

## A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas

Eliana Povoas Pereira Estrela Brito<sup>I,II</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2943>

### Resumo

Este artigo aprofunda a discussão sobre as práticas de estágios curriculares obrigatórios nos cursos de licenciaturas por meio de uma perspectiva conceitual que considera a cultura como instituinte de sentidos que interferem nos modos pelos quais desenvolvemos a docência e exercemos nossas funções sociais no mundo escolar. Focaliza as práticas de observação na escola – fase inicial do estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciaturas interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – para analisar os relatórios finais, resultantes dos Estágios I e II, produzidos por um grupo de sete estudantes cujas práticas de estágio foram orientadas pela autora deste artigo. De acordo com a análise, as práticas de observação consistem em processo significativo de preparação/qualificação de futuros professores para o exercício da docência, na medida em que, enquanto experiência a que se atribuem sentidos, abrem espaços de enunciação entre os saberes escolares e as práticas pedagógicas. E nesses espaços de enunciação que a singularidade emerge e marca a diferença.

Palavras-chave: estágios curriculares obrigatórios; observação; formação de professores.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Porto Seguro, Bahia, Brasil. *E-mail*: <epovoas@ufsb.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-4563-1354>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

## **Abstract**

### ***The antechamber of paradise: the role of observation in the compulsory internship of teacher-training programs***

*This paper adds to the debate on the practices of compulsory internships in teacher-training programs through a conceptual perspective that understands culture as a sense-giver. Such senses are capable to intervene with the way in which teaching occurs and social duties are done in school. Therefore, it is focused on observation practices in school – first stage of the compulsory internship in teacher-training programs of the Federal University of Southern Bahia (Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB) – aiming to examine the final reports of a group of 7 students, enrolled in the subjects Internship I and II, supervised by the author of this article. In accordance with the analysis, observation practices are a meaningful process of preparation and qualification for future educators, considering that, as an experience to which senses are correlated, they open enunciation loci between school knowledge and pedagogical practices. It is within these enunciation loci that uniqueness arises punctuating differences.*

*Keywords: compulsory internships; observation; teacher training.*

---

Os alumnos do 3.º anno da Escola Normal exercerão a pratica do professorado nas escolas modelo, na ordem em que forem designados pelo director e sob a inspecção dos professores directores, aos quaes compete a distribuição desse serviço e sua melhor applicação; Os alumnos mestres obedecerão ás determinações dos professores directores na execução do ensino pratico; A falta de frequencia e disciplina nas escolas modelo importará para os alumnos mestres as mesmas penas estabelecidas pelo Regulamento para a falta de frequencia e de disciplina nas aulas da Escola Normal. (São Paulo, 1890).

A epígrafe deste artigo é um fragmento extraído do Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, que Reforma a Escola Normal e Converte em Escolas Modelo as Escolas Annexas, o qual elucida a importância histórica que a prática de ensino assume na formação de professores no Brasil, de acordo com a perspectiva das disposições normativas, além da literatura especializada. Embora Saviani (2009) aponte que a Escola Normal não tenha representado efetivas mudanças na formação de professores, posto que esse mérito coube às Escolas de Professores<sup>1</sup>, o fato é que não se pode deixar de destacar o pioneirismo desse decreto no âmbito dos dispositivos legais, com repercussão na organização e no funcionamento das escolas normais do estado de São Paulo e de vários outros estados brasileiros (Saviani, 2009; Reis Filho, 1995; Almeida, 2000).

A entrada da prática nos currículos de formação de professores se configurou, inicialmente, como “arte de ensinar” materializada pela observação e, depois, como demonstração a ser praticada nas escolas

---

<sup>1</sup> O Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, transformou a Escola Normal em Instituto de Educação, que passou a ser um espaço não mais vocacionado apenas para o ensino, mas também para a pesquisa.

modelo, anexas às escolas normais. No entanto, a noção de prática nos cursos de formação de professores sofreu importantes ressignificações decorrentes das condições econômicas, políticas, sociais e culturais que marcaram sua trajetória na história da educação brasileira. Dessa forma, a prática deixa de estabelecer conhecimentos necessários para a aplicação de métodos de ensino – deixa de ser prática de ensino – e passa a ser entendida como “dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (Brasil. CNE, 2002c).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96, art. 65), ao estabelecer que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Brasil, 1996), deu margem para que o Conselho Nacional de Educação (CNE) redigisse e aprovasse o Parecer CNE/Câmara de Educação Superior (CES) nº 744/97, no qual esclarece que “a prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora” (Brasil. CNE, 1997). Posteriormente, o Parecer CNE/Conselho Pleno (CP) nº 28/2001 sublinha que:

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. [...]. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares [...]. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade. (Brasil. CNE, 2002d).

