

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
NO CURSO DE PEDAGOGIA**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff  
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

**SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**  
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO  
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:  
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona  
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza  
DIRETOR DO CAMPUS IRATI: Edelcio José Stroparo  
VICE-DIRETORA DO CAMPUS IRATI: Maria Rita Kaminski Ledesma  
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil  
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

**SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**

DIRETORA: Regina Chicoski  
VICE-DIRETORA: Cibele Krause Lemke

**CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

CHEFE: Ana Flávia Hansel  
VICE-CHEFE: Miriam A. B. Godoy

**COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB**

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,  
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,  
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;  
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;  
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Angela Maria Corso;  
Miriam Adalgisa Bedim Godoy



MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY  
SOLANGE TOLDO SOARES

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
NO CURSO DE PEDAGOGIA**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho  
Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA  
Sandra Regina Gardacho Pietrobon  
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO  
Andressa Rickli  
Espencer Ávila Gandra

Gráfica Unicentro  
453 exemplares

Copyright: © 2014

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade das autoras.

<b>Palavras Iniciais</b>	<b>07</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>09</b>
O estágio curricular como campo de conhecimento no curso de Pedagogia	
<b>Capítulo 2</b>	<b>17</b>
Estágio e docência no curso de Pedagogia	
<b>Capítulo 3</b>	<b>45</b>
Estágio em Gestão Educacional	
<b>Capítulo 4</b>	<b>69</b>
Estágio e sua relação com a pesquisa	
<b>Considerações Finais</b>	<b>91</b>
<b>Referências</b>	<b>93</b>





## Palavras Iniciais

O estágio supervisionado no curso de Pedagogia é a possibilidade de articular as diferentes concepções teóricas apreendidas no decorrer do curso e confrontá-las por meio da experiência prática. Sendo assim, os fundamentos, as metodologias, as didáticas, as diversas teorias, conceitos e concepções discutidas no decorrer do curso, traduzidas por meio de seu Projeto Político Pedagógico, contribuirão para iluminar a prática pedagógica.

Como componente curricular, o estágio é atividade teórica que possibilita ao aluno intervir na realidade com o intuito de vivenciar as atividades profissionais, mas não tem a pretensão de resultar em experiência profissional. Assim, o objetivo deste texto é discutir o estágio curricular como campo de conhecimento no curso de Pedagogia integrado à docência, à gestão educacional e à pesquisa científica, entendidos aqui como eixos estruturantes do curso de Pedagogia. Para efeitos didáticos

dividimos o texto em quatro capítulos. No primeiro capítulo tratamos da discussão sobre o estágio curricular como campo de conhecimento no curso de pedagogia, abordando a relação teoria e prática no estágio e a articulação entre formação inicial e continuada do profissional da educação no estágio supervisionado.

No segundo capítulo abordamos o estágio e a docência no curso de Pedagogia, discutimos a importância da atividade docente na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, nas disciplinas pedagógicas do ensino médio – formação de professores e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No terceiro capítulo discutimos o estágio em gestão educacional, com foco na função do pedagogo na direção escolar, coordenação pedagógica e atuação do pedagogo em espaços não escolares.

No quarto capítulo abordamos a relação do estágio com a pesquisa e destacamos a importância da técnica de observação para conhecer, planejar aulas e planos de intervenção pedagógica; sinalizamos a relevância de participar e atuar para obter vivências no estágio, assim como a relação ação-reflexão-ação na elaboração de bons relatórios de estágio.

Nossa pretensão não é esgotar essas discussões, antes sim, apresentamos os pontos que consideramos nodais para nortear o trabalho docente e discente no curso de pedagogia no momento do estágio supervisionado. Acreditamos que este material poderá servir de apoio para o desenvolvimento dessa atividade curricular que tem o potencial de articular teoria e prática de maneira imensurável.

Desejamos a vocês ótimas experiências no estágio supervisionado!





CIÊNCIAS E  
PEDAGOGIA

Capítulo 1

# O estágio curricular como campo de conhecimento no curso de Pedagogia

*[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, 2011).*

## *Relação teoria e prática no estágio supervisionado*

Para iniciar a discussão salientamos que em primeiro lugar, o estágio supervisionado é parte da formação curricular do estudante de pedagogia e, em segundo, é a possibilidade de contato com a realidade à qual será inserido como profissional da educação. O

estágio possibilita, na prática, a “vivência das relações sociais com os sujeitos do cotidiano escolar” (FONTANA e GUEDES-PINTO, 2002, p. 9). Além disso, o estágio associa a relação teoria-prática, no que se refere às epistemologias pedagógicas, administrativas, jurídicas e financeiras da unidade escolar. Nesse sentido, o estágio é o momento em que o acadêmico vai até a escola para conhecê-la e desenvolver várias atividades, espaço esse que será seu futuro campo de trabalho. O estágio supervisionado possibilita a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois dialoga com as teorias, confrontando, ressignificando, ampliando e socializando os conhecimentos.

Dessa maneira, não devemos dicotomizar a teoria da prática e, sim, ter um olhar dialético sobre essas. Para Fávero (2001), tanto a teoria quanto a prática, devem ser consideradas como o ângulo mediador na formação do profissional da educação. Logo, esses dois eixos devem estar articulados de forma integrada, indissociável e complementar. O olhar dialético possibilita a ação reflexiva do professor orientador do estágio, assim como do estagiário, e nesta perspectiva, os elementos apreendidos no campo de estágio não são objetos de críticas e de denúncia, mas sim, materiais de estudo e de aprofundamento teórico e prático, com vistas a propiciar uma nova amplitude e profundidade do olhar do profissional da educação no contexto de sua prática cotidiana.

Como afirmou Freire (1981), “[...] a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. Evidentemente, pensar a prática exige uma profunda reflexão sustentada numa teoria. Entretanto, não é pensar a prática pela prática, mas pensá-la à luz de uma teoria que orienta o fazer e o ser professor. Na esteira desta ideia, concordamos com Barreiro e Gebran (2006) que destacam o estágio como um ponto articulador entre aluno e professor e não meramente um momento de aplicação de técnicas, metodologias e teorias. Destacamos que, a partir deste modelo de estágio supervisionado que temos no curso de pedagogia, nem sempre será possível que o estagiário aplique

determinadas teorias, pois precisará agir de acordo com o que cada professor/ gestor assim solicitar, e há inúmeras teorias que podem sustentar a prática pedagógica. O estudante precisa perceber o que é necessário para aquela escola e sala de aula em específico, respeitando o ritmo já estabelecido pelo profissional em exercício.

O estágio supervisionado, historicamente tem sido concebido como um componente teórico-prático, com dimensões: ideal, teórica e subjetiva (PICONEZ, 1991), as quais se articulam com a realidade da escola, com as posturas pedagógicas sob um viés real, material, social e prático, assim, o estudante de pedagogia desenvolve sua identidade profissional por meio de seu arcabouço teórico e de suas experiências junto ao coletivo de seus pares e das suas relações educativas.

Dessa forma, concebemos o estágio numa perspectiva de ritual de passagem, onde as atividades desenvolvidas contribuam para a reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento pessoal, objetivando que, ao término deste, os acadêmicos possam dizer “[...] abram alas para a minha bandeira, porque está chegando a minha hora de ser professor” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 100). Dentre as atividades curriculares desenvolvidas no curso de Pedagogia, sem dúvidas, o estágio supervisionado tem o privilégio de articular teoria e prática de forma real, pois possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades que só a prática pode de fato oportunizar. E esta prática, tem a vantagem de ser supervisionada por um profissional experiente e iluminada por uma teoria específica.

A prática educativa do estudante de pedagogia pode acontecer em espaços escolares ou não escolares. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) regulamentam a carga horária teórica e prática do curso, assim como as modalidades de ensino. Quanto ao estágio supervisionado as DCNP exigem 300 horas de dedicação a esta atividade, “[...] prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for

o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL, 2006, p.4). As DCNP asseguram a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Essa articulação é de extrema importância para a formação de um pedagogo que considere a pedagogia uma ciência, com objeto de estudo próprio - “os processos educativos”, pois para muitos, a pedagogia é apenas prática, metodologia, ensino-aprendizagem.

O curso de Pedagogia, ao contemplar docência, gestão e pesquisa como aspectos da formação, em nossa concepção promove uma formação completa e unitária. Mas em que sentido? Se o curso de pedagogia destinar-se à pesquisa enquanto estudo sistemático da teoria e prática educacionais em todos os campos onde esta acontece, a formação humana, que é alvo da profissão do egresso do curso, poderá ser contemplada de maneira científica. Nessa perspectiva, a docência é vista como um ato político, a gestão é concebida democraticamente e a pesquisa é elemento essencial para as mudanças na escola a partir da investigação da realidade educacional.

Ressaltamos que a indissociabilidade da docência, gestão e pesquisa é essencial para que o pedagogo obtenha formação tanto para atuar como professor na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e nas disciplinas pedagógicas no nível médio – modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos. Quanto, que possa atuar na gestão educacional em escolas como em outros ambientes, tais como: hospitais, ONGs, empresas na coordenação e execução de projetos pedagógicos. E ainda que tenha formação para atuar na pesquisa científica, em órgãos específicos como o INEP, por exemplo, bem como articulada à docência e gestão educacional em escolas e universidades.

*Estágio supervisionado: articulação entre formação inicial e continuada*

Verificamos que atualmente as políticas públicas têm buscado formas de trazer para a universidade aqueles professores que já exercem o magistério, ou mesmo cargos de gestão escolar. Estes, mesmo sem formação em nível superior trazem uma imensa bagagem de experiência profissional. Por outro lado, há acadêmicos oriundos diretamente do ensino médio, sem experiência profissional alguma (PIMENTA e LIMA, 2011). Dessa forma, como atender a estes dois públicos no estágio supervisionado no curso de Pedagogia?

Salientamos que o estágio pode ser compreendido de duas formas: a do aprender a profissão, para alunos que não exercem o magistério, e como formação continuada para aqueles que já exercem a docência ou atividades de gestão. Aqueles que já exercem a docência podem se perguntar: qual o sentido dessa prática para quem já tem experiência profissional? Por outro lado, aqueles que nunca entraram em uma sala de aula podem indagar: como estaremos preparados para a prática pedagógica antes da finalização do curso? (PIMENTA e LIMA, 2011).

Para o estudante de pedagogia que não tem experiência nas atividades pedagógicas, o estágio possibilita observar e vivenciar a realidade social em que atuará no futuro, e agir sobre ela junto à orientação de um professor supervisor de estágio e, também de um profissional de educação que já exerce o cargo ou função. O estágio não é apenas um momento de reprodução de uma prática observada, pois não está separado da proposta curricular do curso, antes sim, é um momento de articulação teórico-prático, conforme Kuenzer (1992) é práxis que articula teoria e prática.

Para o acadêmico inexperiente consideramos a importância de distinguir o estágio como disciplina curricular e não prática profissional no formato da residência médica, por exemplo; o estágio cumpre uma função de aprendizado de determinados conteúdos de

uma ementa, tem um tempo restrito e, por isso, não vai possibilitar ao estudante de pedagogia adquirir experiência naquela área. A experiência profissional é posterior, virá quando o licenciado em pedagogia estiver diante de uma sala de aula ou na gestão de uma escola, ou outro ambiente educacional e precisar tomar decisões profissionais. O licenciado em pedagogia pode exercer funções diversas na sociedade, inclusive fora das escolas e o aprendizado das tarefas correlatas à tarefa principal que será exercida, vem com a longa experiência, já que “[...] vivemos hoje uma intensa flexibilidade ocupacional que a dinâmica social exige [...]” (KUENZER, 1992<sup>1</sup>).

E os alunos experientes, por que precisam realizar o estágio? Em primeiro lugar para estes, o estágio precisa ser resignificado, pois “assume o caráter de formação contínua, tendo como base a ideia de emancipação humana” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 126-127). O estágio possibilita a resignificação profissional e este aluno terá muito a trocar com seus colegas menos experientes. Dessa forma, o estágio precisa abrir espaço para diálogo com as escolas e os alunos experientes, para que estes se sintam coautores do processo de aprendizagem no estágio curricular, pois a formação continuada do profissional da educação envolve um movimento dialético. A formação continuada desse professor torna-se dinamizada pela práxis no estágio supervisionado e, a teoria pode ser reelaborada por este aluno (PIMENTA e LIMA, 2011).

O estágio supervisionado no curso de Pedagogia é momento de formação inicial e continuada, diante de uma mesma ementa o professor supervisor de estágio precisará fazer estas articulações para atender tanto o aluno experiente como aquele sem experiência profissional para que a experiência no estágio seja enriquecedora do ponto de vista da formação profissional e humana, que possibilite ao aluno estagiário vivenciar desafios necessários para a construção de sua identidade profissional.

<sup>1</sup> Documento não paginado.

Ao aluno estagiário, seja este experiente ou não na área educacional, cabe fazer do estágio um momento proveitoso de reflexão sobre o mundo do trabalho e sobre as possibilidades de mudança e desafios necessários ao exercício da profissão.

### *Palavras finais*

Neste capítulo abordamos o estágio curricular como campo de conhecimento no curso de pedagogia que possibilita a integração teoria e prática, pois o estágio é uma disciplina curricular com conteúdo específico que possibilita reflexão sobre a prática e momentos de atuação que se tornam novamente reflexão na sala de aula na universidade.

Destacamos, também, que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) é possível integrar docência, gestão e pesquisa como aspectos da formação do pedagogo, o que em nossa concepção promove uma formação completa e unitária. Assim, o estágio supervisionado, precisa contemplar prioritariamente a docência na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e pode organizar-se em torno de outras áreas de atuação de acordo com o Projeto Pedagógico de cada instituição.

Finalizamos o capítulo refletindo sobre o estágio como possibilidade de formação inicial e continuada, pois há muitos alunos que são professores ou já exercem cargos de gestão escolar. Destacamos que estes, mesmo sem formação em nível superior trazem uma imensa bagagem de experiência profissional e o estágio além de formação inicial torna-se também momento de formação continuada para os alunos experientes.







## Capítulo 2

# Estágio e docência no curso de Pedagogia

*O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo(FREIRE, 1996, p.15).*

### *A importância da docência*

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), entendemos que a docência é a base para a formação do pedagogo, é o núcleo central, que norteará as ações do licenciado inclusive em cargos de gestão educacional. A docência é a essência do curso de pedagogia, tomando as questões da prática

como núcleo que sustenta tanto a ciência pedagogia como o curso de pedagogia. Neste sentido, a docência, atividade prática, é tomada como base de organização do curso e de identidade profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) apontam que o estágio deve contemplar, prioritariamente, a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, porém, pode contemplar outras áreas específicas por escolha da instituição, como a docência no ensino médio – nível Normal e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e também o estágio em gestão educacional.

Dessa forma, pensamos que as práticas de estágio supervisionado na docência precisam priorizar os aspectos gerais desta formação, considerando esta atividade uma prática profissional que exige, conforme nos ensinou o mestre Freire (1996): rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Exige, também, a consciência de que ensinar não é transferir conhecimento, e assim exige consciência do inacabado, reconhecimento de que somos condicionados, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que mudança é possível e curiosidade.

