

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGENS

INITIAL TEACHER TRAINING: THE CURRICULAR INTERNSHIP AS A SPACE FOR LEARNING

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: LA PASANTÍA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJES

Mari Clair Moro Nascimento¹

Raquel Lazzari Leite Barbosa²

RESUMO: O estudo ora apresentado buscou entender como o supervisor de estágio curricular pode atuar para que este momento seja de aprendizagens valiosas para o futuro docente, tendo em vista a sua atuação para a ampliação do conhecimento dos alunos. Para isso, analisaram-se ações pedagógicas ocorridas durante o estágio supervisionado, de um curso de Pedagogia de uma universidade pública, situada no Estado do Paraná. Amparada na pesquisa qualitativa, a investigação apresenta ações da supervisora que, na visão de estagiárias, favoreceram a formação docente: o respeito da supervisora para com as pessoas; a sua orientação para a importância de se refletir sobre aspectos reconhecidos como negativos, o seu auxílio na elaboração do plano de aula interdisciplinar; bem como a necessidade de flexibilização do plano de aula; a sua presença nos momentos das intervenções; o *feedback* atribuído e a valorização do papel do pedagogo no processo ensino/aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Estágio. Supervisor de estágio. Formação inicial docente.

ABSTRACT: The study presented here aimed to understand how the traineeship supervisor can act for this moment to be a valuable learning for future teachers, with a view to her operations to expand the knowledge of students. For this, we analyzed the pedagogical actions that occurred during the supervised training of a pedagogy course at a public university situated in the state of Paraná, Brazil. Supported in qualitative research this investigation shows that the supervisory actions, in the view of interns, favored teacher education: respect for the supervisor to people; her orientation to the importance of reflecting on aspects recognized as negative, her help in the preparation of interdisciplinary lesson plan and the need for a flexible lesson plan; her presence in moments of interventions; feedback given and appreciation of the role of the educator in the teaching / learning.

KEYWORDS: Practicum. Supervisor. Initial teacher education.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Câmpus de Marília; Professora na Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: mariclairmoro@hotmail.com.

² Pós Doutora em Educação pela Universidade Lisboa; Professora Adjunta na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Câmpus de Assis; Professora Orientadora do Programa de Pós Graduação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Câmpus de Marília. E-mail: raqueleite@uol.com.br.

RESUMEN: El estudio ora presentado ha buscado entender como el supervisor de pasantía curricular puede actuar para que este momento sea de aprendizajes valorosas para el futuro docente, teniendo en vista su actuación para la ampliación del conocimiento de los alumnos. Para eso se analizaron acciones pedagógicas pasadas a lo largo de la pasantía supervisada de un curso de Pedagogía de una universidad pública, ubicada en la Provincia de Paraná. Amparada en la pesquisa cualitativa, la investigación presenta acciones de la supervisora que, en la visión de las pasantes, favorecieron la formación docente: el respecto de la supervisora con las personas; su orientación para la importancia de que se refleje sobre aspectos reconocidos como negativos, su auxilio en la elaboración del plan de clase interdisciplinar; bien como la necesidad de flexibilización del plan de clase; su presencia en los momentos de intervenciones; el *feedback* que se atribuye y la valoración del papel del pedagogo en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Pasantía. Supervisor de pasantía. Formación inicial docente.

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente investigação é apresentar um estudo sobre o estágio curricular obrigatório nas licenciaturas, desenvolvido em uma universidade pública, localizada no norte do estado do Paraná, em um curso de Pedagogia, tendo em vista responder ao problema sobre como os supervisores de campo do estágio vêm atuando para que este seja um momento de aprendizagens ao futuro docente. Para atingir tal propósito, procurou-se, inicialmente, esclarecer a finalidade do estágio, o papel do supervisor de campo na instituição estudada, bem como as ações que, na visão das estagiárias participantes da pesquisa, contribuíram para a formação docente. Os teóricos que embasaram a análise do que fora relatado por oito alunas do referido curso foram Alonso (2003), Borba (2007), Buriolla (1995), Kenski (1991), Kishimoto (2004), Kulcsar (1991), Mesquita e Soares (2011), Navarro (2009), Nunes e Nardoque (2011), Patto (2004), Piconez (1991), Pimenta (1995), Pimenta e Lima (2004), Santos e Costa (2008), Silva, Güllich e Ferreira (2011), Silva (2004), Tardif (2002) e Vasconcellos (2000).

O trabalho apoia-se na abordagem da pesquisa qualitativa, a qual demanda uma “revisão bibliográfica como uma ‘reconstrução’ ativa, com uma perspectiva pessoal interpretativo-crítica sobre o tema [...]” (GATTI, 2006, p. 34). A escolha se deu pela necessidade de buscar entender o objeto de estudo a partir da compreensão dos sujeitos participantes da pesquisa, visto que estuda o fenômeno no seu acontecer natural (ANDRÉ, 1995). Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas, porque, ao se constituir em um conjunto de questões pensadas antes da sua aplicação, proporciona recolher a opinião dos sujeitos pesquisados, no que se refere ao assunto em estudo (FACHIN, 2006).

