

APRENDER E ENSINAR A DOCÊNCIA: AS POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria do Socorro Soares

Antonia Edna Brito

Resumo

Nos contornos deste trabalho, trago à cena a questão da formação dos sujeitos – professor formador e professor aprendiz da profissão docente, enquanto partícipes do processo de escolarização/socialização. É uma proposta de revisão bibliográfica na perspectiva de contextualização dos pressupostos da formação de professores contemporânea e de caracterização das práticas docentes, destacando a prática do estágio supervisionado como espaço de formação, de problematização do fazer pedagógico e de construção de saberes da profissão docente. Considerando os desafios que se impõem à educação, mediante as transformações sociais das últimas décadas, é oportuno, examinar o papel sócio-político dessas práticas que são intrínsecas à formação dos professores na contemporaneidade e, mais especificamente do estágio supervisionado, partindo das seguintes questões: quais pressupostos se colocam à formação dos professores na contemporaneidade? Qual formação é necessária aos professores nesse tempo de constantes e breves mudanças? Quais as contribuições do estágio supervisionado na construção dos saberes da docência? O diálogo textual tem como principal referência o trabalho de Rodrigues (2005) associado a outros como: Gómez (1998), Imbernón (2002), Tardif (2002), Pimenta (2002), Souza (2006), Lima (2004), Mendes (2006), Silva (2008), entre outros. A formação de professores no Brasil, em perspectiva prática e de reconstrução social é algo recente. Pesquisas na área da educação, no campo mais geral e, das práticas docentes, em particular, continuam como demandas atuais e emergentes. Quanto aos processos de formação, concebidos como um movimento contínuo e constante, de construção e reconstrução de aprendizagem da docência, devem situar o estágio no campo das possibilidades de enriquecimento das práticas e dos saberes docentes, numa dimensão investigativa e contextualizada.

Palavras-chave: Formação docente, prática pedagógica, estágio supervisionado.

Introdução

Educação, pedagogia, escola, professores e professoras, formação docente, alunos e alunas, sala de aula, aula, ler, escrever..., estas e outras palavras e expressões congêneres são bastante comuns no universo da educação institucionalizada e com elas temos estabelecido uma relação de convivência harmônica, sobretudo quando se trata do vasto aparato legal que, ao regulamentá-las lhes emprestam um trato de dissimulado consenso.

A familiaridade com esse vocabulário decorre do processo de socialização a que foi submetida a sociedade, esta que empreita historicamente a especialização desse mesmo processo, por diferentes vias, entre elas a educação escolar dos seus membros.

Ao processo de escolarização, atribui-se natureza complexa porque dinâmica, se move em consonância com o desenvolvimento das comunidades, com o aceleração e complexificação das estruturas sociais, com a diversificação das funções e tarefas nas sociedades cada dia mais povoadas (PEREZ GÓMEZ, 1998). Assim, de natureza dinâmica, histórica, os processos de educação demandam a busca constante de *conhecimento*, cujo desenvolvimento implicam *pesquisas* envolvendo o conjunto orgânico que ampara os sistemas de educação na sua multi-dimensionalidade: sócio-cultural, econômica e político-administrativa.

Neste trabalho, pretendo discutir a formação dos sujeitos – professor formador e professor aprendiz da profissão docente, enquanto partícipes do processo de escolarização/socialização. É uma proposta de revisão bibliográfica numa perspectiva de contextualização dos pressupostos e fundamentos da formação de professores contemporânea, de caracterização de práticas docentes, destacando o estágio supervisionado como uma prática de iniciação ao trabalho pedagógico (SOUZA, 2006).

As práticas educativas assim com outras práticas sociais ocorrem num espaço público, contraditório, de disputas pela formação de conceitos, de idéias, de *habitus* personificados e coletivos. Nesse terreno contencioso tem sobressaído, ao longo da história, o favorecimento de uma linha de pensamento pseudo-ingênuo, sobre a sociedade, as pessoas e suas relações sociais, moldadas na aceitação da realidade como algo dado, aceitável, ou no limite de difícil

mudança. Nesse contexto, tomando de modo particular, as práticas docentes desenvolvidas no âmbito institucional, é oportuno examinar o papel sócio-político dessas práticas que são intrínsecas à formação dos professores na contemporaneidade e, mais especificamente do estágio supervisionado, que se pretende oportunizar estreita relação entre o cotidiano enquanto *matéria prima* e as teorias a partir e sobre ele elaboradas e conseqüentemente aprendidas e ensinadas nos espaços educacionais.

