

# Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: reflexões sobre formação docente e espaço escolar

*Supervised Internship in Portuguese Language: reflections about teacher training and school space*

Antônio Narcélio Domingos da Silva<sup>1</sup>

## Resumo

Este trabalho se configura como um relato sobre as experiências vivenciadas com o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, na EREM Ginásio Pernambucano situada em Recife – PE. Buscou-se focar em um tema principal por meio do qual foram lançadas algumas reflexões, nesse caso, acerca da formação docente e do espaço escolar. Para a primeira discussão foram feitos alguns diálogos com documentos reguladores do Estágio Supervisionado, enquanto que para a segunda, se partiu da concepção de escola como espaço de construção sociocultural (DAYRELL, 1996).

## Abstract

This work is configured as an account of the experiences with the Supervised Internship in Portuguese Language, at the EREM Ginásio Pernambucano located in Recife - PE. It sought to focus on a main theme through which some reflections were made, in this case, on teacher education and school space. For the first discussion, some dialogues were made with regulatory documents of the Supervised Internship; for the second one, starting from the conception of school as a space for social-cultural construction (DAYRELL, 1996).

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Formação docente. Espaço escolar.

**Keywords:** Supervised internship. Teacher training. School space.

## Introdução

Quando se pensa em Estágio Supervisionado nas turmas de licenciatura, o que vem em mente, principalmente, é a articulação entre teoria e prática. Entretanto, a extensa literatura envolvendo políticas de fomentação da disciplina apontam para o grau de complexidade que esta relação repercute na formação docente, pois historicamente, se percebe um distanciamento entre estes dois contínuos.

Andrade e Resende (2010 p. 248) abordam muito bem essa problemática e nos informam que, apesar dessas discrepâncias, a legislação vem buscando nas últimas décadas

---

<sup>1</sup> \*Aluno graduando do curso Letras – Português do Departamento de Letras, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Email: narceliodomingos@gmail.com.

Incorporar as discussões sobre a formação do professor realizadas pelos estudiosos dessa temática, tentando superar questões históricas tal como a concepção restrita de prática, limitada a um momento isolado do curso e de responsabilidade de um único professor – o supervisor de estágio.

Para que isso seja possível, entretanto, é necessário que entendamos a escola como um *espaço de construção sociocultural*. Assim, sob a luz das observações de Szpeleta & Rockwell (1986 *apud* DAYRELL, 1996), é importante assumir tal postura e a dupla extensão na qual a escola se articula: (i) como instituição organizada sob regras delimitadoras das ações dos sujeitos e (ii) como ambiente complexo propício a construção de relações sociais. Não só isso, mas perceber a diversidade dos sujeitos constituintes desse espaço, que se diferem entre si político e ideologicamente e que são peças essenciais na (re)construção da escola enquanto órgão formal de ensino-aprendizagem (ABRAMOVAY et al., 2015).

Mediante isso, busco relatar as experiências vivenciadas com a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Ginásio Pernambucano (GP)<sup>2</sup>, refletindo sobre a relação entre espaço escolar e formação docente mediante percepção dos múltiplos olhares que constituem a escola como um ambiente múltiplo, de construção sociocultural e preparação para docência.

## 1. Formação Docente e Espaço Escolar: diálogos possíveis

O estágio se “dividiu” em duas fases: (i) observações gerais da escola e (ii) observação das aulas de uma turma específica. Entretanto, essas fases se relacionaram entre si e por essa razão posso dividir o estágio em três momentos principais: (i) o de escolha da escola e análise/reflexão de documentos reguladores desta; (ii) o de observação da escola e das aulas; e (iii) o dos diálogos com as partes da comunidade escolar.

