

GT: 03 – CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS MEDIAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA APRENDIZAGEM DOS SABERES DOCENTES

Maria do Socorro Soares (Mestranda - UFPI)¹

Antonia Edna Brito (Orientadora - UFPI)²

Resumo

Este trabalho enfoca a questão da formação inicial de professores, problematizando o estágio supervisionado que se caracteriza como instrumento de mediação na aprendizagem dos saberes da docência. É uma proposta de revisão bibliográfica numa perspectiva de contextualização dos pressupostos e fundamentos da formação docente contemporânea, de caracterização dos saberes docentes, destacando o estágio supervisionado enquanto prática mediadora na formação destes. As análises e considerações se apóiam em autores como Pimenta (2002, 2004, 2006), Imbernón (2002), Gómez (1998), Tardif (2002), Souza (2006) e outros, que discutem a formação de professores na perspectiva de dialogar com a complexidade do “fazer” docente; 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 discussão é instigada a partir das seguintes questões: Como se caracteriza a formação docente na contemporaneidade? Quais saberes demanda a profissão professor? Quais as contribuições do estágio supervisionado na formação inicial de professores? A discussão que se apresenta nos leva a constatação de que 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 - incluindo o estágio supervisionado - em particular. Numa perspectiva interativa, de construção e reconstrução de aprendizagem, o estágio supervisionado deve ser concebido como espaço de formação que possibilite aos alunos-estagiários o desenvolvimento de processos investigativos, o que favorece a construção dos saberes docentes. Esses são desafios postos e que precisam ser enfrentados já na formação inicial dos professores.

Palavras-chave: Formação inicial. Saberes docentes. Estágio supervisionado

Introdução

Ao situar a educação escolar no quadro dos processos plenos de intencionalidade, estamos a inferir que esta é um instrumento ao qual recorreremos para dar sustentação aos propósitos de formação sócio-político e cultural das sociedades,

¹ Graduada em Pedagogia, Mestranda em Educação- UFPI

² Professora Doutora em Educação - PPGEd/UFPI

historicamente. Essa relação se coloca implícita e/ou explicitamente entranhada nos processos de escolarização social, que por sua vez buscam responder às exigências de cada tempo histórico. Essas exigências são concomitantemente causa e consequência das mudanças que ocorrem, cada vez mais aceleradas, dando configurações cada vez mais modernas à sociedade, como ocorre atualmente.

A sociedade hodierna caracteriza-se, entre outras, pelo denso volume e velocidade com que são produzidas as informações e o conhecimento (PIMENTA, 2002); pelo monumental desemprego, pela enorme precarização do trabalho e crescente degradação da relação homem-natureza (ANTUNES, 2001); pela desregulamentação social e econômica, pela mundialização [...] (IMBERNÓN, 2002), que desafiam a educação enquanto processo inerente à sociedade, e que 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.

Nesse contexto, propor uma discussão sobre educação e suas demandas, a exemplo da formação de professores - não é em si nenhuma novidade. Há significativa quantidade de debates sobre o tema, em todos os tempos. Porém, ao conferir à educação 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 consequências e é requerida como mecanismo para imprimir e consolidar as novas configurações sociais.

Neste trabalho interessa-me focar a questão da formação inicial de professores, analisando as contribuições do estágio supervisionado como mediação na aprendizagem dos saberes da docência. É uma proposta de revisão bibliográfica numa perspectiva de contextualização dos pressupostos e fundamentos da formação docente contemporânea, de caracterização dos saberes docentes, destacando o estágio supervisionado enquanto prática mediadora na formação destes.

Na teia em que ocorre a educação brasileira, em suas diferentes modalidades, julgo importante suscitar questões que sirvam à continuidade da produção de conhecimento em torno da formação docente, de suas demandas e desafios. Como caracteriza-se a formação docente na contemporaneidade? Quais saberes demanda a profissão professor? Quais as contribuições do estágio supervisionado na formação inicial de professores? Essas e outras questões tematizam estudos e pesquisas nos cursos de graduação e de pós-graduação, na perspectiva de dialogar com a complexidade do

“fazer” docente e conseqüentemente construir alternativas de superação dos desafios postos a educação em cada tempo.

2 Revisitando textos e contextos da formação de professores no Brasil, uma síntese

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 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 (RODRIGUES, 2005; ROSEMBERG, 2002), 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 par 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?*.

Em toda a história da educação superior do Brasil vamos encontrar momentos de ascendência e de neutralização do debate, uma vez que disputam, tanto no espaço público quanto na área privada, diferentes interesses em torno das políticas sociais, sobretudo em relação às políticas públicas e mais especificamente sobre aquelas

destinadas à educação. 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.

3 Diferentes visões que permeiam a formação de professores

A formação docente, ao longo de sua trajetória, recebe influência de diferentes visões, 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*. A autora em sua análise 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 seus desdobramentos, 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, como se refere 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 o trabalho docente. 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*. Nesta, segundo Rodrigues (2005, p.56):

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.

É 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 *locus* privilegiado dessa formação, que pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação, enquanto educam.