De posse das respostas, procedeu-se às fases da análise de conteúdo, conforme indica Bardin (1977): (1) a pré-análise, que consiste na organização do material coletado; (2) a exploração do material, momento da categorização e quantificação e (3) da interpretação e inferência, quando se faz a análise reflexiva das mensagens coletadas. Nomeadas por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8, a fala das 8 (oito) alunas participantes da pesquisa estão incluídas no texto.

Para melhor entendimento do texto, esclarece-se que, quando se fala do supervisor de campo, nos referimos ao docente da universidade pesquisada, responsável por acompanhar os estagiários na escola onde se deu o estágio, sendo nomeada de professora regente aquela que recebeu as alunas na turma/sala em que o estágio aconteceu¹.

A CONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Estadual de Londrina - UEL acontece no 4º ano do curso de Pedagogia, com uma carga horária total de 100 horas a serem cumpridas a partir da permanência no campo de estágio, uma vez por semana. Sua ementa pressupõe a “Vivência no espaço profissional; a problematização de situações para a elaboração, execução e avaliação de propostas de intervenção” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010, p. 67).

Tem-se como objetivos principais que o futuro professor observe os diferentes contextos da realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como desenvolva atividades de intervenção (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010). Ressalta-se, portanto, que a observação se apresenta como participante, sendo aquela que se concretiza por meio do auxílio da estagiária à professora regente, nas situações que acontecem no contexto de sala de aula, e a intervenção, no instante do “ser professor”, ou seja, no momento de efetivar o plano de aula, conforme conteúdo atribuído pela professora regente.

Realizado em duplas e com a ida à escola uma vez por semana, o estágio se efetiva com a carga horária de 100 horas anuais, divididas em: 50 horas no campo de estágio, sendo 30 horas de observação participante e 20 horas de intervenção; 12 horas de reuniões para estudo teórico com o supervisor de campo; 7 horas para a elaboração do diário de campo; 20 horas de planejamento de ações a serem desenvolvidas em sala; 10 horas para elaboração da síntese reflexiva e 4 horas para o seminário de estágio.

A síntese reflexiva é o momento em que o estagiário apresenta, por escrito e com embasamentos teóricos, os desafios e as aprendizagens vivenciadas no estágio, tendo como referência as anotações e análises já realizadas no diário de campo, sendo o documento que concretiza o estágio curricular.

O seminário de estágio é um dia em que se marca para todas as duplas explanarem, aos supervisores de campo e aos demais alunos, a maneira como efetivaram suas intervenções, bem como o que conheceram e vivenciaram a partir das observações participantes, tornando-se o momento de apontar as dificuldades e as contribuições do estágio para a formação inicial na docência na Pedagogia. No dia do seminário, as coordenadoras pedagógicas das escolas em que os estágios aconteceram são convidadas a estarem presentes, a fim de que ocorra a devolutiva dos momentos vivenciados no contexto da escola e da sala de aula.

Ainda que a observação participante, as intervenções e a apresentação do seminário de estágio aconteçam em duplas, a elaboração e entrega do diário de campo e da síntese reflexiva são individuais, para que haja a avaliação das aprendizagens de cada estagiário. Ao supervisor do campo de estágio não cabe apenas a leitura e correção dos documentos, mas também estar no campo de estágio para orientar os futuros professores no que se fizer necessário e acompanhar a elaboração dos planejamentos e a sua execução nos momentos das intervenções.

O ESTÁGIO CURRICULAR: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS E AS ESTAGIÁRIAS

Buriolla (1995, p. 13) apresenta o estágio como “o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, constituída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente.”, por “propiciar a vivência da prática escolar por meio da inserção do estudante no seu futuro campo de atuação” (A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8). Sendo o estágio curricular aquele que se dá no campo do futuro trabalho dos profissionais que se encontram em formação, é necessário ter como prioridade a preparação do aluno para o agir consciente, implicando a sua inserção na dinâmica da escola, tendo em vista a vivência do ser professor. Para isso, o estágio deve ser o espaço a possibilitar a consolidação dos fundamentos adquiridos teoricamente, com o intuito de minimizar, ou quiçá, erradicar a ideia de que “na prática a teoria é outra” (PIMENTA, 1995, p. 52). Segundo Pimenta (1995), os estagiários

necessitam entender que teoria e prática são inseparáveis, porque a análise teórica da prática sempre será o ponto de partida e de chegada.

Assim como em outras modalidades, o estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental necessita proporcionar a apropriação da realidade da sala de aula, composta por alunos do 1º ao 5º ano, ou seja, de seis a dez anos de idade, tendo em vista ser a culminância do processo de formação do futuro professor, desencadeando “a percepção de que a teoria adquirida na universidade pode estar aliada à atuação docente” (A6). Para isso, ao estar nesse espaço, é essencial que o estagiário vivencie momentos de observação participante e regência de sala de aula, a fim de adquirir uma ampla visão do fazer docente.

Ao permitir a consolidação da teoria e a análise da prática, “facilitando as aprendizagens e a relação com os pressupostos teóricos adquiridos no curso de Pedagogia, para se ter uma prática mais humana” (A4), o estágio se configura como o exercício da práxis, “propiciando a reflexão teórica e a instrumentalização das ações docentes não só do ponto de vista técnico, como também político” (NUNES; NARDOQUE, 2011, p. 256), as quais podem favorecer a análise, pelo estagiário, do tipo de educação que tem sido retratada no ato pedagógico do professor regente. No entanto, longe de apontar se as ações adotadas pelo professor regente estão certas ou erradas ou se devem ou não serem seguidas, essa pesquisa visa contribuir para o reconhecimento, pelo estagiário, de ações que favorecem a formação para a cidadania, pois se sabe que, longe da neutralidade, toda ação está implícita de uma determinada ideologia, ainda que o docente não tenha clareza disso.