2 Educação e sociedade contemporânea – uma questão em debate

As características que definem a sociedade dos dias atuais como sendo a sociedade da informação e do conhecimento (PIMENTA, 2002); de um monumental desemprego, de enorme precarização do trabalho e crescente degradação da relação homem-natureza (ANTUNES, 2001); da desregulamentação social e econômica, da mundialização (IMBERNÓN, 2002) desafiam a educação que como processo é inerente à sociedade, e tem ocupado lugar de destaque, pois, as incertezas que povoam esse tempo de transformações muito rápidas se traduzem, segundo Lima e Gomes (2006), na vida humana em geral e, em particular nas instituições educacionais.

Propor uma discussão sobre educação, não é em si nenhuma novidade. Há uma quantidade enorme de debates sobre o tema, em todos os tempos. Porém, ao atribuir-lhe uma função social, lhe é próprio o movimento circular que a mantém sempre em evidência, pois, à medida que entremeia a evolução da sociedade, sofre suas conseqüências e é requerida como mecanismo para imprimir e consolidar as novas configurações sociais. Na teia em que ocorre a educação brasileira, em sua configuração contemporânea, quais pressupostos se colocam à formação dos professores? Qual formação é necessária aos professores nesse tempo de constantes e breves mudanças?

Para dialogar com essas e outras questões que se colocam à educação é importante situa-la historicamente, ainda que de forma breve.

3 Trajetória da formação docente no contexto da educação brasileira

Segundo Rodrigues (2005), as primeiras experiências de escolarização no Brasil ocorrem com a educação jesuítica (1549-1759) cuja vocação voltava-se para as classes dirigentes, aristocráticas, com base no ensino de humanidades clássicas, dedicavam atenção especial ao preparo dos professores que somente estavam aptos à profissão após trinta anos de idade. A essa experiência sucede as aulas régias de Pombal cuja característica mais evidente é a desestruturação do sistema de ensino até então existente e, por conseguinte, da formação dos professores. A preocupação com a reestruturação do ensino, incluindo aí a formação de professores só ganha efetividade com a criação das primeiras escolas normais na década de 1830. Inspiradas em modelos franceses, são as escolas normais, pioneiras na formação de professores no Brasil e representam a intervenção estatal no tocante a essa questão. No Piauí, a implantação da primeira Escola Normal só veio a acontecer em 1864.

Somente na década de 1930, no governo Vargas, o Sistema Educacional Brasileiro passa a receber mais atenção tanto pelos movimentos de educadores como pelas iniciativas governamentais, e é somente no fim da primeira república que começam a surgir as faculdades públicas de Filosofia, Ciências e Letras, com a atribuição de formar professores para os cursos secundários, nascendo aí os Cursos de Pedagogia, e com eles a perspectiva de formação do professor primário em nível superior. Porém, com as reformas que se sucederam ao longo dos anos seguintes, ao curso de pedagogia é dada a incumbência de formar também especialistas da educação e continua a cargo das Escolas Normais a formação dos professores para o Ensino primário. Esse novo formato fez gerar muitos debates em torno da identidade (ou da crise de identidade) do curso de pedagogia, Libâneo (2002), por exemplo, aborda essa questão da identidade dos cursos de pedagogia em sua obra *Pedagogia e Pedagogos para que?*. Essa é uma discussão que continua, sobretudo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, que atribui tanto às Universidades quanto aos Institutos Superiores de Educação a competência de formar os professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

4 Conceções que permeiam a formação de professores

A formação docente, ao longo de sua trajetória, recebe influência de diferentes visões sobre essa mesma formação de professores, decorrentes das diferentes formas de compreender a prática educativa e, por conseguinte a educação (RODRIGUES, 2005). Em seu recente estudo a autora analisa essas concepções adotando a classificação proposta por Pérez Gómez (1998), assim disposta: perspectiva *acadêmica; técnica; prática e, de reconstrução social*. Em Sua análise, a autora afirma que a *perspectiva acadêmica* de formação docente,

Vem consubstanciar a formação de professores como um processo de transmissão de conhecimento e aquisição da cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história. Concebe o professor como um especialista em uma ou várias disciplinas e por isso sua formação deverá dar conta do domínio dos conteúdos dessas disciplinas”. (RODRIGUES, 2005, p. 44).