Docência é uma atividade especificamente humana e exige segurança, competência profissional, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, ter disponibilidade para diálogo e querer bem aos educandos (FREIRE, 1996). A docência é uma oportunidade única de continuar existindo, ao propagar ideais passíveis de mudar o mundo; é oportunidade de convivência com gerações de posturas e ideais diferentes.

Além disso, a docência é uma atividade complexa que exige que o educador esteja atento às mudanças culturais, tecnológicas, econômicas e sociais do país e do mundo e também de seu contexto local, relacionando teoria e prática no seu cotidiano, pois é neste cotidiano que o professor constrói sua identidade docente. Em relação à construção da identidade docente, Pimenta e Lima (2011, p. 63) elencam alguns elementos que merecem procedimentos de pesquisa no estágio supervisionado, como por exemplo: a profissão docente; a qualificação; a carreira profissional; as possibilidades de emprego; a ética profissional; a competência técnica e o compromisso político. As autoras sinalizam que os aportes teóricos do currículo, da didática e de prática de ensino contribuem significativamente para compreender a própria prática pedagógica que ocorre nas escolas.

Nesse aspecto, a possibilidade de estágio na escola não é para o aluno estagiário apenas observar a aula. A maneira e os procedimentos com que o professor conduz a classe, é para além do verificado e diagnosticado, é um espaço de possibilidades investigativas e questionamentos onde a identidade do professor é constituída individual e coletivamente. Evidenciamos que o estágio supervisionado é uma identidade em gestação, fundamentada em saberes instituídos pela constatação, e pelo confronto desses saberes nos espaços educacionais e a resignificação desses saberes.

Dessa forma, abordaremos neste capítulo as modalidades de docência que podem ser contempladas pelo curso de pedagogia e, portanto, podem ser objeto de atuação no estágio supervisionado.

### *O estágio e a docência na educação infantil*

No decorrer da história da humanidade, o conceito de criança sofreu várias alterações. A história da infância, segundo Ariès (1981), é marcada por três grandes momentos, os quais

caracterizam as distintas concepções de infância em cada período. O primeiro refere-se à Antiguidade. Nesse período, a criança era considerada um adulto em miniatura, portanto não havia distinção entre a vida adulta e a vida infantil. No segundo momento, do século XIII ao século XVIII, começa a se delinear outra concepção de infância. A mesma é considerada pueril e inocente, portanto, deve ter um local apropriado para essa população. Isso se traduz em uma separação da vida adulta, pois as crianças são inseridas em uma instituição escolar sob tutela de um preceptor. A terceira etapa, do século XVIII à atualidade, caracteriza-se pela consolidação do conceito de infância, ou seja, a singularidade, a historicidade, a culturalidade e a subjetividade dessa etapa da vida humana.

A Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, pode ser oferecida em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) sinalizam em seu artigo 4º que as propostas pedagógicas para essa população escolar devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular, entendendo-a como sujeito histórico e de direitos que, por meio das interações, das brincadeiras, das fantasias, das experiências, das interpelações 'constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A educação infantil tem a função de educar e cuidar. Ao propiciar condições de aprendizagem por meio das brincadeiras e das atividades pedagógicas formais, o centro de educação infantil está cumprindo o seu papel de educar, ou seja, de possibilitar o acesso ao conhecimento de mundo e o desenvolvimento pessoal e social do escolar (KAJIHARA; GODOY, 2007). Já a função de cuidar, refere-se ao atendimento às necessidades relacionais e biológicas da criança de maneira a contribuir no seu desenvolvimento humano.

O desenvolvimento humano é um processo contínuo e natural. Entretanto, quanto mais experiências e vivências são oportunizadas à criança, mais ela aprende e se desenvolve. A

maneira como a criança brinca ou desenha tem chamado a atenção de muitos educadores. Oliveira (1996) atenta para o fato de que é no brincar ou no desenhar que a criança reflete sua forma de pensar e sentir, nos mostrando como se está organizando frente à realidade, construindo sua história de vida, interagindo com as pessoas. Assim, através da ação, qualquer pessoa reflete sua “estruturação mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional” (OLIVEIRA, 1996, p. 31).

Dessa forma, a leitura do brincar permite o entendimento do processo de adaptação ao meio, desvela como ocorre sua organização espaço-temporal, permitindo o conhecimento de sua organização interna. Oliveira (1996) salienta que a criança de um ano e meio a dois anos evolui da organização de pequenas cenas para grandes cenas por meio da brincadeira simbólica, fronteira entre a realidade e a fantasia, assim, a evolução da brincadeira simbólica a partir de um processo evolutivo acompanha a abertura e a circunscrição do sujeito na progressiva construção de sua identidade pessoal e social. Nas primeiras manifestações simbólicas (por volta de um ano e meio a dois anos), predominam as formas funcional e cíclico sensório-motor, pois o corpo ainda é um marco físico do eu.

Por volta dos dois a três anos, a criança organiza brincadeiras sob forma de representação lúdica, não havendo mais a necessidade de um marco físico, e é por volta dos três a cinco anos que a criança forma grandes cenas dramáticas e faz maior diferenciação entre o significante-significado, a verbalização se transporta cada vez mais a situação imaginária. Por volta dos quatro a seis anos, a criança já se encontra num nível mais abstrato, aparecendo a brincadeira simbólica coletiva, a qual possibilita uma compreensão social (OLIVEIRA, 1996).

Podemos dizer que o caminho que a criança percorre na passagem do estágio de desenvolvimento cognitivo sensório-motor ao operatório-concreto, é evidente na evolução do desenho. Neste sentido, Oliveira (1996) destaca duas fases: a primeira, como sendo

o começo da auto-expressão gráfica (de um a quatro anos), também chamada etapa da garatuja; a segunda, a afirmação da representação gráfica, ou seja, a fase pré-esquemática (dos quatro a seis anos).

Mrech (1996) destaca que o uso do brinquedo deverá levar em conta as necessidades especiais e singulares do aluno, ressaltando que a verbalização livre da criança com referência ao brincar com o material pode auxiliar, na medida em que suas ações poderão ser julgadas na perspectiva da criança, já que “somente o aluno a partir de sua história de vida, conhece as razões para agir daquela maneira” (MRECH, 1996, p. 125). O professor, ao saber o motivo pelo qual a criança tem rotineiramente determinados procedimentos, passará a entendê-la melhor, bem como compreender os tipos de materiais e situações mais apropriados para auxiliá-la nas atividades pedagógicas.

Conforme Ribeiro (1996, p. 137), a organização do trabalho escolar deve ser refletida em momento de trabalho e de brincadeira, de modo que as intervenções do adulto favoreçam o desenvolvimento da criança. Ribeiro (1996) ressalta ainda que, os estudos realizados por Piaget e Vygotski demonstram a relevância do jogo como promotor de aprendizagens de conteúdos sistematizados ou não, e quando advindos de interações entre crianças em situação de jogo permitem a compreensão e incorporação de novos conteúdos, modificando as estruturas anteriores.

O jogo, no decorrer do desenvolvimento da criança, vai ganhando espaço para além do entretenimento, como considera Penteadó (1996), sendo destacadas e valorizadas suas propriedades formativas e sua participação ativa no processo de formação do educando. Por um longo tempo, o jogo foi visto apenas como recreação, mas com a nova percepção da infância a partir do Renascimento, vai se alterando e no Romantismo o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança.

Para Claparède apud Kishimoto (1996), o jogo infantil desempenha papel importante no autodesenvolvimento,

defendendo a ideia de que, por meio da brincadeira e da imitação, ocorre o desenvolvimento natural da criança. Kishimoto (1996) ressalta que, embora a teoria piagetiana não conceitue a brincadeira, Piaget destaca a imitação que participa do processo de adaptação como uma forma de apropriação da realidade. A brincadeira aparece como forma de expressão e conduta, com características metafóricas, espontâneas, prazerosas, semelhantes à visão do Romantismo e da biologia.

Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem (KISHIMOTO, 1996, p. 32).

Para Piaget, ao manifestar sua conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios e constrói conhecimentos, pois é na representação em atos, por meio do jogo simbólico, que se apresenta a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem da inteligência sensório-motora, para a inteligência pré-operatória mediada por símbolos subjetivos, caminhando para a construção da inteligência operatória mediada por signos históricos-arbitrários (DIAS, 1996). Já Vygotsky (1984) afirma que o brinquedo é a primeira possibilidade de a criança agir numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento.

A utilização do brinquedo com fins pedagógicos remete-nos aos tempos do Renascimento, mas ganha força, como destacamos, com a expansão da educação infantil, especialmente no século passado. Dessa forma, os estímulos externos e a influência de parceiros nas situações de brincadeira estimulam a construção

do conhecimento e ganham espaço na educação infantil.

As brincadeiras sofrem modificações através dos tempos, mas ainda existem brincadeiras que são transmitidas de geração em geração. Esta transmissão é explicada pelo poder da expressão oral, que tem por objetivo perpetuar a cultura infantil, haja vista que a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

A brincadeira de faz de conta deixa clara a representação de papéis e evidente a situação imaginária, que surge por volta do aparecimento da linguagem. Isso ocorre em torno de dois ou três anos, quando a criança começa a expressar seus sonhos e fantasias e assumir papéis presentes no contexto social. Kishimoto salienta que:

O faz de conta permite não só a entrada do imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos (KISHIMOTO, 1996, p. 39).

É no mundo social, incluindo a família e o círculo de relacionamento, que provém das ideias e ações, assim a brincadeira é justificada por Kishimoto (1996, p.40) por desenvolver a função simbólica no processo de racionalidade do ser humano, é por meio da brincadeira que a criança aprende a finalidade dos símbolos e como é possível criá-los e recriá-los.

Os jogos de construção também são destacados como enriquecedores da experiência sensorial, uma vez que estimulam a criatividade e propiciam o desenvolvimento das habilidades da criança. Kishimoto (1996) ressalta Froebel como criador dos jogos



de construção, dos quais muitos foram duplicados pelos fabricantes permitindo a construção, transformação e destruição, o que possibilita observar dificuldades, imaginação e desenvolvimento afetivo e intelectual infantil.

O jogo de construção tem uma estreita relação com o faz-de-conta. Não se trata de manipular livremente tijolinhos de construção, mas de construir casas, móveis ou cenários para as brincadeiras simbólicas. As construções se transformam em temas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 1996, p. 40).

Concordamos com Dias (1996), quando destaca a necessidade de resgatarmos o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música.

O professor que trabalha com a educação infantil necessita conhecer profundamente as concepções de infância, de desenvolvimento humano e ensino-aprendizagem. Como foi evidenciado, por meio das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos, a criança sente, pensa, fala, organiza, fantasia, elabora e reelabora suas ações. As atividades lúdicas devem ser oportunizadas, não a atividade pela atividade, mas uma atividade com objetivo pedagógico, observando os limites e as possibilidades do ser criança.

Observamos que os princípios éticos, políticos e estéticos devem ser contemplados no projeto político-pedagógico da educação infantil. Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A educação infantil é momento de valorização da infância e sua forma única de visualizar o mundo e as pessoas. Não conseguimos vislumbrar uma organização didática, metodológica e curricular na educação infantil que não considere o lúdico como categoria central na organização dos conteúdos e atividades. Em nossa sociedade, as crianças têm cada vez menos espaço e tempo para brincar, e a escola da educação infantil não pode negar isto a elas.

### *O estágio nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF) fixadas pela Resolução CNE/CB nº 07/20120 (BRASIL, 2010) articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), as quais definem princípios, fundamentos e procedimentos, cuja a intenção é orientar, tanto as políticas públicas educacionais, quanto a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas curriculares das escolas e dos seus projetos político-pedagógicos.

A Resolução CNE/CB nº 07/2010 (BRASIL, 2010) traz em seu bojo a reafirmação do compromisso do ensino fundamental com uma educação de qualidade social, compreendida como uma questão de direito humano, portanto, uma educação relevante, pertinente e equitativa; como acenam os artigos: 3º “O Ensino Fundamental se traduz como direito público subjetivo de cada um e como dever do estado e da família na sua oferta a todos” e, 4º “É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção” Tais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental (BRASIL, 2010) definem princípios norteadores da prática educativa e das ações pedagógicas das escolas, a saber: I - Éticos: da autonomia, da justiça, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, da preservação dos recursos ambientais, da diminuição das desigualdades sociais e regionais; III - Estéticos: da valorização da sensibilidade juntamente com a racionalidade, do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade, da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, da construção de identidades plurais e solidárias.

Dessa forma, as Diretrizes reafirmam os objetivos da formação básica do cidadão fixados para o Ensino Fundamental na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), art. 32º, ou seja:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, arte da tecnologia e dos valores em que se fundamentam a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família,

dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No que se refere à concepção de currículo, a Resolução CNE/CB nº 07/2010 (BRASIL, 2010) em seu artigo 9º, compreende como as “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes”.

Em todo o processo, o eixo das ações pedagógicas refere-se ao educar e cuidar, o qual visa assegurar o desenvolvimento do escolar em todas as suas dimensões; requer ações integradas; demanda articulação com políticas de outras áreas e solicita articulação dos sistemas educacionais.

Para que se efetive uma educação para todos, as Diretrizes ressaltam o exercício da gestão democrática para a garantia do direito à educação. Para tanto, apresenta algumas orientações sobre o projeto político-pedagógico; o regimento escolar de acordo; a proposta pedagógica do ensino fundamental de nove (9) anos; a gestão escolar; o trabalho educativo e a formação continuada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) reafirmam a importância da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, a saber:

- Base Nacional Comum: organiza os conhecimentos a que todos os alunos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, de forma a legitimar a unidade das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares e dos projetos político-pedagógicos.

- Parte Diversificada: onde se encontra a maior diferenciação entre as orientações curriculares das regiões, Estados, Distrito Federal e Municípios. Os conteúdos, temas ou disciplinas são definidos de acordo com os sistemas de ensino e escolas, os quais traduzem as características regionais, culturais, sociais e econômicas. Além disso, possibilitam a contextualização do ensino nas diferentes realidades existentes nas escolas brasileiras.
- Base Nacional Comum e a Parte Diversificada: formam um todo integrado, não podem ser consideradas como blocos distintos.

Salientamos ainda, que a Base Nacional Comum *fixa* que, no desenvolvimento do currículo, a formação básica deve estar articulada às áreas do conhecimento e às dimensões da vida cidadã: saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; ciência e tecnologia; cultura e linguagens; *define* os Componentes do Currículo e as áreas de Conhecimento; e *estabelece* a mediação dos componentes do currículo, aos conteúdos, as áreas de Conhecimento e os saberes que fazem parte da cultura escolar. (BRASIL, 2010).

As áreas elencadas de conhecimento, obrigatórias no currículo do Ensino Fundamental são: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso (BRASIL, 2010).

Destacamos que os componentes curriculares devem articular, a seus conteúdos, a abordagem de temas sociais abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em nível global, regional, local e individual. Todos os

componentes devem permear o desenvolvimento da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada. (BRASIL, 2010).