No que se refere à observação do estagiário sobre as ações empreendidas pelo professor regente, Piconez (1991, p. 27) aponta que, “com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro, proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permite perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.” Ao estar na sala de aula, a estagiária A7 percebe, como um dos problemas da realidade, “a dificuldade que muitos professores encontram em sair do tradicionalismo educacional para proceder ao ensino de outra maneira”. Ao desencadear essa reflexão em uma das futuras professoras, o estágio, configura-se como o espaço de análises fundamentadas teoricamente, tendo em vista compreender e saber como se dá o processo de ensino/aprendizagem (PIMENTA; LIMA, 2004), no intuito de ressignificá-lo se necessário sendo, o “espaço formativo importante na formação docente por possibilitar ao futuro profissional relacionar conhecimentos acadêmicos à realidade da educação básica em seus aspectos teóricos, pedagógicos, políticos e sociais” (MESQUITA; SOARES, 2011, p. 286).

Reconhecido também pelas estagiárias como um espaço formativo, quando questionadas a respeito de como e por que o estágio curricular nos anos iniciais favoreceu a sua formação e/ou atuação docente, elas responderam que “a experiência foi significativa porque proporcionou conhecer a realidade da sala de aula e da escola dos anos iniciais do ensino fundamental” (A1; A2; A3; A4; A5, A6, A7, A8), porque “foi possível ver, ainda que por pouco tempo, por acontecer uma vez por semana, como os professores efetivam suas ações” (A1; A2; A7). Segundo A1, “esse contato foi imprescindível até para nortear a decisão de seguir ou não essa profissão”, na medida em que proporcionou saber “como será o trabalho que teremos após a formação acadêmica” (A3).

Fica evidente, na fala das estagiárias, a importância do estágio curricular na formação docente, por possibilitar o contato com a realidade da sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, com o “processo de ensino e de aprendizagem dos alunos que estão iniciando sua vida escolar” (A2). No entanto, é pertinente olhar também para a configuração do estágio nesta instituição, por não propiciar a apropriação do dia a dia da sala de aula, visto que “acontece apenas uma vez na semana”, conforme dito por A1, A2 e A7.

Ao proceder à leitura de outras pesquisas, nota-se que o reconhecimento da importância do estágio curricular na formação do futuro docente não se dá somente na fala dos sujeitos desta pesquisa, fazendo-se presente em diversos estudos, entre eles o de Proença e Valençuela (2012, p. 11), ao constatarem

[...] que as alunas estagiárias consideraram o estágio como uma atividade com significado na formação profissional como o conhecimento da realidade educativa, a valorização da teoria aprendida no curso de graduação em Pedagogia, assim como a vivência e experiência de uma sala de aula, o relacionamento da aluna estagiária/futura professora com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e a oportunidade de observar a ação pedagógica de professoras em sala de aula, essa com mais experiência.

Ou ainda em Fraga et al. (2011, p. 2.874), quando anuncia que

A teoria aprendida na graduação é uma ferramenta importante na vida do estudante para a execução da prática. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado adquire um papel fundamental no processo de aprendizagem da docência, pois, o mesmo caracteriza-se como a prática baseada na teoria.

Diante das exposições, nota-se que o estágio não pode ser visto como a parte prática do curso de graduação que forma para o exercício da docência, mas o momento em que se analisa a prática a partir da teoria nele adquirida, tendo como cenário o contexto histórico em que essa escola se insere.

O PAPEL DO SUPERVISOR DE CAMPO: A TEORIA E O ANUNCIADO PELAS ESTAGIÁRIAS

Supervisor ou orientador de campo do estágio é o nome atribuído ao profissional que acompanha os estagiários no espaço em que irão atuar quando profissionais.

Seu papel é fundamental, porque, além de intermediar o contato entre a escola, o estagiário e a universidade, é ele quem nos ajuda a planejar, auxilia nas estratégias possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, dá um suporte teórico para essa intervenção, além de supervisionar o que está acontecendo para informar o estagiário, pois é preciso modificar aquilo que está incorreto (A8).

Conforme explicitado pela estagiária A8, ter alguém mais experiente para acompanhar o estagiário é essencial, visto que estão iniciando o contato com o futuro local de atuação. Sobre a relação que precisa ser estabelecida entre o estagiário e o supervisor de campo, Ostetto (2011, p. 81) diz:

Por isso, o encontro inicial entre professora-coordenadora do estágio [supervisor de campo] e professoras em formação-estagiárias é determinante para o prosseguimento da experiência e será tanto mais significativo se abrir espaço para o compartilhamento de sensações, sentimentos, pensamentos, saberes e fazeres que estão a constituir aqueles sujeito, de maneira a dar visibilidade às diferenças, assim como circunscrever um território de acolhimento dos limites e possibilidades de cada um, embasando a necessária construção de confiança mútua (grifos do autor).

