



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

GABRIELA FERREIRA DE QUEIROGA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E
OS ENFRENTAMENTOS DE DESIGUALDADES SOCIAIS NO EXERCÍCIO DA
EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM SOUSA-PB**

CAJAZEIRAS – PB

2016

GABRIELA FERREIRA DE QUEIROGA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E
OS ENFRENTAMENTOS DE DESIGUALDADES SOCIAIS NO EXERCÍCIO DA
EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM SOUSA-PB**

Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia.

ORIENTADORA Me. ERLIANE MIRANDA DA ROCHA FERREIRA

CAJAZEIRAS – PB

2016

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096

Cajazeiras – Paraíba

Q383e Queiroga, Gabriela Ferreira de

O estágio supervisionado na graduação em pedagogia e os enfrentamentos de desigualdades sociais no exercício da educação: uma experiência em Sousa - PB / Gabriela Ferreira de Queiroga. - Cajazeiras, 2016.

43f.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Ma. Erliane Miranda da Rocha Ferreira.
Monografia UFCG/CFP/BSia (Licenciatura em Pedagogia)
UFCG/CFP, 2016.

1. Estágio supervisionado. 2. Pedagogia - estagiários. 3. Prática docente. I. Nóbrega, Mércia de França. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/

CDU - 378.24

GABRIELA FERREIRA DE QUEIROGA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E
OS ENFRENTAMENTOS DE DESIGUALDADES SOCIAIS NO EXERCÍCIO
DA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM SOUSA-PB**

Monografia aprovada em: 25/05/16

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Mestra Erliane Miranda da Rocha Ferreira
Universidade Federal de Campinha Grande-UFCG/UAE
(Orientadora)



Prof.^a Doutora Zildene Francisca Pereira
Universidade Federal de Campinha Grande-UFCG/UAENF
(Membro examinador interno)



Prof.^a Especialista Cícera Alteniza Duarte de Castro
Universidade Federal de Campinha Grande-UFCG/UAENF
(Membro examinador interno)

CAJAZEIRAS-PB

2016

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem ele não teria forças para completar essa longa jornada. Dedico também ao meu pai (*in memória*), minha mãe, irmã e esposo que não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida, seguiram sempre me incentivando e apoiando nos momentos em fraquejei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço este trabalho imensamente a minha orientadora Prof^ª. Mestra Erliane Miranda da Rocha Ferreira, por toda sua dedicação e participação direta, pela sua compreensão e paciência ao longo deste percurso.

A coordenadora do curso de Pedagogia Prof^ª. Doutora Zildene Francisca Pereira que não mediu esforços para me ajudar, sempre se prontificou a acompanhar cada etapa do meu trabalho dando sugestões para que eu chegasse ao término do mesmo e não permitiu que eu desistisse.

Agradeço também ao meu esposo, que sempre foi paciente e carinhoso comigo nos momentos mais difíceis, quando me faltava paciência e até mesmo quando estava cansada suas palavras e seu amor me incentivavam e nunca me deixaram fraquejar.

Agradeço ao meu pai Alberto Ferreira de Sousa (*in memória*) que sempre esteve presente em minha vida e tinha muito orgulho em ver sua filha fazendo faculdade; hoje realizo um sonho não só meu, mas dele também.

Agradeço a Deus por mais essa vitória!

Enfim, um muito obrigado a todos que me apoiaram!

RESUMO

Esse estudo de caso teve como objeto o Estágio Supervisionado e suas implicações no curso de pedagogia, tendo em vista a relação da teoria e da prática colocadas em campo. Objetivou-se aqui descrever a prática docente dos (as) alunos (as) estagiários (as) a partir da observação e intervenção que acontecem durante o período do estágio, buscando aprofundar as questões relativas ao desenvolvimento de suas capacidades, corrigindo suas deficiências e norteando o seu caminho para uma formação pedagógica qualificada. Neste contexto, desenvolveu-se um estudo de caso do estágio vivenciado na Cidade de Sousa- PB, com a intenção de retratar todos os percalços e aprendizagens adquiridas durante o estágio, evidenciar o quão é indispensável esse momento na vida do licenciado.

Palavras-chaves: Estágio Supervisionado; teoria-prática; profissão.

ABSTRACT

This case study was the core Supervised Internship and its implications in the course of education, in view of the relationship of theory and practice being placed in the field. This paper aims to describe the teaching practice of (the) students (as) trainees (as) from the observation and intervention acontem during the probationary period , aiming to deepen the issues concerning the development of their skills , correcting its deficiencies and guiding your way to a qualified teacher training . Therefore, this work was developed through a case study in experienced stage in the city of Sousa- PB, with the intention to portray all the mishaps and learning acquired during the stage , to show how it is essential that moment in the life of the licensee.

Keywords: Supervised internship; theory - practice; profession;

LISTA DE ABREVIATURAS

CFE Conselho Federal de Educação

CFP Centro de Formação de Professores

CLT Consolidação das Leis do Trabalho

CNE Conselho Nacional da Educação

CP Conselho Pleno

ISE Institutos Superiores de Educação

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB Lei de Diretrizes de Base

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PARA COMPREENDER O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	14
1.1 Uma breve revisão histórico-teórica do estágio supervisionado no Brasil.....	15
1.1.1 Da supervisão.....	17
1.2 Obrigatoriedade e homogeneidade: estágio supervisionado para todos e todas.....	18
1.2.1 O impacto do estágio supervisionado no currículo do (a) graduado (a) em pedagogia: progressão acadêmica e admissão na área de trabalho.....	20
1.3 O estágio supervisionado no curso de pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande: uma incursão	22
1.4 O estágio supervisionado de uma perspectiva teórica.....	25
2. O CASO DE SOUSA	27
2.1 Apresentação situacional do campo-estágio.....	27
2.2 Os enfrentamentos de desigualdades sociais no exercício do estágio supervisionado em Sousa.....	29
3. DISCUSSÕES DO CASO	31
3.1 Inquieto (a), desatento (a), desconcentrado (a)	31
3.2 Alunado, recreio e aceleração: e agora?	35
3.3 Acompanhamento, e/ou a falta deste, dos (as) responsáveis sobre a vida escolar dos (as) alunos (as): classe social e (des) estrutura familiar	37
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

Eu tentei e falhei, mais na centésima tentativa consegui, nunca desista de seus objetivos mesmo que esses pareçam impossíveis, a próxima tentativa pode ser vitoriosa.

Albert Einstein.

INTRODUÇÃO

Nessa monografia exploramos nossa própria experiência do estágio supervisionado no curso de pedagogia, em todas as dimensões possíveis. Partiu-se da compreensão do estágio supervisionado como instrumento de aprendizagem, no qual conseguimos colocar teoria-prática numa mesma direção.

A escolha do estágio supervisionado como objeto de trabalho se deu a partir do momento que percebemos que, apesar da riqueza implicada desse tipo de experiência ser reconhecida em rodas de conversas entre graduandos (as) do curso de pedagogia – estagiários (as) e não estagiários (as) -, não há uma frequência em registrá-lo de maneira a dispô-lo à posterior consulta, para reflexão, cotejo, referência ou crítica. Além disso, quando o estágio supervisionado acabou emergiu a necessidade de voltar à teoria para compreender alguns nichos da prática vivenciada no ambiente escolar.

Com a finalidade de alcançar o propósito de registrar todo percorrido na ocasião do estágio supervisionado, com o máximo de fidelidade à experiência vivida nesse trajeto, utilizamo-nos do relatório entregue no final da disciplina desta prática, mas também resgatamos as anotações aleatórias realizadas na altura do estágio. Destarte, e contemplando o interesse em explorar essa trajetória em toda sua espontaneidade, organizamos os registros do objeto e nos apoiamos em referenciais históricos e teóricos da pedagogia para subsidiar sua análise.

Um feixe específico de inquietações herdadas do relatório do estágio supervisionado e que não foram, naquela ocasião, analisadas em profundidade, norteou este trabalho: i) a relação entre as desigualdades sociais e o desenvolvimento do aprendizado de crianças no ensino fundamental; ii) a relação da medicalização com aprendizado de crianças no ensino fundamental; iii) a efetividade da preparação dos (as) estagiários (as) para a lida com os imponderáveis do ambiente escolar. Para balizar nossas questões norteadoras, organizamos as análises dos referidos temas em tópicos, colocando sempre a realidade vivida em relação com a perspectiva histórico-teórica pedagógica.

