. 2021.
- AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa**: a produção de saberes por futuros professores. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-154600/publico/KallinePereiraAroeira.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.
- BISCONSINI, C. R. **Formação inicial para docência**: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/formacao-inicial-para-docencia-relacoes-entre-estagio-supervisionado-universidade-escola/>. Acesso em: 4 set. 2021.
- BORGES, V. J. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em Geografia**: vozes de professores supervisores e professores parceiros na região sudeste (Brasil). 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/101551>. Acesso em: 9 set. 2021.
- CARDOZO, S. A. de. **Universidade e escola**: uma via de mão dupla? 2003. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4147/4147_1.PDF. Acesso em: 12 set. 2021.
- CASTRO, S. I. de. **Concepções de licenciandos do curso de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora e professores de Química da educação básica sobre o estágio supervisionado**. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/864>. Acesso em: 4 out. 2021.
- COSTA MASCARENHAS LUSTOSA, M. **Relações da escola e universidade**

construídas no estágio de inglês remoto durante a pandemia da covid-19: um olhar crítico-decolonial. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/713925?mode=full>. Acesso em: 12 set. 2021.

CUSTÓDIO, C. M. de S. **O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio:** limites, desafios e perspectivas. 2010. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1744>. Acesso em: 12 set. 2021.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado:** a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de Pedagogia. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/144865/do-acolhimento-ao-acompanhamento-compartilhar-a-construcao>. Acesso em: 12 set. 2021.

FADINI, V. S. A. **Narrativas de formação:** (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em Letras-inglês. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <repositorio.ufes.br/handle/10/6054>. Acesso em: 9 set. 2021.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado:** sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 2012. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24042012-151944/pt-br.php>. Acesso em: 4 out. 2021.

LEIRIAS, C. M. **Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de educação básica.** 2017. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/10395>. Acesso em: 12 set. 2021.

LIMA, J. I. de. **O estágio supervisionado na licenciatura em Matemática:** possibilidades de colaboração. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3105/1/Dissertacao_EstagioSupervisionadoLicenciatura.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

MARRUCHE, V. DeS. **Estágios curriculares supervisionados:** aspectos positivos, dificuldades e melhorias na perspectiva de alunos-professores de inglês de uma licenciatura no Amazonas (2017-2018).2022. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2022. Disponível em:

teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-18012023-120507/pt-br.php. Acesso em: 2 abr. 2022.

MIOTO, R. **As inter-relações entre universidade e escola básica: o estágio e a prática de futuros professores das séries iniciais na construção de conhecimentos pedagógicos da matemática**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: tede2.pucsp.br/handle/handle/11349/. Acesso em: 12 set. 2021.

NASCIMENTO, A. M. do. **O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://encr.pw/V1DJP>. Acesso em: 17 set. 2021.

PEDRO, V. L. **O estágio supervisionado no currículo do curso de pedagogia da universidade federal de Juiz de Fora: um meio para interrelação teoria-prática e para a integração com as escolas de educação básica**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3048. Acesso em: 12 set. 2021.

PEREIRA, J. A. **O papel do professor colaborador nos estágios curriculares supervisionados no curso de Educação Física**. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021b. Disponível em: [/bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_2bfad288401497b3ccf710bd7f2e996e](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_2bfad288401497b3ccf710bd7f2e996e). Acesso em: 19 fev. 2022.

PEREIRA, L. L. **A relação universidade-escola evidenciada por meio dos estágios supervisionados: um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas estaduais de Juiz de Fora**. 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020b. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_fc0b0875fd6c28118bc707bfeaeacedf5. Acesso em: 4 fev. 2022.

PEREIRA, L. R. dos. **Percepções de egressos do curso de licenciatura em Letras Libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021a. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_cae36030c3d86df365ff32a5cfc04445/Details. Acesso em: 9 fev. 2022.

PEREIRA, M. R. da S. **O estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia como possibilidade de articulação entre**

universidade e escola. 2020. 533 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020a. Disponível em: tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3314. Acesso em: 17 set. 2021.

RODRIGUES, S. de A. **Entre encontros, aulas e afetos:** contribuições do estágio para a formação de professores no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: bdtd.uerj.br:8443/handle/1/16470. Acesso em: 17 set. 2021.

ROSA, C. doC. **O estágio na formação do professor de Geografia:** relação universidade e escola. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: repositorio.bc.ufg.br/tede/items/9fa76e7f-09ec-48c3-a905-662e5dcf5c3e. Acesso em: 17 set. 2021.

