

Balances e relações bibliográficas entre a formação inicial de professores e o estágio curricular supervisionado

Balances and bibliographical relations between initial teacher training and the supervised curricular stage

Caio Corrêa Derossi¹; Alvanize Valente Fernandes Ferenc²

RESUMO

O presente texto realiza um balanço bibliográfico sobre as relações entre a formação inicial e o estágio curricular supervisionado. A partir do contexto das constantes transformações que a formação de professores é inserida, bem como as exigências e as condições de trabalho docente, objetivou discutir as relações entre a formação inicial e o estágio curricular supervisionado, a partir da legislação e dos apontamentos das pesquisas analisadas. Portanto, conclui-se o texto propondo alguns limites e possibilidades do estágio, suas relações entre teoria e prática e sua importância na formação de professores.

PALAVRAS CHAVE: estágio curricular supervisionado; formação inicial de professores;

ABSTRACT

The present text makes a critical bibliographic review about the relations between the initial formation and the supervised curricular stage. From the context of the constant transformations that the teacher training is inserted, as well as the requirements and conditions of teaching work, aimed to discuss the relations between the initial formation and the supervised curricular stage, from the legislation and the notes of the analyzed researches. Therefore, we conclude the text proposing some limits and possibilities of the internship, its relations between theory and practice and its importance in teacher training.

KEYWORDS: supervised curricular internship; initial teacher training;

PALAVRAS INICIAIS: MOTIVAÇÕES, ESTRUTURA E OBJETIVOS DO TEXTO

¹Licenciado em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma instituição. *E-mail:* derossi.caio@gmail.com.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). *E-mail:* avalenteferenc@gmail.com.

A profissão docente vem sofrendo diversas transformações ao longo dos anos, em função de uma miríade de questões conjugadas ou não, presentes na sociedade. Para citar algumas, têm-se o alargamento de oportunidades para o acesso à educação básica, mudanças nos perfis socioculturais da população, novas demandas e cobranças no que tangem a escolarização e a sua qualidade e relacionamentos distintos entre as mídias digitais, as informações e o próprio conhecimento. Em contrapartida, a persistência na falta de políticas públicas e de ações que priorizem o investimento na educação básica e que contribuam para a eficiência dos processos gestores na escola, são alguns problemas, aqui arrolados, que os professores enfrentam. Entre estes e tantos outros desafios e transformações não mencionadas, encontra-se o docente, suas formações, seu cotidiano de trabalho e suas experiências, cada vez mais dinâmicas, em função dos contextos vividos. Neste sentido, Imbernón (2009) destaca como a formação docente, principalmente nas sociedades que sofrem com mudanças em nível acelerado, deve abandonar a concepção de transmissão de conhecimentos e, se validar das mudanças sociais, para construir um outro modelo formativo. Portanto, são nestas condições que o trabalho do professor entende-se como produto e produtor social, fazendo daquelas experiências, pregressas e presentes, instrumentos para a manutenção ou recriação dos saberes comunicados inseridos em determinada cultura.

Assim, em sociedades como a brasileira, que sofrem com transformações repentinas e de avolumada repercussão, um ponto que chama atenção e que reverbera nas formas sociais, as quais, os professores são representados, referem-se as propostas e os modos que efetivam a formação destes profissionais. Neste sentido, fazem-se importantes as tarefas de estudar e de apreender a formação inicial do professor, seu exercício profissional e as relações entre as instituições universidade e escola para o seu processo de desenvolvimento profissional. Portanto, ensejando propor reflexões acerca das ações e dos *espaços híbridos* (ZEICHNER, 2010), que compõem e são compostos pelo professor, o presente texto almeja discutir o estágio curricular supervisionado nos processos de formação inicial do professor.