Como modalidade de pesquisa metodológica adotamos o estudo de caso e priorizamos uma perspectiva qualitativa de análise de dados. Em acordo com Ventura (2007), o presente trabalho corresponde, portanto, a um estudo de caso “intrínseco ou particular”, já que “procura compreender melhor um caso particular em si, em seus [próprios] aspectos”

(Ventura, 2007, p. 384). A opção por essa perspectiva metodológica se deu com vistas ao propósito de identificar características específicas do caso experienciado e interpretá-lo em sua singularidade e contexto.

No primeiro capítulo deste trabalho, “Para compreender o estágio supervisionado”, realizamos uma abordagem histórico-conceitual do estágio ao estágio supervisionado no curso de pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande.

O segundo capítulo, “O caso de Sousa”, abarcou toda a experiência adquirida durante o período de observação e intervenção, no qual colocamos em prática todo embasamento teórico e vivenciamos a realidade do ambiente escolar.

O terceiro capítulo, “Discussões do Caso”, foi dividido nos tópicos que despertaram maior curiosidade e conseguinte busca teórica para um melhor entendimento dos mesmos.

Nas Considerações Finais, retomamos as questões norteadoras deste trabalho e tecemos nossas reflexões, à guisa de uma conclusão.

1. PARA COMPREENDER O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

No estágio ficou evidente que a formação profissional não se prende apenas ao acúmulo de conhecimentos, palestra ou técnicas, mas sim, esclarece dilemas e proporciona desafios aos (às) alunos (as). Por isso o estágio se torna um momento único que se apresenta num constante processo de reflexão, a respeito de tudo que foi desempenhado no universo acadêmico, representando uma ação transformadora

Aqui caracterizamos a importância do estágio e elucidamos como ele promove a interação de um profissional em formação com o meio escolar, desconstruindo conceitos e ocasionando contradições. Tudo que parecia definido e pronto na cabeça do aluno (a), passa a ser motivo de indagações e curiosidade, incitando (a) a estudar mais aprofundadamente a realidade em curso.

Pimenta aponta que:

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estarem atento as particularidades e as interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que pertencem a adjacências da escola? (PIMENTA, 2010, p.111)

Entende-se, assim, que o estágio estimula o vínculo do conhecimento acadêmico com a prática, sendo responsável pela construção de novos saberes profissionais. Este vínculo é relevante na formação e envolvimento do estagiário (a) com a realidade das escolas, pois é a partir dele que se obtém a noção das responsabilidades implícitas do exercício docente e seus desafios.

Nesta perspectiva o tema proposto foi escolhido devido ao interesse em estudar o universo do aluno (a) estagiário (a), e rememorar as práticas e experiências acadêmicas evidenciadas a partir de observação e intervenção no campo de estágio, para rever de uma perspectiva crítica as práticas nele aplicadas e repensar a aprendizagem nele alcançada.

1.1 Uma breve revisão histórico-teórica do estágio supervisionado no Brasil

O estágio supervisionado no período que antecedia a homologação da lei que o consagrou, já era uma prática consolidada na história da educação brasileira através do conjunto das Leis Orgânicas do Ensino Profissional (de 1942 a 1946).

Todo o processo de implantação de reformas educacionais desencadeado no Brasil, ou seja, do estágio supervisionado, deu-se início a partir da década de 1930, sendo que nas duas décadas subseqüentes, ocorreram várias mudanças que concorreram para que o estágio supervisionado tivesse sua base constituída na teoria e na prática do processo profissionalizante.

Considerando que tais mudanças foram motivos de debates em meio ao Congresso Nacional e sociedade, somente na década de 1970 o estágio supervisionado teve seu reconhecimento e tomou força no cenário nacional. Sua verdadeira importância passou a ser considerada, através do Parecer CFE nº 45/72 do extinto Conselho Federal de Educação que decretou o estágio profissional supervisionado obrigatório para setores primários e secundários nas áreas da economia e da saúde. Essa orientação profissionalizante foi definida através da criação da Lei Federal nº 5.692/71, e foi devido a ela que finalmente o estágio supervisionado no Brasil foi efetivado nas instituições de ensino.

A implementação do estágio supervisionado na pedagogia brasileira teve início a partir da regulamentação de sua prática, tornando-se obrigatória, através da Lei 6.494, de 7 de setembro de 1977 e teve seu Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982. A partir de então, o estágio obrigatório passou a ser exigido na grade curricular para alunos (as) estagiários (as) de instituições de ensino superior e de cursos profissionalizantes do 2º grau e supletivo.

Assegurando essa afirmação, a Lei nº 6.494, no seu art. 1º, inciso 2º salienta que:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico cultural, científico e relacionamento humano.

Esta prática educativa passou a ser vital na grade curricular, pois o fortalecimento do estágio supervisionado se tornou também o maior responsável pelo engrandecimento do profissional de educação, passando a garantir ao (à) aluno (a)-estagiário (a) melhor aprofundamento teórico ao longo de sua formação acadêmica.

De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos (as) alunos (as) de licenciatura, especialmente, no que tange resposta às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Para este autor, a partir do ano de 2006 tal prática se constituiu numa proposta que se fundamenta na ideia de oportunizar ao (à) aluno (a) a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas, ou seja: a real possibilidade de experienciar a teoria acadêmica na prática em sala de aula. Assim, avalia-se que o estágio supervisionado significará para o (a) aluno (a) o momento que lhe proporcionará a legitimação de sua capacidade de aprendizagem, colocando-a em ação.

Partindo desse preceito de 1982, o Decreto nº 87.497 de 18 de agosto, através da Lei nº 6.494, contempla:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição.

O importante é que o estágio supervisionado na pedagogia seja uma praxe, e que a inserção do mesmo na grade curricular sirva para atender adequadamente as necessidades na formação do licenciado, fazendo com que o (a) professor (a) estabeleça contato através do diálogo e experiências adquiridas por meio da realidade das escolas e sua diversidade.

1.1.1 Da supervisão

O principal motivo para o surgimento do estágio supervisionado foi à carência de trabalhadores(as) qualificados habilitados(as) para suprir as necessidades existentes nas empresas no século XX, quando a mão de obra qualificada era muito escassa. Visando a solução desta preocupação, foram criadas algumas iniciativas no meio educacional com principal objetivo capacitar jovens para o primeiro emprego.

Hoje em dia o estágio supervisionado faz parte da grade curricular, não só para preenchimento de currículos de empresas: tornou-se de suma importância para ajudar os universitários no desenvolvimento de sua maturidade e aperfeiçoamento da prática-teoria-prática. Especificamente sobre o estágio supervisionado que é aplicado nas universidades atualmente, reconhece-se sua importância por proporcionar a prática dos saberes, exigir qualificações e embasamento teórico, desenvolvendo habilidades do (a) estudante que tendem a se perpetuar através do contato direto, tanto no exercício das mais diversas tarefas docentes.

Uma das finalidades do estágio supervisionado é dar uma melhor visibilidade aos (às) estagiários (as) de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem fora do âmbito acadêmico. Com isso se almeja que discentes percebam como os conteúdos apreendidos na universidade podem ser proveitosos na sala de aula e ajudar a banir as falhas existentes no sistema social, que incidem diretamente no âmbito educacional.

Embora a prática do estágio supervisionado já exista a mais de trinta anos, vem sofrendo modificações no decorrer de toda a sua existência.

De acordo com a nova Lei de Estágios, nº 11.788 publicada no dia 25 de setembro de 2008:

Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

O estágio é o ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional,

de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

A lei Nº 9.394/96, conforme estabelecido no art. 62, autoriza apenas duas instituições para promover a formação dos profissionais da educação básica no Brasil: as Universidades e os Institutos Superiores de Educação.

Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A novidade neste cenário, então, são estes institutos, recém-criados no cenário educacional brasileiro, inspirados em modelos de formação docente de outros países. A essa nova instituição foi destinado todo um artigo da LDB, o art. 63, com três incisos, no qual se estabelece que programas de formação inicial e continuada de profissionais para a educação básica, em todos os níveis, também devem ser mantidos por ela. Além disso, dois pareceres – CP no 53/99 e CP Nº 115/99 – foram aprovados pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), sugerindo diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (ISE).

