

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO COM PESQUISA

Formação continuada do
professor universitário:
orientação de estágio
com pesquisa

Cláudia Chueire de Oliveira¹
Maura Maria Morita Vasconcellos²
Neusi Aparecida Navas Berbel³

Resumo

Este texto é um dos resultados da pesquisa *A teoria e a prática da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez: um processo em construção*. O objetivo foi extrair lições da experiência de construir conhecimentos teórico-práticos da vivência dessa metodologia em estágio curricular do Curso de Pedagogia. Entre os conhecimentos gerados, houve a preocupação de destacar os componentes de formação continuada da equipe de docentes envolvidas. O processo registrado pelas supervisoras / pesquisadoras, decorrente das observações e discussões, e os relatórios de estágio dos alunos formaram o conjunto de informações tratado na pesquisa, de cunho exploratório-descritivo. Como resultado, as lições extraídas confirmam a viabilidade de desenvolvimento do processo de ensino com pesquisa em cursos de graduação, a importância do papel da supervisão permanente, intencional e sistematizada no estágio e a possibilidade de desenvolvimento de trabalhos com a Metodologia da Problematização como alternativa efetiva para os objetivos de estágio, para o propósito de formar o professor-pesquisador e para a formação continuada do docente do ensino superior.

¹ **Cláudia Chueire de Oliveira** – Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: cchueire@uel.br

² **Maura Maria Morita Vasconcellos** – Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: mauramorita@uel.br

³ **Neusi Aparecida Navas Berbel** – Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: berbel@uel.br

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino superior; Prática pedagógica.

Abstract

This study is one of the results obtained from the research entitled “Theory and Practice of the Problematization Methodology with Maguerez’s Arch: a process under construction”. The objective was to withdraw lessons from the theoretical-practical knowledge construction within this methodology’s experience during a Pedagogy course’s curricular internship. Amongst the generated knowledge, there was a concern to emphasize the involved team of professors’ continuous education components. The progress recorded by the supervisors/researchers deriving from the observations and discussions, in addition to the students’ internship reports, composed the set of information which was worked on in this research, of an exploratory-descriptive nature. As a result, the lessons extracted have confirmed the viability of the teaching process development allied with research in undergraduate courses, as well as the important role of permanent, intentional and systematized supervision during internship. And it also reveals the possibility of developing studies with the Problematization Methodology as an effective alternative for meeting internship objectives, with the aim of preparing the teacher-researcher and with the intention of promoting the higher education teacher’s continuous pedagogical improvement.

Keywords: Teachers’ education; Higher education; Pedagogical practice.

Resumen

Este texto es uno de los resultados de la investigación “La teoría y la práctica de la Metodología de la Problematización con el Arco de Maguerez: un proceso en construcción”. El objetivo fue extraer lecciones de la experiencia de construir conocimientos teórico-prácticos de la vivencia de esa metodología en la práctica curricular del curso de Pedagogía. Entre los conocimientos generados, hubo la preocupación de destacar los componentes de formación continuada

del equipo de docentes envueltos. El proceso registrado por las supervisoras/ investigadoras decurrentes de las observaciones y discusiones y los informes de práctica de los alumnos formaron el conjunto de informaciones tratado en la investigación, de cuño exploratorio descriptivo. Como resultado, las lecciones extraídas confirman la viabilidad del desarrollo del proceso de enseñanza con pesquisa en cursos de graduación, la importancia del papel de la supervisión permanente, intencional y sistematizada en la práctica y la posibilidad de desarrollo de trabajos con la Metodología de la Problematización como alternativa efectiva para los objetivos de la práctica, para el propósito de formar al profesor investigador y para la formación continuada del docente de la enseñanza superior.

Palabras clave: Formación de profesores; Enseñanza superior; Práctica pedagógica.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO COM PESQUISA

O presente texto aborda uma instância da educação brasileira merecedora de atenção especial, em razão de que as pesquisas relativas ao tema ainda se caracterizam por estudos que estão em constituição rumo à sólida produção científica. Trata-se do docente da educação superior e dos processos de sua formação pedagógica. “Estas linhas ousam pensar a educação e o educador a partir do que o educador faz. Um caminho tão óbvio quanto raro”. Com estas palavras, Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 17) nos convidam à reflexão sobre a prática social – educação, como objeto de estudo completo e complexo. Isto porque é impossível pensar educação sem considerar filosofia ou política educacional, ou ainda, teoria pedagógica. Da mesma forma, segundo os mesmos autores, “[...] também é inócuo pensar a educação na ausência do que faz o educador” (p. 17).

Como pedagogas, docentes e pesquisadoras da área da Didática, renovamos, constantemente, o propósito de pesquisa sobre a educação superior e os aspectos pedagógicos que se voltam para a formação do professor neste e para este nível. Consideramos que a prática da construção de conhecimento nas salas de aula das universidades é favorecedora dos processos de formação docente.