Dessa forma, a escolha da escola representou um grande desafio. Como teríamos que ir em grupo para a escola pois precisaríamos construir um documentário para apreciação no II Encontro de Estágios em Letras da UFPE, e éramos quatro no grupo, a escola teria que ser acessível geograficamente para ambos e teria que ser igualmente acessível burocraticamente com a construção do documentário. Assim, optamos por uma escola privada próxima da universidade. O fato de ser próxima da universidade resolveria a questão da distância já que quando largássemos do estágio não precisaríamos enfrentar o famoso trânsito recifense evi-

<sup>2</sup> A escola está situada na Avenida Cruz Cabugá, 269 - Santo Amaro, Recife – PE. Telefone: (81) 3181-2949.

tando, com isso, chegar atrasado nas aulas e, o fato de ser privada, teoricamente, resolveria a questão da burocracia/documentário, pois pensávamos que escolas privadas estariam mais acostumadas com o fenômeno estágio. Mas, nos enganamos. Formalmente nos apresentamos à escola e explicamos a dinâmica do estágio. A coordenação pedagógica, então, ficou de nos dar uma resposta posterior já que iria se reunir com direção e professores para tratar dos detalhes e ver se “seria possível nos aceitar”. O resultado é que não fomos bem entendidos e a escola “só disponibilizou duas vagas”, para turmas específicas em horários específicos e em disciplinas específicas. Como não atingiríamos um dos objetivos do estágio, que seria identificar as várias práticas docentes e metodologias de ensino facilitadoras da aprendizagem por meio da observação da turma como um todo, optamos por procurar outra instituição.

É curioso, entretanto, que essa aparente relutância aconteça, pois, analisando o Parecer CNE/CP9/2001 que apresenta uma Proposta de Diretrizes para a Formação da Educação Básica, na parte referente ao eixo articulador das dimensões teórica e prática, temos que a vivência do estágio “[...] Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.” (BRASIL, PARECER CNE/CP9/2001, p. 58). Ou seja, o estágio deve ser encarado como um momento em que os futuros docentes coloquem em uso o que foi construído de conhecimento até então e ao mesmo tempo mobilizem novos por meio do estabelecimento dessa relação pedagógica, chamada pelo documento de “docência compartilhada”. Por isso, chamamos de Estágio Curricular Supervisionado (ANDRADE; RESENDE, 2010). Mas, para que isso seja viabilizado,

*[...] é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (BRASIL, PARECER CNE/CP9/2001, p. 58, grifos meus).*

Fica claro, que o que faltou foi justamente a mediação entre escola e a academia para facilitar tais procedimentos burocráticos. Porém, se existe um documento regulador que objetiva lançar diretrizes para a formação docente, a partir de uma reflexão sobre a articulação de teoria e prática, por que tais diretrizes não são de fato efetivadas?

Encontramos, então, na EREM Ginásio Pernambucano “a solução para os nossos problemas”. Contudo, apesar de termos sido prontamente atendidos pela coordenação pedagógica, de a escola ter apresentado maior entendimento sobre a rotina de estágio e de ter se mos-

trado favorável à construção do documentário, em alguns momentos nos sentimos deslocados para a realização de algumas atividades. Por exemplo, no meu plano de atividades reservei algumas horas de conversa com os professores para entender, sob sua perspectiva, como é a rotina da escola. Essas conversas, que estavam planejadas para serem feitas antes de adentrar na observação de suas aulas, se tornou um desafio já que eu não sabia onde encontrar o professor. Particularmente, esperava que houvesse diálogo entre a coordenação e o corpo docente no sentido de deixar os professores cientes das atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário, já que o plano de atividades foi entregue nos primeiros contatos com a escola.

Fizemos, em grupo, a análise e reflexão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e levamos nossa discussão à universidade com a finalidade de buscar semelhanças e diferenças entre os PPPs de outras escolas nas quais nossos colegas estavam. Dessa forma atendemos um dos objetivos da disciplina de conhecer e apreciar o PPP da escola e, o que sugere Carvalho (2012) sobre o desenvolvimento dos estágios nos cursos de licenciatura. Tiramos vários questionamentos da análise, dentre os quais: como é fomentado esse PPP? Quem são as partes que se envolvem nisso? Até que ponto o que ali está corresponde ao cotidiano escolar?