SANTOS, A. de P. N. **Parceria universidade-escola no estágio supervisionado:** a construção de saberes docentes por meio de práticas colaborativas. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Instituto Federal de Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: educimat.ifes.edu.br/dissertacoes?showall=1. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, D. C. de. **Estágio na formação de professores:** um estudo de caso sobre o estágio em gestão do curso de Ciências - licenciatura da universidade Federal de São Paulo. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: repositorio.unifesp.br/items/a1acf032-c64f-4c0c-a081-11af46a30fff. Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, L. K. P. **Estágio supervisionado em Educação Física e o/a professor/a supervisor/a na relação formativa entre universidade e escola.** 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021a. Disponível em: repositorio.bc.ufg.br/tede/items/d2b9d633-6d27-42fb-ab70-8ce797442427. Acesso em: 11 fev. 2021.

SILVA, V. R. da. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa:** sentidos outros construídos nas vivências em uma escola pública. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021b. Disponível em: repositorio.bc.ufg.br/tede/items/f06dabbd-760d-42cc-aa1a-fb11399ede3d. Acesso em: 19 fev. 2022.

SILVA JÚNIOR, A. P. da. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física.** 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-

Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2151. Acesso em: 28 set. 2021.

SOUSA, A. L. L. de. **Percepção da escola-campo sobre o estágio supervisionado em biologia**: contribuições para uma avaliação curricular. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3409/1/2009_dis_allsousa.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

SOUZA, L. N. de. **O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: repositorio.bc.ufg.br/tede/items/85d4325b-fe9e-408d-98a1-c913a4b0d9f8. Acesso em: 22 set. 2021.

ZULUAGA, C. F. A. **Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015. Disponível em: repositorio.unesp.br/items/45d740ab-0818-4994-adab-4c1d43977229. Acesso em: 12 set. 2021.

APÊNDICE C - Referências dos Projetos Pedagógicos de Cursos analisados na pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas** - Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, 2021. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais** - Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas** - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. Vitória, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo, Ciências Humanas** - Centro de Educação. Vitória, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo, Ciências Humanas** - Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Vitória, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo, Ciências Naturais** - Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Vitória, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo, Linguagens** - Centro de Educação. Vitória, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia** - Matutino. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia** - Noturno. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de História** - Noturno. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, 2018. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de História** - Vespertino. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, 2018. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Cursode Matemática** - Centro de Ciências Exatas.Vitória, 2017. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.**Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Matutino. Centro de Educação.Vitória, 2018. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso De Pedagogia**. Noturno. Centro de Educação. Vitória, 2018. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.**Projeto Pedagógico do Curso de Matemática** - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.Vitória, 2017. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Química** - Centro de Ciências Exatas.Vitória, 2018. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso deQuímica** - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. Vitória, 2018. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.**Projeto Pedagógico do Curso de Química** - Centro Universitário Norte do Espírito Santo.Vitória, 2018. Disponível em: <https://prograd.ufes.br/ppc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

APÊNDICE D - Quadro 11- Lista de siglas dos Centros de Ensino da Ufes

Sigla	Centro de ensino
CAR	Centro de Artes
CCE	Centro de Ciências Exatas
CCENS	Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde
CCHN	Centro de Ciências Humanas e Naturais
CE	Centro de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE E - Quadro 12-Comparativo dos PPCs analisados

Código do curso	Carga horária total de ECS	Período na matriz	Número de disciplinas
C02	400	8º e 9º	2
C03	405	5º, 6º e 7º	3
C05	405	6º e 7º	2
C06	405	5º, 6º, 7º e 8º	4
C07	420	5º, 6º, 7º e 8º	4
C13	405	7º e 8º	2
C14	400	6º e 7º	2
C20	420	5º, 6º, 7º e 8º	4
C21	405	8º e 9º	4
C24	405	6º, 7º e 8º	3
C26	405	5º, 6º, 7º e 8º	4
C27	405	6º, 7º, 8º e 9º	4
C28	405	6º, 7º, 8º e 9º	4

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE F - Quadro 13-Registro das licenciaturas da Ufes

