

Estágio e Iniciação à Docência em Licenciatura em Matemática: dos documentos prescritos à realidade imposta

Mayara de Miranda Santos¹
Instituto Federal do Piauí

Flávia Cristina de Macêdo Santana²
Universidade Estadual de Feira de Santana

Marta Élid Amorim³
Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a recontextualização de textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática que realizaram as modificações propostas pela Resolução CNE/CP 02/2015, tomando como foco os textos prescritos a respeito do estágio, suas possíveis articulações com os programas de iniciação à docência e as demandas impostas pela realidade das escolas de Educação Básica. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, operacionalizada por meio da análise documental. Para analisar os dados, usou-se o modelo metodológico da linguagem de descrição de Basil Bernstein. Os resultados apontam que houve recontextualização da resolução para os projetos dos cursos, tendo em vista o deslocamento e a realocação de textos nos PPC. Isso significa que os PPC de Licenciatura em Matemática se constituem num potencial espaço de mudança, oportunizando debates que considerem as demandas impostas à Educação Básica, bem como as possíveis articulações colaborativas entre o estágio e os programas de iniciação à docência.

Palavras-chave: Formação inicial; recontextualização; Pibid; Residência Pedagógica.

Supervised practice and teachers' initiation into mathematics teaching: from the prescribed documents to reality

ABSTRACT

This study aimed to analyze the recontextualization of texts contained in Brazilian National Curriculum Guidelines (DCN) for the pedagogical projects of Mathematics Teaching degree programs that implemented the changes proposed by Resolution CNE/CP 02/2015, which focused on the prescribed texts related to supervised practice, their possible connection with teaching initiation programs and with the

¹Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs). Professora do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Teresina, Piauí, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Quintino Bocaiúva, 141, Centro Sul, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64001-270. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6850-3881>. E-mail: mayara.santos@ifpi.edu.br

²Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências (Uefs/Ufba). Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil. Av. Transnordestina s/n, Novo Horizonte, Feira de Santana, Bahia, Brasil, CEP: 44.036.-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4685-3140>. E-mail: fmsantana@uefs.br

³Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo (Unian/SP). Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Itabaiana, Sergipe, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Ver. Olímpio Grande, s/n - Porto, Itabaiana, Sergipe, Brasil, CEP: 49500-000. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5909-6228>. E-mail: martaelid@mat.ufs.br

demands posed by the reality of Basic Education schools. This work has a qualitative approach which is operationalized through document analysis. In order to analyze the data, we used Basil Bernstein's language description methodological model. The results show that there has been a recontextualization of the resolution for the degree program projects based on the movement and reallocation of texts within the programs. It means that the Mathematics Teaching degree program projects are a potential space for change, which fosters debates that take into consideration the demands posed to Basic Education, as well as the possible collaborative association between internship and teaching initiation programs.

Keywords: Initial formation; recontextualization; Pibid; Pedagogical residence.

Las prácticas y la iniciación a la enseñanza en la Licenciatura en enseñanza de las Matemáticas: de los documentos a la realidad impuesta

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objeto analizar la recontextualización de los textos de las Directrices Curriculares Nacionales para los Proyectos Pedagógicos de las Carreras (PPC) de licenciatura en enseñanza de las matemáticas que realizaron los cambios propuestos por la Resolución CNE/CP 02/2015, teniendo como enfoque los textos que se prescribieron en relación con las prácticas, sus posibles articulaciones con los programas de iniciación a la enseñanza y con las demandas impuestas por la realidad de las escuelas de la enseñanza básica. Esta es una investigación de carácter cualitativo, operacionalizada a través de análisis documentales. Para analizar los datos, se utilizó el modelo metodológico del lenguaje de descripción de Basil Bernstein. Los resultados apuntan a que hubo una recontextualización de la resolución para los proyectos de las carreras, habida cuenta del desplazamiento y de la reubicación de los textos en los PPC. Eso significa que los PPC de licenciatura en la enseñanza de las matemáticas constituyen un espacio potencial de cambio, fomentando debates que consideren las demandas impuestas a la educación básica, así como las posibles articulaciones colaborativas entre las prácticas y los programas de iniciación a la enseñanza.

Palabras clave: Formación inicial; recontextualización; Pibid; residencia pedagógica.

INTRODUÇÃO

Os resultados e discussões apresentados neste artigo articulam-se a uma pesquisa vinculada ao Grupo de Trabalho (GT) 07 *Formação de professores que ensinam Matemática*, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem). No VII Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (Sipem), realizado em novembro de 2018, em Foz do Iguaçu, Paraná, deliberou-se sobre a realização de pesquisas que permitissem ao grupo um maior entendimento a respeito dos documentos normativos que tomam como objeto os cursos de formação de professores que ensinam Matemática. No ano do evento e nos dois anos seguintes, 36 pesquisadores e pesquisadoras de todas as regiões brasileiras trabalharam com o objetivo de realizar um mapeamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática datados do período 2016-2019, ofertados por Instituições públicas de Ensino Superior de todo o país, em funcionamento no ano de 2019. Nesse contexto, foram analisadas as propostas de formação inicial construídas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP 02/2015), assim como seus percursos formativos. Os resultados desse trabalho coletivo

constituíram um *e-book* (Zaidan *et al.*, 2021)⁴. Nos anos seguintes, debruçamo-nos sobre aportes teóricos para analisar aspectos específicos do currículo proposto pelos cursos de Licenciatura em Matemática. Para este artigo, tomamos como foco as possíveis articulações entre o estágio, os programas de iniciação à docência ofertados por universidades⁵ públicas da região Nordeste e as demandas impostas pela realidade das escolas de Educação Básica.