Segundo Pimenta e Lima (2004), nesta função cabe-lhe, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem, tendo em vista projetar um conhecimento que dê significado às suas práticas. Para isso, esta pessoa precisa proceder de maneira a conscientizar o estagiário de que é imprescindível trocar o “olhar passivo por uma percepção viva e capaz de impulsionar o futuro educador ao ato curioso, criativo e interventor, antecipando o futuro pelo sentido da reflexão embasada na teoria” (SANTOS; COSTA, 2008, p. 15). Portanto, no exercício de orientar e intervir de maneira a favorecer o conhecimento do espaço de trabalho e a profissionalização de novos professores, o supervisor de campo do estágio precisaria ter “claro o tipo de professor que ele pretende contribuir para formar” (KENSKI, 1991, p. 40), porque suas ações terão implicações quando esses estagiários se tornarem profissionais, pois, conforme dizem A1, A2, A3, A4, A5 e A6, ele: “direciona nossas ações no campo do estágio, nos proporcionando refletir sobre os equívocos para consertá-los em tempo hábil” (A1); “orienta as nossas observações e tarefas de maneira correta, tirando dúvidas, promovendo discussões e reflexões que nos ajudam nas intervenções em sala de aula” (A2; A3); “instiga o pensar e a problematização da prática, apoiando nos

momentos de dúvidas e incertezas” (A5), visto que “a maioria deles já têm conhecimento e experiência na área” (A4), ou seja, esses professores “têm um bom tempo de atuação na docência” (A6).

Tem-se, nas falas das estagiárias, como cada uma delas reconhece a figura do supervisor do campo de estágio, ou seja, “entre palavras e expressões diversas aparecem suas individualidades que interpretam e atribuem significados a esse momento particular de formação, mostram-se as diferenças, os modos de pensar e agir, os jeitos de ser” (OSTETTO, 2011, p. 81), tendo em vista agir para que os futuros professores percebam que este olhar para as especificidades dos estudantes é tão essencial quanto a preocupação com estratégias de ensino que favoreçam a compreensão dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

Sobre isso, Kulcsar (1991) nos chama a refletir, pois, segundo ela, a mentalidade tecnicista da sociedade acaba por reduzir o professor à máquina de transmitir conteúdos, porque, muitas vezes, esses não são compreendidos pelos alunos. Tal ação é decorrente da formação docente, visto que acaba por se pautar também na transmissão de conteúdos. Assim, o que se tem no contexto escolar é a prática pedagógica reprodutivista, aquela ancorada na experiência vivida durante a trajetória escolar, muito mais voltada para a memorização dos conteúdos do que para a formação do sujeito.

Acredita-se na possibilidade dos futuros professores superarem a prática reprodutivista, a partir das intervenções do supervisor de campo, se este desencadear reflexões sobre as ações efetivadas, tanto nos momentos de regência quanto naqueles concretizados pelos professores responsáveis pela turma, porque apenas reproduzir o experimentado, segundo Pimenta e Lima (2004), gera o conformismo e a conservação dos hábitos, ideias e valores legitimados pela cultura social dominante. Por isso, é notória a importância do supervisor de campo chamar a atenção do estagiário para o fato “de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização das suas ações” (KENSKI, 1991, p. 41), a partir do exame consciente do agir em sala de aula.

Destaca-se então, a relevância do acompanhamento das ações das estagiárias pelo supervisor, por mais que, conforme diz A1, “às vezes nos causa um pouco de desconforto, por saber que estamos sendo observadas e avaliadas, mas nos dá muita segurança, porque com sua experiência, o supervisor sabe a maneira correta de agir e resolver problemas que surgem” (A1). Além disso, ele nos chama a “refletir sobre a prática do professor regente, para mostrar outras possibilidades de agir na sala de aula” (A6), conforme diz A7:

O supervisor de campo é o norte para os estagiários, que, em muitos casos, nunca estiveram em uma sala de aula, pois ele direciona tanto a teoria quanto a prática, mostrando os caminhos possíveis e os que não devem ser seguidos, contribuindo muito para a organização, elaboração e desenvolvimento do conhecimento e das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do processo de ensinar.

Percebe-se que as estagiárias reconhecem o supervisor como aquela pessoa que tudo sabe e tudo pode resolver, depositando nele uma confiança que minimiza os medos advindos do contato inicial com o futuro espaço profissional. Ainda que as estagiárias continuem com a visão positivista dos erros, porque demonstram receio em adotar posturas que possam ser desaprovadas pela supervisora, “configurando-o como algo negativo e a ser evitado ou escondido” (CESTARI; SIBILA; SOUZA, 2013, p. 48), anunciam que se torna relevante a sua existência quando assume a postura de mediador, conforme anuncia Ostetto (2011, p. 84):

Quando o professor-supervisor do estágio se faz presente, colocando-se como um mediador dos processos, de certa forma assume o papel daquele que ajuda na travessia das estagiárias, estabelece pontes de diálogo entre os profissionais que estão envolvidos.