O último parecer emitido pelos conselheiros do CNE – CP N °115/ 99 – definem os Institutos Superiores de Educação como:

(...) centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica.

1.2 Obrigatoriedade e homogeneidade: estágio supervisionado para todos e todas

A aprovação do Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no seu Art. 12 diz *in verbis*:

Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

Assim sendo, todo estágio supervisionado é obrigatório se fizer parte da grade curricular do curso. Na educação à distância, o estágio supervisionado também é imprescindível para todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Matemática e Letras. Já nos cursos de Administração, o (a) aluno (a) escolhe a empresa que quer estagiar e, se a mesma o (a) acatar, ele (a) passa a ser um (a) estagiário (a) observador (a), dando o seu diagnóstico a respeito da empresa principalmente no âmbito organizacional. No curso de Serviço Social o (a) estagiário (a) deve ter um acompanhamento não só do (a) professor (a) orientador (a), mas também deve ser orientado por um (a) profissional da área, inscrito (a) no Conselho Regional de Serviço Social e, nos casos dos cursos de licenciatura deste curso os (a) estagiários (as) devem consolidar a prática do estágio em escolas públicas ou privadas, cadastradas na secretaria de educação e aprovadas pela coordenação do curso.

No estágio supervisionado, tem-se a missão de garantir e validar uma modalidade de ensino dentro das universidades que seja destinada à formação de docentes nos cursos de licenciatura. Desse modo, é fundamental a realização da prática do estágio e o cumprimento obrigatório de todas as modalidades exigidas para sua evolução, que são cruciais para obter a efetivação de um planejamento que antecede a sua prática, bem como o cumprimento de sua carga horária. É indispensável que haja o tempo e o espaço necessário para essa prática, e que todos os seus níveis sejam minuciosamente supervisionados por um (a) profissional especializado e experiente.

Art. 1º § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório, que concebe ao (à) estagiário (a) um tempo de aprendizagem que precede a sua formação: é quando ele (a) assume o papel de docente e testa sua competência.

A prática do estágio deve atender a todas as exigências e atividades pedagógicas que são solicitadas, como por exemplo, a duração determinada por lei, que não admite precipitação, nem precarização em relação a sua perspectiva de tempo-experiência. Por isso o estágio supervisionado não pode ter uma carga horária inferior a 400 horas. Entretanto, em casos específicos de estagiários (as) que já atuem como docentes essa carga horária pode ser reduzida para 200 horas.

Art.6 – Estudantes que trabalham nas funções abrangidas pelo Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório terão direito à redução da carga horária de no máximo 50% do total de estágio em campo de cada disciplina.

Parágrafo Único: O estudante requerente deverá apresentar ao professor da disciplina, a título de comprovação, declaração do diretor ou chefia imediata (no caso de diretor) e cópia do holerite ou documento similar. A redução da carga horária ocorrerá segundo o tempo de serviço e comprovação das horas trabalhadas na modalidade específica de ensino a qual o estágio está vinculado. Em caso de discordância ou conflito, a documentação será analisada pelo Conselho do Curso que deliberará a respeito.

Neste sentido, é válido sublinhar que de uma perspectiva histórica o estágio supervisionado incide na construção do (a) aluno (a) em sua formação e no seu exercício profissionalizante.

A Lei Federal Nº 11.788, do dia 25 de setembro de 2008, foi instituída para que a resolução do estágio nas instituições de ensino fosse regulamentada. A partir de então, passou-se a exigir que o estágio fizesse parte expressiva do projeto pedagógico do curso universitário: a lei estabelece que o (a) estagiário (a) não esteja assegurado por nenhum tipo de vínculo empregatício, e que as escolas ou unidades de ensino que se comprometam em aceitá-lo (a) tenham obrigações no seu cumprimento adequado. A partir do momento que tais instituições assinam um termo de compromisso, passam a se encarregar de dispor condições para que o processo de aprendizagem permita ao (à) estagiário (a) observar tudo nelas: de suas instalações físicas até sua organização pedagógica.

1.2.1 O impacto do estágio supervisionado no currículo do (a) graduado (a) em pedagogia: progressão acadêmica e admissão na área de trabalho

O estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional - nº 9394/96 nos cursos de formação de professores (as).

Assim como o próprio termo já define, “estágio” é o período de preparação e formação, e “supervisionado” é o complemento dessa prática, ou seja, o ponto de monitoramento e fiscalização. A importância do (a) graduado (a) em pedagogia ter em seu currículo o estágio supervisionado, repousa na premissa de que esta experiência comprovada lhe permite atuar em áreas distintas no meio da educação, sejam elas no ensino infantil e médio, no campo da gestão escolar, e até mesmo na coordenação de treinamentos em empresas privadas. Isso tudo porque vislumbra-se que o (a) pedagogo (a) terá pela sua frente um vasto campo de aprendizagem e trabalho, devido à diversidade de disciplinas ofertadas na

grade curricular do curso de pedagogia, que perpassam, por exemplo, Psicologia da Educação, Filosofia, Ciências, Matemática, Educação e Sociedade. O leque aberto de possibilidades por esta formação permite que o profissional da pedagogia atue em áreas que vão muito além das salas de aula: bibliotecas, hospitais, museus, órgãos públicos no âmbito da educação – só para citar uma fatia do vasto campo de atuação disponível -.

É importante considerar o que Pimenta e Lima nos aponta:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA e LIMA, 2009, p. 68).

Por tudo que já foi exposto até aqui, é possível afirmar que a experiência do estágio supervisionado acarreta uma importância imensurável tanto no campo do crescimento acadêmico, como na formação de um profissional consciente da realidade social vigente, seja na área da pedagogia ou em outras áreas, como, por exemplo, indústrias e empresas privadas. Dentro da vida acadêmica do (a) docente, a prática e aprendizagem adquiridas durante o exercício do estágio são significativos, pois, é nessa fase que é dada ao(à) estagiário(a) a possibilidade de perpetrar toda aprendizagem absorvida ao longo de sua formação. O estágio nos cursos de licenciatura é o maior desafio que o docente enfrenta e sua legalidade na grade curricular só veio acrescentar e colaborar positivamente na construção da profissionalização do (a) professor (a).

Uma vez que o estágio não pode ser considerado apenas como contexto prático, sua vivência deve ser experienciada conscientemente como uma ponte, em que a parte teórica seja executada com eficácia, não podendo de forma alguma haver negligência em nenhum dos campos de aprendizagem. É fundamental que a relação teoria-prática seja bem orientada e introduzida no campo do conhecimento.

O estágio supervisionado situa-se nos últimos semestres dos cursos e na pedagogia e é nesta a fase que emergem muitas expectativas, tanto no (a) docente como no (a) professor (a) orientador (a), pois este (a) segundo (a) aguarda o desempenho do (as) acadêmicos (as) e a manifestação de todo o conhecimento apreendido no decorrer do curso. É a partir deste momento que os (as) supervisores (as) têm a oportunidade de tirar suas conclusões e observar

as falhas, as limitações e as carências da formação dos (as) docentes que estão sob sua tutela. Por meio desse processo investigativo-analítico, os (as) supervisores (as) propõem soluções para conflitos reais e auxiliam os (as) estagiários (as) no melhoramento de seus desempenhos, promovendo-lhes um avanço significativo. Esta integração promovida pelo estágio torna-se um alicerce para a experiência de ensino-aprendizado dos (as) discentes (as). Com relação aos benefícios do estágio na formação docente PIMENTA afirma que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, p. 24, 1999)

Partindo dessa assertiva, podemos concluir que a aprendizagem e o conhecimento promovidos ao (a) acadêmico (a) durante o estágio, são elementos primordiais tanto para progressão da sua vida acadêmica, como para o bom desempenho de sua futura prática profissional, fora dos muros da universidade.

De acordo com Freire (1996, p. 42):

O saber que a prática docente espontânea ou quase, “desarmada”, indiscutivelmente, espontânea produz é um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do saber do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o formador.

Compreende-se, então, que toda a vivência e todo o saber incorporados à prática e à teoria no estágio supervisionado são cruciais para integrar qualidade ao currículo profissional e à vida acadêmica do (a) pedagogo (a).