As motivações do texto, direcionam para a importância de se discutir a formação do professor que tem papel fundamental na transformação das futuras gerações. Somam-se a isto, o apontamento de Calderano (2012) acerca das poucas pesquisas na área de formação docente que oferecem protagonismo ao prisma do estágio, das investigações de Gatti e Barreto (2009) sobre problemas nas concepções e nas práticas do estágio no interior dos cursos de licenciatura e sobre os pressupostos contidos em documentos como relatórios da Unesco (2004), que é o órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) para a educação, ciência e cultura, que reafirmam a necessidade formativa e os impactos da profissão docente na sociedade.

Logo, através de um levantamento bibliográfico sobre os principais autores e obras relativas ao tema, bem como as legislações que o referenciam, propõe-se analisar o estágio curricular supervisionado na formação inicial docente.

Destarte, a formação inicial é o primeiro ponto tratado, seguindo o aspecto metodológico da produção, de grande e conciso arrazoado teórico das principais perspectivas para o campo. Em seguida, inserido nas discussões acerca dos componentes de naturezas teórico-prático do estágio, os processos de concepção, de desenvolvimento, imbricados a formação de professores, seus aspectos legais e alguns exemplos internacionais são destacados. Antes das considerações finais, o relacionamento entre o estágio e as instituições formadoras do professor, a escola e a universidade, são retratadas, como pilares para o desenvolvimento profissional da docência, enfatizando de forma ativa, o papel da escola.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ALGUMAS CONCEPÇÕES

A formação inicial no curso superior, independente da área, refere-se a uma primeira base, como homonimamente percebe-se, para o desenvolvimento profissional do sujeito. Precisa-se reconhecer a amplitude do tema e das produções acerca deste e do sentido de continuidade

formativa, haja vista que, estamos em constante formação. De forma geral, a formação inicial é entendida no contexto universitário como o curso de graduação e a formação continuada, também neste sentido, como cursos de pós-graduação *lato e stricto sensus*, principalmente. Neste sentido, tratar-se-á de algumas concepções sobre o que pode ser entendido como formação inicial docente.

Quando se pensa em formação, nos sentidos profissional e acadêmico, normalmente são referidos conhecimentos e habilidades próprias para o exercício de uma atividade prática ou intelectual ou ainda os títulos obtidos por uma pessoa conferidos por cursos acadêmicos concluídos. Mas, para além dos referidos sentidos e de outros que podem remeter a criação de alguma coisa ou ao caráter, moral, de uma pessoa, o verbete formação pode se relacionar com conceitos mais ampliados do ser humano.

Para Ferry (2004), formação é uma transformação interna que caminha em direção ao externo e não deve ser confundida com programas, cursos e ferramentas de ensino-aprendizagem. Para o autor, os *suportes de formação* e os *dispositivos de formação* (p.53), representados pelos cursos universitários, disciplinas e até mesmo, ensinamentos ético-morais, são meios para a busca de mudança, transformação, mas, não são, a formação em si.

Garcia (1999) entende que o conceito de formação refere-se à vontade e capacidade pessoais de mudanças, reiterando uma marca subjetiva e interna e configurando um protagonismo do sujeito no seu processo formativo. Entretanto, o autor não minora as contribuições de outros indivíduos, nem as institucionais para o desenvolvimento, ressaltando que são nas trocas de saberes e experiências que a formação e o aprimoramento acontecem.

Assim, Pinto (2010) demonstra que a formação é um movimento dinâmico e não unilateral, que deve, nos seus espaços amplos, distintos e concomitantes, ressignificar conhecimentos e não enquadrá-los. Mas, alerta para o fato, que endossa a perspectiva de formação de dentro para fora, que nenhum sujeito forma, em configuração final o outro, mas, sim, contribui para este processo.

Portanto, mesmo com a influência existente das comunidades e da sociedade, que socializam diversos princípios e conhecimento, não pode-se negar as trajetórias pessoais que também compõem os indivíduos. Assim, ressalta-se que todo processo de formação é, por conseguinte, auto formativo. Cabe dizer também que, cada um já carrega consigo uma ideia de formação e que ela pode ser clivada, por processos considerados positivos e negativos, de acordo com as inserções institucionais e com os encontros com pessoas que colaboram, ou não, para a nossa formação.