Por sua vez, o estágio curricular supervisionado é apresentado como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. [...] é indispensável que o estágio curricular *supervisionado* [...] se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada. Assim, o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. (Brasil. CNE, 2002d).

As diferenciações entre prática como componente curricular e prática como estágio curricular supervisionado, presentes no Parecer CNE/CP nº 28/2001, são ratificadas pelo Parecer CNE/CES nº 15/2005, quando se destaca que:

[...] 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 [...]. 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. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (Brasil. CNE, 2005).

Evidencia-se, portanto, a compreensão de que a prática, nos cursos de formação de professores, deve estabelecer uma rede de significações que ultrapasse os tempos/espacos destinados ao estágio curricular obrigatório nas licenciaturas, ainda que com ele mantenha correlações significativas. O estágio curricular, uma das condições para que o futuro professor obtenha a licença para a docência na educação básica, deve ser entendido como “uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico” (Brasil. CNE, 2002d).

No entanto, apesar de alguns avanços conquistados no campo da formação de professores, em especial nos últimos 15 anos, é inegável que os cursos de licenciaturas ainda têm muito a fazer para dar materialidade a um currículo que considere as orientações propostas tanto pelos estudiosos da área quanto pelas normativas legais que o regimentam. As questões relativas à prática curricular no cotidiano das instituições formadoras são bastante conflitivas e suscitam diferentes compreensões por parte dos profissionais que atuam no cotidiano dos cursos.

Seguindo as orientações extraídas do estudo realizado por Gatti (2010), intitulado “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, pode-se dizer que a dimensão da prática, tal como exigida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), torna-se, muitas vezes, problemática, já que aparece “acoplada” a diferentes componentes curriculares da formação específica, sem que existam explicações objetivas sobre como ocorrerá a integração com a formação pedagógica. Essa ausência de clareza sobre as formas de articulação entre os conteúdos específicos da área e os conteúdos específicos da docência se torna complicador tanto para a prática como componente curricular, previsto pelas DCN, quanto para as práticas dos estágios curriculares supervisionados.

Assim posto, o desafio do presente artigo é aprofundar a discussão sobre as práticas de estágios curriculares obrigatórios nos cursos de licenciaturas por meio de uma perspectiva conceitual que considere a cultura como instituinte de sentidos que interferem nos modos pelos quais desenvolvemos a docência e exercemos nossas funções sociais no mundo escolar.

Este artigo focaliza as práticas de observação, fase inicial do estágio curricular obrigatório, dos cursos de licenciaturas interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que foram realizadas no Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral, localizado no município de Porto Seguro (BA), pertencente à rede de ensino do estado da Bahia. Analisa os relatórios finais, resultantes dos Estágios I e II, produzidos por um grupo de sete licenciandos<sup>2</sup> que estagiaram sob a orientação desta autora.

Essas fases do estágio ocorreram no quarto e no quinto quadrimestres letivos dos cursos e tiveram como objetivo integrar o estudante em seu futuro espaço de trabalho. O procedimento metodológico adotado foi o diário de campo para os registros das observações dos diferentes cenários, movimentos e rituais que compõem o mapa das relações socioculturais da escola. A leitura dos relatórios finais e a socialização das situações enfrentadas pelos estudantes durante essas fases do estágio foram realizadas em um encontro com a participação de toda a equipe docente responsável pelos estágios e de todos os estagiários. A utilização dos relatórios para análise neste artigo tem a anuência dos estudantes.

Na primeira seção deste artigo, discorre-se sobre as práticas de estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas interdisciplinares da UFSB, com o objetivo de situar e delimitar o objeto de estudo proposto. Na sequência, analisam-se os relatórios finais de estágio com base em quatro dimensões: espaço escolar, relações sociais do trabalho escolar, práticas pedagógicas e relações entre comunidade e escola. Por fim, apresentam-se algumas considerações na expectativa de alimentar o necessário debate sobre o lugar da observação nas práticas de estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas.

### **Práticas de estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas interdisciplinares da UFSB**

O estágio supervisionado, no currículo das licenciaturas interdisciplinares da UFSB, tem seu início no quarto quadrimestre letivo, logo após o término da formação geral, percorrendo toda a trajetória de formação dos futuros professores. Integra o currículo na condição de componente curricular ofertado quadrimestralmente, com uma carga horária de 60 horas por quadrimestre letivo, perfazendo um total de, no mínimo, 400 horas ao término do curso.