1.3 O estágio supervisionado no curso de pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande: uma incursão

O estágio supervisionado do curso de pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), assim como nos demais cursos de licenciatura no Brasil, é realizado com o anseio de garantir aos alunos e as alunas deste curso, atributos e experiências que promovam a

formação de profissionais habilitados (as) e com qualificações exigidas pelo mercado de trabalho, atingindo várias áreas em que a pedagogia é requisitada.

No curso de pedagogia da UFCG a carga horária definida é de 300 horas, sendo distribuídas da seguinte forma:

Estágio Supervisionado em Educação Infantil: é realizado nos anos iniciais da Educação Infantil e tem destinada à sua realização 150 horas de aulas; para os (as) universitários (as) do período diurno ele é aplicado no quinto período e para os (as) que estudam no período noturno ele acontece no sexto período; o principal objetivo desse estágio é propiciar aos (às) graduandos (as) possibilidades de desenvolver suas aptidões e capacidades, dando-lhes a oportunidade de ingressar em instituições de ensino com liberdade para que possam participar diretamente de programas educacionais, colocando em prática tudo que foi concebido durante sua formação.

Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: nessa fase da vida acadêmica do (a) aluno (a), este estágio é realizado para o curso diurno, no oitavo período e para o curso noturno no nono período; 150 horas são destinadas para esta prática, focalizando diversas atividades e preparando os (as) estagiários (as) para o campo de observação, planejamento, prática e avaliação voltados para o ensino fundamental; suas principais atividades também estão relacionadas à prática das teorias adquiridas ao longo do curso e dos estágios anteriores.

O estágio supervisionado em pedagogia na UFCG ancora sua resolução à LEI Nº 11.788/08 de 25 de setembro de 2008 (Lei de Estagiários e Estudantes, que estabelece, junto aos universitários e universitárias do curso de pedagogia, diretrizes que norteiam a realização do exercício do estágio em educação infantil e fundamental. De acordo com o funcionamento do curso, esse estágio deve ser cursado na forma de disciplina, com maior propensão à realização em instituições públicas, mas sem impedimentos para realização em instituições privadas, desde que as mesmas tenham convênio com a UFCG. A prática deste estágio pode acontecer na sede do curso, ou em cidades vizinhas.

O estágio supervisionado em educação infantil e fundamental é orientado pelo (a) docente responsável pela disciplina que, em sala de aula, direciona os estudos teóricos e explica como os (as) alunos (as) devem desenvolver sua aprendizagem em campo. Em ambos

os estágios os (as) estudantes têm como compromisso inicial visitar a instituição escolhida. A partir da acolhida desse (a) estagiário(a) na escola, dá-se início ao período de observação, no qual o (a) discente deverá observar: i) a estrutura geral da escola (laboratórios, bibliotecas, recursos didáticos e uso de novas tecnologias); ii) o Projeto Político Pedagógico (PPP); iii) como é formado o corpo docente da instituição em questão. Ainda fará parte deste nível do estágio a observação sobre a relação entre o corpo docente e discente, a análise das propostas curriculares de Secretarias Estaduais e de projetos educativos desenvolvidos nesta instituição. Após esse período de observação o (a) aluno (a) estagiário (a) poderá entrar em campo e desenvolver a sua intervenção em sala de aula, respeitando sempre as responsabilidades impostas pelo exercício do estágio, e considerando as deficiências dos (as) alunos (as) em sala de aula. Além disto, este período também se constitui em oportunidade do (a) discente treinar sua autoconfiança, sobretudo, através do desempenho de atividades que deverão ser antecedidas de planejamento e planos de aula desenvolvidos, que deverão se fundamentar na observação realizada antes da intervenção, propriamente dita. Todo este trajeto deverá ser justificado e constatado no relatório final deste estágio.

Conforme a lei que homologa a prática do estágio, afirma-se que este foi legitimado em deliberação do Colegiado do Curso de Pedagogia, do Centro de Formação de Professores, na reunião realizada no dia 27 de junho de 2011 (Processo nº 23096.009486/11-21), como se segue:

Art. 11 A jornada de atividade em estágio tanto no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, quanto no Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental será de quatro (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais devendo constar no termo de compromisso firmado entre a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal.

Com o término da observação e intervenção o estagiário passa a fase da produção do relatório descritivo-analítico, que deve ser constituído por todas as suas observações, avaliações, e ratificar os objetivos e metas definidos no momento do estágio. No relatório também devem constar toda a documentação necessária conforme foi determinado pelo (a) orientador (a) da disciplina.

A avaliação do estágio é feita pelo (a) professor (a) da disciplina. Consequente à apresentação do relatório final, a nota atribuída poderá ser de 0 à 10, sendo considerado somente aprovado no estágio supervisionado em educação infantil e no estágio

supervisionado nos anos iniciais do ensino Fundamental, o(a) estagiário(a) que atingir 75% de frequência no estágio, bem como obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco).

A prática do estágio desperta no (a) aluno (a) a necessidade de aprimorar seus conhecimentos e de pesquisar. Para que o desenvolvimento da teoria seja aperfeiçoado é necessário analisar com cautela os conflitos e refletir sobre as dúvidas surgidas nessa trajetória. Pois é através dessa experiência que os (as) alunos (as) têm uma visão mais próxima do que será sua vida profissional.

1.4 O estágio supervisionado de uma perspectiva teórica

O estágio supervisionado tem por objetivo possibilitar de maneira satisfatória o contato do (a) aluno (a) estagiário (a) com a prática docente. Ele é o componente curricular responsável pela aprendizagem dos saberes necessários na formação do (a) docente, preparando-o (a) para lidar com as diversidades do mundo atual e capacitando-o (a) para atender as exigências do ambiente escolar.

O Parecer CNE/CES N°. 15/2005 2, esclarece que:

Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento.

O estágio supervisionado tem a obrigação pedagógica não apenas de transmitir conhecimentos meramente teóricos, mas também de introduzi-los na prática e efetiva-los na realidade vivida pelo (a) aluno (a) estagiário (a).

No Parecer CNE/CP N°. 9/2001, item 3.6, encontramos a afirmação:

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. (...) Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (...) (PARECER CNE/CP n°. 9/2001, p.57, grifo nosso).

É essencial que a teoria esteja vinculada à prática. Vale ressaltar o quão é importante a função do estágio no período que antecede a formação docente, porque é durante a realização dele que se efetiva o encontro entre a prática e toda teoria, discussão, pesquisa e estudos aprofundados, apreendidos na formação acadêmica. É nessa fase que o (a) aluno (a) entende, através da experiência, o significado mais claro da vida docente. De acordo com Saviani:

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. (SAVIANI, 2005, p. 107).

O estágio supervisionado não pode ser visto apenas como mais uma disciplina obrigatória em que o (a) discente tem tarefas e cargas horárias para cumprir. É importante compreender que o estágio não é apenas um componente curricular responsável pela aplicação da prática e dos conhecimentos teóricos, mas também o período em que se deve experienciar a concretização de toda a aprendizagem acadêmica. Longe de significar um mero acúmulo de conhecimentos, o estágio supervisionado deve consumir os saberes necessários à prática docente. Para Saviani (2013, p. 13):

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

É nessa perspectiva que o estágio supervisionado deve ser trabalhado pelo (a) professor (a), como uma fase de aprimoramento em que o (a) aluno (a) estagiário (a) articula todas as suas habilidades: criatividade, autonomia, tomada de decisão e, principalmente, reflexão sobre a atividade docente. Justifica-se assim, que o estágio supervisionado tenha se tornado um requisito indispensável na formação de um (a) licenciado (a) possibilitando a integração do (a) estagiário (a) com seu campo e objeto de trabalho.

2. O CASO DE SOUSA

2.1 Apresentação situacional do campo-estágio

O Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental aconteceu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na localizada na cidade de SOUSA-PB.