A Resolução CNE/CB nº 07/2010 (BRASIL, 2010) assegura que, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é imprescindível a alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão, o aprendizado da matemática e das demais Áreas do Conhecimento; o princípio de continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem “a ser realizada pelos professores e pela escola, como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica” (BRASIL, 2010, art 32).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 2010) reafirmam a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 anos completos até o dia 31 de março do ano em que iniciar o ano letivo. Receber a criança de seis anos requer uma reorganização da escola em seu conjunto de elementos, como por exemplo: os espaços, os tempos, as metodologias, os conteúdos, o currículo, os materiais, o projeto político-pedagógico, o planejamento, a gestão, a formação continuada, as concepções de infância e de adolescência.

A compreensão do direito à educação da criança até seis anos de idade, na educação infantil, é recente em nosso país, sendo marcos fundamentais da garantia desse direito a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Porém, mais recente ainda, é a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos.

Para Kramer (2007), as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Para a autora, a infância é mais que estágio

do desenvolvimento, é categoria da história. Isso é possível porque o homem tem infância, portanto, há uma história humana. As crianças são cidadãs, são sujeitos que possuem direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. A criança não deixa de ser criança quando entra na primeira etapa do Ensino Fundamental. Portanto, compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural exige dos educadores um novo posicionamento e entendimento do ser criança. A educação deve garantir o direito às condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e às interações saudáveis de aprendizagem e de desenvolvimento. Desta forma, a experiência com a cultura é o elo entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A compreensão de que as crianças produzem cultura e nela são produzidas, permite entender o ser criança como um ator social. Nascimento (2007) diz que a função da escola é possibilitar o desenvolvimento integral de seus alunos, tendo o professor a função de mediar as relações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. E, cabe ao coletivo escolar a responsabilidade para que ocorra na íntegra esse desenvolvimento.

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

A tarefa que se impõe para o professor é criar possibilidades de vivência e experiências de aprendizagens sem a lógica da repetição da pré-escola e nem da transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na 1ª série do ensino fundamental de oito anos (NASCIMENTO, 2007).

A compreensão da criança na contemporaneidade, a relação geográfica e cultural, a construção das subjetividades e identidades das crianças e os segmentos escolares, a experiência que cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança são reflexões que o professor deve fazer utilizando “a imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo” (BORBA, 2007, p. 36).

O ato de brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância. Na atividade de brincar há uma complexa experiência cultural cujo processo se constitui em uma dinâmica entre universalidade e diversidade. A criança, ao brincar, realiza uma atividade social e cultural, ao mesmo tempo em que reproduz e recria tal ação. Portanto, é um exercício que só vem a acrescentar no processo de ensino-aprendizagem e ampliação de conhecimentos em nível da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade (BORBA, 2007).

É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens (BORBA, 2007, p. 36).

Na brincadeira, a criança aprende regras, normas e desenvolve a linguagem oral. Por meio da oralidade, o educando conhece sobre si, sobre a natureza e sobre a sociedade. Nas relações sociais, aprende e se desenvolve como humano. Tais situações possibilitam, desde muito cedo, à criança interagir com autonomia nos diferentes



ambientes. Portanto, quando entra no ensino fundamental, em nível de oralidade não encontra obstáculos. Na unidade escolar, irá ampliar o vocabulário e organizar melhor textos orais e se deparar com outros textos mais formais, os quais irão ampliar o nível de aprendizado desse escolar. Dessa forma, na escola, as crianças elevam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que contribui “[...] para a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferenças entre essas situações e sobre os textos nelas produzidos” (BORBA, 2007, p. 37).

Na instituição escolar, a criança não desenvolve apenas a oralidade. Por meio da escola, entra no processo de alfabetização e letramento. Soares (1998) caracteriza esses dois conceitos: o primeiro, *alfabetização*, refere-se ao processo que a criança aprende a dominar uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de usá-la na leitura e na escrita. O domínio dessa tecnologia envolve conhecimentos e destrezas diversas, como por exemplo, memorizar as convenções letra som, dominar seu traçado, ou seja, compreender o funcionamento do alfabeto. Além dessas habilidades, a criança aprende a utilizar lápis, papel e outros materiais pedagógicos.

O segundo termo, *letramento*, envolve a competência efetiva do uso da tecnologia da escrita em situações de leitura e produção de textos. Para Soares (1998, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Evidentemente, o letramento não é tarefa só dos anos iniciais, mas se estende para além do processo educacional, para a vida. Além disso, não compete aos anos iniciais apenas a leitura, a escrita e o cálculo. É tarefa, também, desta etapa contemplar outras áreas do conhecimento, tais como: história, geografia, ciências, arte, educação física, ensino religioso e outros, os quais são muito bem contemplados nos documentos governamentais, tanto em nível federal quanto estadual para essa etapa educacional.

Consideramos a realização do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental de extrema importância para o acadêmico de pedagogia, pois este irá deparar-se com a realidade dinâmica do processo de alfabetização e letramento e poderá vivenciar práticas metodológicas específicas. Com a expansão da obrigatoriedade, o ensino fundamental é o maior campo de atuação do profissional pedagogo, e pensamos que o estágio neste nível de ensino precisa ser prioridade no curso de Pedagogia.

*O estágio nas disciplinas pedagógicas do ensino médio – formação de professores*

Outra área passível de atuação do licenciado em pedagogia é a docência no Curso Normal Nível Médio nas disciplinas de formação profissional, que se destinam especificamente à formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a Resolução CNE nº 01/2003 (BRASIL, 2003), os concluintes do Ensino Médio (Curso Normal e Médio Profissionalizante) estão habilitados para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, apesar da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) enfatizar a progressiva formação deste profissional em nível superior. Mas, qual o papel desta formação em nível médio diante da progressiva expansão do ensino superior no Brasil?

Nas condições atuais de nosso país, a formação de professores em nível médio ainda tem um importante papel a cumprir, no intuito de estimular o ingresso no ensino superior e formar pessoal para atuar principalmente na educação infantil que tem sua expansão progressiva finalmente acontecendo no Brasil (MANDARINO, 2006). Desde a LDB 9394/96 idealizamos a formação de nossos professores em nível superior, mas isto ainda não foi possível e a

formação em nível médio entra como complementar e necessária.

Segundo o Censo Escolar de 2011 (INEP, 2012) em 2007 havia 1.878.284 professores atuando na educação básica. Destes, apenas 68,4% com formação em nível superior e 25,3% com formação no normal nível médio. O restante, 6,3%, não tinha formação específica para a docência, e destes 0,2% ainda sem o ensino fundamental completo. Em 2011, o censo mostrou que há 2.039.261 de professores atuando na educação básica. Destes 74% já concluiu o ensino superior, porém do restante apenas 19% tem o normal nível médio, ou seja, ainda há 7% dos professores que atuam na educação básica sem formação nenhuma para a docência e destes o mais agravante 0,2% permanecem sem o ensino fundamental completo. Que qualidade teremos na educação básica se ainda há professores sem formação mínima necessária?

Assim, apesar da formação de todos os docentes em nível superior ser uma utopia norteadora das políticas públicas para formação de professores no Brasil, a formação em nível médio ainda é essencial e também garantida pela LDB nº 9394/96 em seu artigo 62, que admite como formação mínima para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o curso normal em nível médio.

A Resolução nº 02/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (BRASIL, 1999b) afirma em seu art. 2º que neste curso os professores deverão ser preparados para a docência problematizadora do cotidiano escolar, capaz de desenvolver metodologias que contemplem a realidade social e econômica dos alunos, bem como a diversidade cultural, ética, de religião e gênero, contemplando o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Diante da importância da formação de professores em nível médio destaca-se, também, o fato deste curso apresentar-se integrado ao ensino médio, possibilitando ao aluno a formação

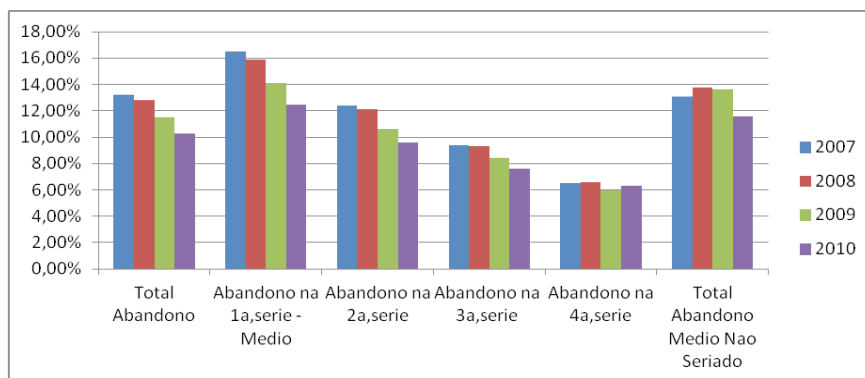
geral específica para a continuidade de estudos e exercício da cidadania, na busca de uma escola politécnica que contemple trabalho, ciência, cultura, e tecnologia (FRIGOTTO, 2005).

Mas indagamos: qual o papel da atuação do estudante de pedagogia no estágio supervisionado no ensino médio – modalidade normal? Primeiramente, destacamos a importância do estudante em pedagogia conhecer o nível médio de uma maneira geral, pois este nível de ensino apresenta uma dinâmica social bem diferente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

O ensino médio no Brasil tem sido ao longo da história da educação brasileira constituído por dificuldades em termos de concepção, estruturas e formas de organização, devido a sua natureza de mediação entre educação geral e educação profissional (KUENZER, 1997). Assim, o ensino médio diferencia-se da educação infantil e do ensino fundamental pela sua dupla função: preparar para o trabalho e ao mesmo tempo para a continuidade de estudos; além disso, a obrigatoriedade do acesso e permanência ainda é progressiva, o que faz com que haja uma parcela considerável de evasão no ensino médio e, também, faz com que a estrutura física das escolas não seja priorizada para atender as necessidades deste nível de ensino e do número de alunos em potencial para frequentá-lo.

Segundo dados do Censo Escolar de 2011 (INEP, 2012) existem hoje no Brasil 10.357.874 jovens em idade entre 14 e 17 anos, destes, 8.400.689 estão matriculados no ensino médio. A rede estadual é a maior responsável pela oferta de ensino médio, responde por 85,5% das matrículas, a rede privada atende 12,2% e as redes federal e municipal atendem pouco mais que 2% cada. Podemos perceber que ainda há cerca de 2 milhões de jovens em idade para frequentar o ensino médio que estão fora da escola e dos que estão frequentando ainda há um número considerável que se evadem conforme aponta o gráfico 1.

Gráfico 1 – Porcentagem de abandono no ensino médio (2007-2010)



Inferimos que são necessárias pesquisas, reflexões e ações para ampliar a capacidade de atendimento nas escolas de ensino médio, formar os professores para atuar neste nível de ensino e propor metodologias adequadas ao perfil da juventude atual.

A prática pedagógica no ensino médio, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino (BRASIL, 2012) precisa priorizar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador do currículo e a sustentabilidade socioambiental como meta universal. Dessa forma, o estudante de pedagogia precisa obter subsídios para atuar nessa modalidade de ensino, com características próprias, principalmente as que envolvem a formação para o trabalho, a produção científica e o exercício da cidadania e, uma das formas deste preparo é o estágio supervisionado nas disciplinas pedagógicas no curso normal nível médio.

Outra questão importante, para o estudante de pedagogia ao atuar no ensino médio, é a possibilidade de reflexão teórica sobre a docência, pois precisará rever questões teóricas dos Fundamentos

da Educação, da Política Educacional e da Organização do Sistema de Ensino, dos Fundamentos de Alfabetização e Letramento, das Teorias e Metodologias de Ensino e das Teorias de ensino-aprendizagem, dos Fundamentos da Educação Infantil e da Didática, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos.

Consideramos o estágio supervisionado no curso normal nível médio, um grande desafio ao curso de Pedagogia, mas que pode propiciar uma reflexão de que a docência abriga várias faces, que são diferentes para cada nível de ensino; este estágio possibilita também, refletir sobre a questão de que o curso de pedagogia não forma apenas para docência com crianças e que as diferentes discussões no curso também podem se voltar para as características de jovens e adolescentes, de como estes aprendem e o que esperam da escola. O estágio no ensino médio – formação de professores é possibilidade também de reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, sobre a formação profissional, pois o ensino médio integrado contempla a formação para a docência e é necessária uma sólida formação, mesmo que em nível médio, para alcançarmos a tão sonhada qualidade de ensino na educação básica.

### *O estágio na Educação de Jovens e Adultos*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, que pode atender o ensino fundamental e o ensino médio conforme indica a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), visando incluir os alunos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade básica na idade/série correta. Assim, a organização das escolas de EJA precisa respeitar as diretrizes curriculares específicas do nível a que se destina, mas ao mesmo tempo deve considerar o perfil dos estudantes, a faixa etária, a situação de cada um, pautando-se nos princípios de equidade,

diferença e proporcionalidade para a construção de um modelo pedagógico específico, conforme indica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

A idade mínima para ingresso na EJA de ensino fundamental é de 15 anos completos e, de nível médio 17 anos completos (BRASIL, 2000). Segundo Censo Escolar da Educação Básica de 2011, o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não tem o ensino fundamental completo, essas pessoas poderiam ser consideradas uma parcela da população a ser atendida pela EJA. Por outro lado, em relação às matrículas, a EJA apresentou queda de 6% totalizando 3.980.203 matrículas em 2011. Desse total, 67% estão no ensino fundamental e 33% no ensino médio (INEP, 2012).

Os dados mostram que há pessoas que precisam ser atendidas pela EJA, mas por que não frequentam as escolas? Há indícios de que ainda falta uma compreensão da função social desta modalidade de ensino, a qual

[...]tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual (PARANÁ, 2006, p.27).

Além disso, o aluno na EJA precisa se reconhecer como sujeito no processo ensino-aprendizagem, numa modalidade de ensino que permita a integração dos conhecimentos escolares com o mundo do trabalho e a construção da cidadania, assim é papel do professor na EJA fazer esta integração.

A EJA tem importante papel também na socialização dos sujeitos, por isso, o tempo de organização escolar precisa funcionar

diferente do que na escola regular, a importância não está na quantidade de informações trabalhadas, mas na qualidade destas e, também, na integração entre alunos e professor e aluno-aluno, isto fará toda a diferença para o educando permanecer na escola.

As Diretrizes Curriculares para a EJA no estado do Paraná (PARANÁ, 2006) enfatizam que a prática pedagógica deve estar organizada em torno dos eixos cultura, trabalho e tempo, é importante compreender que o aluno da EJA busca na escola uma forma de melhorar sua qualidade de vida e acesso aos bens produzidos pela humanidade.

Dessa forma, consideramos que o contato com os alunos da EJA é importante para a formação do licenciado em pedagogia, para a construção de uma concepção de EJA que não se assente nos modelos tradicionais de metodologias voltadas ao ensino-aprendizagem de crianças. É importante que o pedagogo tenha consciência de que a EJA é uma modalidade de ensino com suas particularidades.

Ribas e Soares (2012) apresentam dados de pesquisa que mostram a concepção de estudantes de pedagogia em uma instituição de ensino superior, sobre a EJA e a docência nesta modalidade, conforme tabela 1.