*Grosso modo*, pode-se dizer que as licenciaturas interdisciplinares da UFSB possuem uma arquitetura curricular organizada em duas etapas: formação geral e formação específica. A formação geral compreende os

<sup>2</sup> O grupo foi formado por cinco estudantes da Licenciatura Interdisciplinar em Humanidades e Ciências Sociais, um estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e um estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagem e suas Tecnologias. Foram atribuídos nomes fictícios aos estudantes citados neste texto como forma de preservar suas identidades.

três primeiros quadrimestres letivos, comuns ao currículo de formação de todos os estudantes da instituição. No conjunto, a formação geral totaliza uma carga horária de 900 horas, 300 horas por cada um dos quadrimestres, distribuídas por componentes curriculares dos seguintes campos de conhecimento: Língua Portuguesa (150 horas), Língua Inglesa (90 horas), Matemática e Computação (180 horas), Universidade e Sociedade (180 horas) e um componente curricular fora dos eixos temáticos denominado Experiências do Sensível (60 horas). Para além desses componentes obrigatórios, os licenciandos devem cursar o componente curricular Campo da Educação: Saberes e Práticas (60 horas) e mais 120 horas em componentes curriculares que representem culturas complementares à área específica de formação de seu curso.

Na formação específica, embora cada uma das licenciaturas construa desenhos curriculares singulares, esta etapa de formação é composta, no geral, por componentes curriculares obrigatórios, optativos, livres e o chamado tronco comum das licenciaturas, além do estágio supervisionado. Oito componentes curriculares integram o tronco comum: Bases Epistemológicas da Educação (60h), Políticas Públicas Educacionais e Gestão Escolar (60h), Educação e Direitos Humanos (30h), Educação Ambiental e Sustentabilidade (30h), Educação e Relações Étnico-Raciais (30h), Educação Inclusiva (30h) e Libras (60h), totalizando 330 horas. As práticas como componentes curriculares, tal como propõem as DCN (Parecer CNE/CP nº 2/2015), encontram-se previstas nos currículos dos cursos, fazendo parte do conjunto dos componentes de natureza obrigatória. As atividades complementares, com carga horária de 200 horas, integram o currículo das cinco licenciaturas interdisciplinares.

De acordo com o documento intitulado "Diretrizes, documentos e bases legais para o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas Interdisciplinares da UFSB – proposta – versão 1", o estágio "está pensado em três etapas centradas nas/nos estudantes, com caráter de trabalho coletivo: 1) observação ativa, levantamento de possibilidades e elaboração de projeto; 2) execução do projeto; 3) avaliação e divulgação dos resultados" (UFSB, 2016). No planejamento coletivo, os professores responsáveis têm debatido a possibilidade de que os estágios possam ser pensados como fluxos contínuos que ultrapassem as atuais divisões por componentes curriculares, distribuídos em cada quadrimestre letivo. No entanto, o regime curricular quadrimestral adotado pela instituição, ao mesmo tempo que pulveriza e fragmenta a vida acadêmica, potencializa a desarticulação com os calendários letivos das escolas da rede pública do estado da Bahia.

Antes de avançar, é preciso atentar-se ao fato de que a UFSB é uma instituição nova, criada em 2013, tendo recebido seus primeiros estudantes em setembro de 2014. Trata-se, por consequência, de uma instituição em pleno processo de institucionalização de suas práticas acadêmicas e administrativas. Outra característica importante diz respeito ao próprio modelo curricular adotado pela instituição, que se funda em três aspectos:

(...) primeiro, um regime curricular quadrimestral, propiciando otimização de infraestrutura e de recursos pedagógicos; segundo, uma arquitetura curricular organizada em ciclos de formação, com modularidade progressiva e certificações independentes a cada ciclo; terceiro, em complemento, uma combinação de pluralismo pedagógico e uso intensivo de recursos tecnológicos. (UFSB, 2014, p. 18).

Embora fuja ao foco deste artigo discutir as supostas rupturas, defendidas pelo discurso institucional, de práticas pedagógicas adjetivadas como “tradicionais”, não se pode deixar de dizer o quanto tem sido conflitivo o debate acerca da construção dos currículos das licenciaturas interdisciplinares na instituição. Esses debates ultrapassam a aposta institucional na interdisciplinaridade, com todas as dificuldades práticas que dela decorrem.<sup>3</sup> Entre as muitas negociações que têm sido articuladas, provavelmente um dos pontos mais conflitivos é a possibilidade de avaliar até que ponto a inovação curricular defendida pelo ideário institucional pode vir a contribuir para o aprofundamento da mercantilização neoliberal que caracteriza nossa contemporaneidade.

Isso porque um dos complicadores identificados é o tempo reduzido que está previsto para a integralização dos cursos das licenciaturas interdisciplinares. A UFSB, ao trabalhar com regime curricular quadrimestral, distribui as 3.200 horas exigidas legalmente em dez quadrimestres, ou seja, três anos e quatro meses. Esse ritmo acelerado imposto às licenciaturas interdisciplinares da UFSB é preocupante quando pensado na perspectiva de formação em processo, necessária à qualificação da formação de professores. No entanto, é preciso que haja distanciamento temporal para que questões como essa sejam esclarecidas.