Tais questionamentos surgiram principalmente porque Veiga (1995) atenta para o caráter dinâmico e de esforço coletivo que exige a construção do PPP e também porque alguns pontos merecerem ser elucidados, tais como: (i) há uma considerável carência de detalhes no documento, principalmente no que tange as atividades educacionais – são apresentados inúmeros projetos da instituição, mas não há aprofundamento quanto ao desenvolvimento e aplicabilidade destes; (ii) há apenas uma menção ao Conselho de Classe e nenhuma ao Grêmio Estudantil ou qualquer outra instância de representação discente ou de participação ativa da gestão democrática a qual a escola se propõe – mesmo com a gestão afirmando que são feitas reuniões com representantes de salas regularmente<sup>3</sup>; (iii) apesar de ser bastante heterogênea, a comunidade escolar do GP é apenas brevemente citada, em contrapartida o documento detalha muito bem o corpo de gestores e funcionários da escola; (iv) a instituição evidencia a participação dos pais e responsáveis em sua história, mas no PPP não encontramos a forma como, atualmente, estes podem exercer participação; e (v) quando o grupo solicitou o PPP à coordenação pedagógica, o documento não estava pronto e a justificativa dada foi que um dos

---

<sup>3</sup>Um dos objetivos do PPP da escola diz: “proporcionar aos/às estudantes o desenvolvimento de aptidões para a construção de uma sociedade mais justa, através do questionamento de sua realidade, e da identificação de seus problemas e possíveis soluções, *conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação*” (PERNAMBUCO, p. 8, 2017).

coordenadores pedagógicos estava finalizando-o e alterando as metas/objetivos que haviam sido mudadas em relação ao ano anterior.

Depois de fazermos a análise do PPP e de começarmos a captar com mais transparência a dimensão institucional da escola (DAYRELL, 1996), faltava entender como esta se arquitetava, enquanto espaço/processo de construção sociocultural. Descobrimos nos diálogos com professores, alunos e outros membros da comunidade escolar um pouco dessa dimensão, mas, principalmente no momento de observação das aulas.

Minha dupla e eu ficamos numa turma do primeiro ano do ensino médio. A rotina das aulas se resumia basicamente em: o docente chega na sala, pergunta aos estudantes em que questão o exercício parou, escreve no quadro enquanto copiam. Em alguns casos o livro didático era protagonista, como nas aulas de Artes em que os estudantes faziam a leitura dele, em outras ele praticamente não surge, como nas aulas de Inglês, que eram iniciadas com músicas apresentadas pelos alunos. Dessa rotina, momentos curiosos me fizeram refletir sobre as diversas metodologias e a postura docente necessária para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tais como: (i) nas aulas de Português em que os alunos ficavam agitadíssimos, mas mesmo assim respondiam quando solicitados; ou (ii) nas aulas de Direitos Humanos em que todos ficaram calados observando a professora falar sobre Violência contra a Mulher.

Porém, um dos momentos que mais me mobilizou inquietações, foi durante uma das aulas de Inglês que, como falei anteriormente, eram iniciadas por apresentações musicais dos estudantes. Mesmo com a predominância do cantor pop Ed Sheeran, ou da *boyband* The Wanted, um dos grupos optaram por trazer Mc Lan com “Open The Theka”. A música, que já conta com mais de 10,5 milhões de reproduções na plataforma de streaming Spotify<sup>4</sup>, que tem seu vídeo no You tube com quase 32 milhões de visualizações<sup>5</sup> e que na sua letra têm versos como “Vamos ensinar inglês/Pras buceta analfabeta” e “I love you too cool/Então senta no piru”<sup>6</sup>, foi veementemente coagida pelo docente da disciplina. Aquela atitude me inquietou e fiquei pensando comigo “Não, por quê?”. Porém, ao mesmo tempo, me atou os braços, pois confesso que, particularmente, não saberia o que fazer frente essa “inesperada” situação. Apesar de ter escutado, em praticamente todas as aulas de educação, que devemos levar em consideração o cotidiano do aluno, de ter visto com Abramovay et al. (2015), sob a luz de Reguillo (2000), que as culturas juvenis são conjuntos heterogêneos de expressões e práticas

<sup>4</sup> Fonte: <https://open.spotify.com/track/77TEIJdpImw8cSv6t4mCIr>. Acesso em: 16/07/2017.