No que se refere à análise que o estagiário faz das ações empreendidas pelo professor regente no interior da sala de aula, cabe ao supervisor de campo deixar claro que o objetivo não é a captação de desvios e falhas da escola para tecer um criticismo vazio aos professores, à coordenação pedagógica e à direção (NUNES; NARDOQUE, 2011), mas aproveitar o tempo que se tem para conhecer o contexto no qual se dará o seu trabalho, momento em que ele “começa a vivenciar a escola em toda a sua extensão e inicia-se um processo de sensibilização para o conjunto das dimensões envolvendo a escola e o fazer pedagógico” (SILVA; GÜLLICH; FERREIRA, 2011, p. 278). Conforme anunciam Pimenta e Lima (2004, p. 44), o estágio é a ocasião de “compreender a complexidade das práticas educacionais e das ações aí [na escola] praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.” Fica então sob a responsabilidade do supervisor de campo, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, intencionalmente, proporcionar ao estagiário a construção de conhecimentos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem.

AÇÕES DO SUPERVISOR DE CAMPO DO ESTÁGIO DESENCADEADORAS DE APRENDIZAGENS: COM A PALAVRA, AS ESTAGIÁRIAS

Escutar o que as estagiárias têm a dizer é sempre importante quando se pretende tornar o estágio um momento de aprendizagens. Por isso, na aplicação do questionário, há a pergunta “cite uma ação do supervisor de campo do estágio que tenha contribuído de forma positiva na sua formação inicial para a docência, bem como o que você aprendeu com esta ação”. A análise das respostas das estagiárias possibilitou perceber que diversas foram as ações reconhecidas como significativas, lembrando que, segundo Pimenta (2004, p. 42), “A ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seus conhecimentos, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos”. Diante do exposto, as ações deste supervisor de estágio reconhecidas como contributivas à formação inicial para a docência foram (Quadro 1):

Quadro 1 - Categorização das ações do supervisor de campo desencadeadoras de aprendizagens

Aspectos presentes no discurso docente	Nº total de indicações	percentual de indicações
Respeito da supervisora para com as pessoas	2	30%
Reflexões sobre aspectos negativos	1	15%
Auxílio na elaboração do plano de aula interdisciplinar	4	50%
Necessidade de flexibilidade no plano de aula	2	30%
Estar com o estagiário no momento das intervenções	3	40%
Atribuição de <i>feedback</i>	1	15%
Valorização do papel do pedagogo no processo ensino/aprendizagem	1	15%

Fonte: Questionário respondido pelas estagiárias

O respeito pelas pessoas ficou em evidência nas falas de A1 e A4, sendo que a primeira estagiária se refere à maneira como a supervisora de campo reagiu diante do posicionamento de outra estagiária e a segunda, A4, ao dizer sobre “a consideração que a supervisora de campo do estágio tem pelo trabalho dos professores regentes” (A4), porque o momento do estágio não é para julgar suas ações, visto que o saber dos professores é um processo que acontece ao longo da carreira, de modo a aprender sempre e progressivamente, o que inclui a conscientização da necessidade da reflexão sobre a própria prática (TARDIF, 2002).

No que se refere ao respeito pelas estagiárias, A1 apresenta a seguinte situação:

A ação que mais me surpreendeu foi quando a minha orientadora [supervisora de campo] de estágio foi praticamente desacatada por uma aluna, por causa de uma questão do seguro do estágio. Neste momento, eu

fechei os olhos e pensei: “agora o tempo fecha”, mas que nada, ela respirou fundo e respondeu à aluna com uma elegância e educação que fiquei pasma, aliás todas nós estagiárias ficamos.

Para a interpretação do acontecido, tem-se o amparo teórico de Patto (2004), ao anunciar que é preciso superar a formação dos professores centrada no treinamento, reciclagem ou aperfeiçoamento, pela pedagogia do esclarecimento, embasada na interpretação e compreensão do acontecido, porque assim se desenvolve a atitude filosófica. Diante do retratado pela autora, a reflexão sobre o que se apresenta em cada momento, antes de emitir respostas, é uma ação relevante a qualquer pessoa que esteja na função de proporcionar novas aprendizagens. No caso relatado por A1, estando o supervisor do estágio no papel de alguém mais experiente, não lhe convém emitir palavras que desmoralizem a estagiária, devendo atuar de maneira que sua atitude sirva de exemplo e autoavaliação àquela que, em breve, estará à frente de uma sala de aula e, portanto, com alunos com características e reações diversas. Em suma, essa estagiária precisa perceber que manter a postura de educadora é essencial, o que exige, além da inteligência intelectual, o controle das emoções.

Assim, as futuras educadoras vão percebendo que “o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18). Não cabe ao educador, apenas dominar os conteúdos das áreas do conhecimento ou ter boas estratégias de ensino, pois é importante, sobretudo, refletir sobre o que se apresenta em cada momento, por ser necessário ter uma ação mais assertiva, de modo a proporcionar novas aprendizagens. Dessa forma, o processo educativo se dá para o desenvolvimento do ser humano muito mais do que para a memorização de conteúdos.