Regressando ao tema do estágio curricular, a primeira fase do estágio (Estágio I e II) prevê dois quadrimestres letivos, que totalizam 120 horas. Essa etapa formativa, ao mesmo tempo que insere o licenciando em sua futura realidade de trabalho, potencializa, com base em subsídios extraídos da realidade, a construção de seu projeto de ensino-intervenção, a ser utilizado nas etapas posteriores, nas quais o exercício da docência em sala de aula se torna uma exigência do estágio supervisionado.

Com base em estudos do cotidiano escolar (Dayrell, 1996; Pinar, 2010; Lopes, 2011) e na experiência docente de formação de professores, construiu-se um roteiro para as observações. Esse instrumento, após socialização, discussão e contribuições dos estudantes/estagiários, ficou assim estruturado:

### Quadro 1 – Roteiro para Observações

(continua)

Espaço escolar	Acessibilidade; salas de aulas; sala de professores, biblioteca, laboratório, secretaria; refeitório, pátio, espaços recreativos, espaços de convivência, espaços para prática de esportes; espaços de representação estudantil etc.
----------------	--

<sup>3</sup> Versa sobre essa temática o artigo – da autora do presente trabalho – intitulado “Licenciaturas interdisciplinares: desafios e perspectivas na formação de professores”, que integra o livro: *Pibid/UFRN: formação de professores na interação universidade e escola*, a ser publicado pela Editora da UFRN, organizado pelos professores: Lucrécio Araújo de Sá Júnior; Cinthya Muiyrielle da Silva Nogueira; Elda Silva do Nascimento Melo; Claudianny Amorim Noronha (no prelo).

### Quadro 1 – Roteiro para Observações

(conclusão)

Relações sociais do trabalho escolar	Direção; coordenação pedagógica, servidores técnico-administrativos, serviços especializados etc.
Práticas pedagógicas	Metodologias utilizadas; mídias educativas; planejamento didático; projetos de ensino; avaliação.
Comunidade-escola	Participação dos pais e da comunidade nas atividades da escola: projeto político-pedagógico; regimento escolar; conselho de classe; conselho escolar; grêmios estudantis ou equivalente.

Fonte: Elaboração própria.

Parte-se da afirmação de Dayrell (1996, p. 64) de que analisar a escola como espaço sociocultural significa:

[...] compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história.

Ao atribuir centralidade à noção de cultura nas práticas dos estágios curriculares obrigatórios, surge a reflexão de que a escola é um território em que várias culturas interagem e disputam significados sociais, políticos e pedagógicos em cada momento histórico. Assim, vários repertórios culturais se entrecruzam no cotidiano escolar, dificultando a tentativa de rotular a escola como tradicional, inovadora, progressista, reacionária, entre tantas outras adjetivações utilizadas pelos estudantes, especialmente em suas primeiras inserções na escola.

Viñao Frago (1995), ao defender a ideia de que a cultura escolar é constituída por movimentos de significações e ressignificações socioculturais que entrecruzam as diferentes práticas e rituais escolares, afirma que o estudo da cultura escolar permite abrir a “caixa preta” da escola (Julia, 2001, p. 13), possibilitando descobrir que

(...) esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (Viñao Frago, 1995, p. 100).

Numa abordagem histórica, próxima às orientações de Viñao Frago (1995), os estudos de Julia (2001) indicam a necessidade de que as análises sobre cultura escolar considerem que,

além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (Julia, 2001, p. 11).

Ou seja, não se pode estudar a cultura escolar sem que se considerem os conflitos e as negociações que ela mantém, a cada período histórico, com o leque das culturas que lhe são contemporâneas. Esse autor descreve a cultura escolar como: “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” (Julia, 2001, p. 10, grifos nossos). Normas e práticas relacionam-se com o contexto histórico no qual determinadas finalidades lhes são atribuídas, que podem variar segundo cada época (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Além disso, o autor nos chama a atenção para as relações que as normas e práticas estabelecem com os profissionais que atuam nas escolas, na medida em que, ao se sentirem obrigados a obedecer às determinações normativas, criam dispositivos pedagógicos que facilitem suas práticas escolares.

As compreensões de Viñao Frago (1995) e de Julia (2001) não são excludentes. Ao contrário, ambas sublinham a importância de se analisar a escola e suas práticas escolares como tempo/espacos culturais. Nas palavras de Dayrell (1996, p. 71):

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

Em consonância com as contribuições teóricas tecidas até aqui, é possível situar o estágio curricular como campo que articula teoria e prática *na* escola. Isso implica assumir que as práticas de estágios se dão em um contexto marcado por culturas que disputam significados e que podem ressignificar as práticas pedagógicas.