CURSOS⁴⁸	CENTRO DE ENSINO	PPC DISPONÍVEL	CÓDIGO DO CURSO	PROFESSOR ORIENTADOR	PROFESSOR SUPERVISOR
ArtesVisuais	CAR	Sim	C01	0	0
C. Biológicas	CCENS	Sim	C02	0	1
C. Biológicas	CCHN	Sim	C03	2	0
C. Biológicas	Ceunes	Não	C04	1	0
Ciências Sociais	CCHN	Sim	C05	1	0
Ed.do Campo	CE	Sim	C06	1	0
Ed.do Campo	Ceunes	Sim	C07	1	0
Ed. Física	CEFD	Não	C08	4	1
Filosofia	CCHN	Não	C09	1	0
Física	CCE	Sim	C10	0	0
Física	CCENS	Sim	C11	1	0
Física	Ceunes	Sim	C12	0	0
Geografia	CCHN	Sim	C13	1	0
História	CCHN	Sim	C14	1	0
LetrasInglês	CCHN	Sim	C15	0	0
Letras Português	CCHN	Não	C16	1	0
Letras Port. Espanhol	CCHN	Não	C17	0	1
Letras Port. Francês	CCHN	Não	C18	0	0
Letras Port. Italiano	CCHN	Não	C19	0	0
Matemática	CCE	Sim	C20	0	3
Matemática	CCENS	Sim	C21	1	1
Matemática	Ceunes	Sim	C22	0	0
Música	CAR	Não	C23	0	0
Pedagogia	CE	Sim	C24	3	8
Pedagogia	Ceunes	Não	C25	1	1
Química	CCE	Sim	C26	1	0
Química	CCENS	Sim	C27	0	1
Química	Ceunes	Sim	C28	1	0
Total		19		22	18

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

⁴⁸ As informações dos PPCs disponíveis se referem ao período da pesquisa nas páginas da Ufes nas quais são publicados.É possível que alguns projetos ainda estivessem passando por processos de reformulação e em tramitação nas instâncias da IES, conforme Resolução nº 35/2023 (Ufes, 2023).

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Resolução 510/2016 do CNS

Parceria entre universidade e escolas nos estágios da Ufes

Eu, Liliane Dias Heringer Casotte, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGE/UFSCAR, convido você, professor orientador ou professor supervisor de estágio dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, a participar da pesquisa “A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Dijnane Fernanda Vedovatto.

A proposta deste estudo consiste em identificar e analisar os processos de inserção dos futuros professores nas escolas de educação básica, por meio dos estágios das licenciaturas da Ufes, de forma a compreendermos como ocorrem as parcerias entre a universidade e as escolas para a realização dos estágios curriculares supervisionados (ECS). A relevância da pesquisa está em registrar e analisar as concepções de parceria entre universidade e escola nos ECS do ponto de vista de professores orientadores e supervisores de estágio.

Você foi selecionado(a) por ser professor orientador ou professor supervisor de estágio dos cursos de licenciaturas da Ufes. Ao aceitar participar da investigação, você poderá contribuir para melhorar o conhecimento sobre os processos de parceria entre universidade e escola para os ECS.

Você possui liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo a qualquer momento, não havendo necessidade de qualquer explicação ou justificativa. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo em relação às suas atividades profissionais. Salientamos que a participação na pesquisa não gera nenhum tipo de recompensa em dinheiro ou de qualquer outro modo.

É assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas da pesquisa, e todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais. Para inviabilizar a identificação dos participantes e garantir o anonimato, não haverá menção de nomes ou características individuais dos participantes.

Para realização da pesquisa, utilizaremos os seguintes procedimentos para coleta de dados:

a) Questionário, enviado por e-mail (Google Forms), para identificação do perfil dos professores orientadores e supervisores de estágio das licenciaturas da Ufes, com o fim de obter um panorama geral e também de informações de caracterização de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como de sua compreensão sobre o estágio.

b) Análise documental das diretrizes relativas ao estágio supervisionado, das legislações dos estágios, e dos projetos pedagógicos das licenciaturas da Ufes, no que concerne aos estágios.

c) Entrevistas semiestruturadas, presenciais ou por via remota, com professores orientadores ou supervisores de estágio que serão gravadas, com uso de aplicativos e/ou *softwares* de comunicação (Google Meet, Zoom, WhatsApp) à escolha do participante.

No que se refere aos dados coletados, não serão utilizadas imagens dos participantes, somente áudios que serão transcritos para o estudo, preservando assim, a identidade dos participantes. O tempo de duração das entrevistas poderá variar entre vinte e quarenta minutos.