O espaço físico da escola era muito bom e grande, apesar de necessitar de alguns reparos, pois, alguns cômodos se encontravam danificados. As dependências da escola eram bem organizadas e limpas, constituindo-se por: uma sala de diretoria e vice-diretoria; uma sala de professores (as); uma sala de biblioteca; uma sala de vídeo; uma sala de computação; um auditório; uma sala de teatro; um laboratório. Além disso, havia mais dezessete salas de aula, que atendiam a seguinte demanda: dezessete turmas no período da manhã, contemplando um total de trezentos e noventa e cinco alunos e alunas, na faixa etária de 4 à 13 anos - sendo quatro destes sujeitos portadores de necessidades especiais -; dez turmas no período da tarde, atendendo um total de duzentos e cinquenta e quatro alunos e alunas, na faixa etária de 11 à 13 anos - sendo dois desses sujeitos portadores de necessidades especiais -. Considerando esta descrição, vale ressaltar que o prédio da escola tinha dois pavimentos, térreo e primeiro andar, e como não havia acesso especial adequado para o pavimento superior, as turmas em que estudam as crianças com necessidades especiais foram remanejadas para o pavimento térreo.

Quanto ao número de servidores, a escola possuía em torno de quarenta e dois funcionários (as), que se distribuíam nas seguintes funções: uma diretora, formada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia; uma vice-diretora, com a mesma formação da diretora -, ambas ocupando seus respectivos cargos através de eleições -; um corpo administrativo com duas coordenadoras pedagógicas, também pedagogas e pós-graduação em Psicopedagogia, e uma secretária que possui o ensino médio completo. Existiam também os (a) outros (as) funcionários (as) que exerciam atividades de vigilantes, bibliotecárias, auxiliares de serviços gerais e merendeiras.

O corpo docente era composto por vinte e um professores (as), com formação profissional nos cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Biologia, Língua Inglesa, Ciências e Matemática. A maioria deles (as) possuíam pós-graduação em psicopedagogia.

Em termos de espaços adequados para uso de mídias, a escola dispunha de biblioteca, sala de teatro, auditório e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com brinquedos e jogos educativos. A sala de informática possuía dois computadores e uma

impressora, utilizados apenas pelo (as) próprios (as) professores (as), para pesquisas e impressões de tarefas, e mais treze computadores para os (as) alunos(as). Mas além de a diretora alegar que a quantidade de máquinas é insuficiente para as turmas, porque o número de alunos (as) estava bem acima do total de computadores, esta sala não estava funcionando. Sobre outros serviços e equipamentos tecnológico-didáticos, a escola dispunha ainda de duas TVs, um *data show*, dois DVDs, três *micro systems*, um retroprojetor e um mimeógrafo.

De uma perspectiva do funcionamento administrativo, a diretora da escola se mostrava uma pessoa bastante competente e comprometida em realizar seu trabalho com profissionalismo e responsabilidade, procurando sempre a melhor forma de desenvolver seu papel.

Sobre o trabalho pedagógico nesta escola, os planejamentos escolares, bem como as orientações pedagógicas, aconteciam semanalmente com a participação de todas as professoras, da coordenadora e da gestora. As professoras procuravam sempre seguir um roteiro de conteúdos estabelecidos pela 10ª Gerência Regional de Ensino e durante a execução do planejamento, as que ensinavam as turmas do mesmo ano ficavam juntas para trabalhar os conteúdos ordenadamente, enquanto as que não dividiam turmas faziam seus planos de aula individualmente.

Sobre o planejamento, Libâneo (1994, p. 222) salienta que:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino.

Diante das considerações apresentadas por Libâneo, podemos destacar que teoricamente toda comunidade escolar deve estar integrada, o envolvimento da gestão da escola, com professores (as), alunos (as) e família é de suma importância quando se visa resultados positivos para ambas as partes. Neste sentido, considere-se que na SPAVI existia uma Proposta Pedagógica - PP, que de acordo com a gestora foi elaborado em 2014 pelos funcionários desta instituição, mas na altura do estágio estava passando por alterações, devido à chegada de alguns programas na escola.

Considerando que é de suma importância que no curso de Pedagogia se priorize o ensino, a aproximação com o ambiente escolar e com as crianças, o estágio supervisionado

representa o momento de ressignificar o olhar do (a) discente em pedagogia sobre o trabalho e as demandas do ambiente escolar. É na vivência do estágio supervisionado que é possível desvelar algumas relações antes desconhecidas em profundidade, e que concorrem direta e indiretamente para altos e baixos no ambiente escolar, tais como: as dificuldades enfrentadas na gestão do campo administrativo, a indisciplina e a falta de atenção dos (as) alunos (as) durante as aulas, a ausência de entusiasmo de professores (as) - tanto no planejamento das aulas, como na explanação das mesmas em sala de aula -, a variedade de respostas comportamentais do alunado e do próprio corpo de funcionários aos problemas familiares e sociais cotidianos.

2.2 Os enfrentamentos de desigualdades sociais no exercício do estágio supervisionado em Sousa

Como o estágio supervisionado é também o momento de desenvolver atenção e reflexão críticas, algumas observações realizadas na escola merecem destaque, especialmente, porque figuram fruto do amadurecimento da vivência no estágio realizado.

Relacionado às demandas da estrutura física da escola, chamou atenção o fato do prédio principal precisar de reparos em função de danos, na maioria das vezes, segundo o corpo docente, causados pelo próprio alunado. Igualmente, o de turmas inteiras precisarem de remanejamento de sala porque não há acesso para as crianças com necessidades especiais aos pavimentos superiores. No que toca a parte pedagógica, a desmotivação dos (as) professores (as) emergiu como um problema recorrente, que parecia alternar entre os (as) profissionais aleatoriamente. Nenhuma solução para qualquer um destes problemas elencados, entretanto, cabe em elaborações baseadas apenas em teoria. No estágio percebemos que é especialmente a partir do reconhecimento e consideração da realidade vigente, que se pode pensar em propostas que, realmente, representem uma chance de efetivação.

O simples evento que demandou o remanejamento de uma turma para outro pavimento, por exemplo, abriu-nos os olhos para a observação de que o corpo docente da escola passava por dificuldades: o planejamento acontecia de forma desorganizada, mesmo com a participação de todos (as) professores (as), coordenadora pedagógica e gestora. Verificamos que grande parte do corpo docente aparentava-se exaurido e até mesmo desestimulado, em função da lida, tão compulsória como corriqueira, com demandas que requeriam soluções definitivas, enquanto ali só se dispunha de soluções paliativas e, diante da urgência, improvisadas.

Sobre essas relações entre escola, professor (a), aluno (a), Tardif , faz a seguinte afirmação:

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interação cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF, 2009, p. 23)

Outra complicação observada foi à busca por melhorias no relacionamento entre a escola e os pais dos (as) alunos (as). Apesar de a gestora basear seu trabalho no diálogo e na motivação, e tentar sempre instigar a participação de todos (as) os (as) envolvidos (as) direta e indiretamente com a escola, a comunidade permanecia arredia - especialmente os (as) responsáveis pelos (as) alunos(as) -. Constantemente observou-se a gestora buscar parceria com Comunidade Escolar e as famílias dos (as) alunos (as), propondo tomadas de decisões em conjunto, com vistas a estimular o interesse coletivo pela melhoria do ambiente escolar. Infelizmente, contudo, nem sempre o retorno da comunidade era positivo. Neste sentido, constatamos que os (as) alunos (as) da SPAVI eram de classe social carente, residindo, em sua grande maioria, em bairros pobres da cidade, oriundos (as) de famílias com baixa escolaridade, e percebemos aí uma relação com o comportamento indesejado de boa parte dos (as) alunos (as).

A falta de interesse de uma perspectiva de espírito de colaboração, ou mesmo de disponibilidade de envolvimento do próprio alunado com uma causa coletiva, ecoou para nós como resquício de uma alienação política dos (as) responsáveis, que respondiam as chamadas da escola com um forte desprezo, não raro, sublimada pelo silêncio. O comportamento indisciplinado do alunado, a fala alta e desafiadora destinada às professoras em sala (suas) responsáveis nas atividades de casa, causava grandes prejuízos a ele no processo ensino-aprendizagem, mas também um enorme desconforto ao corpo docente.

Durante o período de observação na escola percebemos que entre o alunado existiam crianças que apresentavam maiores dificuldades que outras. Sobre isso pudemos averiguar uma relação entre tais dificuldades e problemas ocasionados, muitas vezes, pelo histórico familiar, em que existiam situações de alcoolismo e consumo de drogas, capazes de incidir diretamente na falta de comprometimento dos (as) responsáveis em fazer com que suas crianças, por exemplo, chegassem à escola no horário estabelecido, com as tarefas de casa desenvolvidas e com portando seu material didático.