### **Ritos de passagem: os estudantes chegam à escola**

Compreendendo a escola como um território atravessado por relações de poder/saber em que ocorrem processos de negociação entre as normas institucionais e suas finalidades – direcionar condutas, socializar determinados conhecimentos, estabelecer métodos e práticas de ensino – e as práticas escolares e suas produtividades culturais híbridas – mentalidades, rituais, discursos, ações –, a equipe docente responsável pelos estágios curriculares nas licenciaturas interdisciplinares ofertadas pela UFSB decidiu

manter o cronograma de inserções nas escolas, previsto no planejamento de ensino, mesmo correndo o “risco” de iniciar as atividades de estágio em um momento institucional conflitivo, marcado pela suspensão das aulas em função da paralisação dos trabalhadores terceirizados, responsáveis pela limpeza, manutenção, merenda e segurança escolar.

Antes, porém, a direção da escola foi consultada sobre essa possibilidade e foi proposta a realização de uma roda de conversas entre todos os estudantes/estagiários da UFSB, independentemente das licenciaturas a que pertencessem, e a gestão escolar. O objetivo dessa proposta era promover um espaço de diálogo entre estudantes, professores orientadores e a gestão escolar como forma de potencializar o conhecimento sobre a estrutura organizativa da escola e suas práticas de gestão.

No contexto da paralisação dos trabalhadores terceirizados, as questões relativas à divisão social do trabalho escolar e suas hierarquizações vieram à tona, qualificando a escola como um espaço de ação política que se movimenta muito além da relação entre sala de aula e ensino.

Sobre as atuais relações sociais do trabalho nas escolas públicas e os efeitos na precarização do trabalho docente, mediante a subcontratação de profissionais e a terceirização de serviços, a estudante/estagiária Maria fez o seguinte registro:

[...] fizemos uma roda de conversa sobre as lutas das categorias de professores e servidores e conversamos sobre o funcionamento da escola. Soubemos que vários de seus professores são contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), que é um contrato que o governo do Estado da Bahia faz, mediante uma prova, com validade de um ano podendo ser prorrogado por mais um ano, perfazendo um total de 2 anos. Também tem professores atuando na escola em parceria com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), que é uma modalidade de estágio remunerado concedido a estudantes de licenciaturas. O estudante de licenciatura, no período do estágio, pode entrar com o pedido no IEL. Se for concedido, caberá ao estagiário assumir a docência em sala de aula recebendo um valor simbólico em torno de 400 a 600 reais por mês. Geralmente esses estudantes nunca tiveram experiência com a docência e costumam ficar com todas as turmas que “sobraram”, por vezes, com horários muito diferentes.

[...] questionamos os professores presentes sobre qual era a posição deles referente à greve do pessoal de apoio, já que chegávamos à quarta semana sem aulas pelo mesmo motivo. Essa pergunta causou muito descontentamento. Os professores que ali estavam responderam de forma evasiva e irritadiça. Alguns professores se levantaram e foram embora, os orientadores da UFSB, que estavam presentes, nada fizeram ou falaram referente às cenas que se desenrolavam à nossa frente, apenas uma professora que trabalha na escola e na universidade fez uma intervenção na tentativa de que continuássemos um diálogo de forma civilizada.

Sobre essa situação, o estudante/estagiário Ricardo descreve que

as salas sujas e a inviabilidade de prover alimentação aos estudantes dificultaram o início do ano letivo, mas possibilitaram que nós, futuros docentes, participássemos de um momento crítico no cenário da educação: a terceirização e a agressão aos direitos dos trabalhadores.

Os registros dos estudantes corroboram a reflexão de Ball (1997) de que a política como prática ultrapassa o binarismo dominação/resistência e acentua a liberdade, demonstrando que há mais vida na sala de aula e na escola do que na simplificação proposta por esse binarismo. Na prática, a conversa com os gestores e a observação da vida escolar em um momento político marcado pela luta dos trabalhadores em defesa de seus direitos mostraram que, para além dos textos formais (projeto político-pedagógico, regimento escolar, planos de ensino etc.), existem outras preocupações, demandas, pressões e propósitos que coabitam a cultura política da escola.

*Não há espaços neutros: eles são sempre educativos*

A observação da arquitetura e dos espaços físicos escolares tinha como objetivo provocar a reflexão a partir da desnaturalização do olhar diante dos quadriculamentos dos espaços escolares e suas finalidades educativas (sala de aulas, refeitório, espaços de convivência, bibliotecas, secretaria, sala de professores, direção etc.). As questões relativas à acessibilidade, asseguradas legalmente, foram discutidas por ocasião da construção do roteiro de observação. Naquele momento, problematizava-se a necessidade da democratização dos espaços físicos na perspectiva da promoção do acesso e da mobilidade de todos.