Tabela 1 – Concepções de estudantes de pedagogia sobre a EJA

Perguntas	Respostas relevantes
<b>Qual a sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?</b>	Acredito na EJA, mas muitas vezes a formação dos professores e a conduta da escola não condiz para promover a qualidade de ensino. Falta investimento do governo na formação e contribuição de recursos. (E.U 1).
	(...) penso que primeiro os professores deveriam passar por uma capacitação para atender a esses alunos, pois se nas crianças e adolescentes encontramos dificuldades de aprendizagem, essas pessoas com toda uma trajetória de vida vão apresentá-las mais ainda. É preciso que estes docentes estejam atentos a essas diferenças existentes. (E.U 4).
	Acredito que a EJA veio para ajudar as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar, mas por outro lado, acho que as mesmas precisam de pessoas responsáveis e bem preparadas para atuarem com elas. (E.U 2).
	O docente da EJA deve saber trabalhar tudo relacionado à vida do aluno, ensino contextualizado, se não o mesmo não terá viabilidade. (E.U 5).
	Atuei na EJA somente pelo estágio obrigatório da Universidade, achei muito interessante e significativo esse trabalho. Só acho que o material didático deveria ser mais elaborado, pois segundo as professoras da escola onde atuei, os alunos principalmente da 1° série não conseguem acompanhar o livro e este acaba ficando no armário. (E.U 8).
	Deveria haver mais atenção para com os alunos, sendo assim o trabalho ficaria mais interessante. (E.U 3).

Fonte: Ribas e Soares (2012)

Segundo Ribas e Soares (2012, p.7), a reflexão sobre a formação do docente para atuar na educação de jovens e adultos deve passar pela realidade específica da inserção nesta modalidade de ensino, “onde os educandos trazem consigo contribuições de suas experiências que devem auxiliar e facilitar o trabalho do educador”, dessa forma, os estudantes de pedagogia, ao vivenciarem a prática do estágio supervisionado nesta modalidade de ensino, passam a refletir sobre o material didático, a estrutura, o perfil dos alunos, fato

que pode ficar abstrato nas demais disciplinas do curso de pedagogia.

Para Freire (1996, p.13), quando vivenciamos a prática de ensinar e aprender de forma autêntica, a experiência torna-se extremamente enriquecedora. Esta autenticidade da docência, defendida por Freire (1996), será alcançada pelo professor ao longo de seus anos de carreira, porém a construção da identidade docente já se inicia nos cursos de licenciatura e é importante que o estudante inicie “pensando certo”. No caso específico do curso de pedagogia, quanto mais oportunidades o estudante obtiver de vivenciar a docência, em diferentes níveis e modalidades, mais perto de uma experiência total de aprendizado ele chegará.

Conforme nos ensina Freire (1996), a prática da docência exige aprender e pesquisar, pois o conhecimento e as pessoas estão em constante mutação. A prática da docência na EJA traz o desafio de ensinar conteúdos da educação básica para pessoas com imensa vivência na escola da vida que não tiveram oportunidade à escolaridade, devido ao pouco acesso a educação que tínhamos em nosso país principalmente antes da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e também para jovens e adolescentes que não concluíram em tempo hábil a escolarização regular.

Ribas e Soares (2012) apresentam a visão de professores que já atuam na EJA, conforme tabela 2.

Tabela 2 – Visão sobre a EJA na percepção de docentes

Perguntas	Respostas relevantes
<b>Você se sente valorizado por trabalhar com EJA?</b>	Sim, porque o aluno da EJA em geral é mais colaborativo e participativo (P.1)
	Apesar da dificuldade de aprendizagem de certos alunos é compensador, pois eles buscam no professor uma pessoa com quem eles possam contar. Você torna-se amigo e a cooperação é mútua, pois eles necessitam do estudo para seu presente (P.2).
	É muito bom o trabalho com a EJA porque os alunos demonstram muito interesse em aprender e recuperar o tempo perdido (P. 4).
	Nossos alunos são interessados e comprometidos com o ensino-aprendizagem, também pode-se observar o crescimento destes como cidadãos (P. 6).
	Apesar de alguns alunos apresentarem mais dificuldades em relação à apreensão de certos conteúdos (principalmente de cálculos e interpretação) estes alunos de EJA são mais atenciosos e respeitam bastante o professor, valorizando muito o nosso trabalho, em relação aos alunos do regular (P.3)
	Não me sinto valorizado perante as instituições governamentais, com isto até a sociedade não valoriza, o ensino está abandonado é preciso trabalhar a valorização do professor desde a primeira série. (P.10)

Fonte: Ribas e Soares (2012).

Percebemos que na EJA o aluno tem a tendência a valorizar o trabalho do professor, por estar interessado em obter na escola uma possibilidade de melhorar a carreira, ou mesmo iniciá-la, também para o exercício da cidadania nas atividades simples do dia a dia em que percebem a necessidade da escolarização. O professor na EJA é valorizado pelos alunos a partir de seu interesse. Cabe aos professores valorizar este interesse e buscar metodologias específicas para esta modalidade de ensino.

No curso de pedagogia a EJA precisa ganhar um espaço maior, não só a partir do estágio supervisionado, mas também nas

discussões sobre docência e gestão. Cabe ao professor no ensino superior fazer as relações dos conteúdos no curso de pedagogia também com esta modalidade de ensino que tem suas características específicas que nem sempre reconhecidas pelos professores que são formados para a docência com crianças.

### *Palavras finais*

Neste segundo capítulo destacamos a docência como uma atividade complexa que exige atenção às mudanças culturais, tecnológicas, econômicas e sociais do país e do mundo, que exige do professor constante aprendizado e reflexão sobre a própria prática, relacionando teoria e prática no seu dia-a-dia, é neste cotidiano que o professor constrói sua identidade docente. Defendemos o estágio supervisionado como parte da construção de uma identidade docente em gestação, fundamentada em saberes específicos que são confrontados nos espaços educacionais, ressignificando esses saberes.

Discutimos a importância da atividade docente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas do ensino médio – formação de professores e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com destaque para as características específicas destes níveis e modalidades, tanto no que diz respeito à legislação específica, como sobre as características do público-alvo em questão.



## Capítulo 3

# Estágio em gestão educacional

*Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar o seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p.16).*

O estágio em gestão educacional pode contemplar desde as atividades de direção escolar à coordenação pedagógica de espaços escolares ou não escolares. Assim, abordaremos neste capítulo a função do pedagogo como diretor escolar, como coordenador escolar e a atuação do pedagogo em espaços não escolares.

*A função do pedagogo na direção escolar*

A democracia foi o slogan dos movimentos sociais na ditadura militar. A gestão democrática, assim como a democracia, é recente em nosso país. Remonta ao final da década de 80, quando da Constituição Federal de 1988, que tem como máxima resgatar o caráter público da administração pública, ou seja, a gestão democrática propicia participação e controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública. Para Veiga (2002, p.17), a gestão democrática “é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira”. Com isso, a autora sinaliza que “a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle burocrático”.

Sabemos que, a partir da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o termo “Gestão Democrática”, tem sido objeto de estudo de vários educadores. O conceito de gestão democrática sofreu várias ampliações, ressignificações e contextualizações, ou seja, está em evidência no âmbito da educação.

Mas, afinal, o que é gestão? De acordo com Libâneo (2004, p. 101), “é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

Partimos do pressuposto que a gestão democrática envolve “a participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia, práticas indispensáveis da gestão democrática; mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 321-322), pois a participação corrobora na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino do docente e, conseqüentemente, no aprendizado discente. Dessa forma, o diretor deixa de ser o responsável por tudo e gera em todos um sentimento de partilha e de co-responsabilização pela unidade escolar, “evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos

identificados com a transformação social” (PARO, 2003, p. 242).

Uma das dificuldades da gestão democrática é ampliar o nível de participação dos sujeitos da escola. De acordo com Paro (2003), a participação envolve elementos internos (materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos) e externos, (econômico-sociais, culturais e mecanismos coletivos institucionalizados) os quais prejudicam e influenciam o nível de participação na instituição escolar. Os elementos materiais referem-se “às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar”. A falta de recursos e equipamentos dificultam as condições do trabalho pedagógico. No entanto, só a presença desses bens não garante o nível de participação. O que vai realmente possibilitar e determinar que todos os atores da escola sejam partícipes são as relações democráticas e cooperativas desenvolvidas no interior do cotidiano da escola (PARO, 2003, p. 43).

De acordo com Paro (2003), um dos condicionantes internos, fundamental na participação, é o de ordem institucional, haja vista que a forma de gestão e organização do trabalho pedagógico implica, em muito, o processo de envolvimento de seus pares.

No que se refere aos condicionantes político-sociais, há uma diversidade de interesses dos grupos (pais, professores, alunos, funcionários) que se relacionam no interior da unidade escolar, há desejos e vontades individuais de cada segmento. Contudo, há que se pensar em uma visão de conjunto e totalidade, sobretudo numa gestão democrática, a qual é “[...] condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade” (PARO, 2003, p. 47).

Os condicionantes ideológicos referem-se “[...] às concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (PARO, 2003, p. 47). Nesse sentido, é de suma importância considerar o modo como

as pessoas que atuam no interior da escola pensam e agem e o quanto esses comportamentos facilitam/incentivam ou dificultam/impedem a presença participativa de seus usuários.

Em relação aos condicionantes externos à unidade escolar, o elemento econômico-social é determinante, pois são as efetivas condições de vida da população, as quais estão imbricadas propiciando condições de tempo, materiais e disposição para participar.

Outro fator que influencia o nível de participação dos sujeitos da escola são os condicionantes culturais, boa parte da população escolar acredita que sua participação pouco influenciará nas decisões efetivas da escola. Além disso, muitos sujeitos da escola têm uma participação ínfima, pois temem sofrer represálias frente a alguns apontamentos de limites referentes à gestão, organização e ensino da escola.

Por último, verificam-se os condicionantes institucionais externos da comunidade escolar, como por exemplo: Associações de Moradores de Bairro, Centros Comunitários, Conselhos e outros. São práticas relativamente novas, as quais possibilitam a ampliação do nível de participação e de tomadas de decisões na comunidade local e escolar. No entanto, muitas vezes não há uma interlocução desses movimentos externos com a escola. Em sua pesquisa, Paro (2003, p. 68) inferiu que,

[...] é preciso ainda levar em conta a fraquíssima ligação entre a escola pesquisada e as quatro entidades presentes em seu ambiente social, o que parece relativizar grandemente a consideração desses movimentos enquanto mecanismos facilitadores de participação da população na gestão da escola.



Diante do exposto, urge fortalecer as instâncias colegiadas (Conselho Escolar, Conselho de Classe, APMF e Grêmios Estudantis) da escola como forma de ampliar o nível de participação e superar os limites impostos pelos condicionantes internos e externos à unidade escolar.

Sendo assim, uma das possibilidades de ampliar o nível de democracia é por meio do Conselho Escolar, o qual é compreendido como o principal espaço de decisão e deliberação das questões pedagógicas, administrativas, legais, financeiras e políticas da unidade escolar. Esse órgão colegiado muda a cultura escolar outrora centralizadora, para um clima organizacional participativo, o que contribui para a mudança de prática do gestor. Além disso, adota novas posturas e amplia as perspectivas na melhoria do ensino e aprendizado, da gestão escolar democrática e da definição de ações do coletivo escolar.

A criação e o fortalecimento da gestão escolar tem sido um dos pilares de sustentáculo para avançar na democratização da gestão escolar. Contudo, na prática, verificam-se ainda muitas lacunas a serem superadas, como destaca Paro (2003, p. 154):

Embora a participação de pais e alunos nas decisões do Conselho da Escola nem sempre se faça da forma intensa que muitos poderiam esperar, o fato de ser aí o local onde se tomam ou se ratificam decisões de importância para o funcionamento da unidade escolar tem feito com que este órgão se torne a instância onde se explicam e procuram resolver importantes contradições da vida escolar.

Nesse aspecto, não podemos esquecer que o Conselho Escolar é o órgão máximo da escola, por meio do qual, importantes decisões acerca da escola são tomadas.

O Conselho de Classe compõe uma das instâncias colegiadas como forma do processo avaliativo dos educandos por meio de professores, pedagogos, secretário, gestor e, em casos onde a escola ampliou o nível de compreensão de democracia há também a participação de pais e representantes de alunos.

O Conselho de Classe tem funções deliberativas, consultivas e avaliativas. Segundo Dalben (2004,p.33), este é um órgão deliberativo sobre:

- a) objetivos de ensino a serem alcançados; b) uso de metodologias e estratégias de ensino; c) critérios de seleção de conteúdos curriculares; d) projetos coletivos de ensino e atividades; e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno; f) formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso nos ciclos; g) critérios para a apreciação do desempenho dos alunos em seu percurso nos ciclos; h) elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para a informação aos pais; i) formas de relacionamento com a família; j) propostas curriculares alternativas para alunos com dificuldades específicas; l) adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educativas especiais; m) propostas de organização dos estudos complementares.

Para Dalben (2004), o Conselho de Classe é consultivo quando é resgatada sua concepção original de espaço de diálogo entre diferentes posturas e posicionamentos dos profissionais da educação. Além disso,

[...] educandos e educadores precisam estar engajados numa discussão que não tem por finalidade o cumprimento burocrático da avaliação, mas a reflexão conjunta, o apoio pedagógico e interdisciplinar na resolução conjunta de problemas de aprendizagem que fazem parte do seu cotidiano” (DALBEN, 2004, p. 35).

O Conselho de Classe é avaliativo quanto ao seu objeto de estudo, a avaliação da aprendizagem do aluno. Os resultados são analisados, então, para o desenvolvimento de um outro nível de reflexão, mais global e integrador. Assim, a ação efetiva desta avaliação manifesta-se nas propostas de intervenção inovadoras na construção de projetos pedagógicos coletivos das escolas (DALBEN, 2004).

Apesar de ser o Conselho de Classe uma instância que pressupõe participação, tanto dos pais quanto dos alunos, isso tem sido pouco ou quase nada observado na prática. Sendo assim, “é preciso enfrentar o desafio urgente e necessário de democratizar realmente a instituição educativa: trazer o aluno e sua família para o interior da escola, propiciando também a democratização de sua permanência” (VEIGA, 1998, p. 118).

Outra importante instância colegiada é a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), cuja natureza não é político-partidário, religioso, racial e nem de fins lucrativos. De acordo com Minasi (1996, p.42), “[...] a APM, com a participação de pais, professores, alunos e funcionários, seria o órgão mais importante de uma escola autônoma, estando envolvido na organização do trabalho pedagógico e no funcionamento administrativo da escola”.

É preciso entender que, tanto a organização quanto o âmbito de atuação da APMF, deve ir além da mera função executora, no que se refere ao gerenciamento dos recursos públicos. Portanto,

uma das tarefas do diretor escolar é

[...] articular suas ações com a comunidade escolar, considerando que os limites e possibilidades do processo de democratização da educação [...] exigirão de todos, sobretudo dos representantes eleitos democraticamente, que compreendam seu papel nesta e em outras instâncias colegiadas que visam decidir, implementar e acompanhar o projeto político-pedagógico e as ações necessárias à efetivação do processo educativo, no sentido de transformar as práticas escolares e não reiterá-las. (PARANÁ, 2009a, p. 10).