Pesquisas recentes têm abordado o estágio nos cursos de formação inicial de professores como o principal agente articulador entre teoria e prática, universidade e escola, formação inicial e continuada (Gonçalves; Marcos, 2009; Pimenta; Lima, 2019; Silva; Gaspar, 2018; Silva, Oliveira, 2021). Entretanto, não há consenso de que o estágio se constitua como espaço coletivo, em que a organização e a interação contribuam para a formação de todos os envolvidos. Nos documentos oficiais, o estágio é compreendido como um componente obrigatório da organização curricular das Licenciaturas, sendo uma atividade específica, intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades do trabalho acadêmico (Brasil, 2002, 2015, 2019). Nesse sentido, é garantia de um espaço de inserção do licenciando em seu futuro contexto de atuação, as escolas de Educação Básica.

A orientação de que o estágio fosse delineado nos cursos de Licenciatura foi legitimada nas políticas específicas para a formação dos professores (Brasil, 2002, 2015, 2019). Esses documentos apontam as DCN para a formação de professores e estabelecem princípios, itinerários regulatórios e formativos a serem observados nos PPC. Além disso, as DCN preconizam 400 horas dedicadas ao estágio no curso de Licenciatura a partir da segunda metade do curso (Brasil, 2015). Por certo, para o efetivo cumprimento da carga horária proposta para a formação de professores (Brasil, 2002, 2015, 2019), o estágio, além de ser considerado como um momento de inserção do licenciando no campo de atuação, torna-se objeto de pesquisa, estudo, análise e interpretação crítica, ao passo que possibilita a integração dos demais componentes curriculares do curso (Pimenta; Lima, 2017; Teixeira; Cyrino, 2015).

Para Assai, Broietti e Arruda (2018), o estágio ainda se constitui como uma discussão plural, que evidencia lacunas e demanda reflexões sobre temas relacionados às concepções, estratégias didáticas, discussões teóricas, entre outros. Nessa direção, Silva

⁴ Os projetos que compõem o *corpus* da pesquisa foram disponibilizados em um repositório no *site* da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem).

⁵ Este artigo socializa resultados analisados tomando como objeto os PPC das universidades federais e estaduais. Destacamos que outro grupo de pesquisadores ficou responsável pela análise dos PPC dos Institutos Federais.

e Oliveira (2021) sinalizam que existem diversos modelos de estágio, com base nos currículos dos cursos de Licenciatura, com um papel maior ou menor para a prática. Além do estágio, citamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ambos buscam a inserção dos futuros professores no cotidiano das escolas de Educação Básica, a fim de proporcionar vivências próprias da profissão.

Esses programas se entrelaçam nos mesmos contextos institucionais em que o estágio é realizado, bem como nos currículos de formação inicial dos cursos de Licenciatura, como sinalizado nos estudos de Santana e Barbosa (2020) e Santana e Santana (2022). Assim, não podemos analisá-los de forma isolada, visto que sua importância ultrapassa os limites prescritos nos currículos das graduações e alcança as mais diversas demandas impostas à realidade educacional vivenciada nas escolas de Educação Básica brasileira.

Na área de Educação Matemática, diferentes autores têm argumentado a respeito das potencialidades do estágio para a formação de professores de Matemática em distintos contextos e defendem a constituição de parcerias entre universidade e escolas, bem como a articulação entre formação inicial e continuada (Costa, Santana, Luna, 2020; Silva, Oliveira, 2021; Teixeira; Cyrino, 2015). Os estudos supracitados não tiveram como foco a análise do que diz os documentos oficiais e do que é proposto nos PPC dos cursos de Licenciatura em Matemática. A existência dessa lacuna na literatura motivou-nos a analisar a transformação do que está posto nas DCN para os PPC de Licenciatura em Matemática, tomando como foco o estágio e possíveis articulações com os programas de iniciação à docência e a Educação Básica. Mais adiante, apresentaremos esse objetivo de maneira mais delimitada, com base na discussão teórica. Para tanto, mobilizaremos alguns conceitos da Teoria dos Códigos de Basil Bernstein (2000, 2003).

Resumidamente, a teoria preocupa-se com o modo como poder e controle são traduzidos em princípios de comunicação pedagógica (Bernstein, 2000, 2003). Para este artigo, nosso foco recai sobre as relações de poder, visto que há indícios dessas relações quando analisamos o que está posto nas DCN e o que é apresentado nos PPC. Nas próximas seções, mobilizaremos conceitos da teoria de Bernstein (2003) como ferramenta teórico-metodológica para iluminar o fenômeno. Em seguida, apresentaremos as discussões e resultados das categorias elencadas, bem como as considerações finais.