A arquitetura escolar sofreu modificações ao longo da história e, diferentemente do panóptico, modelo arquitetônico fabricado pelas sociedades disciplinares para “assegurar uma vigilância que fosse ao mesmo tempo global e individualizante separando cuidadosamente os indivíduos que deviam ser vigiados” (Foucault, 2004, p. 216), novas disposições arquitetônicas foram criadas em conformidade com as formas sociais características de cada época histórica. Deleuze (1992, p. 219) explica que “é fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las”. Seguindo as considerações desse autor, as sociedades disciplinares deram lugar às “sociedades de controle”, nas quais “os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (Deleuze, 1992, p. 220).

Hoje, percebe-se nas instituições escolares a coexistência de racionalidades disciplinar e de controle disseminadas pelas instituições, operando por intermédio de diferentes dispositivos. A estudante/estagiária Joana se reporta a essas dimensões da seguinte forma:

É uma escola da rede estadual de educação da Bahia que existe desde 1959, localizada na região central do município de Porto Seguro (BA). A escola já passou por várias reformas [...]. Mesmo com a reforma, a escola ainda parece uma prisão, a área de lazer é muito pequena e pouco desfrutada pelos alunos, o refeitório passou por uma reforma,

mas ficou pequeno, sem cor e sem acessibilidade. A cozinha não oferece segurança para as pessoas que ali trabalham, é pequena e dificulta a locomoção. E quente e os materiais são de difícil manejo.

A escola utiliza câmeras de vigilância espalhadas pelos corredores e áreas externas como modo de tudo ver sem que o observador seja visto – uma forma contemporânea do modelo panóptico.

Logo de início, me espantei com as câmeras de vigilância que encontrei pelo prédio. Perguntei ao professor que nos acompanhava os motivos de sua utilização na escola. Ele me respondeu que as câmeras estavam desativadas, mas que logo elas seriam reativadas e que essa medida era para intimidar os “vândalos”.

No entanto, embora a medida institucional de utilização das câmeras de vigilância possa se justificar pela necessidade de vigiar e controlar os “vândalos”, elas acabam, na verdade, por controlar toda a comunidade escolar, professores, técnicos administrativos, estudantes e pais, na medida em que não se trata de uma vigilância seletiva que possa ser direcionada a determinados grupos ou pessoas. Ninguém escapa dessas redes de visibilidade.

Porém, cabe ressaltar que, em face dessa nova configuração das relações de poder, outras forças de resistência ao controle e disciplinamento são exercidas. Nesse cenário arquitetônico, o banheiro se torna espaço de resistência às imposições a que os sujeitos são submetidos. Ir ao banheiro, como pontua Barbosa (1984, p. 75), “é como ir viver num ‘território do eu’, reserva de intimidade e individualidade. Ao se isolar num reservado, o indivíduo experimenta sensações de anonimato, liberdade e segurança [...]”. Como observa o estudante/estagiário Pedro:

Os sanitários, apesar de terem sido recentemente pintados, já apresentavam frases e pichações com mensagens de ameaças entre as duas facções rivais de Porto Seguro (MPA e CP).

### *A sala de aula e as práticas pedagógicas*

A importância da observação das práticas pedagógicas foi explicitada pelo entusiasmo demonstrado pelos estudantes/estagiários. O clima de expectativa, ansiedade e alegria instaurado entre eles diante da possibilidade de observarem as práticas docentes no interior da sala de aula remete à reflexão do professor Larrosa sobre esse espaço/tempo tão mágico e de tamanha abertura à intimidade do professor:

A aula se abre como clareira. E a clareira não é o lugar da busca. Portanto, se nada se busca, a clareira pode dar o mais imprevisível, o mais ilimitado. O único que dá a clareira, a aula, ao que entra distraidamente é o nada, o vazio. Por conseguinte, a clareira, a aula, não é um lugar de transmissão, mas de iniciação, de iniciação ao vazio. Mas um vazio que é abertura e que, por isso, se abre para dentro, um vazio que se há

que fazer em si mesmo, interrompendo o sempre demasiado ansioso buscar. A clareira, a aula, dá-nos voz. Mas uma voz que não se entende como uma série concreta de “ditos” ou de enunciados linguísticos mais ou menos interessantes, mais ou menos inteligíveis, mais ou menos apropriáveis, senão como o ter-lugar próprio da voz, o acontecimento da voz. (Larrosa, 2004, p. 44).

Macedo (2012), no artigo intitulado “Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino”, ao analisar a teoria curricular de matriz técnica e crítica e a política curricular recente para a educação básica, defende o argumento de que ao se atribuir centralidade ao conhecimento há uma tendência de redução da educação ao ensino. Refletindo sobre o lugar e as funções do currículo, a autora entende que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares está na desconstrução da ideia de conhecimento como núcleo do currículo. Para ela, “isso implica redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação” (Macedo, 2012, p. 716).