As perguntas do questionário e da entrevista não serão invasivas à intimidade dos participantes, contudo, a participação na pesquisa possui os riscos mínimos relacionados às dimensões: psíquicas, morais, intelectuais, sociais e culturais.

Os riscos compreendem a possibilidade de gerar estresse e desconforto, como resultado da exposição de opiniões pessoais ao responder as perguntas que são relacionadas à compreensão do estágio, às próprias ações, podendo ocorrer constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora ser servidora técnica da Ufes.

Os participantes possuem garantia de pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Nessa situação, serão retomados os objetivos propostos e os possíveis benefícios da

realização do estudo, conforme disposto nas Resoluções CNS nº 510 de 2016 e CNS nº 466 de 2012⁴⁹.

Na hipótese de interrupção da entrevista, por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientar e encaminhar o participante, se necessário, para profissionais especialistas e serviços disponíveis, visando o bem-estar de todos os participantes.

Ressalta-se que a pesquisadora estará sempre atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto dos participantes, adotando as medidas de precaução e proteção supracitadas, com a finalidade de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

É garantido o ressarcimento das despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, quando houver, por exemplo: custeio de gastos com dados móveis. O participante também tem a garantia de indenização e/ou reparação de possíveis danos resultantes de sua participação na pesquisa.

Você deverá guardar uma via deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE, recebido por e-mail em formato PDF), onde consta o telefone e o endereço de contato da pesquisadora principal, devidamente assinado e rubricado pela mesma.

Esse também é o meio pelo qual você poderá solicitar o acesso aos dados coletados e aos relatórios da pesquisa que ao término também estarão disponíveis no banco de dados da Universidade Federal de São Carlos. Se houver qualquer problema ou dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora a qualquer momento.

Reitero que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, de acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE sob o número 63936322.9.0000.5504, sendo aprovada em 21 de agosto de 2022 no Parecer nº 6.252.355.

O CEP-UFSCar é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), e tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes da pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.

O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos- SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana)

Pesquisadora Responsável: Liliane Dias Heringer Casotte

Endereço: Av. Nossa Senhora da Penha, nº2432, Santa Luíza – Vitória, ES.

Contato telefônico: (27) 99727-4858

E-mail: liliane.heringer@estudante.ufscar.br

Solicito, assim, sua autorização para gravação dos encontros com a pesquisadora, nas plataformas de serviço de comunicação por vídeo e/ou aplicativos, com horários à sua escolha, sendo as gravações destinadas exclusivamente a esta pesquisa de doutorado. É garantido o seu acesso aos dados coletados e resultados da pesquisa (parciais e finais). Dessa forma, poderá entrar em contato com a pesquisadora e realizar a solicitação por e-mail.

O processo de anuência, isto é, seu aceite em participar desta pesquisa, ocorrerá de modo virtual: você receberá um e-mail convidando para participar da presente pesquisa, que constará o link do google forms e acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (via Google Forms®). Após a leitura do TCLE, caso aceite participar da pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada de modo remoto, você terá a possibilidade de assinalar uma das opções.

⁴⁹ Resoluções disponíveis em: <http://www.cep.ufrpe.br/br/normas-e-resolu%C3%A7%C3%B5es>.

APÊNDICE H - Questionário para docentes orientadores de Estágio Curricular Supervisionado - docentes da universidade

Caracterização

E-mail:

Nome:

Número de celular para contato (com DDD):

Caso seja necessário, você aceita participar de uma segunda etapa da pesquisa, uma entrevista? (A entrevista pode ser presencial ou *on-line*, conforme melhor atender as partes na ocasião. A entrevista será marcada considerando sua disponibilidade de agenda) Sim Não

Idade

Menos de 26 anos		Entre 26 e 30 anos		Entre 31 e 35 anos		Entre 36 e 40 anos		Entre 41 e 45 anos	
Entre 46 e 50 anos		Entre 51 e 55 anos		Entre 56 e 60 anos		Entre 61 e 65 anos		Acima de 66 anos	

Sexo

Masculino		Feminino		Outro	
-----------	--	----------	--	-------	--

Informe o departamento ao qual está vinculado na Ufes:

Ano de ingresso como docente na Ufes - informar o ano com 4 dígitos:

Informações da titulação: se possuir mais de uma titulação no mesmo nível de formação, informar apenas aquela que está diretamente relacionada com o cargo na Ufes (todos os níveis de formação acadêmica, a partir da especialização, possuem a opção “não se aplica”):