RELAÇÕES DE PODER QUE SE APRESENTAM NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Os currículos de formação inicial de professores foram requeridos a inserir em suas propostas curriculares as orientações das DCN, a partir da promulgação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002. Nesse movimento, textos foram movidos, ocorrendo uma forma de regulação entre esses documentos. Podemos dizer que isso é um exemplo do que Bernstein (2003) chama de *recontextualização*. Para o autor, a *recontextualização* pode ser compreendida como o processo de seleção e organização de textos no currículo em que se apropria, reposiciona-se e se recoloca discursos, de forma seletiva.

Conforme Bernstein (2003, p. 175), o termo *texto* é compreendido como “qualquer comunicação falada, escrita, visual, espacial” produzida por alguém. O texto é considerado legítimo quando suas significações se adequam ao contexto no qual foi produzido. Para ilustrar, mencionamos que o texto considerado legítimo nos cursos de formação inicial difere do legitimado no contexto do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ao analisarmos as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, observamos um modelo com ênfase nas competências que remete a visões curriculares instrumental-tecnicistas, propagadas no Brasil até o início da década de 1970. Após 13 anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) retoma as discussões sobre a formação de professores e propõe a reformulação dos cursos destinados a ela por meio da Resolução CNE/CP 02/2015. O novo documento apresenta um texto com ênfase sólida na formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, trabalho como princípio educativo, entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo, como afirmam Santana, De Paula e Sândalo (2021). No Brasil, observamos que até 2019, dos 298 cursos de LM na modalidade presencial, 172 realizaram as adequações para atender à Resolução CNE/CP 02/2015, conforme indicado no mapeamento do qual participamos (Zaidan *et al.*, 2021).

Santana, De Paula e Sândalo (2021) criticam o texto da Resolução CNE/CP 02/2019, que contempla um leque de competências profissionais docentes ancoradas no saber fazer, com base em três dimensões profissionais, a saber: conhecimento, prática e engajamento. Além disso, os autores defendem uma formação ampla em diferentes contextos comunicativos. Entendemos que esses contextos se referem ao ambiente em que a prática pedagógica acontece. Para Bernstein (2000), a prática pedagógica se constitui nas diferentes relações, seja entre pais e filhos, professores e estudantes, assim

como entre médico e paciente, entre outros, em determinado contexto social, para a produção e reprodução cultural. Bernstein (2000) utiliza os conceitos de contexto comunicativo e de código para explicitar a noção de mensagem. O “código” é um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes (para certo contexto), formas de realização (textos produzidos) e contextos evocadores (sala de aula, curso de formação, oficinas etc.).

Para compreender as relações de comunicação que comportam, como mensagem, as relações de poder e de controle, recorreremos aos conceitos de classificação e enquadramento utilizados por Bernstein (2000). Segundo o autor, a classificação está relacionada às relações de poder e à diferenciação entre categorias como professor, aluno, programas e disciplinas curriculares. Quanto mais forte o isolamento entre as categorias, mais forte será a fronteira entre elas e mais forte será a classificação. Portanto, se a classificação é forte (+C), cada categoria tem sua própria identidade e suas fronteiras específicas, ou seja, as áreas do conhecimento são separadas por limites específicos. Quando a classificação é fraca (-C), as identidades são mais generalizadas, as fronteiras são reduzidas e as práticas são mais integradas; assim, há pouca separação entre as áreas de conhecimento.

Por exemplo, se os estágios e programas de iniciação à docência que compõem a proposta curricular de um curso de formação inicial não se articulam com as demandas que emergem dos sistemas escolares, podemos considerá-la como uma classificação forte (+C). Isso porque houve um grau de distanciamento, uma nítida separação entre elas indicando que cada uma possui voz específica e, conseqüentemente, certo poder.

Em direção oposta, a Resolução CNE/CP 02/2015 foi promulgada. Segundo Porto e Lima (2016), as novas diretrizes expressavam o anseio por mudanças e melhorias na formação de professores, compreendendo a formação para além da aquisição de conhecimentos técnicos. O novo texto produziu avanços no que diz respeito: à carga horária dos cursos; à articulação entre teoria e prática; ao aprimoramento da prática pedagógica por meio do uso das tecnologias; e à articulação entre formação inicial e continuada, entre a instituição formadora e o espaço escolar bem como entre ensino, pesquisa e extensão. O que observamos é que esses avanços possibilitam a diminuição de fronteiras dentro das propostas curriculares, por meio de aproximações entre as categorias, o que pressupõe relações de poder menos explícitas, conseqüentemente, uma classificação mais fraca (-C).

A criação, a manutenção e a legitimação do isolamento entre as categorias pressupõem relações de poder que podem colocar pessoas, discursos e objetos em diferentes posições (Bernstein, 1996). Neste artigo, o conceito de classificação foi utilizado para analisar as relações de poder que delimitam fronteiras e coloca diretrizes e PPC em diferentes posições, bem como discute aproximações e distanciamentos entre estágio, programas de iniciação à docência e demandas impostas pela realidade das escolas de Educação Básica.