As reflexões sobre aspectos negativos para a ocorrência de novas aprendizagens foi outro ponto destacado por A1: “diante das críticas ao dia do estágio, sexta-feira, e da recepção negativa de algumas professoras regentes, sua reação [da supervisora de campo] foi orientar para que tivéssemos isso como aprendizado, de modo a não cometermos os mesmos erros quando estivermos na regência”. As críticas ao dia da realização do estágio deram-se porque, na visão das estagiárias, nesse dia eram poucas as atividades dirigidas. Supõe-se que, na sexta-feira, por ser o último dia de aula da semana, a rotina da sala de aula se apresentava diferente dos demais dias, visto que os alunos ficavam uma grande parte do tempo no parque, brincando livremente, sem orientação da professora.

Para a análise do exposto por A1, recorre-se aos questionamentos de Borba (2007, p. 41):

O espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação - reposição de energias para alimentar o trabalho? Ou é uma forma de interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza, levando-nos à apropriação de conhecimentos, valores e significados, com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer?

Seus questionamentos desencadeiam reflexões sobre a atuação do professor nos momentos de brincadeiras, pois, além de ser fundamental no desenvolvimento do ser humano, proporciona melhorias na imaginação, na socialização, na memória, no cumprimento de regras e na vivência de papéis sociais (BRASIL, 1998). Segundo Navarro (2009), para tal, não cumpre ao professor apenas deixar brincar, mas mediar esse momento, porque todas as ações vivenciadas pelas crianças podem desencadear avanços na aprendizagem. Nota-se, portanto, que não basta deixar as crianças livres no parque, ainda que seja o último dia de aula da semana, porque, na função de docente, demanda-lhe ter o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, devendo estar “consciente de suas responsabilidades neste processo” (ALONSO, 2003, p. 15), tendo, assim, que mediar e intervir também nos momentos de ludicidade, porque todo o tempo em que as crianças estão na escola podem decorrer na construção de novos conhecimentos. Tem-se, portanto, o compromisso com a “intencionalidade [educativa] que deve marcar os novos modos de interação pelos quais se efetivará a educação. E é a exigência da intencionalização no processo educacional [...] que torna imprescindível um investimento na formação do professor” (SEVERINO, 2003, p. 72).

Sobre a organização do tempo e do espaço da brincadeira, recorre-se aos estudos de Gallego (2008, p. 35), por anunciar que cada escola possui uma cultura específica que interfere na maneira como organiza o seu tempo, sendo entendido o conceito de cultura na visão sociológica, como “tudo o que se aprende e se partilha pelos sujeitos de um dado grupo e que lhe confere identidade”. Diante do exposto, reconhece-se que existem várias culturas escolares que se instauram a partir de um grupo específico de pessoas, ficando exposto pelas estagiárias que, aparentemente, a cultura instalada na escola em que se deu o estágio é a de que, na sexta-feira, haja um tempo para as crianças brincarem livremente. Fica em evidência as diferentes formas de pensar e construir a realidade escolar, visto que se tem, na visão das estagiárias, o reconhecimento da necessidade de se dirigir as brincadeiras das crianças, quando observam que, nas sextas-feiras, permanecem no parque durante uma grande

parte do tempo sem direcionamento. Atentando novamente para os estudos de Gallego (2008, p. 44), nota-se que neste momento ficam expressos diferentes discursos, os quais demonstram as representações que cada grupo tem da organização do tempo e do espaço escolar, sendo essas representações entendidas como “modos de pensar a realidade e construí-la”. Reconhecidas por Chartier (1990, p. 17) como práticas culturais

[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

E Gallego (2008, p. 44-45) complementa:

As representações – entendidas como discursos que apreendem e estruturam o mundo – permitem compreender a relação entre os discursos e as práticas, as formas pelas quais autoridades ou não do ensino, inspetores e professores interpretam as finalidades da escola e determinadas concepções.

Tem-se, neste contexto, concepções diferentes sobre a maneira como se deve organizar o tempo e o espaço do brincar na escola, sendo importante que o adulto tenha em mente a importância de organizar este momento de forma que atenda às necessidades das crianças de cada faixa etária, pois, geralmente, este tempo e espaço acabam por serem definidos a partir das crenças do adulto, desconsiderando a identidade do grupo de crianças, quando essas deveriam ser reconhecidas como os principais personagens. Diante disso, é importante chamar a atenção das futuras professoras ou daquelas já em exercício de que a brincadeira favorece a aprendizagem formal. Sobre isso recorremos a Borba (2007, p. 38), pois, segundo a autora,

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal.

Outro aspecto que revelou uma das estagiárias refere-se à recepção que uma das duplas teve da professora regente, pois, segundo ela, essa professora demonstrou insatisfação pela presença das estagiárias na sala de aula. Como não se tem a visão da professora a respeito disso, mas apenas a representação revelada pela futura professora, cabe refletir sobre o fato de que o estagiário e o professor regente se encontram em diferentes papéis e, por isso, cada qual percebe a sala de aula de maneira diferente. A professora sabe

que a estagiária deve tomar a sala de aula como objeto de estudo e de interpretação crítica, o que muitas vezes não é bem aceito, porém cabe ressaltar que, na função de estagiário, portanto, ainda de aluno, muitos conhecimentos se darão posteriormente, quando estiver no efetivo papel da docência (SILVA, 2004). Diante dessa questão, cabe ao supervisor de campo informar as estagiárias da importância de se tirar aprendizagens dos momentos reconhecidos como negativos no período do estágio, pois o estar na escola e vivenciar a sua realidade é uma contribuição ímpar na formação inicial para a docência, ainda que a professora regente e a futura professora tenham ideias divergentes, porque na diversidade ambas aprendem, o importante é a disposição para tal.