Nesse campo amplo e fértil de construção, verificamos que uma das possibilidades de investigação, surgida da necessidade de entender parte da nossa prática profissional docente, estava relacionada aos estágios supervisionados na graduação. O estágio no Curso de Pedagogia, na nossa instituição de ensino, é considerado:

[...] conjunto de atividades elaboradas com o objetivo de promover oportunidades de aprendizagem profissional, social e cultural, através da participação em situações reais de trabalho, envolvendo supervisores, estudantes e campos de estágio. A especificidade do Curso de Pedagogia é lidar com o espaço educacional, sendo seu objeto de trabalho as situações de ensino e aprendizagem em suas múltiplas manifestações (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2005, p. 59)

Por outro lado, enquanto desenvolvemos e orientamos trabalhos com a Metodologia da Problematização por meio do Arco de Magueréz, temos tido a oportunidade de refletir com nossos alunos e outros interessados, além de ouvir muitas observações e manifestações de interesse em conhecer sobre as implicações de seu uso.

Desse modo, em consonância com os aspectos acima descritos, a disciplina de estágio foi tomada como oportunidade de pesquisa e considerou-se a Metodologia da Problematização como uma alternativa que poderia contribuir para o processo de formação do professor, incluindo a investigação e a ação transformadora. Consideramos ainda que a proposta permitiria a superação da:

[...] formação estritamente técnica, uma vez que o profissional da educação é, por dever de ofício, uma pessoa. A complexidade do ato educativo, que envolve seres humanos em interação, exige a participação total de todos os seus protagonistas, especialmente daqueles que são profissionalmente responsáveis por essa ação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2005, p. 5)

Com inspiração em trabalhos com a Metodologia da Problematização através do Arco de Magueréz – M. P. (BERBEL; OLIVEIRA; VASCONCELLOS; GOMES; SOUZA, 2001 e OLIVEIRA; BERBEL; VASCONCELLOS, 2006), elegemos

como problema de estudo a questão: “Quais as possibilidades de utilização da Metodologia da Problematização – M. P. em estágios acadêmicos junto à realidade escolar?”. Para responder ao problema formulado, priorizamos o objetivo de ampliar a construção do conhecimento teórico-prático sobre a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez em situação de ensino com pesquisa no âmbito da formação de professores no ensino superior. Focalizamos a pesquisa nos estágios curriculares no Curso de Pedagogia de nossa instituição, registrando o processo vivenciado e contando com a análise de 24 relatórios de estágio, elaborados pelas alunas.

Tal proposta orientou-se pelo desafio de estabelecer um processo efetivo de relação entre a teoria e a prática, de modo que as ações de cada etapa da M. P. fizessem sentido e contribuíssem para a formação profissional não só das alunas, como nossa. Consideramos que “o exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre processo [...] e a relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura, e essa condição precisa ser percebida pelo professor” (CUNHA, 2007, p. 16).

Os cursos de formação de professores preocupam-se cada vez mais em estabelecer como meta a formação de profissionais que reflitam sobre o seu fazer, sejam capazes de analisá-lo criticamente e de confrontá-lo com os saberes teóricos construídos na academia e possam produzir, a partir desse confronto crítico, novos conhecimentos. Assim, ao mesmo tempo que as estagiárias passariam pelas atividades relativas a cada etapa prática do estágio com a Metodologia da Problematização, incluindo a fundamentação teórica e o registro de todo o percurso, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da execução aconteceriam por parte das professoras supervisoras (pesquisadoras), por intermédio de reuniões constantes da equipe e do registro descritivo e analítico do processo. Nossa pretensão foi também construir sínteses reveladoras de lições extraídas da prática com a M. P., no trabalho de reflexão teórico-prática em equipe, como condição

de formação continuada na área da Didática da universidade a que pertencemos. Isaia (2000, p. 21) expressa que a trajetória profissional: “[...] envolve uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam na permanente tarefa de produzir o mundo. Assim cada uma, em um mesmo percurso histórico, possui papel diferenciado nessa tessitura”

Nosso percurso metodológico de pesquisa qualitativa, descritiva e analítica, teve apoio em Lüdke e André (1986) e Richardson (1999), entre outros. A existência de uma “[...] relação dinâmica entre o sujeito e o objeto em vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, destacada por Chizzotti (1991, p. 79), justificou nossa opção metodológica, visto que ele alerta que:

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (p. 79).

Orientadas por tais pressupostos, pensamos que a explicitação dos aspectos e condições do uso da Metodologia da Problematização nas diferentes situações poderia vir a servir de referência para outros usos, sempre com a necessária consideração do contexto e das particularidades de cada caso. Além disso, a variedade de situações descritas e analisadas, pelas lições delas extraídas, poderia constituir uma forma de enriquecer essas referências para outros momentos, outros sujeitos e outros contextos, entendendo, como Bogdan e Biklen (1994), que a utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição e compreensão. Para estes autores: “os investigadores qualitativos acreditam que as situações são complexas e, deste modo, tentam descrever muitas dimensões e não restringir o campo de observação” (p. 68).

Complementando a ideia acima descrita, Bogdan e Biklen (1994, p. 67) afirmam que “os objetivos dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses significados”. Trazendo estas ideias para nosso campo de atuação, deduzimos que não basta ao professor, enquanto profissional, e ao profissional que ele prepara, o conhecimento teórico já acumulado da área científica com a qual eles lidam. É preciso inserir o conhecimento teórico sobre a sua prática social como profissional e como homem que participa da construção da história de seu tempo.