Diante do exposto, em termos teóricos, o objetivo da pesquisa foi analisar a recontextualização de textos das DCN para os PPC de Licenciatura em Matemática que realizaram as modificações propostas pela Resolução CNE/CP 02/2015. Tomamos como foco os textos prescritos a respeito do estágio, suas possíveis articulações com os programas de iniciação à docência e as demandas impostas pela realidade das escolas de Educação Básica.

METODOLOGIA

Para atingir nosso objetivo, apoiamo-nos em uma abordagem qualitativa (Adler; Adler, 1994). Essa abordagem consiste em práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível, transformando-o em uma série de representações. A opção por esta abordagem tornou-se adequada pelo fato de o estudo qualitativo ser rico em dados descritivos, ter um plano aberto e flexível e focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada (Lüdke; André, 2005). Considerando nosso objeto de estudo, esta investigação enquadra-se na modalidade de pesquisa documental nos termos postos por Lüdke e André (2005) e Cechinel *et al.* (2016).

Nesta investigação, para a constituição do material empírico, apoiamo-nos nas duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2015, 2019). Além desses documentos, compartilhamos o *corpus* constituído na pesquisa de Zaidan *et al.* (2021), que reuniu 172 PPC de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial, dos quais 60 são ofertados por Universidades Federais, 44 por Universidades Estaduais e 68 no âmbito dos IF. Conforme a Resolução CNE/CES 03/2003, o PPC constitui um material de orientação acadêmica. Esse documento é considerado, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, como instrumento de regulação dos cursos de graduação no país durante os processos avaliativos de Autorização de Funcionamento, Reconhecimento do Curso e Renovação do Reconhecimento (Brasil, 2003).

Para este artigo, realizamos um recorte e tomamos como *corpus* de análise apenas as universidades públicas da região Nordeste. Nesta busca, identificamos 11 universidades de naturezas administrativas diferentes, a saber: 5 universidades federais⁶ e 6 estaduais⁷. Em seguida, acessamos os *sites* de cada instituição e realizamos o *download* dos PPC para a análise. Ao analisarmos as propostas, identificamos 21 cursos, 5 sediados em universidades federais e 16 em estaduais, como é possível ver no Quadro 1:

Quadro 1 – Cursos de Licenciatura em Matemática ofertados pelas universidades que compõem o *corpus* da pesquisa

Estado	Universidade	Campus	Turno de Funcionamento
AL	Ufal	Campus de Arapiraca	Diurno
BA	Ufob	Campus Barreiras	Diurno
	UFRB	Campus de Amargosa	Integral
CE	Unilab	Campus das Auroras	Diurno
PE	UFPE	Campus de Caruaru	Noturno
BA	Uefs	Não possui estrutura <i>multicampi</i>	Diurno
CE	Uece	Campus de Fortaleza	Vespertino
			Noturno
PB	UEPB	Campus de Campina Grande	Integral
			Noturno
		Campus de Monteiro	Diurno
			Noturno
		Campus de Patos	Integral
			Noturno
PE	UPE	Campus de Garanhuns	Noturno
		Campus de Mata Norte	Vespertino
			Noturno
Campus de Petrolina	Noturno		
PI	Uespi	Campus de Teresina	Matutino/ Noturno
		Campus de Oeiras	Diurno/ Noturno
RN	UERN	Campus de Mossoró	Vespertino/noturno (alternância)
Total de cursos			21 cursos

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os dados foram analisados à luz da linguagem de descrição proposta por Bernstein (2000). Esta representa um modelo metodológico que possibilita traduzir uma relação

⁶ Identificadas no Quadro 1 pela cor rosa.

⁷ Identificadas no Quadro 1 pela cor azul.

dialética entre os conceitos constituídos por uma teoria e os dados empíricos a serem analisados (Luna; Santana; Bortoloti, 2018).

A seleção e a análise dos dados foram realizadas com base em um levantamento preliminar, cujo foco recaiu nas propostas de estágio e nas possíveis articulações entre o Pibid e o PRP. A primeira fase da análise envolveu um estudo das diretrizes, a identificação de proposições associadas a nosso objeto. Já na segunda, analisamos os PPC, selecionamos trechos em que havia a operacionalização dos estágios e indícios da articulação entre os programas de iniciação à docência e demandas impostas pela realidade das escolas de Educação Básica, em seguida categorizamos. Na terceira fase, analisamos o fenômeno à luz da literatura e de conceitos da teoria de Bernstein (2000) apresentados anteriormente.

ANÁLISES E RESULTADOS

Neste artigo, preocupamo-nos em analisar a recontextualização de textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os PPC de Licenciatura em Matemática que realizaram as modificações propostas pela Resolução CNE/CP 02/2015, tomando como foco os textos prescritos a respeito do estágio, suas possíveis articulações com os programas de iniciação à docência e as demandas impostas pela realidade das escolas de Educação Básica. Para tanto, buscamos observar como os PPC legitimam em suas propostas os textos referentes ao estágio, contidos nas DCN, para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, bem como os articulam com os programas Pibid e PRP.