Graduação em: Especialização em: Mestrado em: Doutorado em: Pós-Doutorado em:

Quanto à graduação: Licenciado Bacharel Licenciado e bacharel

Trabalhou como professor/a da educação básica? Sim Não

No caso de ter trabalhado como professor/a da educação básica, informe por quanto tempo – utilize somente números, ou informe “não se aplica”:

No caso de ter trabalhado como professor/a da educação básica, informe o nível:
 Não se aplica Educação infantil Ensino fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano)
 Ensino fundamental - anos finais (6º ao 9º ano) Ensino médio

Estágio supervisionado - disciplina

Nome da disciplina ou das disciplinas que oferta:

Número de turmas de estágio que o/a docente está acompanhando (como orientador/a de estágio, no semestre letivo atual):

Número de estudantes atualmente matriculados nas turmas de estágio que o/a docente está acompanhando. Informar a média de estudantes por turma:

O estágio supervisionado faz parte da grade curricular do curso com dia e horário definidos?

Sim

Não

Curso em que o docente oferta ou já ofertou a disciplina de estágio (lista suspensa com as opções de cursos de licenciatura na Ufes):

Artes Visuais/Car Ciências Biológicas/CCHN Ciências Biológicas/CCENS
 Ciências Biológicas/Ceunes Ciências Sociais/CCHN Educação do Campo/CE
 Educação do Campo/Ceunes Educação Física/CEFD Filosofia/CCHN Física/CCE
 Física/CCENS Física/Ceunes Geografia/CCHN História/CCHN Letras Inglês/CCHN
 Letras Português/CCHN Letras Português/Espanhol/CCHN Letras Português/Italiano/CCHN
 Letras Português/Francês/CCHN Matemática/CCE Matemática/CCENS Matemática/Ceunes
 Música/Car Pedagogia/CE Pedagogia/Ceunes Química/CCE Química/CCENS Química/Ceunes

Estágio supervisionado - inserção

Quais os principais desafios para realização e acompanhamento dos estágios supervisionados?

Como você percebe o papel dos professores das escolas em relação à formação dos futuros professores por meio dos estágios supervisionados?

Como você percebe o papel dos professores da universidade em relação à formação dos futuros professores por meio dos estágios supervisionados?

Quais são as etapas de organização prévia antes que o futuro professor (estagiário) ingresse na escola?

Você utiliza algum dispositivo durante a disciplina de estágio no curso em que atua?

Na sua opinião, qual o papel da universidade na realização dos estágios supervisionados?

Na sua opinião, qual o papel da escola na realização dos estágios supervisionados?

Parceria entre universidade e escola:

Qual a sua opinião sobre a parceria entre universidade e escola durante a realização do estágio?

Profissionalização:

Comente sobre a relação do estágio supervisionado com a profissionalização dos futuros professores em formação:

APÊNDICE I - Questionário para docentes supervisores de Estágio Curricular Supervisionado - docentes da escola

Caracterização

E-mail:

Nome:

Número de celular para contato (com DDD):

Caso seja necessário, você aceita participar de uma segunda etapa da pesquisa, uma entrevista? (A entrevista pode ser presencial ou *on-line*, conforme melhor atender as partes na ocasião. A entrevista será marcada considerando sua disponibilidade de agenda). Sim ☐ Não ☐

Idade

Menos de 26 anos	☐	Entre 26 e 30 anos	☐	Entre 31 e 35 anos	☐	Entre 36 e 40 anos	☐	Entre 41 e 45 anos	☐
Entre 46 e 50 anos	☐	Entre 51 e 55 anos	☐	Entre 56 e 60 anos	☐	Entre 61 e 65 anos	☐	Acima de 66 anos	☐

Sexo

Masculino	☐	Feminino	☐	Outro	☐
-----------	--------------------------	----------	--------------------------	-------	--------------------------

Informe a rede de ensino à qual está vinculado/a:

Ano de ingresso como docente na escola - informar o ano com 4 dígitos:

Informações da titulação: se possuir mais de uma titulação no mesmo nível de formação, informar apenas aquela que está diretamente relacionada com a função de professor na instituição que você supervisiona estagiários (todos os níveis de formação acadêmica possuem a opção "não se aplica"):

Graduação em: Especialização: Mestrado em: Doutorado em: Pós-Doutorado em:

Como professor da educação básica, informe o nível de ensino em que você atua como supervisor de estágio: Educação infantil ☐ Ensino fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano) ☐
Ensino fundamental - anos finais (6º ao 9º ano) ☐ Ensino médio ☐ Outros:

Turno de trabalho na instituição em que atua como supervisor/a de estágio:

Matutino	☐	Vespertino	☐	Noturno	☐
----------	--------------------------	------------	--------------------------	---------	--------------------------

Estágio Supervisionado - Supervisão

Número de estudantes de estágio que o/a docente está acompanhando (como supervisor/a de estágio, no ano letivo atual):

Quais os principais desafios para acompanhamento dos estágios supervisionados nas escolas?