É importante destacar que as pesquisas sobre formação de professores cruzam-se com interesses outros e políticas públicas. Não se pode responsabilizar um eixo ou recortar as questões relacionadas a aprendizagem apenas ao espaço escolar, sem que se reconheça outros fatores, externos, que impactam diretamente, os envolvidos e os processos de ensino na escola. A este respeito, Garcia (1999, p.26) retrata:

A formação de professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

No que tange à formação inicial, Ferry (2004) aponta que este momento é fundamental para a preparação do indivíduo, ante ao seu ingresso em uma determinada realidade futura de trabalho. O autor aponta que, a formação inicial oferece aos alunos subsídios teórico-práticos para atuação no espaço escolar e que se não fosse esta, a inserção do professor seria abrupta, em uma posição

desconhecida, sem a compreensão mínima, dos conhecimentos para o exercício profissional. Ferry frisa a perspectiva de que a formação não deve se prestar apenas a apresentação de conteúdos teóricos, mas de oportunizar as teorias de forma a possibilitar tempo para a reflexão e contextos os quais elas se apresentem.

Garcia (1999) indica que a formação inicial de professores almeja ampliar os conhecimentos dos futuros docentes, destacando, para tanto, o papel do currículo e dos elementos que o compõe e o seu alinhamento com os interesses formativos. O autor também destaca que, a qualidade da formação pode ser avaliada através do processo de ensino-aprendizagem mediado pelos professores. Embora não seja o único fator de impacto na educação, como reconhecido pelo próprio pesquisador, uma formação inadequada reverbera no sistema educacional como um todo. Neste sentido, Nóvoa (1995) afirma a necessidade de se conhecer os problemas dos cursos de formação inicial, para que, após melhorias nestes aspectos, se alcance mudanças qualitativas na educação. O autor ainda ressalta que, para o logro de tais transformações, a formação inicial deve ser parceira da escola. Assim, ele complementa a sua ideia:

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA,1995, p. 31).

Deve-se observar ainda que o curso de formação inicial de professores, além de preparar o sujeito para um campo de conhecimento específico: português, matemática, história, biologia, geografia etc., precisa de formar o docente com os conteúdos pedagógicos, para que possam ter uma base sólida para a atuação profissional. Assim, reforça-se que a formação docente não se finda com o término da graduação e que, após a introdução e aproximação das teorias e dos locais de atuação, abrem-se infinitas possibilidades de relações e de aprendizagens ao professor.

Embora tenha-se diversos pontos a se lograr melhorias, quando o assunto é formação docente, não se pode negar que em muito já se avançou. Neste sentido, cita-se como exemplo, o modelo formativo do “3+1” (SAVIANI, 2009). A representação matemática simbolizava a divisão dos três primeiros anos teóricos e do último como momento para a prática, o qual os estágios se encontravam. É clara nesta visão, a sobreposição valorativa de conhecimentos concebidos de forma rigidamente teórica, em detrimento dos aspectos práticos, também entendidos de forma reduzida. E, como pontuado por Pimenta e Lima (2006), Ghedin (2008) e Marran e Lima (2011), por exemplo, esta dicotomia prejudica a formação e demonstra, por muitas vezes, os (des)entendimentos sobre o que é e como formar um professor. As questões relativas ao embate entre teoria e prática serão retratadas com mais afinco *a posteriori*.