O deslocamento de textos sobre estágio das DCN operacionalizado nos PPC

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das Licenciaturas e possibilita integrar ambientes escolares e acadêmicos (Brasil, 2015). A referida resolução declara que serão “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (Brasil, 2015, p.11).

O excerto acima regula a carga horária mínima, entretanto não demarca a forma de sua disposição. Isso, por si só, pode indicar uma flexibilidade em termos da

organização das disciplinas, na medida em que há uma relativa autonomia para os cursos ordenarem esse texto.

Nessa direção, os PPC dos cursos de Licenciatura em Matemática das universidades federais da região Nordeste analisados organizaram seus estágios a partir do quinto semestre, com carga horária que varia entre 400 e 480 horas no total, distribuídas em 4 componentes e ofertadas entre 90 e 120 horas. Na Ufob, na UFRB e na Unilab, os cursos operam uma configuração muito próxima na apresentação estrutural das atividades dos componentes curriculares, legitimando a tríade *observação, coparticipação e regência*, enquanto a Ufal propôs a construção de um projeto de intervenção. Entretanto, destacamos que essa arquitetura curricular, segundo Gatti *et al.* (2019), pode não favorecer a consolidação de interfaces entre teoria e prática, podendo gerar lacunas na formação inicial de professores.

Quanto aos estágios ofertados nos cursos das universidades estaduais da região Nordeste, afirmamos que o desenho proposto segue o que foi recomendado pela resolução. Nessa direção, observamos semelhanças na estruturação dos estágios dos cursos da Uespi, Uefs, UERN, UPE e Uece que os organizaram em quatro componentes curriculares, com início a partir da segunda metade do curso e carga horária variando entre 400 e 480 horas, diferente da UEPB, *campus* Monteiro, que os dispôs em 3 componentes curriculares, sendo o primeiro estágio com carga horária de 100 horas e os demais de 150 horas cada. Nos *campi* de Campina Grande e Patos, foram estruturados em 2 componentes de 200 e 205 horas, respectivamente.

Tanto os cursos das universidades federais quanto os das estaduais legitimam em suas propostas o texto das DCN referente à carga horária, mas cada um com sua forma de operacionalização. Essa circunstância gera uma classificação forte (+C), visto que são modelos formativos delineados por um conjunto de componentes curriculares especializados, com fronteiras bem demarcadas, o que pode dificultar a interlocução entre os diversos conhecimentos desenvolvidos durante o curso, bem como a articulação entre os diferentes sujeitos, contextos e demandas do sistema escolar. Pimenta e Lima (2019) afirmam que essa forma de organização pode representar uma visão de estágio como espaço para colocar em prática o que se aprendeu nos primeiros anos de formação.

Na Resolução de 2015, é forte a preocupação de que os cursos contemplem, em seus projetos, as diversas modalidades de ensino, como é possível observar no Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015, p. 3).

Nessa direção, notamos a preocupação de alguns cursos em mover para suas propostas esse texto da resolução. Entre as federais, a Ufob e Ufal sinalizam a possibilidade de regência de classe na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino técnico/profissionalizante. Essas modalidades também aparecem no curso da Uefs, que demarca como possibilidade de realização do estágio na EJA, no Ensino Técnico Profissionalizante, na Educação Especial, bem como na Educação do Campo, Indígena, Quilombola e à distância.

Outra forma de recontextualização observada, diz respeito ao Art. 3º, item VI, que propõe uma ampla e contextualizada compreensão de Educação por meio, entre outros, da inserção de “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015, p. 5). Esse texto foi movido para a proposta do curso da UFRB, na qual todos os componentes de estágio indicam, em suas ementas, discussões de temas que envolvem relações de gênero, cidadania, direitos humanos, educação ambiental e educação inclusiva. Aqui, observamos uma classificação fraca (– C), visto que os cursos contemplaram, em seus projetos, diferentes temas e modalidades de ensino, possibilitando ao futuro professor uma maior aproximação de seu contexto de atuação, que precisará lidar com recorrentes desafios, que entrelaçam o fazer pedagógico com as transformações sociopolíticas vigentes em nossa sociedade.

A relativa autonomia para operacionalizar os dispositivos legais, tratada anteriormente, possibilitou, ainda, que as universidades operassem diferentes arranjos quanto às condições de exequibilidade. Nas federais UFPB e Ufob e nas estaduais Uefs e UEPB, existe a possibilidade de realização em espaços não escolares. Esta última indica áreas como Saúde, Gestão e Assistência Social. Conforme Gabassa, Elias e Giroto (2017), a vivência em relações dialógicas articuladas aos conhecimentos de mundo e à realidade que os espaços não escolares ampliam as possibilidades formativas para futuros professores.

Outro ponto a se destacar é que, nos cursos da UEPB, existe uma contrapartida aos professores da Educação Básica que aceitam supervisionar os estagiários. Para estes, há a possibilidade de participação em um programa de formação continuada por meio do estímulo à oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. Essa proposta, que extrapola as DCN, aproxima e fortalece o vínculo entre a universidade e as escolas da Educação Básica, bem como entre a formação inicial e a continuada, proposição demarcada na Resolução de 2015.