Entre os aspectos que merecem ser esclarecidos pelo homem, está a sua própria prática social. Para que ele possa cumprir plenamente sua dimensão mais propriamente humana, é preciso ascender ao plano da criação, ao plano da instauração de uma nova realidade que não existe por si só, mas somente pela sua própria atividade transformadora. Com base neste princípio, orientamos nossas alunas de Pedagogia a vivenciarem as cinco etapas da Metodologia da Problematização, para construir seu processo de problematizar a realidade escolar, estudar e se preparar até o ponto de poderem intervir sobre esta parcela da realidade com algum grau de contribuição/transformação, atribuindo sentido científico, pedagógico e político a essa atividade curricular de seu processo formativo. Vale destacar que o processo de orientação das alunas foi para nós um exercício de problematizar nossa realidade, estudar e intervir sobre a parcela da realidade com a qual estávamos envolvidas, mas, sobretudo, atribuímos maior sentido científico, pedagógico e político às nossas atividades acadêmicas em nosso processo formativo docente. Consideramos ainda que, em cada ação docente, há o coletivo dos participantes nela envolvidos, seja no ensino ou na pesquisa, como fontes de conhecimentos ou

de ressignificação dos mesmos. Leite (2000) é quem oferece suporte para esta reflexão:

O que parece qualificar essa ação é o próprio processo que a sustenta, o processo de dar voz a conhecimentos antes ausentes, oprimidos ou subjugados. Na busca e no processo, experimentam-se rupturas. No horizonte, está presente a idéia de uma sociedade mais justa e igualitária, está a questão da sobrevivência, da satisfação das necessidades humanas, das mais básicas às mais complexas. O conhecimento construído responde a essas necessidades, que têm contornos diversos, que são trazidas da prática concreta para a discussão e o aprofundamento na universidade. Esse conhecimento se gera e se nutre a partir do coletivo, formado, muitas vezes, por categorias subalternas da sociedade (longe da sala de aula), pela categoria dos trans-indivíduos – estudantes, junto com a categoria dos professores. Os docentes passam a ser, nessa relação, os mediadores de um conhecimento que, enquanto se constrói no coletivo, contribui para sua autoformação. Sobre essa base, a das necessidades humanas refletidas no coletivo, assenta-se a valorização das coisas através do trabalho – físico, manual, intelectual –, mas tendo sempre presente seu caráter de transformação (p. 57).

Esforçamo-nos ainda para garantir, de acordo com Severino (2000), o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa e de reflexão que fosse “pessoal, autônomo, criativo e rigoroso”. “Pessoal”, no sentido de que o nosso envolvimento com os objetivos da investigação fizesse parte de nossa vida profissional, tal como afirma o mesmo autor:

A temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não obviamente num nível puramente sentimental, mas

no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve. (SEVERINO, 2000, p. 145)

O caráter “pessoal” do trabalho de pesquisa, segundo este autor, tem uma dimensão social que lhe confere um sentido político, sua contribuição para o mundo dos homens. Neste caso, o olhar das estagiárias trouxe considerações relacionadas à nossa atuação como supervisoras, demonstrando nossa parcela de contribuição. Trazemos, aqui, alguns dos exemplos relatados e registrados pelas alunas em seus relatórios de estágio:

Vale destacar que a professora [...] com seu jeito [...] de orientar, provou que o professor realmente influencia na formação do aluno, passando segurança, gosto pela investigação, disciplina e ordenamento lógico da reflexão. (Relatório 15).

A concretização do trabalho não seria possível sem o acompanhamento das professoras envolvidas, que sempre estavam atentas ao ato de orientar e educar todas as alunas [...]. (Relatório 20).

As manifestações das alunas nos levaram a confirmar que é necessário estabelecer uma relação pessoal e social inerente à formação de professores, visto que o olhar e o agir “atentos” na supervisão das atividades foram marcados também pela certeza da natureza investigativa da docência. Portanto, o caráter pessoal ampliou-se para o social e político do processo de docência no qual estamos envolvidas cotidianamente. Em outras palavras, vivenciamos docência tomando por base a investigação sobre uma maneira de exercê-la, supervisionando estágios em curso de formação de docentes, e atribuímo-nos a possibilidade de intervir no mundo dos homens por meio de nós mesmas e de nossas alunas, procurando atingir o objetivo de expandir a construção do conhecimento teórico-

prático de uma situação de ensino com pesquisa. Como resultado deste processo, o desenvolvimento pessoal foi visto no trajeto do grupo, já que cada sujeito interagiu com outros que possibilitaram a pavimentação de um conhecer mais coletivo, construído na relação educativa que estabelecemos, na mediação ensino com pesquisa que proporcionamos, tendo como protagonistas docentes e alunas.

Cunha (2000) ajuda nesta discussão quando expressa a importância do componente pessoal:

[...] pois só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos. Venho defendendo que é nessa direção que precisamos reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização (p. 48).

Outro ponto enfatizado por Severino (2000) é o trabalho “autônomo”, entendido como fruto de um esforço próprio dos pesquisadores, num trabalho que, ao mesmo tempo em que incorpora a contribuição de outros, busca superá-lo pelo pensamento autônomo. Isto significa afirmar que o sentido de nossa formação nos levou a um aprofundamento científico-profissional e didático-pedagógico para conduzir e tratar, teoricamente, a nossa própria prática, superando-a pela relação estabelecida entre ensino e pesquisa. Como anuncia um relatório de estágio:

Esta metodologia [...] é diferente do que estou acostumada. Em todos os trabalhos que realizei, pude verificar e comprovar em livros, nas opiniões dos autores para escrever sobre o assunto. Agora vou poder escrever, além da opinião dos autores, a minha própria opinião, através do que pude verificar da realidade [...] (R22).