Ao referir-se à *concepção técnica* de formação de professores a autora argumenta que:

Essa concepção de formação de professores é estreita e limitada [...] prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, ignorando a complexidade dos fenômenos práticos – como é o caso da educação – notadamente incertos, singulares, conflituosos, etc. [...] ao supervalorizar o técnico, abandona o componente artístico e reflexivo, indispensável ao fazer pedagógico dos profissionais da educação, particularmente dos professores. (RODRIGUES, 2005, p. 48-49).

É bastante notório que essas concepções, *acadêmica e técnica*, continuam permeando os atuais programas de formação docente, muito embora concorram com outras concepções relativas à formação de professores e de suas práticas, cujos avanços estão também mais no campo das idéias e das palavras que efetivamente na prática.

Na concepção *prática* de formação dos professores, o ensino é percebido como uma atividade complexa, inserida no contexto do específico, cheia de situações imprevisíveis e

conflituosas. Nesse sentido, o professor é concebido como um artista ou profissional clínico. Pérez Gómez (apud RODRIGUES, 2005). Nessa perspectiva o elemento nucleador da formação de professores é a prática “limitada a reprodução daquilo que se traduz em uma cultura profissional a ser socializada e assimilada mediante exercícios práticos, cujo modelo é o professor experiente”, Rodrigues (2005). Contudo, para além desse enfoque tradicional da formação de professores centrada na prática a-reflexiva já se identifica uma evolução da qual resulta um novo enfoque de cunho reflexivo, sobre a prática. É nessa vertente que se situam os estudos de John Dewey, em quem se pode encontrar uma das primeiras propostas de formar um professor reflexivo. Porém, é Donald Schön, quem se destaca na atualidade como referência ao se tratar do ensino como prática reflexiva e do professor como alguém capaz de refletir na e sobre sua prática – professor reflexivo.

Uma outra perspectiva presente na formação de professores é a de *reconstrução social*. Segundo Rodrigues, nesta perspectiva,

O ensino é concebido como uma atividade crítica, uma prática social impregnada de escolhas de natureza ética, na qual a intencionalidade é orientada por valores que são traduzidos em princípios de procedimentos que dirigem e se concretizam durante todo o processo ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente a sua atividade cotidiana, buscando compreender o processo ensino-aprendizagem e o contexto em que ele está inserido. (2005, p.56).

Essa perspectiva de *reconstrução social*, que melhor atende às expectativas de avançarmos na proposição de uma formação docente que considere a complexidade da formação e transformação social e conseqüentemente da educação dos seres humanos; uma formação que requeira a produção e desenvolvimento de saberes docentes para o enfrentamento das situações problemas e de respostas às demandas que se apresentam à educação, como por exemplo, de que esta se aproxime cada vez mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, e outros, (IMBERNÓN, 2002), necessários para alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos.

Desta feita, as propostas de formação de professores, nos dias atuais devem considerar o desafio de formar para a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2002). O autor se refere às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, sobretudo nas últimas décadas do século XX, e que se encarregam de configurá-la como sociedade moderna, complexa, na qual as instituições educativas ainda são marcadas por linhas diretrizes que lhes foram atribuídas na sua origem com enfoque centralista, transmissor, selecionador, individualista, etc. É neste cenário real que se coloca a necessidade de redefinição da docência com a possibilidade de contribuir para a formação de uma outra cultura social pautada na compreensão de uma sociedade plural, participativa, solidária, integradora, etc. Nessa perspectiva a formação docente assume outras funções, como: a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação, a animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade e outras, e essas novas configurações ou exigências da profissão docente requer uma nova formação inicial e permanente para os professores, cuja validade deve ser também, de poder experimentar e proporcionar a oportunidade para desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.

Assim, a formação docente deve estar ligada às tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral melhoria da instituição educativa e nela implicar-se tratando de resolver situações problemas gerais ou específicas relacionadas ao ensino e seu contexto, o que coincide com o debate, proposições, elaboração e desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico, no âmbito do trabalho coletivo na escola.

Neste contexto, é possível inferir que para os novos tempos há que se construir alternativas inovadoras de educação, o que requer inovações também na formação inicial e continuada dos professores, sobretudo elegendo a escola como *lócus* privilegiado dessa formação, que pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação, enquanto educam.

5 Mas, o que fazemos quando educamos?

Esse é um questionamento formulado por Tardif (2002), para chamar à discussão a prática educativa de modo geral e a ação do professor em particular. De acordo com esse autor:

A prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana [...] tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades, quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com as quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada. (p. 152).