Para Borba (2017), propostas que legitimam essa articulação têm se mostrado eficientes em superar dificuldades dos professores com a Matemática e torná-los mais seguros no ensino desta. Vale destacar que a convivência entre professores e futuros professores da Educação Básica no espaço escolar, mediada por uma formação integrada, pode favorecer uma rica discussão sobre as inovações para o ensino de Matemática e sua aplicabilidade no cotidiano escolar, retroalimentando-se.

Verificamos que, além dos componentes específicos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, os projetos se preocupam em oportunizar aos licenciandos estudar a dinâmica das escolas no que concerne às gestões administrativa, curricular e pedagógica, formas de planejamento e avaliação, sempre com o acompanhamento de um profissional da escola e a supervisão de um professor do curso. Tornam, assim, o estágio mais um momento de aprendizagem, experiência, pesquisa e formação profissional.

Distanciamentos e aproximações entre Estágio, Pibid e PRP

Estágio, Pibid e PRP possuem finalidades em comum, entre elas, a inserção dos licenciandos no contexto escolar, local de sua futura atuação. São formas de o licenciando ter contato com o contexto formativo e, conseqüentemente, vivenciar situação do trabalho docente. Segundo Santana e Barbosa (2020), a determinação de 400 horas de estágio nas DCN apresenta a expectativa de que esse componente favorecesse a aproximação dos licenciandos com o ambiente escolar, de forma mais sistemática e intensa. Entretanto, pesquisas têm argumentado que o desenho proposto para a realização dos estágios não contribui para atingir essa expectativa (Pimenta; Lima, 2017; Teixeira; Cyrino, 2015). Nessa direção, além do estágio, vemos no Pibid e no PRP uma possibilidade de aproximar os contextos formativos da universidade e das escolas de Educação Básica, os professores formadores e os professores em formação, bem como a formação inicial e a continuada.

O Pibid se instala em forma de atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão, objetivando a inserção de licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de Educação Básica, como modo de oportunizar a criação e participação desses indivíduos em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar (Brasil, 2007). As ações propostas no programa não se limitam à sala de aula, mas também abrangem o envolvimento dos licenciandos na organização e gestão do espaço escolar.

O PRP foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Portaria n.º 38/2018, e passou a integrar a política de formação de professores, objetivando induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de Licenciatura, por meio da imersão do licenciando na escola de Educação Básica (Brasil, 2018). Essa imersão contempla a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente do curso. Destacamos que, entre os objetivos do programa, está

fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a (instituição de ensino superior) IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores (Brasil, 2018, p. 1).

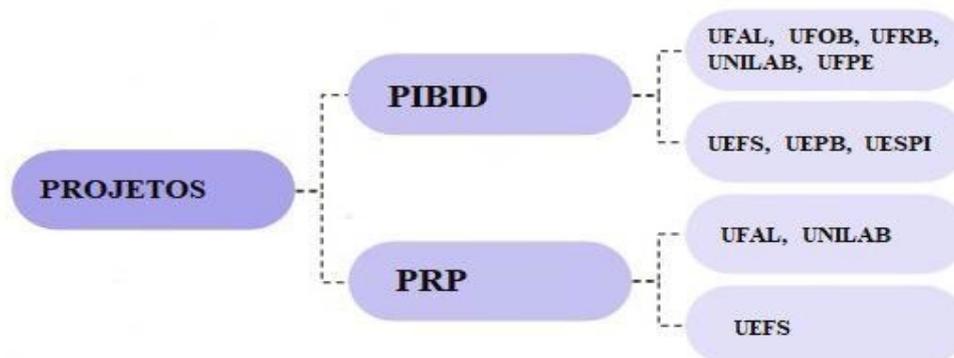
À primeira vista, esse é um objetivo que vai ao encontro dos objetivos tanto do estágio quanto do Pibid, visto que comungam de uma mesma finalidade: articular os contextos da universidade e das escolas de Educação Básica. Em termos bernsteinianos, essa circunstância é entendida como uma classificação fraca (-C), visto que as fronteiras entre estágio e Pibid foram reduzidas, possibilitando que se tornem mais integradas. Essa situação agrega ao licenciando significados da profissão, bem como formas de realização próprias de cada contexto, oportunizando a produção de novos textos para sua futura prática.

Essa aproximação foi percebida por Zampiere, Sousa e Gama (2021) ao analisarem o desenvolvimento do PRP no curso de Licenciatura em Matemática da UFSCar. Os pesquisadores apreenderam que o componente curricular de estágio ganhou visibilidade, visto que propiciou aos licenciandos iniciarem a construção de suas identidades docentes e o trabalho colaborativo com os preceptores, com os docentes do curso, com seus próprios colegas e com os alunos das escolas parceiras. Assim, eles

punderam refletir sobre o cotidiano da escola e direcionar as atividades para o atendimento de demandas reais.