A manifestação das alunas no Relatório 22 permitiu que verificássemos que a situação da pesquisa no ensino favorece a apreciação de um dado objeto de estudo por três diferentes caminhos: na tomada de posse da literatura pedagógica ou na percepção dos cientistas da área sobre o assunto, no saudável confronto com a realidade em questão, e na expressão de outro olhar, próprio de quem vê, em relação aos dois primeiros.

Sob a perspectiva acima descrita e com base em Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), colocamos em prática algumas das características da pesquisa qualitativa. Procuramos descrever as informações colhidas em diferentes momentos e analisá-las, considerando o processo de desenvolvimento dos estágios, na forma de construção de abstrações sobre a realidade em busca de significados, componente de vital importância na pesquisa.

Da ação contida na realidade e da compreensão inicial sobre ela, extrai-se um tipo de saber, um tipo de pensar e agir sobre o meio. Pela ação de investigação e reflexão durante o processo, chega-se a outro nível de compreensão, mais organizado, mais justificado teoricamente e mais consciente política e socialmente. Tais movimentos permitiram a nós, alunas e docentes, a conquista de graus diferenciados de autonomia e liberdade pelo conhecimento, pelas habilidades intelectuais desenvolvidas e graus diferenciados de consciência política, pela percepção do nosso papel social dentro de um contexto multideterminado. Leite (2000) é quem auxilia na percepção do processo vivido ao explicitar as categorias de autoria, protagonismo e complementaridade na construção do conhecimento.

Autoria e protagonismo: Todos produzem conhecimento e, por isso, são autores, qualquer que seja a condição da sua possibilidade de abstração; os sujeitos são protagonistas da ação de produzir; os conhecimentos estão em circulação e, a cada nova necessidade, problema, interesse, precisam ser puxados da gaveta do cotidiano,

da gaveta teórica, da gaveta do laboratório, da gaveta da tecnologia, de uma, de muitas ou de todas as gavetas ao mesmo tempo. O grupo, tanto quanto cada sujeito, é presença nucleada, central, protagonista da construção coletiva. [...] *Complementaridade*: Os conhecimentos e saberes estão em ebulição permanente; os fragmentos são instâncias de um todo que se refaz em um processo vital (com vida porque atende a necessidades); a complementaridade pode ser trans e interdisciplinar; pode ser inter e/ou correlacional; pode se dar entre a prática concreta relatada e a teoria repensada e revisitada com diferentes olhares (LEITE, 2000, p. 57, grifos da autora).

Neste caso, a multideterminação da autoria, do protagonismo e da complementaridade na formação de professores ocorreu em três dimensões: das alunas de Pedagogia em relação aos cursos de formação de docentes em nível médio; da nossa, enquanto formadoras de formadores de professores; e como pesquisadoras da educação que ocorre nos processos gerais de formação de professores.

Ainda de acordo com Severino (2000), o desenvolvimento do trabalho de pesquisa deve ser criativo. Ser “criativo” consiste em não só aprender e apropriar-se de conhecimentos acumulados, mas, em avançar nesse conhecimento, almejando o seu desvendamento e sua explicação, numa busca de esclarecimentos originais para o assunto, até então não percebidos. Esta é uma perspectiva distinta da apropriação do conhecimento, porque é decorrente de uma ação didática, no nosso caso, a de possibilitar a um grupo de alunas a produção de conhecimento e, simultaneamente, produzir conhecimento a partir daquela produção e de forma intencional. O depoimento escrito em um relatório explicita:

[...] trabalharmos com a realidade, isto é, com o concreto, foi de grande valia. Agora entendemos o que é uma pesquisa, uma

investigação, acreditando que esta não deva ficar só no papel, mas que, ao levantarmos os problemas, temos clareza que devemos retornar à realidade a fim de contribuir para a solução do problema (R15).

Autores, como Pimenta (1995), Piconez (2001), Moraes (1982), entre outros, têm chamado a atenção para situações precárias de estágios, mesmo dentro de um currículo em que se estabelece a docência como base da formação do Pedagogo. Concordamos com Alves e Garcia (1993) quando afirmam:

[...] a teoria precisa ser permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este ser olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo métodos e categorias (p. 77).

De modo especial, a nosso ver, o papel do supervisor de estágio contempla a função de mediador junto aos alunos no confronto teórico-metodológico das mais diversas situações, propiciando-lhes vivenciar formas inovadoras de interação com a realidade e entre os saberes. Tal aspecto permite que os espaços/tempos de estágios para supervisores e alunos sejam *locus* da produção de conhecimento (PICONEZ, 2001). Percebemos, durante o processo, que a adoção de uma postura crítica permitiu estabelecer relações dialógicas entre os saberes acadêmicos e os fazeres profissionais da nossa prática pedagógica, que não está circunscrita apenas à academia, mas ao sentido dela na formação de pessoas.