A organização estudantil é um espaço para além da sala de aula. O Grêmio é a organização dos estudantes na escola, tendo como atividades extra-curriculares, tais como: culturais e esportivas; reivindicações de aquisição de materiais pedagógicos e transporte, como por exemplo. A possibilidade de organização dos estudantes, além de contribuir com a democracia, favorece o senso de participação e de co-responsabilidade nas decisões e ações tomadas pelos jovens estudantes.

Um bom gestor, além de ter as instâncias colegiadas organizadas em sua escola, deve também entender de todos os espaços que compõem a unidade escolar.

Compreendendo a Secretaria Escolar como o coração da instituição de ensino, e na Documentação Escolar os batimentos cardíacos, os quais devem ser preservados e cuidados com zelo e responsabilidade por todos os profissionais da educação.

De acordo com Pacheco e Cerqueira (2007, p. 17),

A existência de uma legislação representa muito mais que um conjunto de ordens a serem cumpridas. Trata-se, antes de tudo, da superação do poder do mais forte, do mais rico ou qualquer outro fator de distinção entre os indivíduos. Representa o estabelecimento de uma igualdade entre as pessoas na definição ou garantia dos direitos. Com as leis, todos passaram a ter sua conduta limitada, mas, por outro lado, têm maior possibilidade de proteção de seus direitos.

Sendo assim, o funcionário da instituição assume importante tarefa: “Pois nesta função, antes de um simples trabalho, dada a sua natureza de atendimento ao público, o servidor torna-se um agente viabilizador de um direito, sendo ele um preposto do Estado, o elo entre ele e o cidadão” (PACHECO; CERQUEIRA, 2007, p. 18).

É importante salientar que os documentos escolares não são apenas os formais, mas todo registro é fonte de pesquisa e de dados. Por exemplo, é comum haver na equipe pedagógica, as anotações em fichas individuais e/ou coletivas sobre o rendimento escolar, o comportamento, a saúde geral, as dificuldades de aprendizagem, que fazem parte da vida escolar dos educandos e constituem o seu inventário acadêmico.

Outro aspecto que merece destaque é o preenchimento do livro de Registro de Classe realizado pelos docentes. Nele, além de estarem evidenciadas as presenças e as ausências tem-se o registro de modo geral e/ou individual da turma.

No caderno “Subsídios para Elaboração do Regimento Escolar” (PARANÁ, 2010), estão elencados os deveres dos docentes, equipe pedagógica e direção, dentre eles: zelar pela conservação e preservação das instalações escolares. E, como proibição, retirar e utilizar, sem a devida permissão do órgão competente, qualquer

documento ou material pertencente aos estabelecimentos de ensino.

É de responsabilidade primeira do diretor/gestor, no que se refere, aos extravios de documentos. Porém, todos os segmentos são co-responsáveis, o que exige um trabalho de compromisso da equipe. Uma sugestão para ampliar o nível de consciência dos profissionais da instituição de ensino sobre a importância da conservação dos documentos escolares seria, em uma reunião pedagógica, colocar esse assunto em pauta e explicar a co-responsabilidade de todos os segmentos da escola na preservação, sigilo e arquivamento dessa fonte histórica e documental que são os registros escolares.

Para ser um bom gestor, é condição *sine-qua-non* compreender a dinâmica da escola em todos os seus segmentos, a saber: pedagógico, administrativo, financeiro e jurídico. Dessa maneira, faz-se necessário transitar por diferentes teias que envolvem o processo educacional, como por exemplo, a forma de acesso aos diferentes sistemas (SERE e outros) e suas dinâmicas, bem como, a compreensão e interpretação dos dados estatísticos, tanto em nível quantitativo quanto qualitativo. Pois, para que haja de fato mudanças, é preciso avaliar o ensino e a aprendizagem de todos os atores desse processo.

Sabemos que a manutenção do prédio é condição de um bom ambiente de ensino e aprendizagem. Portanto, o gestor deve zelar pela manutenção deste, seguindo critérios elencados por meio da Diretoria de Edificações Escolares - DEDE e da Diretoria de Informações e Planejamento - DIPLAN. Além disso, gerir com responsabilidade as verbas que vêm para a escola na compra e manutenção de bens e equipamentos do prédio público, no caso, unidade escolar.

Para melhorar o quadro, muitas vezes traduzido em fracasso escolar por muitos educandos, a escola precisa assumir a sua função com responsabilidade, ou seja, compromisso político e competência técnica. Como diz Veiga (1998, 31),

[...] para que a escola seja *palco* de inovação e investigação e torne-se autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. Precisamos reconstruir a utopia e, como profissionais da educação, refletir e questionar profundamente o trabalho pedagógico que realizamos até hoje em nossas escolas (VEIGA, 1998, p. 31).

Dentre tantos fazeres, do licenciado em pedagogia, destacamos que poderá atuar na função de diretor escolar em sua jornada profissional ao candidatar-se a este cargo e efetivar-se por eleição da comunidade escolar. Assim, durante o curso de pedagogia, no estágio em gestão, em algumas instituições de ensino superior os acadêmicos podem vivenciar a prática da direção escolar por meio de elaboração e aplicação de projetos de ação voltados especificamente para a administração escolar, mas é importante que fique claro para o estagiário que ele não é o gestor da escola, e que assim, suas ações estarão limitadas à sua própria posição de estagiário, porém o estágio em gestão possibilita conhecer os “bastidores” da escola e reconhecer quais ações são necessárias para que a escola funcione.

### *A função do pedagogo na coordenação pedagógica*

As áreas de atuação do licenciado em pedagogia na coordenação pedagógica voltam-se, prioritariamente, ao suporte didático-pedagógico ao professor. Isto envolve o processo ensino-aprendizagem que acontece na sala de aula,

onde o pedagogo atua como mediador e, também, na totalidade das atividades educativas que acontecem em toda a escola:

O fato é que a maior parte das intervenções do licenciado em pedagogia na função de coordenador pedagógico acontece em situações menos formais e de forma desconexa nos acontecimentos do cotidiano da escola (PINTO, 2011). Apesar de algumas atividades serem desarticuladas, ressaltamos que o trabalho do coordenador pedagógico envolve momentos de planejamento direcionados pelo Projeto Político Pedagógico e pelos planos de ação para intervenção pedagógica. Estas ações devem ser norteadas para a organização do planejamento, currículo e avaliação do processo ensino/aprendizagem.

Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico é o ponto de partida do trabalho do coordenador pedagógico, assim como, ponto de chegada. É nele que devem se basear as ações de formação continuada dos professores, reuniões pedagógicas e orientações didático-pedagógicas aos professores, e as ações para reuniões pedagógicas com pais e alunos,

De acordo com a atual LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 2º, “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A função da escola básica consiste na socialização do saber sistematizado, ou seja, a incorporação dos saberes científicos construídos pela humanidade ao longo da história, alicerçada no trabalho e no conhecimento com vistas ao desenvolvimento educacional e social. (PAVÃO *et al.*, 2003).

Para que, de fato, a escola cumpra seu papel social, faz-se necessária uma reflexão criteriosa acerca do seu Projeto Político Pedagógico, sobretudo a concepção de sociedade, cultura, conhecimento, educação e avaliação. Neste sentido, não podemos



perder de vista os princípios da escola pública emanados na Constituição Federal, Constituição Estadual e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, uma escola democrática, inclusiva e de qualidade em prol da formação de sujeitos atores de sua história e não apenas meros espectadores, vislumbrando a construção de uma nova sociedade, mais justa, solidária e igualitária.

A seleção e a transmissão dos conhecimentos de uma cultura perpassam pela clareza que se tem de currículo. Este, por sua vez, não é neutro e sim, gerado e produzido em uma sociedade de tensões, conflitos, impasses, compromissos culturais, políticos, ideológicos e econômicos que organizam e reorganizam um povo. As questões a respeito de currículo preenchem, hoje, as discussões de professores, pais, educadores, estudantes, pesquisadores e governantes. Todos estão preocupados com a definição do processo de escolarização, que deverá forjar os cidadãos do século XXI, frente às mudanças, incertezas, invasão tecnológica e mundo globalizado. Nesse mundo, no qual a diversidade se expande e os problemas sociais, como o aumento da pobreza e do desemprego, degradação do meio ambiente, analfabetismo digital, descontrole de doenças se fazem muito fortes, é reservado à escola um papel fundamental na definição daquilo que é imprescindível discutir, como o futuro cidadão (PAVÃO et al., 2003).

Desta forma, a re (definição) de currículo é urgente e necessária. Para além da seleção de conteúdos, estratégias e metodologias, enfim, um currículo que contemple as múltiplas necessidades humanas, a saber: o resgate dos valores humanos; os aspectos filosófico, epistemológico, sociopolítico, econômico, científico, tecnológico, artístico e cultural.

É de suma importância o espaço no calendário escolar para momentos de reflexão sobre a práxis cotidiana do profissional da educação. A re (construção) coletiva do projeto político pedagógico é um momento ímpar para análise e reflexão acerca dos fundamentos

que norteiam a organização do trabalho escolar (docente, equipe pedagógica, direção e administração). Segundo Vasconcellos (2012, p.123) “existe um saber do professor acumulado na sua experiência que precisa ser resgatado; a tarefa é de fazer a epistemologia da prática”.

A atividade docente contribui significativamente no processo de construção do conhecimento, por isso a troca de experiências entre docentes possibilita a solidificação de saberes emergentes da prática educacional.

Nesta mesma linha, Arco-Verde (2004) afirma que:

A instituição escolar tem cultura própria, produzida pelos profissionais e agentes da escola, que desenvolvem atividades práticas com inovações na área pedagógica, apropriando-se de recursos e linguagens construídos em diversos campos e vínculos entre o moderno trabalho capitalista e as necessidades emergentes no cotidiano da vida social.

Arco-Verde (2004) salienta, ainda, que é preciso ter clareza de que a escola interpreta e não apenas responde ou aplica as diretrizes que recebe. A instituição analisa, interpreta e incorpora os paradigmas conforme suas necessidades e possibilidades. Portanto, destacamos que pensar o PPP da escola é, sobretudo, ter clareza das seguintes urgências:

Que SOCIEDADE vivemos, quais seus vínculos históricos e quais os maiores desafios para o futuro? Nossa sociedade é organizada de uma forma justa? Qual o papel de nosso aluno na sociedade? O que pode ser mantido e o que deve ser alterado em nossa sociedade?

Qual o papel da ESCOLA em nossa sociedade? Como a transmissão de conhecimentos científico-escolares foi sendo utilizada pelas políticas públicas de educação? Quando a escola

surgiu e por que foi instituída na sociedade? Que papel a escola assumiu ao longo do tempo? Que saberes têm sido repassados pela escola? Existe escola para todos? Existem natureza, tipos e formas diferentes de escolas para cidadãos diferentes? De que tipo? Como a nossa escola vem respondendo às questões emergentes de nossa sociedade? Para melhor atender a formação de nossos alunos, qual deve ser a função da escola?

Quem é o nosso ALUNO? Conhecemos, de fato, os alunos com quem trabalhamos? Quais as características reais de nossos alunos? Elas coincidem com as características apontadas nos livros? Existe um aluno ideal? Como são constituídas as famílias de nossos alunos? Como é o meio em que ele vive? Como caracteriza-se a comunidade escolar? O que sabemos sobre alguns aspectos da vida de nossos alunos como: alimentação lazer, doenças, amizades, gostos, música, problemas, soluções? O que nossos alunos pensam do futuro? Eles têm um projeto de sociedade, de trabalho, de vida pessoal?

Quem é o nosso PROFESSOR? Conhecemos os posicionamentos dos professores? Qual a formação inicial deles? Acreditamos e defendemos a formação continuada? Quais os assuntos que nossos professores mais dominam? Conhecemos os projetos dos professores para a escola? Quais são eles?

Quem é o nosso FUNCIONÁRIO? Conhecemos o seu trabalho? Conhecemos seus projetos? Eles participam e atuam nas decisões tomadas pela escola? Qual a sua participação na aprendizagem do discente?

As indagações levantadas são imprescindíveis, contudo não podemos perder de vista, ainda: que **sujeitos** queremos formar? Que **saberes** queremos discutir? Que **sociedade** queremos para viver? Que **escola** queremos? Que **educação** queremos priorizar? Que **avaliação** precisamos construir? Que **cultura** queremos valorizar? Que **conhecimento** queremos trabalhar? Que relações de **poder** queremos manter?

Salientamos que diante de uma sociedade construída num contexto capitalista, voltada para o consumismo exagerado, os valores humanos que sustentam a base da família e, conseqüentemente da sociedade, foram esquecidos. A falta de valores éticos e morais rompem com os limites. Temos hoje, uma sociedade preocupada como comprar, obter e desfrutar de produtos e bens ofertados pelo mercado, que prometem prazer e satisfação para aqueles que podem pagar.

Por isso, a busca pelo dinheiro e pelo *status quo* abalam as estruturas sociais, de tal modo que a família já não atende e cumpre seu papel, pois todo o trabalho e toda a renda obtida não são suficientes para dar conforto a seus membros. Isso faz com que os pais fiquem mais tempo fora de casa do que no lar acompanhando e orientando seus filhos; que cada vez mais se tornam presas fáceis para o sistema.

A educação, a qual deveria ser oportunizada pela família é renegada, impondo à escola uma função que não lhe pertence e, muitas vezes aquilo que lhe é precípuo acaba tornando-se secundário. Enfim, o sujeito que temos hoje carece de educação e conhecimento, embora receba muitas informações, não sabendo o que fazer com elas. É fundamental o resgate dos valores instituídos pela família para que o ser humano deixe de ser máquina nas mãos dos interesses políticos e econômicos.

É imprescindível que a escola funcione como ambiente de produção de conhecimento e de saber. No entanto, para que isso aconteça, família e escola precisam associar discussões sobre problemas comuns e buscar juntas, meios para solucioná-los, pois o que todo “sujeito” quer é viver em uma sociedade que respeite e valorize o homem como ser humano.

Diante do já exposto, temos clareza de que é preciso garantir a qualidade de ensino para todos (independente de credo, raça, cor, etnia, necessidades especiais e outros), sem qualquer tipo de diferenciação ou segregação social, pensando a escola pública como uma das possibilidades, e para muitos a única, de

acesso ao saber científico produzido historicamente pelo homem.

Para que se efetive esse conhecimento, precisamos pensar o aluno como sujeito desse processo e não apenas como mero espectador. Dessa forma, a maneira como o professor ministra e avalia contribui significativamente, ou não, para o sucesso da aprendizagem desse escolar.

Luckesi (2003), em seu texto, “Abordagem crítica e construtiva da avaliação da aprendizagem na escola”, faz uma referência realista e crítica da avaliação, desde a antiguidade até o momento histórico. Percebe-se um sistema de avaliação carregado de falsas ideologias, que resultam na prática de exames, ao invés de avaliações.

Ao praticar os exames, os estudantes não são diagnosticados para subsidiar uma intervenção adequada; ao contrário, são classificados para serem aprovados ou reprovados.

É preciso haver políticas públicas comprometidas com a superação da cultura do exame, embora para superar este modelo, seja necessário mudar o sistema capitalista, que exclui tanto quanto os exames. A avaliação praticada é fruto do sistema, da estrutura política imposta; superar isso significa romper barreiras e dar um passo a favor da melhoria da qualidade de ensino.