Também nos PPC analisados, encontramos, além do estágio, o Pibid e o PRP, como é possível ver na Figura 1.

Figura 1 – Pibid e PRP nos cursos de Licenciatura em Matemática da região Nordeste



Fonte: Elaborada pelas autoras

A Figura 1 mostra que, em todos os cursos do *corpus* da pesquisa, exceto o da Uece, o Pibid é apresentado. Entretanto, o PRP é ofertado apenas pela Ufal, pela Unilab e pela Uefs, talvez por ser um programa recente e implementado em períodos posteriores aos das reformulações.

Entendemos a opção de não registrar nos PPC programas que são regidos por editais e podem ser extintos de acordo com as vontades do governo de ocasião. No entanto, as ideias que alimentam esses programas e se associam ao preconizado pela Resolução CNE/CP 02/2015 — no que tange à integração da formação inicial e continuada e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão — caracterizam uma forte classificação evidenciada nos textos dos PPC dos cursos analisados.

Apesar das aproximações destacadas acima, também encontramos determinados distanciamentos no que se refere ao estágio, ao Pibid e ao PRP. Os espaços formativos onde acontecem, apesar de se aproximarem em muitos aspectos, possuem distintas configurações, com particularidades e contextos que podem, em certos aspectos, distanciá-los. Nessa direção, Pimenta e Lima (2019), ao analisarem as possibilidades e os limites da formação de professores e examinarem os embates e as contradições da política que opõem o estágio curricular supervisionado ao Pibid, concluem que eles não se juntam

em objetivos e atividades comuns para fortalecer uma política de formação docente no país que supere a lógica de uma formação fragmentada, individualista e competitiva.

A Capes, por exemplo, indica que, na construção do projeto institucional, as “expectativas e sugestões dos dirigentes das escolas e da rede de ensino ao qual pertencem as escolas” (Brasil, 2018, p. 1) devam ser contempladas pelos projetos dos cursos. Nesse excerto, Santana e Barbosa (2020) observam duas linhas de forças: a primeira é a separação entre entidade formadora e entidade receptora; e a outra, a ideia de que a universidade pode — aparentemente sozinha — lidar com as expectativas das escolas e das redes, em vez de um trabalho conjunto, compartilhado.

Do ponto de vista bernsteiniano, esses dois exemplos instauram um distanciamento entre estágio, Pibid e PRP, e a conseqüente articulação entre os contextos da universidade e escolas de Educação Básica, a formação inicial e a continuada e os diferentes sujeitos que circulam nesses contextos. Esse fato pode ser considerado como uma classificação forte (+C), visto que cada categoria tem sua própria identidade e suas fronteiras específicas, ou seja, separa-se por limites específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos a recontextualização de textos das DCN para os PPC de Licenciatura em Matemática que realizaram as modificações propostas pela Resolução CNE/CP 02/2015, tomando como foco os textos prescritos a respeito do estágio, suas possíveis articulações com os programas de iniciação à docência e as demandas impostas pela realidade das escolas de Educação Básica. Com isso, afirmamos que houve recontextualização da resolução para os projetos dos cursos, tendo em vista a deslocação e realocação de textos nos PPC.

Consideramos que, embora os textos da resolução contenham determinada mensagem, esta não foi reproduzida da mesma forma nos PPC analisados. Nesse viés, mesmo que os textos das ementas ou os que se referem às práticas tentem reproduzir o que está expresso nos PPC, essa reprodução não foi e nunca será total. Isso significa dizer que os PPC de Licenciatura em Matemática se constituem num potencial espaço de mudança quando se analisa que a mensagem recontextualizada por eles altera o sentido e o grau das apresentadas na resolução.

Destacamos que, durante a realização desta pesquisa em que utilizamos como documento normatizador dos cursos de Licenciatura as DCN para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica, instituiu-se a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Consideramos que a BNC-Formação é um documento direcionado para reduzir a formação dos futuros professores às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de prepará-los para realizar práticas e, como resultado, enfatiza a centralidade do conhecimento do conteúdo a ser ensinado como um elemento essencial para essa formação. E apesar de entendermos que as recontextualizações realizadas nos PPC da Resolução CNE/CP 02/2015 não atendem de maneira integral as demandas da formação de professores e da Educação Básica, mantendo largas fronteiras historicamente construídas, expressamos nossa inquietação diante da possibilidade de os cursos de formação de professores se transformarem em espaços de mera reprodução e instrumentalização de técnicas, o que, conseqüentemente, poderia levar à perda dos avanços conquistados.

Consideramos que as discussões relacionadas à Licenciatura em Matemática estão intrinsecamente ligadas às propostas impostas à Educação Básica. Conseqüentemente, reconhecemos a urgência de promover debates sobre a atualização das práticas formativas arraigadas, visando a enfrentar os desafios inerentes à vida em sociedade. Isso exigirá decisões sociopolíticas, tanto no âmbito da formação inicial e continuada de professores quanto nas estruturas dos sistemas de ensino.