Nesse contexto, um dos maiores aprendizados do estágio supervisionado foi perceber que este momento de prática do estágio concede ao(à) aluno(a) estagiário(a) a possibilidade de interagir diretamente com o exercício da profissão docente e com as dificuldades que existem dentro e fora do âmbito escolar. Esta experiência, realmente, é radical no sentido de promover a capacitação em tempo real, sobretudo, através de situações e dilemas do cotidiano da escola. O estágio se caracteriza como um momento de descoberta em que aluno (a) estagiário (a) conduz um novo olhar para a superação dos problemas e experiências encontradas que nem sempre constam no aprendizado teórico.

3. DISCUSSÕES DO CASO

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações historicamente situadas. (...) O profissional do magistério que se vê diante do estágio supervisionado em um curso de formação docente precisa, em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que, nesse caso, assume o caráter de formação contínua, tendo como base a ideias de emancipação humana. (PIMENTA, 2004, p. 102- 126).

Na experiência de Sousa, entretanto, constatamos uma aporia entre a missão de promover a emancipação humana e a visão de uma sociedade previamente medicalizada, ou seja, que transforma problemas existências e políticos em questões clínicas: como distinguir as consequências das desigualdades sociais dos diagnósticos da moda se, não raro, qualquer alteração de comportamento, incluindo o infantil, é colocado na conta das patologias contemporâneas?

3.1 Inquieto (a), desatento (a), desconcentrado(a)

Quando um (a) aluno (a) demonstra ter problemas de concentração e/ou desenvolvimento em sala de aula, precisamos ponderar isso. Por todo o exposto, na experiência de Souza seria até coerente considerar a possibilidade de várias crianças “inquietas” da escola, estar acometidas de transtornos psiquiatricamente tratáveis, não fosse a observação - e conseguinte consideração - de seus contextos familiares e sociais. Ficou claro para nós a importância de profissionais que atuam na área da educação direcionarem uma observação especial para o contexto familiar e social de seu alunado. Igualmente, a

necessidade da insistência em trazer a família para o convívio da escola, com a finalidade de orientá-la e ajudá-la a buscar junto uma melhor assistência às crianças.

Uma questão que nos despertou atenção na escola durante o estágio, foi que as professoras desta instituição se queixavam muito a respeito da indisciplina dentro da sala de aula. A inquietude do alunado, somada à falta de concentração e dificuldade de desenvolvimento cognitivo, era colocada por estas profissionais no âmbito da suspeita de patologias. A reclamação mais recorrente era a de que se perdia muito tempo da aula tentando controlar o alunado. No auge da minha inexperiência, julguei que fosse problema com a professora. Depois, contudo, minha vivência em sala de aula me colocou uma dúvida: aquela falta de concentração estaria ligada a algum tipo de problema médico?

Estudos nessa área realçam com freqüência o aumento no diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), considerado um distúrbio infantil que afeta o rendimento escolar.

O pediatra inglês (George Still) foi o primeiro a escrever sobre o TDHA. No ano de 1902 ele constatou alterações evidentes no comportamento das crianças, como problemas que faziam com que elas demonstrassem serem capazes de apreender, mas não conseguissem aprender determinados conteúdos na idade esperada. Still usou vários termos para denominar o TDHA: síndrome da criança hiperativa; lesão cerebral mínima; disfunção cerebral mínima; transtorno hipercinético.

No ano 1980 a Associação Americana de Psiquiatria denominou o Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), e só mais recentemente, em 1994, o termo foi oficialmente atualizado para Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), após ser considerado que a hiperatividade é o principal indicador desse distúrbio. No primeiro momento, o TDA era associado apenas a fatores biológicos, como hiperatividade ou deficiência cerebral. Hoje o TDAH é considerado como relacionado a outros sintomas, denominados como “Desatentos, Predominantemente Hiperativo-Impulsivo e Combinado”.

Apesar de sintomas, como inquietação, desconcentração e impulsividade fazerem parte do diagnóstico da criança com TDAH, nenhum desses sintomas manifestos no ambiente escolar devem ser lidos acriticamente pelos profissionais da educação. E nem mesmo a dificuldade em se adaptar ao código disciplinar exigido pela escola, deve ser lido sem questionamentos numa chave patológica, pois a aprendizagem é um processo que está

relacionado à vida do (a) aluno (a), especialmente, quando este (a) está na idade infantil. Além disso, a própria aprendizagem tem como propósito contribuir no desenvolvimento e nas capacidades de cada indivíduo, tornando-o capaz de consolidar uma relação social com o meio em que o sujeito está inserido, considerando, portanto, suas condições sensório-motoras, cognitivas, afetivas e lingüísticas para um bom convívio social (Freitas, 2011).

Neste sentido, para Freitas “[é] preciso repensar os “distúrbios de atenção” na tensão com o cotidiano. Olhar para os Corpos Que Não Param e reconhecer que eles estão atravessados por evidências históricas e culturais que são deste tempo” (Freitas, 2007).

A aprendizagem não pode ser um ato mecânico, onde se adquire e guarda conhecimento na memória para serem usados a longo ou a curto prazo. A aprendizagem para ser aplicada deve ser flexível e permitir que os (as) alunos (as) possam aprender através do deslumbramento de novas descobertas; não pode ser algo imposto rigidamente com regras e conceitos já prontos. Em vista disso, cabe ao (à) professor (a) mediar um processo de construção, em que o (a) aluno (a) desvele a realidade de um mundo no qual ele (a) que ainda não estava situado, realidade essa em que a criança, especialmente, torne-se (a) investigador (a) e possa interrogar tudo que está além de seus saberes prévios. É neste processo que o (a) aluno (a) se integra em um momento de transformação e evolui no aprendizado. Além disto, o ato de conhecer precisa ser motivado, pois é nele que se desenvolvem fatores imprescindíveis na formação da identidade de cada indivíduo como ser pensante: autonomia, interações teórico-prática, dinamismo. A partilha de saberes é uma etapa fundamental e que se alarga na coletividade, ou seja, na relação entre professorado-alunado e alunado-alunado.

Contudo, justamente durante o processo de aprendizagem, é que se têm obtido cada vez mais diagnósticos descontextualizados, fundamentados quase exclusivamente nas dificuldades que as crianças enfrentam na vida escolar (Fontana *et al.*, 2007). A demanda de alunos (as) com complicações no âmbito escolar são indicativos predominantes nesse déficit de aprendizagem, que, a cabo, desprezam as questões relacionadas à vida familiar e social das crianças. Seja da parte dos (as) que fazem parte do próprio complexo educacional ou dos familiares do alunado, a questão é que, não raro, isto incorre na evasão e abandono das atividades escolares e, não raro, na baixa autoestima dos (as) alunos (as). Assim, torna-se essencial a atenção sobre esse nicho por parte do (a) professor (a).

A Teoria da Aprendizagem no seu início idealizava apenas a aprendizagem verbal ou ideativa, assim considerada pelos primeiros pensadores e filósofos que observaram e começaram a captar ideias sobre a aprendizagem, como Platão e Aristóteles.

A revolução na aprendizagem aconteceu a partir do surgimento e reconhecimento de novos valores educacionais e da escrita, pois ambos contribuíram para o desmoronamento de concepções tradicionalistas que se tinham da mesma. Daí uma nova cultura da aprendizagem passou a ser considerada, definindo-se como um processo de educação generalizada e não somente como uma forma de apropriação e memorização de conhecimentos. Durante toda essa evolução na aprendizagem foram sistematizadas várias teorias e conceitos educacionais que buscavam descrever e explicar tais avanços.

Para Jean Piaget o conceito de aprendizagem se constitui através de estágios do desenvolvimento cognitivo, caracterizado em quatro fases: a primeira acontece de 0 a 2 anos e chama-se de Sensório Motor, pois é quando a criança desenvolve tanto sua coordenação motora quanto a aprendizagem de palavras e consegue formar pequenas frases; conseguinte surge o período Pré-Operatório que ocorre de 2 a 7 anos, nessa fase a criança desenvolve sua percepção, ela passa a ter noção do que significa linguagem e compreendem melhor pontos relacionados a afetividade, limitações e obediência; a próxima fase é o período das Operações Concretas que ocorre de 7 a 12 anos é nessa fase que desenvolvem a coordenação motora fina e a mesma é caracterizada pela capacidade que a criança adquire em relação a lógica, operações matemáticas, geográficas, noções de história, planejamento de suas próprias ações, formação de turmas de amigos e várias outras noções de aprendizagem; por último, a quarta fase acontece dos 12 anos em diante este é considerado o período das Operações Formais na qual ele já tem seus próprios conceitos formados a respeito de várias áreas de sua vida, e baseados em novas experiências e estímulos de amigos.