Os argumentos defendidos pela autora se tornam particularmente interessantes aqui, pois permitem pensar a escola e, em especial, a sala de aula como tempo/espaço que não se reduz à transmissão/recriação de determinados conhecimentos. Antes, ao se tomar a sala de aula como um espaço de enunciação da cultura “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (Bhabha, 1998, p. 63), é favorecida a possibilidade de que a “diferença cultural”, tal como concebida por Bhabha (1998), possa ser significada nas salas de aulas. Certamente, isso implica a revisão da própria noção de cultura disseminada não apenas nos textos oficiais orientadores das práticas pedagógicas dos professores. Requer que se compreenda essa noção como um “processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (Bhabha, 1998, p. 64), o que tem implicações diretas nas práticas pedagógicas.

Na mesma direção, um primeiro bom exercício para a formação de futuros professores pode ser essa “observação” das formas pelas quais os docentes tratam não apenas os “conteúdos” a serem ensinados/aprendidos, mas as maneiras pelas quais são reinscritos, nos processos de ensino-aprendizagem, os saberes que instituem significados a partir das diferenças culturais vivamente habitadas nas salas de aulas.

Na esteira desses entendimentos, os registros dos estudantes, embora tenham revelado muito das relações entre a prática pedagógica e os processos de ensino-aprendizagem, destacando dimensões das metodologias e do material didático utilizados, apontam brechas para a compreensão de que nas salas de aulas coabitam culturas provenientes da tradição dos saberes escolares (os conhecimentos oficiais) e culturas locais que lutam por instituir outros significados ao conjunto desses saberes. O registro do estudante/estagiário Ricardo mostra dimensões desse jogo de significações, seus estranhamentos e suas reentrâncias.

[...] estávamos pela manhã, aula de Linguagem Artística (LIA), na turma do segundo ano do ensino médio, a professora comenta o seu fazer diário: conectar e ligar todos os aparelhos de suporte para as aulas: projetor, *notebook*... A turma jovem se mantém calma e distante até a chegada de um estudante jovem, negro e gay. Sua articulação contribui para o despertar e participação da turma, crítico e sempre questionador, assume um papel importante para o desenvolvimento da aula e potencializa as relações de conhecimento construídas naquele momento.

Ricardo, um estudante jovem e gay, registra que foi procurado pela coordenação da escola para que promovesse algum tipo de atividade (palestra, oficina, roda de conversas) sobre o movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTs), posto que a escola enfrentava muitas queixas por parte de pais de alunos, motivadas pela presença de estudantes LGBTTs na cultura escolar. A ideia seria tratar a diferença pela redução de suas singularidades, ou seja, promover práticas que apaziguassem a diferença em nome da convivência harmoniosa de todos.

Embora não tenha aceitado o convite por discordar das justificativas explicitadas pela gestão da escola, Ricardo registra o seguinte sobre o ocorrido:

Eu, como estudante gay, politizado e consciente das lutas de minha comunidade, me solidarizo com todos os LGBTTs presentes na escola, que, mesmo existindo e se afirmando, ainda trilham difíceis caminhos para uma educação de fato inclusiva e democrática. Mesmo que, por razões equivocadas, pode-se dizer que a gestão pedagógica avança ao buscar sujeitos para colaborar com esses debates, que por muito tempo vêm sendo levantados e defendidos por membros isolados do corpo docente e discente.

Esse registro torna explícitas as tensões e os embaraços enfrentados pela escola ao se deparar com estudantes que fogem à norma heterossexual. Embora a grande maioria das escolas sustente um discurso em favor da diversidade (cultural, sexual, étnico-racial etc.), o fato é que, em seus cotidianos, evidenciam-se zonas de silenciamentos que pouco contribuem para que o direito à dignidade pessoal seja respeitado. Cabe sublinhar que não apenas as escolas excluem de seus normativos internos (projeto político-pedagógico, regimento escolar e outros) essa temática, mas vários municípios não permitem que as temáticas sobre sexo e gênero façam parte de seus planos municipais de educação. Por efeito, as escolas acabam por fortalecer a heteronormatividade, considerando a diversidade sexual um “problema” e deixando de abordar a intolerância, a discriminação e o preconceito como dimensões que contrariam a inclusão de todas e todos na escola.

#### *Relações entre comunidade e escola*

As relações entre comunidade e escola encontram-se asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), que atribui ao estabelecimento

de ensino “a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Brasil, 1996). O mesmo dispositivo legal explicita tanto o papel do professor nessa integração, ao afirmar que os “docentes incumbir-se-ão de colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade” (Brasil, 1996), quanto o da instituição de ensino, ao pontuar a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996). Acrescem-se às determinações legais as contribuições trazidas por vários estudos, que apontam a importância da participação da família e de outras representações institucionais locais na perspectiva de fortalecer as relações democráticas do trabalho e das aprendizagens escolares.