<sup>5</sup> Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=L3JN9y5Q6rE>. Acesso em: 16/07/2017.

<sup>6</sup> Fonte: <https://www.vagalume.com.br/mc-lan/open-the-tcheka.html>. Acesso em: 16/07/2017.

culturais e de ter sido advertido por Dayrell (1996, p. 140) que “(...) os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria”, eu não saberia o que fazer. Por isso o momento de estágio não representa uma oportunidade para por na prática o que se aprende na academia, mas sim, para refletir sobre como aproximar esses extremos.

Partindo agora para os momentos de diálogos com as partes da escola, começo com a fala de um dos estudantes do terceiro ano que nos deixa entender basicamente a constituição do espaço escolar como diverso e sociocultural. Quando perguntado sobre sua relação com os alunos, professores e demais funcionários, ele responde:

- (1) “(...) aqui no ginásio pernambucano é algo totalmente diferente, quando eu entrei aqui foi algo completamente diferente, quando eu conheci minha turma foi algo totalmente diferente. São pessoas totalmente diferente de todas outras pessoas da turma. Não tem ninguém igual a ninguém. E isso é muito genial porque todo mundo consegue aceitar muito a diferença de todos os outros. (...) O padrão do Ginásio é não ter padrão. E... Isso é muito bom.” (Entrevista realizada pelo grupo, 09/06/2017).

A fala do estudante reflete muito sobre a heterogeneidade do espaço escolar. Mas, será que essa diversidade é valorizada? Abramovay et al. (2015), discutindo sobre o lugar da escola na produção do conhecimento a partir da comparação da rotina escolar de jovens do Ensino Médio, EJA e Projovem Urbano, afirma que a normatividade do sistema de ensino, na maioria das vezes, tende a rechaçar a cultura juvenil. Em contrapartida, a “cultura adultocrata” que a instituição prega vê os jovens como sujeitos sem identidade própria – apesar da escola ter que lidar com diferenças de cor, raça, etnia, sexualidade, religião etc. O estudo frisa que por ser um espaço de diversidade em que momentos de conflitos e de diálogos se encontram,

O espaço escolar é visto pelos jovens de maneira ambígua: algumas vezes, o lugar de socialização e de convívio com os amigos e outras, um lugar de conflitos entre os pares e entre os alunos e os adultos da escola. A escola não é, em muitos casos, um espaço democrático, sedutor, e igualitário, tal como concebido e idealizado. Embora seja esperado que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros (...)” (ABRAMOVAY et al., 2015, p. 37).

Pude notar esse "lugar de conflito entre os pares" na dinâmica aluno-gestão. Não só isso, mas ao mesmo tempo, como essa dinâmica é reflexo da dimensão institucional na qual a escola se organiza, através dos documentos reguladores, neste caso o PPP. Perguntamos como era a relação deles, estudantes, com a gestão e os do primeiro ano nos deram respostas como,

- (2) “Eu posso dizer que eu tenho um nível de convivência legal com todos que estão ao meu redor...” (Entrevista realizada pelo grupo, 09/06/2017).