Então, entre avanços e desafios a serem enfrentados, concorda-se com Nóvoa (1995), que enfatiza a formação se dá pela prática reflexiva das teorias e das ações do professor, que formam e dão novo significado aos saberes e não pelo simples cumprimento de técnicas ou cursos. Assim, Tardif (2000) explica que para o exercício da docência, além dos saberes profissionais, os quais se incluem os pedagógicos, ministrados na academia, a prática dos professores é capaz de (re)montar saberes próprios, advindo das vivências. Subsidiados destas teorias, destaca-se a importância da experiência e, por conseguinte, do estágio, para a aquisição de novos saberes e para a apropriação dos espaços, dos novos personagens, para a prática profissional. Logo, para uma formação inicial de qualidade, a articulação entre teoria e prática deve ser priorizada. Para o pesquisador:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente alguém determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um

saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2000, p. 115).

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ludke (1994) examinou um estudo coordenado por Candau (1989) que se ocupava da análise dos desafios enfrentados pelos diferentes cursos de licenciatura e que almejava a propor possíveis caminhos para a superação dos problemas. Apesar das mais de duas décadas passadas desde a publicação dos trabalhos, os dados e as questões se mantêm, em parte, bastante atuais. A dicotomia entre licenciatura e bacharelado, com a sobrevalorização do segundo, ainda é verificada em muitas universidades e na sociedade, bem como uma falta de integração entre a academia e a escola de educação básica com os seus respectivos atores.

Ludke a partir do estudos das principais pesquisas correntes na época de produção, levanta possíveis percursos para a não persistência de tais questões, que novamente, continuam pertinentes nos dias atuais. Assim, ela ressalta: a necessidade da preparação dos professores com a devida atenção aos conhecimentos pedagógicos específicos; a construção conjunta entre escola e universidade do professor em formação e dos cursos de licenciatura; a valorização e a aproximação do professor da educação básica no âmbito universitário, entre outros. Ludke ainda frisa a importância da parceria entre escola e academia, ressaltando que esta relação não deve ser restringir ao aspecto de ensino do futuro professor, mas ser também, campos de pesquisa e de extensão para a capacitação docente. Neste sentido, que através de um trabalho coletivo e crítico destes dois espaços de aprendizagem, a produção de conhecimento significativo para a formação docente seria produzido.

É neste contexto, que o estágio figura como uma proposta de aproximação entre educação básica e ensino superior, inserindo o professor em formação no seu futuro local de trabalho, rompendo com o antagonismo entre teoria e prática e expandindo, através da pesquisa e da extensão, a experiência do estágio, que serão retratadas a seguir.

Sendo assim, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente obrigatório e com amparo legal, presente nos currículos dos cursos de formação de professores. O campo do ECS é considerado importante pois aproxima o licenciando a uma determinada realidade escolar, o que, na medida das relações e ações desenvolvidas, poder-se-á contribuir com o desenvolvimento do futuro docente.

Segundo Pimenta (2002), o ECS pode ser entendido como conjunto de atividades realizadas no decorrer do curso de licenciatura, em conjunto aos espaços que comporão o futuro trabalho do professor. A mesma autora elenca que, de formas geral e comum, experiências de observação, de análise do material didático, de intervenção e de regência de classe, são constitutivas do ECS.

Em sentido análogo, Pimenta e Lima (2004), apontam o ECS como um campo de interação dos cursos de formação inicial com as instituições futuras, as quais serão espaços das práticas educativas e do exercício profissional da docência. Portanto, fica explícita a função integradora do ECS, a partir gama de possibilidades de reflexões críticas de sua formação, da sua implicação profissional e do espectro de realidade compartilhado.

Assim, Milanesi et. al (2008), destaca o ECS como forma conspícua de consolidação da formação inicial do futuro professor, no sentido que, o discente pode efetivar contribuições para a sua formação profissional, advindas de um processo de ensino-aprendizagem bem mediado, bem supervisionado.

Em muitos casos, é durante o ECS que os estagiários têm o seu primeiro contato com o seu futuro ambiente de trabalho. Isto intensifica, de certo modo, os estranhamentos e os anseios dos

estudantes no início do período de estágio. Mesmo que as lembranças e vivências acerca do período escolar não sejam tão distantes para alguns, o que pode ser um óbice no decorrer do ECS é a identificação dupla e não excludente do acadêmico: ser professor ao mesmo tempo que é aluno. Estas questões acentuam as ações e as reflexões dos estagiários, em função dos intercâmbios teóricos pensados à luz daquela realidade a qual está inserido. E vale a pena ressaltar que, segundo Garcia (1999), os processos formativos da docência, entre eles o ECS, deveriam oportunizar a crítica e a reflexão das suas crenças e das suas práticas.