Partindo desse entendimento as teorias sobre educação, elaboradas historicamente, incluem concepções de prática educativa, atribuindo-lhe sentido e definindo funções dos professores como produtores desta.

Em sua análise, o autor se refere ao artista como aquele que cria, ao técnico como o que faz, ao cientista como pesquisador, ao artesão como alguém que modela, ao operário como alguém que produz, ao político como alguém que age e, em relação ao professor nos lança a questão: a ação do professor poderia ser comparada a essas já referenciadas? Com quais delas?

Tardif (2002) identifica três concepções fundamentais da prática educativa engendradas na nossa cultura: uma que associa a prática educativa a *uma arte*, uma outra que associa a prática educativa a *uma técnica* e uma terceira concepção que associa a prática educativa a uma *interação*.

Os primórdios da concepção de prática educativa como *arte* pode ser localizada na Grécia Antiga, porém, sobrevive até nossos dias, embora tenha passado por importantes transformações. Segundo o autor, nessa concepção o educador não é um cientista, também não é um técnico nem um artista. A ação do educador,

Pode ser associada à atividade do artesão, isto é, à atividade de alguém que: 1) possui uma idéia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; 2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha; 3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte; 4) age fiando-se também em sua

habitualidade pessoal e, finalmente, 5) age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de 'maneiras-de-fazer', de 'truques', de 'maneiras-de-proceder' comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos. (TARDIF, 2002, p. 159)

A segunda concepção identificada pelo autor - a prática associada à técnica - surge com os tempos modernos mas, com raízes na Antiguidade. Nesse modelo de prática o professor se guia por dois saberes:

1) deve conhecer as normas que orienta sua prática; essas normas correspondem a tudo que não é objeto ou produto do pensamento científico, mas interferem na educação, como valores, regras, regulamentos ou finalidades; 2) deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas à educação, à natureza da criança, as leis da aprendizagem e ao processo de ensino [...]. (p. 164).

A terceira concepção de prática educativa, identificada por Tardif, trata da prática como interação, "essa concepção é defendida atualmente por várias teorias: o simbolismo interacionista, a etnometodologia, as teorias da comunicação, a teoria da racionalidade, etc.". Quando aplicada à educação "essa idéia de interação nos leva a captar a natureza profundamente social do agir educativo". Nesse sentido, Tardif nos lembra que:

Na educação não lidamos com coisas ou com objetos [...] lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos. Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-nos para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. (p. 167).

Essa reflexão nos remete ao entendimento de que a prática docente incorpora elementos das diferentes concepções identificadas. E que, em ação os professores mobilizam saberes que, de acordo com Britt–Mari Barth (1996) são saberes estruturados, em evolução, cultural, contextualizados e afetivos.

Os saberes docentes situam-se no âmbito das diferentes concepções de educação e de ensino. Segundo Tardif (2002), há nas últimas décadas uma profusão de concepções e conseqüentes pesquisas cuja temática se volta para a questão dos saberes e apesar da diversidade de pensamento existente ainda não há uma noção clara sobre os “saberes” dos professores, muito embora se manifeste muito interesse pelo tema.

De acordo com Pimenta (2002), são três os saberes da docência: o saber da experiência, o saber científico e o saber pedagógico. Esses saberes, que são complementares entre si, também definem a identidade profissional do professor. Para a autora, a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições.

Ainda que não se atribua relação de hierarquização entre os saberes da docência, os saberes experienciais dos professores é enfatizado por Tardif, que os considera fundamentos de sua competência. Para o autor:

Os saberes experienciais dos professores é um saber compósito no qual estão presentes conhecimentos discursivos, motivos, intenções conscientes, etc. assim como competências práticas que se revelam especialmente através do uso que o professor faz das regras e recursos incorporados á sua ação. (p. 215)

Assim, colocando a questão do saber dos professores no centro da discussão, encontramos várias pesquisas na perspectiva de construir uma racionalidade que articule as dimensões de subjetividade, das relações interpessoais e da temporalidade, próprias do saber dos professores, cuja temática continua requerendo investigação, a exemplo, do estágio supervisionado como prática através da qual, seja possível promover um processo de reflexão e de análise crítica, em relação ao contexto sócio-histórico e as condições objetivas em que a ocorre a educação escolar.