Infelizmente, a prática pedagógica atual está atrelada a um modelo burguês de sociedade, onde o poder é centrado e hierarquizado e a avaliação reproduz esta prática. É possível romper com este sistema de avaliação exclusiva partindo do individual para o coletivo, institucional e comunitário. Para isso é necessário, tanto uma proposta, como uma prática pedagógica construtiva.

O momento vislumbra a busca da avaliação, da integração, da inclusão. E, se cada um vislumbrar o primeiro passo, outros virão e uma nova história poderá ser escrita. Mudar a avaliação significa mudar a prática pedagógica, é estar ciente de que o ser humano é um todo e vive situado em um ambiente no qual tem relações e interfere. Por isso, a avaliação não pode basear-

se em exames isolados e desvinculados do momento histórico.

Desta forma, Luckesi (2003) leva-nos a entender que a avaliação da aprendizagem deve, acima de tudo, disponibilizar várias alternativas aos educandos e aos educadores, para que ambas as partes apropriem-se de índices ou resultados que lhes possibilitem uma retomada ou a certeza de seguir em busca de novos horizontes.

A maneira como o professor avalia seu aluno, assim como os encaminhamentos no Conselho de Classe são de fundamental importância para o processo escolar. Contudo, somente essas ações não são suficientes, pois a efetivação de uma prática pedagógica comprometida com a qualidade de ensino em todos os seus âmbitos requer do professor a elaboração e construção de um planejamento com vistas à emancipação do aluno, e seu desenvolvimento em todos os aspectos biopsicossociais. Assim,

[...] O planejamento do ensino deverá ser assumido pelo professor como uma ação pedagógica consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo transformador, o qual, emergindo do social, a ele retorna numa ação dialética (LOPES, 1988).

O planejamento é flexível, podendo ser alterado de acordo com as necessidades do momento. Nesse sentido, o professor deve partir da prática social inicial e transcorrer um caminho que leve ao aluno conhecimento científico e participação discente. O aluno já possui um conhecimento (síncrise) e, com o ensino do professor (análise), o mesmo eleva-se de uma visão em nível de senso comum para uma visão elaborada e científica (síntese).

Uma escola democrática é aquela que pensa em todos, respeitando as individualidades e a diversidade cultural e humana. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico nunca está pronto e

acabado e, com certeza, sempre estará em processo de re (construção). O objeto de trabalho da escola é o ensino e a aprendizagem.

Diante do exposto, é necessário atentarmos à nossa prática pedagógica, ao contexto histórico que estamos vivendo e, no qual, estão inseridos nossos alunos. Hoje, não cabem mais posturas arcaicas e ultrapassadas. Precisamos, como professores e gestores, entender a realidade concreta, para a qual estamos dirigindo nossa ação docente, quais conteúdos são necessários para essa realidade. Somente assim, poderemos propor ações concretas e objetivas.

Assim, o estágio em Gestão Escolar, especificamente junto ao coordenador pedagógico é um grande desafio, pois são várias as atribuições deste profissional. O Edital Nº 37/2004 (PARANÁ, 2004) descreve as atividades genéricas do professor pedagogo nos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Paraná, que podemos tomar como exemplo:

- Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa que se dá em diferentes âmbitos e especialidades;
- Compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- Capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social.
- Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
- Compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;

- Capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
- Capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- Capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;
- Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- Capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- Compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- Articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- Elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade,



cooperação, responsabilidade e compromisso.

Sendo assim, ao realizar o estágio em gestão educacional, o estudante de pedagogia pode realizar projetos que contemplem uma dessas funções do coordenador pedagógico. É importante destacar que cada Secretaria Municipal de Educação tem seu regimento próprio, os quais devem estar em consonância com as Diretrizes Educacionais Estaduais. Porém, outras atribuições podem ser contempladas nos documentos oficiais das mantenedoras da educação infantil, ensino fundamental e médio.

O estágio na coordenação pedagógica é importante para que o estudante de pedagogia perceba as várias atribuições de um coordenador e em sua futura atuação profissional não se limite a “apagar incêndio” como tem sido tradição em nossas escolas brasileiras, o coordenador pedagógico precisa estar ciente de suas funções de organização do trabalho pedagógico na escola como articulador do planejamento, currículo e avaliação para que possamos ter mudanças significativas na forma de organizar nossas escolas, com vistas a uma educação para todos.

#### *A atuação do pedagogo em espaços não escolares*

Com a flexibilização curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), abre-se campo profissional para o licenciado em pedagogia atuar em espaços não escolares tais como empresas, hospitais, ONGs. Essa atuação pode se dar tanto no campo da educação formal como da educação não formal.

A educação formal precisa de “[...] tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades,

disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc” (GOHN, 2006, p.30). Ela acontece na escola obrigatoriamente, porém pode ocorrer em empresas, a partir de formação continuada dos trabalhadores, que pode ficar a cargo então de um licenciado em pedagogia que terá como meta organizar essa formação. Nos hospitais a educação formal deve ocorrer para atender crianças e jovens que fiquem impossibilitados de frequentar a escola em determinados períodos, e nas ONGs e outros tipos de organização sociais podem ocorrer cursos de formação que cumpram regularidades, como carga horária específica, por exemplo. Dessa forma, o trabalho do licenciado em pedagogia nestes espaços pode voltar-se para a organização formal da educação.

Por outro lado, enquanto a educação formal espera resultados de aprendizagem que possam ser medidos e certificados, a ênfase da educação não formal está na convivência e na socialização, no que diz respeito ao conhecimento do mundo para agir como cidadão nele, a partir de direitos e deveres e, também, para a construção da identidade coletiva de um grupo. Destacamos que, conforme nos indica Gohn (2006), a educação não formal também tem metodologias específicas e precisa de planejamento, pois há intencionalidade nesta prática, porém ainda há poucos estudos sobre esse tipo de educação, que muitas vezes é confundido com a educação formal e passa a cumprir uma regularidade rígida ou com a educação informal “aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos” (GOHN, 2006, p. 28) e também por meio da mídia e outras fontes de informação.

Dessa forma, abre-se campo para atuação do licenciado na gestão e docência em espaços não escolares tanto ligados à educação formal como não formal e, isto pode ser foco do estágio supervisionado no curso de Pedagogia se a instituição de ensino superior optar em seu Projeto Político Pedagógico.

### *Palavras finais*

Neste terceiro capítulo destacamos que o estágio em gestão educacional pode contemplar desde as atividades de direção escolar, como coordenação pedagógica de espaços escolares ou não escolares.

Frisamos que o licenciado em pedagogia poderá atuar na função de diretor escolar em sua jornada profissional ao candidatar-se a este cargo e efetivar-se por eleição da comunidade escolar. Portanto, é importante que durante o curso de pedagogia, no estágio em gestão, os acadêmicos possam vivenciar a prática da direção escolar por meio de elaboração e aplicação de projetos de ação voltados especificamente para a administração escolar. Ao realizar o estágio em gestão educacional, o estudante de pedagogia poderá também, desenvolver projetos que contemplem as funções do coordenador pedagógico.

Finalizamos o capítulo destacando que a atuação do licenciado em pedagogia pode ser em espaços não escolares tanto no campo da educação formal como da educação não formal e esta atividade pode ser objeto do estágio supervisionado principalmente na gestão educacional destes ambientes.





## Capítulo 4

# O estágio e sua relação com a pesquisa

*Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996).*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) definem que, para a formação do licenciado em pedagogia é central: conhecer a escola; pesquisar, analisar e aplicar resultados de investigações na área educacional e participar na gestão educacional. Dessa forma, a pesquisa ocupa um lugar essencial na formação do licenciado em pedagogia. Primeiramente é importante deixar claro que há o pesquisador profissional,

integrante dos quadros de Institutos de Pesquisa, que ocupam o cargo de pesquisadores, produzem e difundem pesquisa científica e o profissional pesquisador, aquele que se mantém atualizado e estudando, realizando pesquisas que apoiarão sua prática profissional ou realizando também pesquisas científicas algumas vezes com carga horária específica para esta atividade, outras vezes não.

O licenciado em pedagogia poderá tanto ocupar cargos de pesquisador profissional como ser um profissional pesquisador. Para isso, é importante que o estudante de pedagogia tenha contato com a pesquisa científica no decorrer do curso. Uma das formas de integrar a pesquisa como princípio educativo no curso de pedagogia é no momento do estágio curricular, pois este possibilita contato com o campo de trabalho que pode tornar-se também campo de pesquisa científica. Neste capítulo, abordaremos a importância da pesquisa como princípio educativo no desenvolvimento do estágio supervisionado no curso de pedagogia.

### *Conhecer e observar para planejar*

Pimenta e Lima (2011, p.116) revelam que, muitas vezes, o estagiário entende que sua presença na escola é para coletar dados com o objetivo de expor as falhas e insuficiências, quando, na verdade, “o período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola”. Sendo assim, cabe ao aluno manter a atenção seletiva, concentrada e executiva em todas as atividades realizadas, demonstrando solicitude, zelo, cuidado, ética e moral. Conquistar o espaço de estágio é essencial para o desenvolvimento de uma boa estadia na escola. É preciso competência para executar as tarefas solicitadas e humildade para colocar-se no papel de aprendiz.

A primeira etapa do estágio é a **observação**, a qual tem um

papel importante na experiência que o estágio deve propiciar ao estudante de pedagogia. “É a etapa que o leva a perceber o processo educativo em seus vários aspectos e a refletir sobre a realidade observada, a proceder ao seu diagnóstico e a buscar alternativas para a solução dos problemas encontrados” (GUIA CURRICULAR apud TORRE; OLIVIERI, 1983, p. 11). O momento da observação, para Barreiro e Gebran (2006), diz respeito ao conhecimento da escola como um todo, como por exemplo: espaço físico, seu entorno e sua relação com a comunidade.

Pensamos que a observação não é estática ela acontece em todo o desenvolvimento do estágio, mas nos primeiros dias é essencial para que o estagiário situe-se em relação à realidade que irá atuar. As reações dos alunos e professores, a rotina adotada pela escola, o horário do desenvolvimento de determinadas atividades, enfim a dinâmica que faz a escola movimentar-se é importante de ser observada para que a prática esteja voltada e adaptada a esta realidade. No momento de observação, além do espaço da sala de aula, é importante observar a escola como um todo e seu entorno. Pimenta e Lima (2011, p. 118-121) levantam alguns indicativos importantes a serem verificados em momentos de observação no estágio supervisionado, a saber:

- **Aprendizagens do contexto:** observar o local onde a escola está inserida. É centro, é bairro? Quem são os moradores? Qual o nível socioeconômico-cultural dessa população? O que há no entorno da escola, estabelecimentos comerciais, indústrias, fábricas? Como são as ruas? São pavimentadas? No bairro tem energia elétrica, água encanada e saneamento básico para todos? O registro por meio de fotos das fachadas da escola possibilita desvelar, muitas vezes, o que não vemos a olho nu no dia a dia. A

interpretação do registro à luz de uma fundamentação teórica ajuda a iluminar a prática.

- **Aprendizagens de chegada:** Como é a entrada da escola? Há um inspetor observando a entrada dos alunos? Os alunos usam uniformes? O uniforme é regulamentado? Aquele que não usa uniforme sofre alguma penalidade? Como é o portão/porta da escola? Que marcas da sociedade contemporânea estão presentes na entrada? Quem passa, o que passa e deixa de passar pelo portão da escola?
- **Aprendizagens de aprofundamento:** Como é a realidade da instituição? Essa aprendizagem pode ser observada no item do Projeto Político Pedagógico da instituição denominado diagnóstico e confrontado com o cotidiano da escola? Quais ações a escola propõe a partir do levantamento das necessidades?
- **Aprendizagens sobre o projeto político-pedagógico da escola:** Quais posições a escola tem assumido frente ao projeto político da instituição? O projeto é concebido no coletivo da instituição?
- **Aprendizagens decorrentes da dinâmica interativa de saberes:** Como é realizada a formação continuada dos professores da escola? Como é a articulação dos professores do ensino superior com os docentes da educação básica? É dicotômica ou é permeada de conhecimentos recíprocos?
- **Aprendizagens sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas:** Como são as condições laborativas dos profissionais da escola? Qual a identidade desse ser



professor/funcionário da escola? Os profissionais da escola são sindicalizados? Qual é a carga horária, o regime de trabalho, as condições de labor?

- **Aprendizagens sobre os saberes da investigação:** O professor tem uma prática investigativa? Elabora pequenos projetos seguindo os passos da pesquisa: problematização, coleta, registro e interpretação dos dados?
- **Aprendizagem sobre a escola em movimento:** Como é o aspecto estrutural e físico da instituição? Como são os banheiros, os corredores, as atividades de recreio, a quadra de esporte, os laboratórios, o refeitório, a sala de aula?
- **Aprendizagens sobre a gestão escolar:** Qual é o tipo de gestão? Quais são as instâncias colegiadas da escola? Qual a formação do gestor? Como acontecem os encaminhamentos externos da escola? Quais são os projetos da escola? Drogas? Saúde? Meio ambiente? Prevenção da gravidez na adolescência?
- **Aprendizagem sobre a origem e gestão das verbas e dos recursos.** Como são destinadas as verbas para a escola? Como são elencados os elementos prioritários para compras e manutenção da escola? Quem fiscaliza os recursos? Como se dá a prestação de contas? Quem participa da distribuição das verbas?
- **Aprendizagens sobre a sala de aula:** Como é a acessibilidade física e metodológica, a flexibilização e adaptação curricular para com os alunos com necessidades educacionais especiais? Quais são os

conflitos, as contradições e as possibilidades? Qual é o método e a metodologia do professor? Como é realizada a avaliação psicoeducacional dos alunos com necessidades especiais? Estão em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição?

- **Aprendizagens sobre os níveis, turnos, salas especiais de ensino:** Quais modalidades há na escola? Educação de Jovens e Adultos? Educação Inclusiva? Salas de Recursos? Salas Multifuncionais?
- **Aprendizagem sobre a história da escola:** Quem é a mantenedora da escola? A escola é pública? A instituição é municipal? O estabelecimento de ensino é estadual? A unidade escolar é particular? A escola é de cunho religioso? Quanto tempo tem a escola? Mantém o prédio original?
- **Aprendizagens sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem:** Como é realizado o planejamento das atividades? Como são organizadas as reuniões pedagógicas? Qual a concepção de avaliação? Como são organizadas as turmas?
- **Aprendizagens sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola:** As teorias elencadas no projeto da escola são as estudadas na contemporaneidade? Os fundamentos são visíveis nas ações dos professores?

Outra questão fundamental nesta fase de observação e reconhecimento da escola é a leitura e estudo do Projeto Político Pedagógico, que é o documento norteador de toda ação docente - discente da escola. A atual LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) já está em

vigor há quinze anos. Foi a partir dessa Lei que as escolas tiveram a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (GANDIN, 1999). De acordo com a LDB, a proposta pedagógica deve ser realizada coletivamente, ou seja, todos os segmentos da escola devem participar da sua construção, a saber: direção, equipe pedagógica, professores, funcionários, pais e alunos. De acordo com Veiga (2002, p. 14-15), “o processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade”.