Por último, preocupamo-nos em realizar um trabalho de pesquisa “rigoroso”, caracterizado pela logicidade, pela competência, pelo empenho e compromisso, sem os quais não há ciência e nem resultados válidos. Como pesquisadoras, descrevemos as informações colhidas em diferentes momentos

antes de analisá-las. Tivemos a preocupação com o processo de desenvolvimento dos estágios e, conseqüentemente, com a elaboração dos nossos registros escritos sobre o mesmo. Encontramos nos relatórios das alunas indicação do rigor científico, favorecedor da aprendizagem, tal como o exemplificamos:

Realizar este trabalho utilizando a Metodologia da Problematização foi uma experiência gratificante, pois a forma como as etapas dessa metodologia é organizada permite visualizar passo a passo uma pesquisa científica em todo o seu rigor e sistematização (R 22).

Tivemos o cuidado de nos manter centradas no eixo da investigação e na atuação comum na orientação e no acompanhamento das estagiárias (seja em duplas, como a maioria se organizou, seja individualmente ou em trios), porque sabíamos que convivíamos com uma variedade de manifestações, as quais pudemos confirmar pelos relatórios, em relação à construção de processos e resultados bastante variados.

Este fato nos levou a algumas ponderações. Em primeiro lugar, o nosso reconhecimento das inúmeras especificidades relativas à nossa formação e experiência como supervisoras de estágio. As múltiplas expressões das estagiárias, em termos de conhecimentos e experiências prévias, de capacidade de elaboração pessoal dos objetivos de estudo e até mesmo de captação das orientações recebidas, foi outro ponto importante para ponderar.

Para explicar os dois destaques relatados anteriormente, encontramos em Marques (1989) a afirmação de que, sendo parte do sistema escolar, a universidade atende à demanda da produção permanente do saber que implica a superação de um saber anterior e até mesmo a negação de um saber já estabelecido. É nesse momento que a universidade produz conhecimento, exercendo a crítica do saber. Portanto, a função do docente-pesquisador não pode ser exercida abstratamente,

ela se constrói e, ao mesmo tempo, é construída, recriada e atualizada por meio das ações e práticas de indivíduos e grupos que atuam numa determinada organização social, administrativa e pedagógica. Entre outras atividades, o ensino pode contribuir para a criação de um clima de efervescência intelectual que desemboca num determinado problema de pesquisa, e a pesquisa pode trazer algo novo que se expõe a uma avaliação determinativa de limites e possibilidades que o conhecimento produzido traz para a transformação da prática social. (MARQUES, 1989).

Entendemos que tal diversidade se constituiu em fator de enriquecimento quando colocada à disposição do outro, em situação de estudo/investigação. Não tivemos por objetivo controlar tais variáveis presentes no grupo e sim verificar a viabilidade e validade da utilização da M. P. num estágio curricular do Curso de Pedagogia. Importava-nos muito mais a provocação para o desenvolvimento de habilidades de pensamento de nossas alunas para construir uma postura mais científica diante das questões da educação do que o próprio tema, já que este último poderia ser um entre muitos associados ao problema eleito e aos objetivos do estágio.

Desta forma, a construção do processo de pesquisa das alunas foi um grande aprendizado para nós, considerando-se que, além dos rituais de desenvolvimento de uma pesquisa, havia a preocupação com a elaboração de um processo de ensino parceiro na construção de conhecimentos pedagógicos. Esta parceria é, primeiro, conceitual, visto que:

[...] educação e formação são fenômenos políticos e sociais e têm interesse público, [portanto] as funções da instituição educativa têm seu foco central na formação, entendida aqui em seus sentidos plenos de emancipação pessoal e participação ativa na construção da sociedade democrática, conjuntamente com o desenvolvimento da ciência, o enfrentamento crítico [...]. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 8-9)

Sob esta perspectiva, podemos asseverar que nossa formação baseada no conhecimento didático-pedagógico foi sendo incorporada por ações sistemáticas que foram experienciadas em uma proposta dupla de docência e pesquisa *em seus sentidos plenos*. As reflexões geradas pelas práticas significaram mais uma fonte de transformação do agir cotidiano, *conjuntamente com o desenvolvimento da ciência*.

Em outros momentos, anunciamos que o peso de analisar o ensinar e o aprender em um dado contexto cultural não é restrito ao que se passa no ambiente de formação, mas está no relacionamento e no movimento do significado social do que é vivido dentro e fora desse espaço. Frigotto (1995, p. 32) é quem nos ajuda a esclarecer este processo:

Os desafios no plano da realidade que se quer conhecer não são menores sobretudo quando o objeto do conhecimento é a própria práxis humana. Quando nos esforçamos para conhecer determinado aspecto ou fato das múltiplas práticas e relações sociais que os homens estabelecem num determinado tempo, numa determinada cultura, percebemos que mediata ou imediatamente o sujeito que busca conhecer este aspecto da realidade está nela implicado.

Ampliando um pouco mais a ideia de construção do conhecimento mediante a articulação de método e teoria em um conjunto de “conexões estruturais”, Noronha (2002) faz considerações sobre a pesquisa educacional, lembrando que “os dados não surgem nem falam por si mesmos. Eles são sempre respostas a indagações teoricamente claras que o pesquisador deve fazer do real [...] sempre articulados a uma problemática determinada historicamente” (p. 14-17). Na continuidade dessa ideia, está posto que não se trata de “[...] colecionar dados e ler documentos teorizando-os a partir de suas manifestações visíveis e aparentes”, que resultam na parcialidade de compreensão e inutilidade de abstração sobre a realidade. O rigor teórico-metodológico na leitura dos dados

deve constituir o “concreto pensado” (FREITAS, 1995). Para tanto, foi necessário que as manifestações da realidade investigada emergissem na ampliação da reflexão realizada a cada encontro com as alunas, através dos dados, elementos e conceitos trazidos por elas.