4 Educar, no contexto da escola, requer saberes específicos

Há nas últimas décadas uma profusão de concepções e conseqüentes pesquisas cuja temática se volta para a questão dos saberes dos professores (TARDIF, 2002). Os saberes docentes situam-se no âmbito das diferentes concepções de educação e de ensino. Para o autor, 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.

Partindo desse raciocínio, há um campo aberto para pesquisa, cuja problematização já se ampara em questões como aquelas suscitadas pelo próprio autor: Qual a natureza dos saberes docentes? Como são adquiridos? Qual o papel e o peso dos

saberes da profissão em relação a outros conhecimentos que marcam a atividade educativa? Como a formação de professores pode levar em consideração ou até integrar os saberes dos professores formadores na formação dos seus futuros pares? (TARDIF, 2002). Nesse mesmo estudo, o autor caracteriza os saberes docentes como sendo: sociais, relacionais; plurais, compósitos e heterogêneos; personalizados; temporais; e que trazem as marcas do humano. Segundo o autor, os saberes docentes são relacionais pois,

É sempre o saber de alguém, que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...] (TARDIF, 2002. p. 11).

Nessa perspectiva, os estudos sobre os saberes docentes não poderão tratá-los de modo a isolá-los e sim relacioná-los com o conjunto dos elementos essenciais do trabalho docente.

Tardif apresenta em seu trabalho ampla argumentação das características que atribui aos saberes docentes, em síntese e sem a pretensão de abarcar a larga visão do autor, merece aqui destacar:

O saber docente é social [...] depende dos professores, mas, não somente deles enquanto atores empenhados numa prática [...] é partilhado por todo um grupo de agentes [...] o saber docente é social porque seus próprios objetos são objetos sociais - práticas sociais [...] é social porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional, o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho [...]. (p. 11-14).

Além de social o saber dos professores é também plural, compósito e heterogêneo, porque “envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” e, é ainda um saber temporal porque “é adquirido no contexto de uma história de vida [...] ensinar supõe aprender a ensinar [...] aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. (TARDIF, 2002. p. 20).

Essas características do saber docente apontadas por Tardif, são retomadas por Guimarães (2004), que corroborando com o autor se refere ao saber docente

personalizado, lembrando que “na atividade docente [...] o professor se apóia, basicamente nos seus recursos pessoais, na sua experiência e, às vezes, nos seus colegas de trabalho para desempenhar suas atividades” (p.52). Para Guimarães, os saberes docentes são situados, construídos e utilizados em situações específicas de trabalho, o que lhes caracterizam como saberes personalizados. E por fim, o saber docente traz as marcas do humano, pois, o professor trabalha com pessoas, com gente, em constante interação.

Muito embora sejam recentes os estudos realizados em torno dessa temática – saberes docentes – já são vários os autores que apresentam trabalhos na perspectiva de categorização do conjunto desses saberes. Segundo 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.

É sabido que não se atribui em relação aos saberes da docência qualquer hierarquização, mas, a necessidade de interação e integração entre eles. Contudo, para Tardif (2002) os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois:

Essa experiência é para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transforma-los pelo e para o trabalho. (p. 21).

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. A compreensão de estágio defendida aqui se associa à prática de iniciação ao trabalho (SOUZA, 2006), cujos processos de formação inicial são instrumentos nos quais os alunos/estagiários tem a

possibilidade real de ampliar as capacidades de autonomização, de flexibilidade, iniciativa e criatividade no seu desenvolvimento profissional, como argumenta o autor.

5 Formação inicial - as mediações do estágio supervisionado na aprendizagem dos saberes docente

Aprender a ser professor é um exercício de natureza formativa. A formação inicial deve fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2002), cuja composição requer também uma prática, ou seja, é no exercício continuado da docência que reside a essência do aprender a ser professor.

Em se tratando do estágio supervisionado na formação de professores, estudos como os de Imbernón (2002); Lima (2004); Pimenta (2006); Souza (2006) e Silva (2008), o situam no campo das possibilidades de potencialização dessa formação inicial docente,

Que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2002. p. 66).

Porém, essa perspectiva de que a formação docente se revista dessa natureza de reflexividade, de investigação, de intervenção na realidade, é ainda tímida quando se trata da materialidade das propostas de formação inicial de professores.

O que ocorre é que, tratar do estágio supervisionado como objeto de 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 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 (2004).

A partir de pesquisas recentes (PIMENTA, 2004; LIMA, 2004; MENDES, 2006, dentre outros) o estágio supervisionado ganha re-significação, 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 profissão docente, os futuros professores assim como os professores formadores, 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 re-significações 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 - incluindo o estágio supervisionado - em particular.

Nesse sentido, esta 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, no exercício da docência, 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 investigativos, o que favorece a construção dos saberes docentes. Esses são desafios postos e que precisam ser enfrentados já na formação inicial dos 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.

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.

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.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

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. 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.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?.** 7. ed. 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.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte.** Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro; Wak , 2002.

SILVA, L. C. Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In: SILVA, L. C; MIRANDA, M. I. (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008. p. 37-83.

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.