É importante salientar que o PPP é um instrumento teórico-metodológico, o qual jorra luz à caminhada da escola. Este, no entanto, deve ser entendido como a sistematização, nunca pronta, acabada e definitiva. Sendo assim, todos os anos as escolas reelaboram o seu PPP. O objetivo de re (construir) um projeto político pedagógico é propiciar condições para o enfrentamento dos desafios do cotidiano da escola, de uma forma pensada, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, sobretudo, participativa. A re (construção) do projeto político pedagógico revela uma nova identidade da escola, “reflete acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica” (VEIGA, 2002, p. 13).

Portanto, no estágio supervisionado em qualquer nível ou modalidade de ensino, em docência ou gestão, é importante que o estudante de pedagogia observe no Projeto Político Pedagógico da escola: a) A **concepção de escola** - é bancária, excludente, submissa aos ditames do mercado, voltada para formar clientes e consumidores ou sujeitos emancipados, cidadãos de direitos e deveres, democrática em todos os segmentos, que valoriza a participação de todos os seus atores, é inclusiva; b) **os desafios elencados** – garantem apenas o *ranking* do desempenho da escola ou trabalha com vistas à qualidade

técnica e o compromisso político para todos; c) **os pressupostos** - são pensados separados da ação ou há uma unicidade entre a teoria e a prática; d) **as estratégias** são separadas do operacional ou estão articuladas de modo consciente e organizado; os estrategistas são separados das estratégias ou há a articulação necessária entre a escola, a família e a comunidade; e) **a gestão** - é estruturada num processo autoritário de tomada de decisões ou é consolidada no processo democrático para constituir uma via real de ações de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; as ações são consolidadas numa política verticalizada ou são alicerçadas numa concepção cidadão-cidadão onde a participação é condição *sine qua non* para o exercício da democracia; f) **o currículo e o conhecimento** - é homogêneo, consolidado, pronto e acabado ou é um instrumento que permite a compreensão do mundo, a transformação social, político-pedagógica cujo conhecimento perpassa pela construção contínua, interdisciplinar e contextualizada, resultado das ações individuais e coletivas de seus sujeitos da escola; g) **a avaliação** - é só resultado para aferição e controle por meio dos instrumentos técnico-burocráticos ou objetiva à construção da aprendizagem emancipatória com vistas ao sucesso escolar e a inclusão como princípio e compromisso educativo e social (VEIGA, 2001).

Vale lembrar que o estagiário não deve esquecer que a unidade escolar está contribuindo com a sua formação e oferecendo o espaço para a realização e cumprimento dessa atividade curricular. Portanto, muito zelo e cuidado nas práticas pedagógicas, não estão para ver “o que tem de errado” e/ou limites, mas sim uma reflexão, pois

A prática da reflexão tem construído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática: tem implicado

um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática recriada. O processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade. E só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e dialética entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade (PICONEZ, 1991, p.23).

Essa reflexão nos momentos de observação são essenciais para a construção de diagnósticos sobre o local onde o estagiário irá atuar para que elabore planos coerentes com a realidade social. O diagnóstico é ponte para o estudante de pedagogia no estágio em docência elaborar planos de aula e no estágio em gestão planos de ação para intervenção pedagógica. Estes planos possuem características distintas e têm finalidades específicas sobre os quais abordaremos a seguir.

### *Elaboração de planos de aula*

No momento de elaboração do plano de aula a ser executado pelo estudante de pedagogia no estágio supervisionado, o tempo e o espaço da sala de aula são elementos que merecem destaque para a compreensão das relações que se estabelecem com os sujeitos dessa dinâmica. Neste sentido,

A dimensão temporal assumirá destaque, pelo fato de a aula envolver o tempo como definidor do espaço. É o tempo-aula que gere os conteúdos, os métodos, as técnicas e a avaliação, com vistas à garantia da aprendizagem, que pode ocorrer fundamentada em concepções, teorias e métodos diferenciados – tradicionais, intuitivos, ativos, tecnicistas, entre outros (SILVA, 2008, p.37).

Dessa forma, “as ações docentes de selecionar teorias, objetivos, conteúdos, métodos, estratégias avaliativas, enfim, definir intencionalidades, planejar, desenvolver e avaliar a aula são ressignificadas”. Neste contexto, tanto os professores quanto os escolares interagem, “interferindo nas escolhas, transformando o trabalho pedagógico num exercício contínuo de busca da participação, do aprender, da ética, da qualidade, fundamentais para a construção da cidadania” (SILVA, 2008, p. 40).

O texto supracitado acena para a necessidade do professor planejar, constantemente, a sua prática, pois, planejar “é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (VASCONCELLOS, 2006, p. 35).

Ao elaborar o planos de aula, o estudante de pedagogia deve ter claro que os conteúdos a serem ministrados em sala de aula não podem se limitar apenas à dimensão conceitual, mas também às dimensões procedimentais e atitudinais. A dimensão conceitual refere-se ao “saber”, são as informações, os fatos, os conceitos científicos, as imagens, os fenômenos, as leis, os princípios, as ideias, os esquemas, os quais são representados em nível de consciência. A dimensão procedimental diz respeito ao “saber fazer”, são as habilidades, os hábitos, as aptidões, os procedimentos, as competências, as destrezas, as capacidades, o método de pesquisa e de análise, o desenvolvimento de operações

mentais, os quais se manifestam por meio dos mecanismos operatórios. Por fim, a dimensão atitudinal é o “ser/saber ser”, que são os envolvimento, as disposições, os interesses, as posturas, os valores, os posicionamentos, as normas, as regras, as convicções, ou seja, são os modos de agir, sentir e se posicionar do sujeito frente às diferentes situações (VASCONCELLOS, 2006).

O planejamento é uma necessidade humana, “planejar permite ao homem definir para que, onde, como e quando realizar determinadas atividades” (VILARINHO, 1979, p. 1). O planejamento em educação não é algo recente. Tradicionalmente, tem uma organização didática e metódica a ser seguido. É comum, por exemplo, o plano de aula apresentar a seguinte sequência: conteúdo, objetivos (gerais e específicos), metodologia, recursos e avaliação.

De acordo com a concepção teórica adotada, o planejamento pode seguir diferentes formas de organização. O professor Gasparin (2002, p. 163), elaborou um planejamento na perspectiva de uma didática histórico-crítica, o qual apresenta as seguintes características para o plano de aula: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final do conteúdo.

A prática social inicial do conteúdo diz respeito ao nível de conhecimento do aluno de um determinado conteúdo ou assunto. São as vivências cotidianas, é o conhecimento sincrético adquirido por meio da experiência, a visão da totalidade empírica.

A problematização possibilita a realização de questionamentos levantados junto ao professor e alunos para ampliar o nível de aprendizado do conteúdo a ser estudado. Gasparin (2002, p.163), diz que é a “identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo”.

A instrumentalização são os recursos humanos e materiais a serem buscados para ampliar o aprendizado. Para Gasparin (2002,

p.163), são as “ações docentes e discentes para a construção do conhecimento. Relação aluno  $\times$  objeto do conhecimento através da mediação docente”.

A catarse é o momento do aluno expressar seu conhecimento, é a “elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta” (GASPARIN, 2002, p.163). Nesse momento, o professor avalia o resultado obtido pela síntese elaborada pelos alunos com seus objetivos propostos no plano de aula.

A prática social final do conteúdo refere-se às intenções, às ações, às habilidades e competências do aluno com o domínio do conteúdo. É, portanto, a “manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir” (GASPARIN, 2002, p.163).

Ainda, no que se refere ao planejamento, independente da concepção teórica adotada, podemos dizer que os objetivos são o coração do plano, pois são eles que definirão a intencionalidade do conteúdo a ser trabalhado pelo professor e o resultado desses em relação à ampliação do nível de conhecimento pelos alunos. De acordo com Bloom *et al.* (1979), os objetivos são classificados em três domínios, a saber: cognitivo, afetivo e motor.

O domínio cognitivo indica as mudanças em nível comportamental que são esperadas do aluno em âmbito intelectual, ou seja, no plano da cognição. No desenvolvimento desse domínio, duas categorias são observadas: o **conhecimento**, que envolve processos psicológicos superiores (memória, atenção e outros) e a **capacidade e habilidade intelectual**, que são os modos organizados de operação e técnicas generalizadas para lidar com materiais e problemas que envolvem compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

O domínio afetivo são as mudanças almeçadas, traduzidas em interesses, atitudes, valores e apreciações. Apresenta uma carga de sentimento, emoção, bem como um grau de aceitação ou rejeição. De acordo com os autores, os objetivos afetivos são um meio para



alcançar as metas cognitivas, ou a mobilização para o trabalho intelectual. Esses podem ser traduzidos em acolhimento (atenção e/ou receptividade), resposta (reação), valorização, incentivo, organização e outros.

O domínio psicomotor refere-se às mudanças comportamentais que se deseja no plano motor. Escrever, contar, redigir, são exemplos de ações dos objetivos nessa dimensão. Contudo, toda ação está revestida de carga emocional e afetiva, mesmo quando os alunos realizam uma atividade sinestésica. Os objetivos psicomotores podem ser classificados em: percepção (conhecimento de objetos, qualidade ou relações por meio do sentido); predisposição (prontidão para um tipo particular de ação); resposta orientada (ação evidente de um indivíduo sob orientação de um supervisor); resposta mecânica (resposta aprendida que se torna habitual); resposta complexa com eficiência, no mínimo de tempo e energia).

Sendo assim, ao elaborar os objetivos, há que se levarem em consideração os domínios a serem atingidos. É importante ressaltar que há verbos que admitem múltiplas interpretações, como por exemplo: conhecer, compreender, apreciar, entender, desfrutar, sentir, crer, acreditar, saber, desenvolver, melhorar, julgar, adquirir, aperfeiçoar, pensar, perceber os quais devem ser evitados. Por outro lado, há verbos que empregam poucas interpretações, a saber: escrever, recitar, identificar, distinguir, resolver, construir, enumerar, comparar, contrastar, compatibilizar, criticar, escolher, justificar, relacionar, listar, diferenciar, calcular (VILARINHO, 1979).

Vale lembrar, entretanto, que os modelos de planos de aula discutidos aqui são sugestões de planejamento. Antes de elaborar um plano de aula para desenvolver no estágio supervisionado, é necessário que o estudante de pedagogia observe, junto à instituição de ensino, a filosofia educacional adotada pela escola, haja vista que o planejamento deve seguir a mesma linha teórica, referendadas no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar.

### *Elaboração de planos de intervenção pedagógica*

No estágio em gestão educacional é importante que o acadêmico elabore um plano de ação para intervenção pedagógica de acordo com a necessidade da escola, bem como a partir do diagnóstico percebido nos momentos de observação. Ao elaborar o plano de ação, o aluno busca resposta para dúvidas construídas no processo do estágio, como por exemplo: Quem? O quê? Por quê? Quando? Onde? Como? A elaboração do plano de ação geralmente segue uma estrutura básica, como: introdução; problema; meta, objetivos; justificativa; revisão bibliográfica ou fundamentação teórica, procedimentos metodológicos e cronograma, formas para avaliação da execução do plano e referências.

Na introdução, o estagiário pode apresentar o trabalho de maneira sintética e objetiva. Bianchi; Alvarenga; Bianchi (2011, p. 37) elencam alguns elementos que devem ser contemplados neste item, tais como:

A apresentação da instituição na qual o estágio será feito, envolvendo razão social, nome fantasia, localização, histórico, atividades e objetivos; identificação do tema e do problema delimitados; esclarecimento sobre os limites, práticos e teóricos, encontrados na elaboração do trabalho; justificativa, argumentando sobre a importância pessoal social para a realização do trabalho – é o momento em que o aluno deverá convencer aquele que avalia seu projeto sobre a necessidade de sua produção.

O problema é algo que intriga, que precisa ser estudado, ampliado e (re) significado. Portanto, “formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e queremos resolver [...]” (RUDIO, 1985, p. 75 apud BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2011, p. 21).

A meta está relacionada com a principal ação que o plano pretende desenvolver na escola, já os objetivos estão relacionados diretamente ao conhecimento que se busca desenvolver, alcançar e ampliar no estágio. De acordo com Bianchi; Alvarenga; Bianchi (2011, p. 22) são traduzidos por ideias como: “ampliar, implantar, analisar ou propor algo”.

Na justificativa, o proponente do projeto tem que ser convincente da necessidade do desenvolvimento da ação, demonstrando capacidade teórica e prática. Para Bianchi; Alvarenga; Bianchi (2011, p. 22) “é o momento em que se apresentam as razões pelas quais se deve aceitar o plano elaborado.

A revisão bibliográfica ou fundamentação teórica é o recorte teórico que sustentará e dará credibilidade científica ao que está sendo estudado. Segundo Chauí (1994, p. 157), “teoria é explicação, descrição e interpretação geral das causas, formas, modalidades e relações de um campo de objetos conhecidos, graças a procedimentos específicos, próprios à natureza dos objetos investigados”. Dessa forma, para que o estagiário possa atingir seus objetivos, faz-se necessária uma revisão da literatura, ou seja, realizar um levantamento de tudo o que já foi produzido acerca daquela temática. “O estágio, ou qualquer trabalho acadêmico, não é um momento de criação exclusiva do aluno. É, antes, a aplicação dos inúmeros conhecimentos apreendidos, consolidando-os” (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2011, p. 24).

Os procedimentos metodológicos referem-se à metodologia, ou seja, “é um conjunto de instrumentos que deverá ser utilizado

na investigação e tem por finalidade encontrar o caminho mais racional para atingir os objetivos propostos de maneira mais rápida e melhor” (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2011, p. 25). Para Chauí (1994, p. 17), “usar um método é seguir regular e ordenadamente um caminho através do qual uma certa finalidade de um certo objetivo é atingida”. Sendo assim, cabe ao estagiário buscar um método que contribua para chegar a conclusões elaboradas e definidas sobre o que se buscou investigar e se propôs a realizar. O cronograma é o instrumento utilizado para apresentar graficamente as etapas do trabalho, bem como o tempo de duração.

A apresentação de formas, para avaliação do plano, dizem respeito à maneira que o acadêmico de pedagogia poderá verificar se o planejamento depois de aplicado atingiu a meta estabelecida. Podem ser elaborados instrumentos de pesquisa para esta verificação, tais como questionários e formulários. A avaliação também poderá ocorrer de maneira informal a partir de conversas com o gestor, por exemplo.

No item referências, são indicadas todas as obras utilizadas no decorrer da elaboração do plano, seguindo as normas da ABNT. Atualmente, a norma utilizada para referendar é a NBR 6023, de agosto de 2002, a qual se refere à informação e documentação – referências e elaboração.

A importância dos planos de intervenção pedagógica para o planejamento do trabalho na escola é descrito por Souza *et al* (2005), como forma de obter vida e significado na escola, para além da exigência burocrática. Portanto, no curso de Pedagogia, ao se pensar o currículo e a metodologia da formação do pedagogo, a ênfase deve ser a teoria aliada à prática. A elaboração de diagnósticos para a construção tanto dos planos de aula como dos planos de intervenção pedagógica fortalecem a pesquisa como um princípio educativo no estágio supervisionado e possibilitam ao estudante elaborar planos coerentes com a realidade em que irá atuar.