6 Estágio supervisionado: aprender e ensinar a docência, a simultaneidade necessária

Tratar do estágio supervisionado como objeto estudo acadêmico nos remete a diferentes momentos de nossa trajetória escolar: a memória primária se relaciona aos restritos contornos do espaço/tempo em que ocorrem as práticas de ensino – estágio supervisionado - condizente com a imagem de um aluno aprendente da teoria (texto) numa dada sala de aula e que, posteriormente, numa outra sala de aula, aplica tecnicamente seu aprendizado, mediante supervisão de um professor ensinante, cuja finalidade principal se encerra na avaliação da aprendizagem, em contextos que nunca ou raramente encontram nexos com as teorias aprendidas. Essa é uma realidade que se aplica a boa dos cursos de formação de professores cujo estágio supervisionado ocorre como etapa final.

Para fazer justiça à memória histórica, também não são raras as situações em que o estágio supervisionado se configura para os alunos como um pesado *fardo* carregado apenas pela condicionalidade aos critérios de certificação.

Essa realidade, que ocupa mais o lugar da regra que da exceção, é facilmente encontrada em registro por ocasião de pesquisas acadêmicas, que oportunamente, nos últimos anos, vêm colocando em pauta o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, remetendo-o à linha da problematização. Isso é relevante, na medida em que ganha novos enfoques como aqueles que o reconhecem como atividade teórica instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1994).

A partir de pesquisas recentes (PIMENTA, 2004; LIMA, 2004; MENDES, 2006, dentre outros) o estágio supervisionado ganha resignificação, os novos enfoques alcançam a transposição de uma racionalidade meramente técnica para uma nova racionalidade cujo fundamento apoia-se na finalidade primeira de proporcionar ao aluno uma aproximação à realidade em que irá atuar, o que sugere incluir a reflexão sobre e a partir dessa mesma realidade (contexto em que ocorre a prática) não como um elemento a mais, justaposto, mas, requerida pela própria dinâmica em questão.

Nessa perspectiva, a prática docente é o ponto referencial de partida e de chegada para a formação de professores e professoras, estes e estas a quem, segundo Pimenta (2006), cabe refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente.

Ao aprender e ensinar a prática docente, os futuros professores ou professores já em exercício da profissão, terão no estágio supervisionado a possibilidade de atuar articulando

teoria e prática, de construir os caminhos para a problematização dessas mesmas práticas docentes, de imprimir novos re-significação aos textos relacionando-os aos contextos. É esse um exercício no qual os saberes da docência ganham significados e/ou se re-significam.

Para tanto, torna-se necessário pensar o estágio numa perspectiva crítica, enquanto espaço de formação que possibilitem aos alunos-estagiários o desenvolvimento de processos de investigação-ação, favorecendo a construção de novos saberes docentes (LIMA, 2004).

Considerações Finais

Como podemos constatar a formação de professores no Brasil, em perspectiva prática e de reconstrução social é algo recente, podendo associar-se à trajetória de pesquisa educacional que é também muito jovem no país. Essa realidade sugere maior investimento em pesquisas na área da educação, no campo mais geral e, das práticas docentes, em particular.

Nesse sentido está dada a necessidade de aprofundamento da leitura dos contextos em que se insere a prática educativa e a conseqüente necessidade de formação dos professores, que devem conhecer, em dimensão profunda, as bases constitutivas, as demandas e desafios da profissão; desenvolver os saberes necessários para enfrentar, na prática docente, as situações problemas que lhes são postas; construir alternativas de superação dos desafios das chamadas sociedades globalizadas, do conhecimento ou da informação; investir em modelos de formação de natureza investigativa. Nessa perspectiva o estágio supervisionado deve ser concebido como espaço de formação que possibilitem aos alunos-estagiários o desenvolvimento de processos de investigação-ação, favorecendo a construção de saberes docente. Esses são desafios postos e que precisam ser enfrentados com a contribuição dos Cursos de formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F; PARO. V.H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p.13-27.

BART, B.M. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Portugal: Instituto Piaget, 1996.

BRASIL, Lei n. 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 fev. 1997.

CARVALHO, M. A. de. **Formação de professores e prática docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

GÓMEZ, A.I.P. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed,1998. p. 13-26.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. do S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

_____; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 163-186.

MENDES, B. M.M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. de. **Formação de professores e prática docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.193-206.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, D. B. A formação profissional do professor: uma perspectiva histórica e conceptual. In: _____. **Qualidade do trabalho docente**: desafio da reflexão no contexto da escola pública municipal do ensino fundamental de 1ª a 4ª série de Teresina – PI. Dissertação (Mestrado em educação), UFPI, 2005. p. 20-73.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.