Para sublinhar a importância que essas redes de integrações têm no contexto escolar, Medina e Álvarez (*apud* Arias Herrera, 1995, p. 90) forjaram o termo “comunidade pedagógica” para se referirem ao

entorno físico formado a partir do lugar de procedência de seus estudantes dentro do qual estão as instituições e organizações sociais, a família, centros de trabalho de diversos tipos com os quais a escola deverá fazer todas as coordenações pertinentes para cumprir sua função educativa.

No limite, os autores propõem que as culturas das comunidades locais, posto que formativas, sejam consideradas pela escola em suas diferentes dimensões organizativas.

Todavia, em que pesem os significados pedagógicos e legais atribuídos à necessária integração entre escola e comunidade, os registros realizados pelos estudantes apontam lacunas – espaços pouco significados pela escola. O aluno/estagiário Pedro relata que, ao perguntar sobre a participação da comunidade nos processos decisórios da escola, obteve como resposta: “a gente chama os pais e a comunidade, mas eles quase não comparecem”. Sobre a paralisação dos serviços terceirizados (limpeza, merenda, segurança, etc.), que levou a administração escolar a suspender as aulas, a aluna/estagiária Maria fez o seguinte registro:

Nós questionamos aos gestores como se dava a comunicação entre a escola, a comunidade e seu entorno. Perguntamos se a sociedade tinha o conhecimento de quais eram os reais motivos das paralisações que afetavam o funcionamento escolar. A coordenação nos relatou que a sociedade não manifesta apoio à paralisação ou greve dos professores. Mas que a escola havia tomado algumas medidas para mediar e envolver a comunidade nas implicações que inviabilizam o bom funcionamento da educação, mas que apenas pequena parte dos pais se interessava pelo assunto.

Sobre a participação da família e da comunidade nos dispositivos internos da escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar, os registros dos estudantes apontam para respostas evasivas por parte da gestão escolar: “estamos reformulando o nosso estatuto. Vamos fortalecer a APM e recompor o Conselho Escolar”.

## Notas finais

A prática da observação não pode ser entendida como portadora da verdade sobre a escola, seus rituais, seus sujeitos e suas práticas, mas como *uma* perspectiva da verdade. Assim, é importante que a observação, enquanto mecanismo pedagógico de integração do estudante/estagiário com a escola, possa ser entendida como “experiência dotada de sentido”, pois a experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, ou o que acontece, ou o que toca (Larrosa, 2004, p. 19, grifos nossos). Assim compreendida, a observação perde seu viés de controle e de avaliação das práticas escolares, de modo que é pouco prudente colocar a observação a serviço do “diagnóstico da realidade escolar”, como, por vezes, prescrevem as ementas das disciplinas de estágio curricular supervisionado.

A observação como antessala do paraíso da escola – evoca-se aqui a expressão utilizada por um estagiário para referir-se à sala de aula: “a sala de aula é o paraíso da escola” – é um espaço/tempo significativo para a preparação/qualificação dos futuros professores para o exercício da docência, na medida em que, enquanto experiência à qual se atribuem sentidos, abre espaços de enunciação entre os saberes escolares e as práticas pedagógicas. São nesses espaços de enunciação que a singularidade emerge e marca a diferença.

Por fim, é preciso dizer que as práticas de observação, assim compreendidas, requerem certa conversão do olhar dos estudantes/estagiários e dos professores que os orientam, de modo que a escola e suas práticas não sejam reduzidas a um observatório dos processos de ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolares. É preciso, como defende Macedo (2012, p. 735), “apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação”.

---

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. R. P. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

ARIAS HERRERA, H. *La comunidad y su estudio: personalidad, educación, salud*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1997.

BARBOSA, G. *Grafitos de banheiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. *Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932*. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do "Jornal do Brasil", 1932. (Arquivos Lourenço Filho).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CES nº 744/97*. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - prática de ensino. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 21/2001*. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf)>. Acesso em: 23 de agosto de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 01/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 27/2001*. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CES nº 15/2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 maio 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jun. 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares: sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 20. ed. São Paulo: Graal, 2004.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, A. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R.; ABREU, R. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quarteto; Faperj, 2011.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

PINAR, W. *Curriculum studies in Brazil*. New York: Palgrave, 2010.

REIS FILHO, C. *A educação e ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 27, de 12 de março de 1890*. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo, 1890. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137755>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). *Plano Orientador*. 2014. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). *Diretrizes, documentos e bases legais para o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas Interdisciplinares da UFSB: proposta – versão 1*. [S.l.: s.n.], 2016. Material de circulação interna.

VINÃO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

---

Recebido em 18 de setembro de 2016.

Solicitação de correções em 19 de janeiro de 2017.

Aprovado em 25 de abril de 2017.