Refletindo sobre os textos das alunas, seus relatórios e depoimentos, consideramos positivo o impacto causado em alunas do 4º ano de Pedagogia pelo contato com uma metodologia de investigação que não separa instâncias muitas vezes dicotomizadas em cursos de formação de professores: a teoria e a prática; o ideal e o real; a reflexão e a ação. Tais pares de conceitos são frequentemente utilizados nos nossos discursos educacionais, mas, efetivamente, os momentos que são concretamente vivenciados no interior dos cursos de formação não correspondem ao ideal proclamado.

Nosso processo de formação continuada nos fez ver que as orientações são momentos muito ricos e construtivos do ponto de vista do desenvolvimento de um espírito científico, não só para nossas alunas da graduação, mas também para nós, que reconfiguramos nosso trabalho pedagógico docente, distanciando-o do ensino tradicional e transmissivo em direção ao desenvolvimento de uma autonomia intelectual.

Acreditamos que, no processo de formação do professor, o caráter de apropriação da história vivida se transforma na relação entre os homens e a apropriação/transformação da realidade. Trata-se de participar de um processo histórico, coletivo, social de objetivação singular da produção da humanidade. Para tanto, todas as dimensões – cognitivas, científicas, culturais, políticas – devem ser consideradas no processo de formação (OLIVEIRA, 2005).

Chauí (2003, p. 9) muito acrescenta à nossa reflexão ao expressar:

O que significa formação? [...] Podemos dizer que há formação quando há obra de

pensamento⁴ e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Qualificar melhor o professor, com aprofundamento dos conhecimentos para maior domínio no exercício da função, decorre do fato de que a docência universitária tem sua natureza científica no ensino ligado à pesquisa e à socialização dos conhecimentos. No caso específico do Curso de Pedagogia, Bianchetti e Meksenas (2004, p. 72) fornecem respaldo para a ideia quando afirmam:

O fazer pesquisa empírica em pedagogia apresenta-se como uma atividade reflexiva e intimamente relacionada com as interações sociais. Aqui não há espaço para pensarmos a dicotomia entre sujeito e objeto ou do *sujeito-que-pesquisa* com o *sujeito-pesquisado*. Quando pensamos no 'objeto' de uma pesquisa empírica em pedagogia, não há como escapar da idéia da qual esse 'objeto' corresponde a uma ou mais pessoas, inseridas em práticas sociais. Mesmo quando nos referimos a documentos, detrás deles encontramos práticas e interações sociais. Assim como nas ciências humanas o 'objeto' dos homens e mulheres são os próprios homens e mulheres, na pedagogia esse mesmo 'objeto' ainda converge para situações de educação: do "aprender-e-vir-a-ensinar".

⁴ "A obra de pensamento só é fecunda quando diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la." (CHAUI, 2003, p. 7).

Para os autores, o ‘objeto’ de uma pesquisa em Pedagogia converte-se no *outro* com quem o pesquisador interage e participa da vida, que conduz o compromisso do pesquisador em estar com os outros na história.

Como supervisoras, percebemos que a forma como a investigação foi desenvolvida, combinando diversas fontes e campos de coleta de informações e dando oportunidade às alunas de desenvolverem habilidades de pesquisa por meio de uma experiência diferenciada de estágio, permitiu reconhecer que as dificuldades que normalmente ocorrem no percurso, tanto de uma investigação quanto da realização de estágios, podem revelar exatamente o caminho de superação.

Bianchetti e Meksenas (2004, p. 74) mais uma vez nos oferecem pontos para reflexão:

A que isso interessa à Pedagogia? [...] Romper dicotomias e assumir a contradição da práxis do fazer a pesquisa no ensino de Pedagogia significa, num primeiro e importante momento, pensar a relação sujeito e objeto como uma relação sujeito e sujeitos na construção do conhecimento, que permite rever o real. [...] Uma construção que não é apenas reflexiva, mas, sobretudo, de ação, intervenção e interação. A pesquisa educa porque a pesquisa é, antes de mais nada, uma qualidade das relações sociais.

Pode-se afirmar que ocorreram aprendizados de diversas ordens, em graus variados, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à forma de abordá-lo. O segundo tipo de aprendizado foi considerado por nós como mais importante, porque, por meio dele, alcançou-se o primeiro, de modo mais efetivo e com significado para os envolvidos no desenvolvimento da consciência profissional. Desta forma, a metodologia de pesquisa por nós adotada trouxe-nos discussões a respeito das mediações entre os particulares e os gerais, manifestados na vida cotidiana do nosso exercício docente. Aprendemos que

há condições limitantes entre o plano idealizado e a ação propriamente dita.

Com as palavras de Leitão (2004), temos outro ângulo para consideração da experiência pedagógica vivenciada:

Os processos de formação estão relacionados ao que saber, por que saber e aos modos de saber na relação entre as pessoas [...] esse entendimento traz em seu interior incertezas, inseguranças e necessidades de mudanças, e com elas perdem-se algumas certezas, descobrem-se outras, sobre as quais não temos garantias (p. 280).