O contexto das escolas de Educação Básica vai além de questões estabelecidas em leis e decretos. À vista disso, enfatizamos a importância de cursos de formação de professores que oportunizem vivenciar a realidade das escolas e refletir sobre os desafios contemporâneos. O estágio e os programas de iniciação à docência se tornam espaços valiosos para a construção de um olhar crítico, para a constituição de um educador.

REFERÊNCIAS

ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 377-392.

ASSAI, N. D. S; BROIETTI, F. C. D; ARRUDA, S. M. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: um estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4Lr6V5dnYRvn98z4JVwWwVG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge; Taylor & Francis Group, 2003.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory research Critique**. London: Taylor and Francis, 2000.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Traducción de Pablo Manzano. Revisión de Basil Bernstein y Julia Varela. Madrid: Morata, 1996.
- BORBA, R. E. de S. R. Formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática na escolarização inicial. **Zetetiké**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 117-134, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2003, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 fev. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2018.
- BRASIL. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32 19 fev. 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n.13, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 12-20, 20 dez. 2019.
- CECHINEL, A. *et al.* Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-7, jan./jun. 2016.
- COSTA, P. S.; SANTANA, F. C. M.; LUNA, A. V. A. Estágio supervisionado curricular em matemática: o sequenciamento e o ritmo em uma oficina sobre estatística. **JIEEM**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 472-482, 2020. Edição especial.
- GABASSA, V.; ELIAS, C. R.; GIROTTO, V. C. O estágio não convencional e suas contribuições à formação docente. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 408-430, maio/ago. 2017.

- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. [S. l.: s. n.], 2019.
- GONÇALVES, J.; MARCOS, A. Uma pesquisa sobre o estágio na licenciatura em matemática: considerações sobre as possibilidades metodológicas. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 4., 2009, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: SBEM, 2009. 1 CD-ROM.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.
- LUNA, A. V. A.; SANTANA, F. C. M.; BORTOLOTTI, R. D. M. A linguagem de descrição: uma possibilidade de fazer pesquisas no campo da educação matemática **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 199-223, 2018.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de julho de 2023.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des) caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED*, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. p. 4-8.
- PORTO, R. C. C.; LIMA, T. S. O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica sobre as dissertações e teses sobre formação de professores. **Revista e- Currículo**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 186-210, jan./mar. 2016.
- SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de julho de 2023.
- SANTANA, F. C. M.; PAULA, E. F. D.; PEREIRA, P. S. Potencialidades da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 diante das (des)construções curriculares para a formação de professores(as) de matemática: insubordinações para re(existir). **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 19, 2022. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/173/1733135007/html/>. Acesso em: 12 de julho de 2023.
- SANTANA, F. C. M.; SANTANA, T. J. A formação de professores de matemática na interface com a residência pedagógica: experiências e resistências em tempos de pandemia. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 446-468, 2022.
- SILVA, U. D. da; OLIVEIRA, A. T. C. C. Influências do Estágio Supervisionado para Professores de Matemática em Início de Carreira – buscando compreender escolhas e características das escolas-campo. **Revista Baiana de Educação Matemática**, Juazeiro, v. 2, n. 1, p. 1-25, p. 1-25, jan./dez. 2021.
- SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SILVA, U. D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. Influências do Estágio Supervisionado para Professores de Matemática em Início de Carreira – buscando compreender escolhas e características das escolas-campo. **Revista Baiana de Educação Matemática**, Juazeiro, v. 2, n. 01, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/issue/view/544>. Acesso em: 12 de julho de 2023.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. de C. T. O Estágio de Regência como Contexto para o Desenvolvimento da Identidade Profissional Docente de Futuros Professores de Matemática. **Alexandria**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p.131-149, nov. 2015.

UECE. **Curso de Licenciatura em Matemática Projeto Pedagógico do Curso**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2018.

UEFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018.

UEPB. **Projeto Pedagógico de Curso Matemática Licenciatura**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

UEPB. **Projeto Pedagógico de Curso Matemática Licenciatura**. Monteiro: Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

UEPB. **Projeto Pedagógico de Curso Matemática Licenciatura**. Patos: Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

UERN. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016.

UESPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Torquato Neto: Universidade Estadual do Piauí, 2016.

UESPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Matemática**. Oeiras: Universidade Estadual do Piauí, 2016.

UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura**. Arapiraca: Universidade Federal de Alagoas, 2018.

UFOB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Bahia: Universidade Federal do Oeste da Bahia, 2016.

UFPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática: Licenciatura**. Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

UNILAB. **Projeto Pedagógico Curso de Matemática – Licenciatura**. Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2018.

UPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (Unificado Campina Grande/ Mata Norte/ Petrolina)**. Pernambuco: Universidade de Pernambuco, 2017.

ZAIDAN, S. *et al.* **A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015. GT07- Formação de Professores que ensinam Matemática**. Brasília, DF: SBEM, 2021.

ZAMPIERI, M. T.; SOUSA, M. C.; GAMA, R. P. Estágio compartilhado e a constituição da identidade docente: programa residência pedagógica em matemática na UFSCar. *In:*

NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. C. (org.). **Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências** - Volume 1. 1. ed. Guarujá: Editora Científica, 2021. p. 347-371.