Para Lev Vygotsky a aprendizagem é influenciada pelas diferenças históricas e culturais de cada indivíduo, e tal diferencial contribui no modo como as pessoas se comportam e agem em sociedade. Este teórico considera que a vivência com o mundo é fator primordial para transformação da aprendizagem humana:

[...] Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das inter-relações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança... A Aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 1973, p. 161)

Considerando, portanto, o processo de aprendizagem como um período no qual se forma cidadãos e que, na sociedade ocidental, está contido na educação escolar, desde a educação infantil até a vida acadêmica, estamos sempre adquirindo e transformando conhecimentos em consonância com toda a comunidade e o mundo em que estamos inseridos (as). Ao corroborar acriticamente a descontextualização de nossas crianças em benefício de um diagnóstico hermético, incluímo-nos no quadro clínico que o fundamenta:

No movimento em direção a uma criança que sofre pelo diagnóstico, reconheço que outros também sofrem. Sofre a professora que, no desdobrar do laudo médico, é roubada em sua possibilidade de ensinar e pensar sobre o sujeito. As intervenções já estão dadas, não é preciso buscá-las. O sujeito passou a ser o diagnóstico – o TDAH. Sofre a família que, afetada pelo diagnóstico carregado de culpa, gera o estranhamento com relação àquele que passa a ter outra filiação: “É um TDAH”. “Está nele”. “É genético”. “Vai ser sempre assim” (FREITAS, 2007, p. 15)

3.2 Alunado, recreio e aceleração: e agora?

Para alguns (mas) professores (as) o momento de recreação é motivo de aborrecimento e trabalho dobrado, principalmente, pelas turmas se configurarem demasiado numerosas. Contudo, espera-se que o (a) docente busque técnicas como soluções para que os (as) alunos (as) consigam relaxar, depois de extravasarem a adrenalina no recreio.

Ocorre que as crianças assim como os adultos também estão expostas ao acúmulo de estresse e muitas vezes isto se revela, por exemplo, através de sinais de agitação, ansiedade e agressividade. Tais comportamentos podem ser trabalhados com atividades dentro e fora da sala de aula, e se o (a) docente sentir dificuldade em relativizar isto, deve procurar ajuda do (a) psicólogo (a) da escola, que deverá estar pronto a colaborar com a orientação e o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Na realidade, entretanto, não é sempre que o (a) docente conta com o auxílio de um (a) psicólogo escolar. Neste sentido é digno de nota que entre discentes que realizam o estágio supervisionado recorrentemente surge o questionamento sobre o curso de pedagogia não

contemplar uma disciplina que nos oriente sobre como agir, lidar com situações em que nos deparemos com a agitação de uma turma numerosa. Este questionamento se dá geralmente no momento em que se teme que o (a) professor (a) da turma, que será o (a) avaliador do desempenho do (a) estagiário (a), não considere que além do enfrentamento de um ambiente desconhecido, com alunos (as) que se tem contato durante um curto espaço de tempo, e a inexperiência do (a) graduando (a) com esse tipo de problema. As perguntas mais freqüentes são: i) como conseguir acalmar várias crianças ao mesmo tempo? ii) que tipo de atividades ou dinâmicas aplicar nas aulas de recreação?iii) qual metodologia adotar, a mesma do (a) professor (a) efetivo da turma ou outra, em acordo com a demanda?

Na experiência em Sousa, uma saída foi buscar as referências cotidianas dos (as) alunos (as) para alcançar uma aproximação com estes (as), através de rodas de conversas. Ao dar-lhes liberdade para se expressar, respeitando o tempo e a linguagem do grupo, foi possível contornar a agitação desenvolvendo atividades com músicas e coreografias, tornando as crianças mais participativas e atenciosas. Neste sentido, a constatação foi que os (as) alunos (as) conseguiam sentir o estado de espírito vigente, e ser influenciados (as) por ele, ao sentir segurança invés de nervosismo ou ansiedade do outro lado da relação que ali se estabelecia.

Outra estratégia que funcionou bem foi conversar calmamente com as crianças no retorno do recreio, antes de retomar as atividades escolares, e propor atividades em grupos separados de quatro ou cinco crianças, no máximo. Também notamos que os temas das atividades quando eram escolhidos por elas - fosse destinado a jogos, a pinturas, a constatação de histórias, a atividades com áudio ou vídeo -, repercutiram em um bom resultado na diminuição da agitação na volta do recreio. Destaque-se que o uso da voz, a entonação, fosse de nossa própria fala, fosse de nossa fala dando vida às personagens dos contos, por exemplo, também funcionou bem para restabelecer a atenção e a concentração entre as crianças na volta do recreio.

Assim, corroboramos com Duarte e Bondezan:

[...] uma necessidade do professor [...] conhecer e compreender as necessidades da criança, desde as biológicas como as culturais, para que ele se faça presente nesse processo de formação das capacidades psíquicas superiores, com uma mediação pedagógica intencional e organizada. (Duarte e Bondezan, 2008)

No avesso desta constatação, entretanto, ratifica-se a necessidade de se questionar sobre o impacto da ausência da participação efetiva da família na vida do alunado do ensino infantil.

3.3 Acompanhamento, e/ou a falta deste, dos (as) responsáveis sobre a vida escolar dos (as) alunos(as): classe social e (des) estrutura familiar

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar a criança para o mundo; no entanto, a família tem a suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que aproximam dessa mesma instituição. A escola tem a sua metodologia e filosofia para educar a criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIN, 2003, p. 99)

No caso de Souza a falta de diálogo com familiares do alunado era sempre motivo de queixa por parte do corpo docente, porque segundo este a inacessibilidade dos (as) responsáveis diminuía drasticamente a possibilidade de intervenção sobre a criança que apresentavam dificuldades e, conseqüentemente, ameaçava o rendimento escolar de todas as crianças de sua turma.

Neste sentido, apesar de muitas variáveis influenciarem na trajetória escolar do (a) aluno (a) e interferirem no seu processo de escolarização, a impossibilidade da relação escola-família se caracteriza como uma das mais relevantes. Na perspectiva de Vygotsky:

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola. (Vygotsky, 1984 p.87)

O papel da família intervém diretamente no êxito e na condição escolar de cada criança. À medida que o corpo docente se dedica à elaboração de projetos que instigam o interesse dos (as) responsáveis das crianças, mas não obtém retorno, míngua não apenas os projetos, mas também a possibilidade de fazer com que a criança negligenciada adira às propostas coletivas da escola. O resultado mais imediato que percebemos disto foi a distinção entre as crianças cuidadas e as negligenciadas pelos (as) seus responsáveis, sendo um dos aspectos mais evidentes desta diferença a impossibilidade de integrar estas últimas em atividades que envolvem o aprendizado responsabilidades.

Segundo Tiba:

É dentro de casa na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para um futuro próximo, ter saúde social [...] A educação familiar é um fator bastante importante na formação da personalidade da criança desenvolvendo sua criatividade ética e cidadania refletindo diretamente no processo escolar. (Tiba, 1996, p.178).

Sem dúvida a participação familiar na sedimentação do conhecimento que é construído no ambiente escolar, é um fator determinante no rendimento da aprendizagem infantil e que reflete tanto no seu progresso intelectual, como na sua capacidade de convivência social. Sobre isto, constatamos que a ausência dos (as) responsáveis nas atividades culturais da escola, também refletia significativamente em seu interesse sobre a compreensão deles (as) sobre o papel da escola e na construção de novos saberes e do papel dos (as) professores (as) como protagonistas desse ambiente.