Já, os do terceiro nos responderam:

- (3) “Eu acho que falta muita comunicação ainda da gestão com os alunos. Não tem muita essa comunicação, sabe? (...) eu não tô dizendo que a gestão é ineficiente. Eu tô dizendo que não existe a comunicação delas com os alunos. (...) Não tem a ponte que liga os dois” (Entrevista realizada pelo grupo, 09/06/2017);
- (4) “A gestão só quer saber delas mesmo. Só: minha regra, eu que faço! Não quer ouvir os alunos, porque aposto se ouvisse os alunos ia ser muito melhor, a escola ia evoluir muito mais. (...) Só quer que o aluno sente na cadeira. Estude o integral todinho, depois volte pra casa sem aprender nada” (Entrevista realizada pelo grupo, 09/06/2017) e
- (5) “Eu odeio a diretora. Assim, de vez em quando, tem dia que até vai, mas... (suspiro, riso tímido) Ai... (gagueja). É a forma que ela fala com a gente. Ela fala com a gente, muitas vezes com se ela achasse que nós somos completamente burros, que... ela tem que falar daquele jeito. Ela grita. Tem dias que realmente eu entendo a... a posição dela. Ela tem que controlar oitocentos alunos, ela tem que se... botar numa forma firme. Só que ela não tem necessidade de tá gritando (...). (Entrevista realizada pelo grupo, 09/06/2017).

O contraste das falas revela, com relação a gestão, um sentimento de distanciamento, para alguns alunos, e um sentimento de satisfação, para outros. Dessa forma, é importante considerar que a fala da gestão corrobora para essa realidade pois ,comentando sobre sua relação com os alunos, afirma que esta não “funciona às mil maravilhas”, visto que coloca alguns limites para que se possa ter "um cotidiano mais organizado" e para que "as coisas funcionem como devem funcionar".

É possível completar afirmado que existe certa tendência nos estudantes do primeiro ano em fazer uma “propaganda” mais positiva da escola, enquanto que os do terceiro ano são um pouco mais “pessimistas”. Acredito que essa diversidade de opiniões e de olhares deva ser proveniente de dois aspectos principais: (i) o estudante do primeiro ano vem de uma realidade diferente da que encontra no GP, geralmente vem de um ambiente que foi mal administrado, de uma rotina diferente e, por isso, ficam deslumbrados com a nova realidade; (ii) com o passar do tempo começa a descobrir que determinadas coisas não funcionam da maneira que deveriam funcionar e, passam de deslumbrados para frustrados; mas uma frustração crítica e consciente, que deve ser escutada.

Quero chamar atenção, ainda, para a imagem construída da turma pelos docentes, coordenação pedagógica e alunos. Todos, em uníssono, falaram durante conversas informais, que aquela turma era considerada “a melhor dos primeiros anos”. E, a primeira voz que deixou transparecer esse discurso foi da Coordenação Pedagógica enquanto escolhíamos qual turma observar.

Dayrell (1996, p.153) alerta sobre o quão prejudicial é a construção de um discurso comportamental de turmas específicas, pois isso produz normas e valores “(...) a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando”. O autor ainda comenta que durante esse processo o discurso e a postura dos docentes “(...) têm uma influência muito grande, interferindo diretamente na produção de “tipos” de alunos e da própria turma” (DAYRELL, 1996, p. 154). Reflexo bastante pontual que corrobora com isso está presente na fala de um outro estudante do terceiro ano. Perguntamos como era a relação dos alunos, e a sua especificamente, com os professores e ele disse:

- (6) “Porque você brinca uma vez aí ele pensa que você vai brincar sempre. Aí, tipo, não se bate bem com o aluno. Aí começa, tipo, a afastar mais o aluno... afastar, é... Como se fosse a turma dos bagunceiros... aí bota um pra lá, outros pra cá. Como se fosse escolhido, entendeu?” (Entrevista realizada pelo grupo, 09/06/2017).

Particularmente, acredito que a escola só se torna de fato espaço de construção socio-cultural quando entende a heterogeneidade na qual os alunos se constituem. Dayrell (1996) comenta que essa heterogeneidade se encontra nos “projetos individuais dos alunos”, nos quais a escola está inclusa. O autor defende que “(...) todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano para o futuro” (DAYRELL, 1996, p.144). Semelhantemente, Abramovay et al. (2015, p. 18) comenta que para compreender a relação da escola com os jovens a partir de suas expectativas,

Se faz necessário dialogar, mapear diversidades de representações sobre o conhecimento, a escola e essa nas suas vidas e projetos, identificando que estímulos ou obrigações fazem com que permaneçam na escola, tendo como perspectiva que as necessidades sociais impõem escolaridade, são a motivação, as gratificações por relações sociais por sentir-se sujeito e o gosto pelo saber que mobilizam.