O grande esforço empreendido, tanto da parte das supervisoras quanto da parte das estagiárias, nem sempre apresentou todos os resultados esperados. Se, pelo nosso olhar, há aspectos que deixaram a desejar para se poder considerar o trabalho das estagiárias como um trabalho nos moldes de uma iniciação científica, por outro lado, há que se considerar que as alunas foram bastante desafiadas, muitas vezes realizando esforços novos de busca e elaboração em relação a um tema de estudo, relacionando elementos teóricos e de campo. Acreditamos que nossa postura, no acompanhamento dos trabalhos, foi decisiva para que assim acontecesse, tal como exemplificado em um relatório:

O que me levou a enxergar os problemas em tudo aquilo que havia observado foram as reuniões, principalmente aquelas feitas com a supervisora. As reuniões têm sido muito produtivas. (R20, grifo das alunas).

Uma das questões centrais nesta discussão está na consideração do singular, que, cotidianamente, é produzido nas práticas educativas por aqueles que as fazem, professores/supervisores/orientadores de estágio supervisionado e alunos de Pedagogia, em um movimento que envolve prática, teoria e prática. Nóvoa (1995, p. 33) afirma que é esta uma das grandes possibilidades que os professores têm de se apropriarem “[...]”

dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”. Significa dizer que a prática docente universitária é modificada com a produção teórico-metodológica que a produz, em constante movimento dialético.

Oliveira (2001) ilustra o movimento da produção docente-acadêmica ao defender que é necessário:

[...] pensar, por exemplo, a formação de professores a partir da idéia de tessitura do conhecimento [...] como um processo investigativo constante que se faz solidariamente com parceiros na própria caminhada. A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos da formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando [...] Quando quem faz coletiviza esse fazer, por meio da linguagem do saber-fazer, ensina e aprende com seus pares (p. 71).

Entre as lições extraídas do processo vivido, podemos destacar que ensinar valendo-se da pesquisa permitiu, a nós docentes, vivenciarmos uma diversidade de conhecimentos e práticas, reconhecermos algumas das muitas relações de poder que se estabelecem no interior das instituições de ensino e, assim, olharmos mais criticamente para a nossa realidade, *locus* do nosso exercício profissional. Carvalho (2005), em pesquisa sobre a formação e valorização do magistério, envolvendo vozes de profissionais da educação, traz uma ideia bastante pertinente a nós, a qual contribui para entendermos o que vivenciamos:

Uma escola ou academia geométrica e arquetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos e outros agentes [...]. Os espaços exibem operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos, e não apenas a determinação da ‘lei de um lugar próprio’,

de autoria marcada e/ou do individualismo brilhante de um educador solitário, que cerca o conhecimento, mesmo em grupo, e segue o modelo da ordem dos lugares, coerente com o discurso científico moderno. [...] Dessa forma, a formação continuada, visualizada a partir da constituição da escola como comunidade compartilhada, pressupõe duas condições: o poder argumentativo das pessoas e grupos; a pretensão de construir processos de formação continuada voltados para a “utópica” de constituição de um novo coletivo escolar (p. 107).

Além disso, outra lição se deu na reconfiguração do nosso trabalho pedagógico: o desenvolvimento de uma autonomia intelectual das pedagogas em contínua formação. Há um depoimento, em um relatório de estágio, que ilustra a lição:

Esta metodologia em questão supera a questão tão comum nos cursos de graduação de realizar apenas mais um trabalho, já que a participação das alunas é ativa em todas as etapas, o que proporciona uma aprendizagem mais significativa vinculada à realidade e comprometida com sua formação (Relatório 22).

A possibilidade de ampliação das fronteiras do que somos e fazemos como docentes formadoras de outros professores se fez em intrincadas redes de relações que aconteceram nos múltiplos espaços/tempos complexos e desafiadores da prática pedagógica cotidiana, política e coletiva da academia. O esforço realizado na tentativa de superação das dificuldades e o estímulo ao desenvolvimento criativo de um trabalho de pesquisa, acompanhado por orientações e supervisões pertinentes em todas as etapas previstas do estágio com a M. P., constituíram-se, a nosso ver, numa experiência muito rica e construtiva do trabalho com a perspectiva de envolvimento do aluno no ensino com pesquisa.

O exercício cotidiano de supervisionar/orientar e produzir conhecimento em equipe demonstrou que é preciso investir na dimensão do trabalho coletivo, compreendendo que o aluno, futuro colega, é interlocutor legítimo na construção e socialização dos conhecimentos pedagógicos. Além disso, a tomada de consciência sobre o que realizamos durante o processo foi um elemento fundamental para o despertar do olhar crítico em relação às inovações pedagógicas que permitem processos de formação continuada no exercício profissional.

Acreditamos que nosso propósito de ampliar a construção do conhecimento teórico-prático sobre a Metodologia da Problematização em situação de ensino com pesquisa no âmbito da formação de professores foi plenamente atingido, uma vez que a experiência que realizamos foi inédita e inovadora e proporcionou a produção de um conhecimento novo, evidenciando a amplitude do potencial de uso da M. P. na formação de professores.