O interesse e participação familiar são fundamentais. A escola necessita saber que é uma instituição que completa a família, e que ambos precisam ser um lugar agradável e afetivo para os alunos/filhos. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno. (Tiba, 1996 pág.140)

Outro aspecto que percebemos como determinante para o progresso escolar da criança na experiência em Souza, foi o da disposição do (a) professor (a) em investigar e descobrir a origem do alunado, pois dependendo do meio em que este vive, é possível detectar prováveis motivos que provocam comportamentos indisciplinados na escola.

Segundo Piaget,

[...] uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50)

O relacionamento familiar é o ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo das crianças, ainda que outros impasses também possam ser relacionados a isto. Um ambiente familiar conturbado pode causar sérios distúrbios na criança e prejudicar sua vida escolar.

A conturbação familiar geralmente é interpretada pela criança por eventos tão drásticos como estáticos: separação dos pais; moradia com avós e cuidado de babás em função do abandono de pai e/ou mãe; problemas financeiros; violência doméstica; alcoolismo.

De um modo geral, algumas destas dificuldades podem ser percebidas como mais freqüentes em classes menos abastadas, nas quais muitas vezes a (o) cuidador(a) precisa abster-se do convívio com a criança em função da necessidade de multiplicar jornada de trabalho e/ou não ter condições de pagar um (a) profissional adequado (a) para cuidar dela.

Infelizmente, na experiência de Sousa uma das constatações mais inelutáveis e preocupantes foi a de que quando a família e a escola não dão as mãos, quem se desgarrá é o aluno (a).

O ato de educar exige do (a) professor (a) muito tempo e criatividade, em quase todas as horas do dia. Além disso o magistério é controverso, pois reclama ao (à) docente ao mesmo tempo, flexibilidade, ordem, escuta, limite, dedicação integral ao (à) outro (a) e reciclagem cotidiana de si mesmo (a) Na teoria o processo de ensino aprendizagem parece fácil, mas na prática é complexo. Exige atitudes de um (a) profissional que no decorrer de sua formação acadêmica não é preparado (a) para lidar com crises, com medo, com desigualdades sociais e/ou com negligência familiar.

A formação do professor necessita mais do que um curso preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que este curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e por mais que esse professor tenha realizado bons estágios. (WEISZ, 2010, p.118).

Considerando o choque entre a teoria e a prática que se experiência no estágio supervisionado, torna-se intrigante como depois o (a) discente se dispõe a continuar no magistério. Talvez, entretanto, a compreensão disto não esteja vinculada estritamente à um processo a racional, mas também emotivo, que se fundamenta na representação da experiência sensível de ouvir a primeira soletração numa canção de roda que se ensinou, de se sentir a confiança depositada em si num abraço espontâneo, de se compartilhar a satisfação do aprendizado da primeira letra escrita, ou de ter a consciência de que se pode contribuir no magistério para a formação de um indivíduo emancipado, autônomo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio supervisionado nos esclareceu porque ele significa um dos momentos mais temidos pelos (as) alunos (as), em toda a formação acadêmica. Constitui-se numa viragem, momento em que efetivamente o (a) discente cresce e assume, não apenas a responsabilidade sobre si mesmo, mas, sobretudo, pelo (a) outro (a), que é o alunado.

No estágio supervisionado colocamos em prática todo nosso embasamento teórico e encaramos uma prática ainda desconhecida para maioria dos alunos (as): a docência real. É através do estágio que muitos (as) graduandos (as) entendem realmente a profissão pretendida, e têm efetivamente a oportunidade de decidir consciente e criticamente se desejam continuar no propósito da educação. Para o licenciando (a), particularmente, além de uma disciplina obrigatória, este é um momento único, no qual tudo o que se experiência leva à reflexão sobre os conhecimentos e bases científicas apreendidas, ao mesmo tempo em que demanda uma espécie de autonomia, que só são exigidas a quem se ocupa em educar.

No que toca propriamente o estágio supervisionado no curso de pedagogia, só diante do envolvimento que ele promove o (à) estagiário (a), este (a) desenvolve uma visão mais ampla do elo que imbrica ambiente profissional, universo acadêmico e mundo cotidiano e ambiente escolar. Esse estágio complementa e enriquece a formação docente, porque amplia a visão do (a) aluno (a) na medida que o (a) submete à uma prova de realidade complexa, para frasar Edgard Morin (Morin, 2005).

No estágio supervisionado, questões que antes se subjugavam inexistentes, materializaram-se, ganharam nome, classe social, idade, direitos e deveres, dando forma ao maior desafio profissional da pedagogia: enfrentar velhos desafios e descobrir como lidar com novas demandas diariamente, dentro e fora da escola, mediando situações inusitadas que, para além de responsabilidade profissional, requerem um comprometimento com a vida.

Com a realização do estágio supervisionado, compreendemos que nenhuma orientação teórica fornece fórmula mágica ou resposta pronta que caiba na prática pedagógica especialmente, a docente -. O curso universitário nos provê de conhecimento e nos dá a oportunidade de nos desenvolvermos de uma perspectiva crítico-reflexiva, tornando-nos sujeitos autônomos (as). Nossa emancipação, entretanto, dá-se cotidianamente, na busca da vigência empírica, que nos permita aprender ao ensinar e ensinar ao aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APEOESP. Cansaço, nervosismo, ansiedade: os professores precisam de ajuda.

Gabrielly C./Info-JC. Fonte: <<http://www.jcnet.com.br/Politica/2012/11/cansaco-nervosismo-ansiedade-os-professores-precisam-de-ajuda.html#prettyPhoto>>. Acesso: 20/11/12

ABDA- Associação Brasileira do Déficit de Atenção .Fonte: www.tdah.org.br/sobre_tdah/o-que-e-o-tdah.htm. Acesso: 16/04/2016

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 12/04/2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Lei nº 6.494 de 07 de dezembro de 1977.Decreto nº 87.497 de 18 de agosto 1982. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm>. Acesso em 12/04/2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em 12/04/2016.

BRASIL. Parecer Nº 115/99 de 10 de Agosto de 1999. Assunto: Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/diretrizes_p0601-0607_c>. Acesso em 12/04/2016.

BRASIL. Parecer Nº. CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:<<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>>.

BRASIL. Parecer Nº 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 20/04/2016.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº 15/2005, de 02 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em 20/04/2016.

Duarte, Luiza Franco; Bondezan, Andreia Nakamura. “O desenvolvimento da capacidade de atenção na educação infantil”, In *Simpósio Nacional de Educação: o PDE e o atual contexto sócio-educacional. O desenvolvimento da capacidade de Atenção na Educação Infantil*. 2008. (Simpósio).

FONTANA, Rosiane da Silva et al . Prevalência de TDAH em quatro escolas públicas brasileiras. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, São Paulo , v. 65, n. 1, p. 134-137, Mar. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2007000100027&lng=en&nrm=iso>. access on 23 May 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X2007000100027>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. *Corpos que não param: A atenção como ferramenta*. In: ANPEDSUL, 2010, Londrina. *Corpos que não param: aatenção como ferramenta*, 2010.

_____. *Corpos que FREITAS, Cláudia Rodrigues de. “Corpos que não param: criança, 'TDAH' e escola”*. In: III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación Biopolítica, educación, seguridad, 2011, Buenos Aires. ?Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola, 2011. p. 36.

GOHN, M. G. *Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Editora: Cortez, 2010. – (Coleções questões da nossa época; v.1).

LIBÂNEO, José Carlos, *Didática*. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do S. L. *Estágio e docência*.4.ed. São Paulo: Cortez 2009.

PAROLIM, Isabel. *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Fortaleza, 2003.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria do S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. Estágio e Docência. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PIAGET, Jean. Para onde vai à educação. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente: 5 ed. Petrópolis:vozes, 2009.

TIBA, Içami. Disciplina; limite na medida certa^{41ª} Ed. São Paulo; Gente, 1996 240p.

TIBA, Içami. Adolescentes: Quem Ama, Educa! São Paulo: Ed. Integrare, 2005.

_____. Quem Ama, Educa! São Paulo: Gente, 2002

VENTURA. “O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Pedagogia Médica”, In Rev SOCERJ. 2007;20(5):383-386 setembro/outubro.

VYGOTSKY, L. S. Lo Sviluppo psichicodel bambino. Roma: Riuniti, 1973.

VYGOTSKY, L. S Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem/ Telma Weisz; com Ana Sanchez. - 2ª. Ed. São Paulo: Ática, 2009.