Pude notar tais “projetos individuais” quando os estudantes nos responderam sobre seus objetivos estudando no GP. Uma das estudantes o terceiro ano disse:

- (7) “Eu estudava numa escola particular e eu vim pro GP porque eu sempre ouvi falarem muito bem daqui. (...) Eu passei no IF, mas eu escolhi ficar aqui mesmo assim porque



eu terminaria lá com 19 anos e aqui com 17, aí é bem melhor, foi bem melhor pra mim” (Entrevista realizada pelo grupo, 09/06/2017).

Por sua vez, um dos estudantes do primeiro ano enfatiza que a escola onde estuda

- (8) “Significa uma vontade de ser alguém. Significa uma vontade de subir mais e mais alcançando o meu objetivo que é a profissão mais no futuro” (Entrevista realizada pelo grupo, 09/06/2017).

Percebi com essas falas que a escola representa para os alunos um espaço que contribui, formalmente e socialmente, para a construção dos saberes necessários para as demandas sociais. Sabemos quais são os objetivos dos estudantes na escola, resta saber de que forma a escola vem contribuindo para que isso seja viabilizado, e principalmente como que vem se construindo enquanto espaço sociocultural e de formação docente.

### **Considerações Finais**

As considerações, aqui chamadas de finais, na verdade, apontam para inícios. Inícios que rumam na luta inquietante de que tudo o que foi relatado e refletido aqui sirvam como mote para consolidação das discussões que vêm sendo feitas sobre políticas de estágio que envolvam maior diálogo entre a Escola e a Academia. É necessário que esse diálogo seja legitimado para que se possa então efetivar o que propõe Cury (2003) sobre o Estágio Curricular Supervisionado ser a relação entre o “*momento do saber*” e o “*momento do fazer*”.

As experiências construídas com o estágio serviram, principalmente, (i) para entender um pouco da dinâmica professor-aluno, (ii) para pensar que situações não planejadas surgem corriqueiramente em sala de aula, sendo fundamental estar devidamente seguros de qual postura assumir frente à elas, (iii) para entender como a escola vivencia em seu cotidiano o novo humanismo (DAYRELL, 1996) que admite os alunos enquanto sujeitos socioculturais. Percebo que falta muito para entendermos o estágio como um espaço/momento de “(re)construção de conhecimentos e de saberes essenciais” para formação docente (ANDRADE E RESENDE, 2010). Por essa razão, devem ser criados mais momentos de “conversa” entre a Escola e a Academia sobre estágios. Essa troca é enriquecedora.

Finalizo com a fala de uma aluna do terceiro ano afim de provar que a escola se constitui, sim, como espaço de construção sociocultural e que é primordial considerar a diversidade dos alunos na construção desse ambiente:

- (9) “Eu mudei muito como pessoa aqui, muito, muito mesmo. Eu era muito mimadinha quando cheguei aqui. Eu era realmente toda patricinha assim, sabe? E quando eu co-

nheci as pessoas daqui... É... Pessoas BEM diferentes de mim, eu mudei completamente, completamente” (Entrevista realizada pelo grupo, 09/06/2017).

## Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. Juventudes e Escola – Modelando o marco compreensivo-reflexivo. In.: **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília: Flacso, 2015. p. 13-33.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35>>. Acesso em: 10 de julho de 2017. p. 231-252

BRASIL. Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001. **Diário Oficial da União**, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 08 maio 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CURY, C. R. J. Estágio Supervisionado na formação docente. In.: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Política educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural (sic). In.: DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano**, Recife, 2017.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In.: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35.