Consideramos ainda que, no exercício de supervisionar/orientar alunas, conviver com elas e, especialmente, com as colegas professoras, a nossa prática docente universitária foi influenciada e provavelmente modificada pela diversidade e riqueza de conhecimentos e práticas encontradas, indo ao encontro de nossa intenção inicial de exercitar o trabalho de reflexão teórico-prático em equipe como condição de formação continuada na área da didática. Linhares (2000) nos auxilia a expressar a questão quando descreve uma situação pedagógica semelhante, que requer:

[...] falar de questões que trazem importantes conseqüências para todos nós, como educadores e aprendizes, que integramos estas configurações sociais, onde nenhum de nós está dispensado de atuar, não podendo crer-se ou supostamente comportar-se como um elo mecânico numa engrenagem que correria independente de sua atuação [ou] como se o aprender fosse uma conseqüência da deliberação de fazê-lo, decorrência de um processo de conscientização dos benefícios escolares. (p. 47).

A relação entre estagiárias e supervisoras saiu do universo circunscrito do par original professor-aluno para um coletivo de professoras e alunas.

No conjunto dessas ideias, apresentamos o reconhecimento do nosso processo de formação do professor junto às possibilidades e limitações concretas do exercício profissional, ou seja, as clássicas perguntas da didática, “o que ensinamos, como ensinamos, para quem ensinamos” alimentaram diretamente nosso fazer didático-pedagógico de pesquisadoras em educação, em uma síntese de reconfiguração, de dimensões, de instâncias, de lugares e movimentos... Temos a nítida consciência de que “talvez seja possível mudar além de nós mesmos, o que não é pouca coisa, os espaços nos quais atuamos [...] entre a ação, participação, reflexão [...], restaurando conexões entre os diferentes saberes práticos e teóricos, valores, desejos, crenças, atitudes etc.” (LEITÃO, 2004, p. 38).

Gostaríamos, ainda, de lembrar Pistrak (2000), o qual considera que a caminhada da construção dos processos de formação docente requer a explicitação de que:

[...] a educação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação [...]. É claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução ao problema que enfrenta, mas se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador (p. 25-26).

Bianchetti e Meksenas (2004) nos permitem ampliar a concepção do “trabalho criador” para o campo do pedagógico, considerando que as percepções da “multiplicidade das ciências aparecem como resultado de contradições históricas” ou seja, o

debate acerca do “[...] resultado desse processo didático leva a posturas menos ingênuas frente ao que se costuma definir por ciência e por pesquisa empírica no campo da educação” (p. 80).

Convém, ainda, trazer o registro de Leite (2000) ao tratar do conhecimento da academia, entendido como uma forma de conhecer e, portanto, exercer o caráter de contaminação.

Contaminação: O movimento do conhecimento vivo, da prática, contamina; progride, avançando aos poucos, em doses homeopáticas, e pode interferir, desacomodar os saberes científicos, que podem até não ter respostas às situações criadas em sala de aula, dizem os alunos universitários. Envolve paciência histórica de repensar a própria prática; a repercussão é homeopática, diz o professor mediador. Interfere na comunidade, não só nos que estão trabalhando; ensina pais, filhos e vizinhos, dizem os papeleiros. Clareia as propostas, interfere na vida cotidiana, no todo da comunidade, na organização voltada para a pessoa humana, resgata a identidade das pessoas, joga para cima, dá força e elementos para lutar; é uma troca de experiências, dizem os educadores populares. A contaminação homeopática produz aprendizagem motivada por reflexão e sensibilização, ambas trazidas pelo trato com o conhecimento vivo, palpitante (LEITE, 2000, p. 58)

Finalizando nosso relato, reafirmamos que a experiência com a M. P. no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia é uma possibilidade de educação problematizadora, de superação da dicotomia teoria-prática, de evidência da relação de ensino/pesquisa e incentivadora da formação continuada de docentes universitários, considerando que, ao transformar um paradigma de ensino, de transmissão, para produção do conhecimento, transformamos, com melhor qualidade, os sujeitos do processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 73-88.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; GOMES, Icléia R. L. E; SOUZA, Waldecíria. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Um retrato em cinco dimensões. Londrina, PR: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. Por uma práxis de pesquisa: notas de experiências didáticas. *Educação em Questão*, v. 21, n. 7, p. 69-88, set./dez. 2004

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 28, p. 96-107. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100008>>. Acesso em: 05 jul. 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. Conferência de abertura. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Ione. Educar, educador. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 37-47.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-26.

_____. Ensino como lugar da mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. p. 79-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. p. 35-60.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 25-39, set./dez. 2004.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. p. 93-108.

LINHARES, Célia Frazão. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividade de professores e estudantes. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 43-54.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, E. A. et al. Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 5-16, maio, 1989.

MORAES, Vera Regina P. O estágio na formação do professor e o papel dos colégios de aplicação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 61-69, jan.-abr. 1982.

NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-36.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; BERBEL, Neusi Aparecida Navas; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A construção da boa prática avaliativa no ensino superior. *Teoria e Prática da Educação*, v. 9, p. 45-52, 2006.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de. *A formação superior de professores através de mídias interativas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 39-68.

PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores*. Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1995.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa social. Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP2005.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

Data de recebimento: agosto de 2014

Data de aceite: junho de 2015