### *Participar e atuar para vivenciar*

Os momentos de participação e atuação no estágio supervisionado geram grande expectativa de aprendizagem e de ensino no estagiário, é uma etapa singular, ao mesmo tempo em que ensina os alunos, aprende e se desenvolve como discente-docente.

A função precípua dessas etapas do estágio é o ensino-aprendizagem. Para tanto, o acadêmico deve, sobretudo, lançar mão das metodologias e da didática na preparação e execução das atividades em sala de aula.

A sala de aula se vincula à dimensão física-local apropriado para a realização de ações, ao passo que a aula assume a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção e não se vincula a um lugar específico, uma vez que a aula pode realiza-se em espaços não convencionais, para além de uma sala retangular com cadeiras e mesas dispostas linearmente, com um quadro de giz na parede e um espaço central para o professor (SILVA, 2008, p. 36).

Conforme Barreiro; Gebran (2006, p.96), o momento de **participação** refere-se ao “envolvimento do estagiário nas diferentes ações e projetos na escola, o aprofundamento das relações estabelecidas com alunos e professores da educação básica e o confronto dessas vivências com aquelas trazidas da universidade”.

Neste momento, o estagiário já está mais familiarizado com a organização escolar, bem como já estabeleceu maiores vínculos afetivos com a turma, professores e funcionários da escola. Em todo momento, o processo de formação do professor deve ser dinâmico e não estático, pautado sempre na relação teoria-prática.

Como destacam Torre e Olivieri (1993, p. 43), nos momentos de “[...] participação, o aluno-mestre colabora na realização de algumas atividades ou aulas, não somente sob a orientação de seus professores, mas com a colaboração do professor da classe

em que ele estagia”. Na etapa da participação, o estagiário pode se aproximar mais das atividades de ensino e de aprendizagem. Para tanto, é importante mostrar solicitude junto ao profissional mais experiente que está acompanhando, pois em muitas atividades do cotidiano da escola o acadêmico pode auxiliar.

Sendo assim, as atividades que o estagiário pode realizar nos momentos de participação nas atividades docentes são diversas, como por exemplo: correção das tarefas no caderno; realizar a chamada; distribuir materiais para os alunos; tomar a leitura; explicação individual do conteúdo; elaborar projetos de acordo com a necessidade da turma; corrigir provas e exercícios de classe; confecção de jogos e materiais pedagógicos; buscar respostas educativas, na instituição de ensino superior. Dependendo da necessidade ou solicitação do (a) professor (a) regente da classe, sugerir a disposição das carteiras de modo diferente e observar se há influência no processo de ensino e de aprendizagem; levar sugestões de atividades para o (a) professor (a) de acordo com o que está sendo trabalhado (neste caso lembrar das metodologias estudadas em literatura infantil, matemática e outras); acompanhar alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; preparar uma atividade recreativa para realizar com os alunos no recreio; aplicar jogos e brincadeiras para fixação do conteúdo; contar histórias e outros.

A participação nas atividades de gestão, por sua vez, envolvem acompanhar o profissional gestor e solicitar o que pode ser feito. Neste caso, a autonomia do acadêmico fica mais limitada do que o estágio em sala de aula, pois há atividades de gestão que o acadêmico não deve intervir e, sim, aguardar que o gestor solicite a sua ajuda, por exemplo, na conferência de livros de chamada, no atendimento a pais, alunos e professores, circular nas salas de aula levando recados e circulares.

Em relação aos momentos de **atuação** o estagiário deve

agora também se pautar por uma perspectiva investigativa da realidade e ter clareza do que fará na escola. Este momento serve para a construção de habilidades e competências, apoiadas em conhecimentos (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Dessa forma, o momento de atuação no estágio supervisionado é essencial para formar o pedagogo como intelectual da educação capaz de atuar na realidade, pois conhece o aluno real, o professor real, a escola real e não aqueles ideais que estão em algumas teorias e falas de professores universitários que já se afastaram bastante do “chão da escola”. A atuação no estágio é importante também para adquirir competência técnica e prática política, necessárias para o exercício das funções pedagógicas seja a docência, gestão ou pesquisa.

#### *Ação-reflexão-ação para elaborar bons relatórios*

A realização do estágio traz imensos benefícios, tanto para o acadêmico na aprendizagem da prática, quanto para a escola como um todo, pois o estagiário é a ponte entre a universidade e a escola. Os resultados obtidos são de extrema relevância “quando se tem consciência de que a maior beneficiada será a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade” (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2011, p. 8).

Assim, é essencial que os resultados da realização do estágio supervisionado fiquem registrados em relatórios específicos, os chamados “Relatórios de estágio” que podem ser inclusive compartilhados com as escolas depois do momento de avaliação na instituição de ensino superior.

O relatório de estágio é um tipo de atividade que desenvolve exigências específicas no que diz respeito à formação para a pesquisa, é um documento formal em que o aluno irá relatar os momentos desenvolvidos no estágio, de acordo com as exigências



específicas dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino superior e, também, de acordo com as determinações do professor orientador da disciplina de estágio supervisionado.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006), em seu art. 5º, a formação neste curso deve fornecer subsídios para o aluno realizar pesquisas. Pesquisa pode ser entendida como processo de produção de conhecimento e como um procedimento de ensino/aprendizagem. A pesquisa é parte de todo processo de construção/reconstrução de conhecimento (DEMO, 2005). Dessa forma, o estágio supervisionado ao abordar a pesquisa como princípio de ensino/aprendizagem irá possibilitar que, a partir da elaboração dos relatórios, o aluno expresse os resultados de seus diagnósticos, formulações e conclusões e assim construa/ reconstrua conhecimento.

Consideramos importante trabalhar com as normas da ABNT, bem como, exigir no ensino superior produções de texto que apresentem critérios formais de apresentação tais como: coerência, sistematicidade, consistência, discutibilidade, originalidade e objetivação. Coerência diz respeito à ausência de contradição no texto em relação aos critérios formais da língua portuguesa; a sistematicidade significa dar conta de um tema amplamente, sem esgotá-lo; a consistência se refere a capacidade de contra-argumentação; a objetivação é o esforço de tratar a realidade como ela é, e a discutibilidade é característica de um texto aberto a discussão de outros sujeitos (DEMO, 2005).

O momento de elaboração do relatório de estágio é uma forma de trabalhar os critérios políticos de demarcação científica, enunciados por Demo (2005) e é também possibilidade de reflexão político-pedagógica mediada pela ética. A elaboração de relatórios de estágio é um exercício importante na formação do estudante de pedagogia, a construção deste tipo de material possibilita o registro de suas reflexões sobre as observações, diagnósticos, vivências e



atuações, é momento que sinaliza o estágio como forma de ação-reflexão-ação no curso de pedagogia.

### *Palavras finais*

Neste último capítulo abordamos a relação do estágio com a pesquisa. Destacamos a importância da técnica de observação para conhecer o ambiente escolar e planejar aulas e planos de intervenção pedagógica de acordo com a realidade em que se irá atuar, além disso, destacamos que a leitura e estudo do Projeto Político Pedagógico, documento norteador de toda ação docente - discente da escola, é essencial para conhecer a escola de forma mais completa. Consideramos a relevância de o acadêmico buscar momentos para participar e atuar no campo de estágio, no intuito de obter vivências e refletir sobre a prática no momento de elaboração do relatório.

Para finalizar destacamos o eixo “ação-reflexão-ação” como pilar para elaborar bons relatórios, o relatório por sua vez é considerado como um exercício importante na formação do estudante de pedagogia, este tipo de material possibilita o registro das reflexões sobre as observações, diagnósticos, vivências e atuações, e é momento que sinaliza o estágio como forma de ação-reflexão-ação no curso de pedagogia.





## Considerações finais

A função precípua do estágio supervisionado é possibilitar a articulação teoria e prática de forma dialética, contextualizada e interdisciplinar, por meio do tripé - ensino, pesquisa e extensão. Compreendemos que o estágio é um momento não só de aplicação de teorias, mas também, de produção de novos saberes. Esperamos que o estudante, ao término do estágio, tenha compreendido que não há como separar a teoria da prática, as quais são a célula máter da formação profissional do professor pedagogo. Portanto, são elementos indissociáveis e necessários para que o profissional do ensino seja crítico, reflexivo e pesquisador de sua práxis.

Paulo Freire, praticamente em todos os seus escritos, nos alimenta o sonho e a utopia. Em seu livro *Pedagogia da Tolerância*, nos revela seu sonho de uma “sociedade menos feia, uma sociedade em que seja possível amar e ser amado” (FREIRE, 2004, p. 91). É com esse sentimento esperançoso do amor incondicional que devemos crer que, por meio do fazer pedagógico, contribuiremos para uma educação mais justa e igualitária.

Acreditamos, porém, que uma educação de qualidade, justa e igualitária na educação básica, começa com a sólida formação de

nossos professores no curso de Pedagogia. O estágio supervisionado é, assim, a oportunidade de exercício prático reflexivo, que propicia ao profissional formado uma visão mais ampliada da docência, da gestão e também da pesquisa. Nossa sociedade do século XXI muda com rapidez, e acreditamos que é necessário formar pedagogos autônomos que sejam capazes de ensinar e aprender e, assim, tomarem suas próprias decisões profissionais com base em uma sólida teoria, que saibam lidar com a pressão do cotidiano da escola com sabedoria e tolerância, que busquem constantemente o conhecimento.

Esperamos que este material possibilite ao estudante de pedagogia uma reflexão sobre a prática profissional do pedagogo, que acreditamos estar alicerçada na docência, na gestão e na pesquisa de maneira inseparável. O pedagogo é docente, mas é também gestor e pesquisador; estes eixos serão necessários em qualquer função profissional que decidam desenvolver, o professor precisa entender o que é a gestão da escola para participar dela, o coordenador pedagógico precisa entender como desenvolver uma aula, quais os desafios de uma sala de aula para poder orientar os professores, a pesquisa, por sua vez, faz parte do cotidiano da escola, não existe mudança real sem dados que emergem da realidade.

Profissionais formados na realidade educacional e para esta realidade é o que o estágio supervisionado busca alcançar, cada instituição dentro de seus objetivos específicos opta então pelas modalidades de estágio que contemplarão os objetivos de seu Projeto Pedagógico, porém o objetivo maior da formação do pedagogo é preparar este profissional para a realidade educacional que é dinâmica, desafiadora e complexa. Resta-nos desejar muito sucesso a todos os estudantes de pedagogia em sua continuidade na jornada profissional e que o estágio sirva como ponte para a gestação de uma identidade profissional comprometida com a busca de mudanças para nosso país.

## Referências

AGUIAR, M. A. da S., et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 05 maio 2010.

ARIÉS, P.. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARCO-VERDE, Y. F. de S. Tempos e mudanças na prática docente: subsídios para a reflexão sobre hora-atividade. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Texto para discussão mimeografado, 26 de Janeiro de 2004.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BLOOM, B. S. et ali.. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília, ano CXXXIV, nº 248, 23-12-1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 206. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 12 out. 2011.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). – 7.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 225 p. – (Série legislação ; n. 25)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/ CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Parecer nº 01, de 29 de janeiro de 1999. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio. Brasília, 1999a. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0500-0518\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0500-0518_c.pdf)>. Acesso em 12 ago. 2013.

BRASIL. Resolução nº 02, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 12 jul. 2013.

BIANCHI, A. C. de M., ALVARENGA, M. e BIANCHI, R. Manual de Orientação: estágio supervisionado. São Paulo: Pioneira, 1998. 101p.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

BURIOLLA, M. A. F. O estágio supervisionado. São Paulo: Cortez, 1999.

DALBEN, A. I. L. de F. Trabalho escolar e conselho de classe. Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DEMO, P. Metodologia da investigação em educação. Curitiba: IBPEX, 2005.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.



DUK, C. Educar na diversidade : material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006. 266 p.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto (Portugal): Editora LDA, 1997.

EXNEPe. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Proposta do Movimento Estudantil de Pedagogia – Versão preliminar, abril de 2006.

FÁVERO, M. de L. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P.. Pedagogia da tolerância. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2004.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FONTANA, R. A. C.; GUEDES-PINTO, A. L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Org.). Desatando os nós da formação docente. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, D. A “proposta pedagógica” e outras ferramentas. In: GANDIN, D.; GANDIN, L. A. Temas para um projeto-pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOHN, M. da G. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

KAJIHARA, O. T.; GODOY, M. A. B. A importância do professor na identificação do respirador oral na infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Orgs.). Infância e práticas educativas. Maringá: Eduem, 2007.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. . In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUENZER, A. Z. In: Cadernos Estágio (4). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 1992.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Espaço Aberto, Jan/Fev/Mar/Abr 1997 n<sup>o</sup> 4.

LIBÂNEO, J. C.. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. O. et al. Repensando a didática. São Paulo, SP: Papirus, 1988.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador, BA: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MANDARINO, M. Curso Normal em nível Médio disciplinas de formação profissional: introdução. In: BARROSO, M. F. e MANDARINO, M. (orgs) Reorientação curricular: curso normal. Rio de Janeiro. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Janeiro de 2006.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In:

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MINASI, L. F. Participação cidadã e escola pública: a importância da APM, 1996. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas.

MIRANDA, M.I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L.C.; MIRANDA, M.I. (Orgs.). Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008. p. 15-36.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, V. B et ali.. Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Petrópolis: Vozes, 1996.

PACHECO, R. G.; CERQUEIRA, A. S.. Legislação educacional. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Departamento de Recursos Humanos. Edital nº 37/2004. Paraná, 2004. Disponível em: <[http://www.cops.uel.br/concursos/seap\\_2004/Edital\\_037\\_2004.pdf](http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado da Educação (SEED), Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em: 02 jul. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Gestão Escolar. Subsídios para elaboração do estatuto do Conselho Escolar. 2ª Ed. Curitiba: SEED – PR, 2009a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Subsídios para elaboração do grêmio estudantil. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2009b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Subsídios para elaboração do regimento escolar / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba : SEED – Pr., 2010. - 102p.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, V. H.. Administração Escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2003.

PAVÃO, Z. et al. O processo de formação do pedagogo e a gestão do currículo. In: EYNG, A. M.; ENS, R. T.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). O tempo e o espaço na educação: a formação do professor. Curitiba, PR: Champagnat, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PENTEADO, H. D. Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PICONEZ, S. C. B. A Prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L.. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, U. de A. Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

RIBAS, M. S. E SOARES, S. T. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Caxias do Sul: ANPEd Sul - 2012.

SALTINI, C. J. P. Afetividade & Inteligência. São Paulo: DP&A Editora, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Caderno de orientações didáticas para EJA - Alfabetização: etapas alfabetização e básica – São Paulo : SME / DOT, 2010.142p.

SCHEIBE, L. et al. Ata de Reunião dos representantes da ANFOPE no estado de Santa Catarina para analisar o Projeto de Resolução

do conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Florianópolis, 1º de abril de 2005.

SILVA, E. F. da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SOARES, M. B.. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, A. R. de, et al. Planejamento e trabalho coletivo. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

TORRE, D. M. B. L.; OLIVIERI, F.. Caderno de orientação dos estágios. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: plano de ensino, aprendizagem e projeto educativo. São Paulo, SP: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo, SP: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A.. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VILARINHO, L.R.G.. Didática: temas selecionados. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

VYGOTSKY, L. S.. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