O olhar da supervisora de campo para o plano de aula também esteve presente na fala das estagiárias, quando enfatizam a sua intervenção para efetivarem a interdisciplinaridade e a necessidade de se ter flexibilidade no planejamento. Sobre a interdisciplinaridade, A4 diz: “Na elaboração do plano de aula para a intervenção, percebi a importância da interdisciplinaridade, por contribuir na integração dos conteúdos escolares e favorecer uma aprendizagem mais significativa”. No intuito de que os conteúdos sejam compreendidos a partir dos fundamentos teóricos das diversas áreas do conhecimento, a efetivação da interdisciplinaridade demanda uma atitude articuladora pelos professores, na tentativa de concretizar o processo de ensinar e de aprender na superação da fragmentação. Para isso, é preciso reconhecer que todas as disciplinas escolares são importantes, visto que proporcionam ao aluno uma visão mais ampliada do objeto em estudo (KISHIMOTO, 2004). Ressalta-se, também, na fala de A4, a aprendizagem significativa que, na perspectiva de Ausubel (2003), indica a relevância do novo conhecimento ser adquirido a partir daquele já existente, servindo assim de ancoragem, sendo a aprendizagem o processo que acontece progressivamente.

Acerca do posicionamento de A2, no que se refere ao auxílio da supervisora de campo na elaboração do plano de aula: “foi importante o auxílio nas atividades a serem desenvolvidas em cada turma dos anos iniciais, pois, por ser estagiária, muitas vezes não tinha o conhecimento do que era mais adequado aos alunos”. Nessa fala, nota-se a necessidade de a estagiária e a professora regente se voltarem para as singularidades dos alunos, principalmente para o “como as crianças aprendem” (KISHIMOTO, 2004, p. 337).

A flexibilidade no plano de aula também foi indicada pelas estagiárias como um importante apontamento pela supervisora do estágio, conforme dito por A8:

Pude vivenciar e aprender sobre a flexibilidade no plano de aula quando precisei mudar meu planejamento no dia da intervenção. Por conta de um

imprevisto que aconteceu na escola, aprendi que todo o planejamento deve ser flexível e que pode ser modificado sem perder o objetivo da aula.

Esse é um aprendizado extremamente importante, haja vista que o plano de aula, consistindo no estabelecimento dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias, dos recursos e do processo avaliativo, deve ser adequado quando necessário. No entanto, Vasconcellos (2000) diz que o plano de aula não pode se tornar uma camisa de força, o que não significa que por qualquer coisa se desprezará o que foi planejado, porque a sua realização implica na reflexão, pelo professor, sobre os elementos a serem abordados e concretizados na sala de aula, para que se tenha a ampliação do conhecimento pelo aluno, devendo ser concebido com claras intenções, “elencando as possíveis atividades a serem desenvolvidas” (A6).

Outra ação da supervisora de campo apontada como relevante foi “a disponibilidade e disposição para estar com as estagiárias em todo o período do estágio e na intervenção, o que nos deu certa segurança” (A7), por mediar situações, muitas vezes não compreendidas na elaboração do plano, conforme anuncia A5: “No plano de intervenção, uma das atividades não estava correta e não conseguíamos perceber com os questionamentos da supervisora. Somente no dia da intervenção, com a sua presença e mediação, conseguimos entender seus posicionamentos anteriores.” Para isso, é preciso estar junto com as futuras professoras ao longo do estágio e nas intervenções, por ser necessário mediar a construção dos saberes docentes. Nota-se, que não é qualquer configuração de estágio que proporciona aprendizagens, mas aquele que se concretiza por meio do acompanhamento das atividades realizadas, tendo em vista intervir para que as estagiárias façam reflexões (SANTOS; COSTA, 2008). Nessa perspectiva, o supervisor de campo e as estagiárias são protagonistas, porque juntos ressignificam a prática a partir da análise do que fora planejado e efetivado.

Os *feedbacks* também foram apontados como uma ação que proporcionou aprendizagens, “porque, com eles, conseguíamos saber o que estava adequado ou não, ou seja, o que funcionou para ensinar os alunos e o que não deu certo” (A3). Atribuído por uma pessoa mais experiente, de maneira escrita ou oral, o *feedback* tem como objetivo chamar a atenção do estagiário para o que ainda precisa aprender para se tornar o profissional professor. Em outras palavras, busca-se por meio dele, desenvolver a análise crítica sobre as próprias ações, por ser importante planejar e executar propostas de ensino qualitativas, quando do exercício profissional. Assim, por meio do diálogo entre o supervisor e a estagiária, há o compartilhar de experiências, ideias e sentimentos e a futura professora tem a possibilidade de

refletir sobre as próprias ações, objetivando efetivar o processo de ensinar para a ocorrência de melhorias na aprendizagem.