Como são realizadas as avaliações dos estágios dos estudantes que você supervisiona?

Quais fatores o influenciam a receber estudantes para supervisão de estágio?

Como você percebe o papel dos professores das escolas em relação à formação dos futuros professores por meio dos estágios supervisionados?

Como você percebe o papel dos professores da universidade em relação à formação dos futuros professores por meio dos estágios supervisionados?

Como você desenvolve a supervisão de estágio?

Quais são as etapas de organização prévia antes que o futuro professor (estagiário) ingresse na escola?

Você utiliza algum tipo de dispositivo de acompanhamento do estagiário na escola?

Na sua opinião qual papel da universidade na realização dos estágios supervisionados?

Na sua opinião qual papel da escola na realização dos estágios supervisionados?

Parceria entre universidade e escolas:

Comente sobre a parceria entre universidade e escola durante a realização do estágio:

Profissionalização:

Como você percebe o desenvolvimento profissional dos futuros professores durante os estágios?

APÊNDICE J - Roteiro de entrevista para docentes orientadores de Estágio Curricular Supervisionado - docentes da universidade

Qual sua concepção de currículo?

Como você começou a trabalhar com estágio?

Você teve formação para trabalhar com estágio?

Na sua opinião, qual é o papel do estágio da licenciatura para a formação dos professores?

Como ocorre a parceria entre universidade e escola durante os estágios obrigatórios?

Como ocorre a inserção dos licenciandos nas escolas durante os estágios da licenciatura?

Como você percebe o acolhimento dos estudantes das licenciaturas para realização dos estágios nas escolas?

Quais são os desafios que você encontra para a inserção dos estagiários nas escolas?

Quais atividades os estagiários realizam durante os estágios?

Como é realizado o acompanhamento dos estagiários nas escolas?

APÊNDICE K - Roteiro de entrevista para docentes supervisores de Estágio Curricular Supervisionado - docentes da escola

Qual sua concepção de currículo?

Como você começou a trabalhar com estágio?

Você teve formação para trabalhar com estágio?

Na sua opinião, qual é o papel do estágio da licenciatura para a formação dos professores?

Como ocorre a parceria entre universidade e escola durante os estágios obrigatórios?

Como você percebe o acolhimento dos estudantes das licenciaturas para realização dos estágios nas escolas?

Como ocorre a inserção dos licenciandos nas escolas durante os estágios da licenciatura?

Quais são os desafios que você encontra para a inserção dos estagiários nas escolas?

Quais atividades os estagiários realizam durante os estágios?

Como é realizada a supervisão dos estagiários nas escolas?

ANEXO

ANEXO 1 - Tópicos para elaboração de PPCs de graduação da Ufes

Identificação do Curso

Histórico

Concepção do Curso

Contextualização do Curso

Objetivos Gerais do Curso

Objetivos Específicos

Metodologia

Perfil do Egresso

Organização Curricular

Concepção da Organização Curricular

Estrutura do Currículo

Quadro Resumo da Organização Curricular

Atividades Complementares

Equivalências

Currículo do Curso

Pesquisa e extensão no curso

Auto Avaliação do Curso

Acompanhamento e Apoio ao Estudante

Acompanhamento do Egresso

Normas para estágio obrigatório e não obrigatório

Normas para atividades complementares

Normas para laboratórios de formação geral e específica

Normas para trabalho de conclusão de curso

Administração Acadêmica

Coordenação do Curso

Colegiado do Curso

Núcleo Docente Estruturante (NDE)

Corpo docente

Perfil Docente

Formação Continuada dos Docentes

Infraestrutura

Instalações Gerais do Campus

Instalações Gerais do Centro

Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Instalações Requeridas para o Curso

Biblioteca e Acervo Geral e Específico

Laboratórios de Formação Geral

Laboratórios de Formação Específica

Observações

Referências