“O reconhecimento da importância do pedagogo no processo ensino/aprendizagem” (A6) também foi decorrente da ação da supervisora de campo, porque sua atuação “mostrou que é preciso que este profissional tenha o domínio da teoria e da prática” (A6). Desse modo, a supervisora de campo pode desencadear a análise, por parte das estagiárias, a respeito do seu papel no contexto escolar, visto que, em breve, serão Pedagogas. Segundo Alonso (2003), é preciso se preocupar com as reações dos alunos diante dos conhecimentos, muito mais do que com a sua transmissão e, sobretudo, estarem conscientes de sua responsabilidade no ato de ensinar.

Assim, as futuras professoras vão, aos poucos, voltando os olhares para a relevância de se efetivar a prática a partir da reflexão, no intuito de analisar o novo e o velho, tendo em vista optar, intencionalmente, pelo que deve ser preservado ou ressignificado. Nessa configuração, o estágio curricular se concretiza de maneira que a estagiária possa dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito que aprende e se desenvolve pessoal e profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar essa investigação teve como objetivo apontar as ações do supervisor de campo do estágio curricular que, na visão das estagiárias, desencadearam novas aprendizagens a favorecerem a formação inicial para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, ressalta-se o apontamento dos teóricos para as vantagens de ser realizado a partir do acompanhamento *in loco* pelo supervisor de campo, porque, na condição de alguém mais experiente, precisa atuar intencionalmente para auxiliar as futuras professoras a perceberem a realidade da sala de aula e da escola, tendo em vista refletirem sobre o que se apresenta na tentativa de ressignificarem as práticas pedagógicas quando necessário.

As ações do supervisor de campo apontadas pelas estagiárias como desencadeadoras de aprendizagens, conforme demonstrado no Quadro 1, vêm contribuir com os profissionais que se encontram nessa função. No entanto, ao apresentar os resultados da pesquisa, não se tem a finalidade de prescrever fórmulas, mas de chamar a atenção dos supervisores de campo do estágio curricular para a importância de ouvirem o que as estagiárias têm a dizer, além da necessidade de concretizarem ações que venham contribuir para a formação inicial da docência, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe ressaltar que, no que se refere à organização do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental nesta instituição, o aspecto apontado no presente estudo como necessário de ser revisto é a sua ocorrência apenas uma vez na semana, pelo fato das estagiárias justificarem que, dessa forma, não é possível conhecer o dia a dia da sala de aula, visto que não se tem a sequência das atividades desenvolvidas pelas professoras regentes.

Cumpramos ressaltar que a presente investigação se pautou na configuração do estágio da instituição pesquisada, sendo pertinente destacar que outras instituições têm maneiras distintas de realizá-lo, não sendo invalidados outros formatos.

Nota

ⁱ Alguns teóricos consultados utilizam o termo coordenador de campo do estágio para designar o que consideramos como supervisor de campo do estágio. No entanto, ambas as nomenclaturas referem-se ao docente da universidade que acompanha os estagiários na escola.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 9-18.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

AUSUBEL, D. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BORBA. Â. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 33-44.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURIOLLA, M. A. F. *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez, 1995.

FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva, 2006.

CESTARI, M. L.; SIBILA, M.; SOUZA, N. A. de. *Erro na avaliação da aprendizagem: desvelando concepções*. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/ERRO%20NA%20AVALIACAO%20DA%20APRENDIZAGEM%20DESVELANDO%20CONCEPCOES.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2014.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

FRAGA, L. P. et al. O estágio supervisionado no curso de pedagogia como momento de relações entre teorias e práticas: o que pensam as estagiárias. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2011. p. 2.870-2.882. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5003_2716.pdf. Acesso em: 12 abr. 2014.

GALLEGO, R. de C. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. 2008. 387f. Tese. (Doutorado em História e Historiografia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacional*, Curitiba, n. 19, p. 25-35, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275003.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. São Paulo: Papirus, 1991. p. 39-51.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 329-345.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. São Paulo: Papirus, 1991. p. 63-74.

MESQUITA, N. A. da S.; SOARES, M. H. F. B. A formação pela pesquisa: o estágio como espaço de construção dos saberes. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 285-300.

NAVARRO, M. S. *O brincar na educação infantil*. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2693_1263.pdf. Acesso em: 14 dez. 2013.

NUNES, F. G.; NARDOQUE, S. O estágio supervisionado na formação do professor de geografia: para além do “praticar o ensino”. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 249-267.

OSTETTO, L. E. Deslocamento, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p.79-98.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 61-78.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I. C.; PICONEZ, S. C. B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. São Paulo: Papirus, 1991. p. 15-32.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PROENÇA, M. G. S.; VALENÇUELA, M. Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais: uma proposta de ação interdisciplinar. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012, Campinas. *Junqueira & Marin Editores - Livro 1*. Campinas: Universidade de Campinas, 2012. p. 2-13. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3284b.pdf. Acesso em: 12 abr. 2014.

SANTOS, R. A. dos; COSTA, R. T. da. *A formação do licenciado em pedagogia e o estágio supervisionado: construindo referencial de práxis educacional*. 2008. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/37.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.71-89.

SILVA, M. da. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 371-381.

SILVA, L. H. de A.; GÜLLICH, R. I. da C.; FERREIRA, F. C. Estágio supervisionado de ensino de ciências e biologia: (des) construção de imagens do ser professor? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 269-284.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Projeto Político pedagógico*. Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP%20-%202010.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2000.

Recebido em junho de 2014.

Aceito em outubro de 2014.