Deve-se considerar que, Diniz-Pereira (2007) aponta como resultados de algumas pesquisas, que o ECS teve impacto nulo na formação e na percepção dos estagiários acerca da docência e do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o pesquisador, em função de uma proximidade dos alunos com a época estudantil secundária, pouco se mudou das perspectivas sobre a escola, os alunos, o material didático e o trabalho dos próprios professores. Diniz-Pereira (2016) trata de um problema denominado por superfamiliaridade com a profissão docente. Quando se ingressa no magistério, o então aluno, observou muitas horas do trabalho de outros professores. Neste sentido, esta grande familiaridade que, à primeira vista, seria positiva, corrobora para a criação e a reprodução de imagens estereotipadas, caricatas sobre o professor e a instituição escolar, impactando inclusive na constituição da identidade docente.

Entretanto, apoiado em Horn (2016), acredita-se que, se a docência e/ou as situações escolares já são familiares, seja pela atuação como professor ou pelas experiências enquanto aluno, é essencial a proposição do exercício de desnaturalização dos contextos vividos e colocar em suspensão, como minúsculo, o que já se sabe sobre aquele espaço e aquele ofício, para poder melhor viver a experiência de troca entre os espaços formativos. A mesma autora demonstra também que, quando não se aposta no planejamento ou ainda, assume uma postura adstrita ao professor supervisor ou a um currículo, muita das vezes distantes da realidade dos alunos, continua-se seguindo fluxos que limitam a formação.

Existe também, pesquisas como a de Canário (2001), que preconiza o estágio como um espaço fortemente da prática e a atuação em sala de aula como grande mestra para o aprendizado profissional, apontando ruídos entre as formações inicial e continuada. O autor frisa, através do sentido da formação para o trabalho, que os professores aprendem sobre a sua profissão na escola e que a formação inicial deve ensinar aos futuros docentes, como aprender com as experiências. Não serão negadas tais trabalhos e perspectivas, uma vez que estão incorporadas ao texto. Entretanto, apontar-se-á outras diretrizes e modelos para a discussão sobre o estágio e sobre a formação docente.

Pelozo (2007) afirma que o ECS é uma importante contribuição na formação docente, uma vez que, fomenta a reflexão do professor sobre a sua atuação e as implicações de suas práticas. Mas, de acordo com Santos (2005), para que o desenvolvimento da práxis pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem, proposto pelo estágio aconteça de forma efetiva, é importante que as Instituições de Ensino Superior (IES) e seus cursos revisitem as atividades que compõem o estágio.

Consonante a importância da reflexão ampliada entre os vários personagens envolvidos no ECS e as suas atividades, Lima e Aroeira (2011) propugnam, no âmbito dos sujeitos envolvidos, uma oportunidade de partilha coletiva de experiências entre os estagiários e os professores em serviço, a transposição de problemas da escola básica para o ambiente acadêmico, com a finalidade de discussão entre os pares envolvidos e de ressignificação das teorias estudadas e das práticas educativas utilizadas. Neste sentido, retoma-se ao que Schon (1995), trata como elementos compositores da prática reflexiva: a mediação adequada no processo de ensino-aprendizagem, alcançando a compreensão dos alunos; as relações interpessoais entre aluno-professor e a dimensão burocrática de sua prática. Independente do docente já estar ativo na carreira ou em formação inicial, a reflexão crítica torna-se fundamental para repensar as estruturas e estabelecer novas estratégias para os trabalhos e assim galgar êxito e/ou melhora nas suas atividades.

Partindo do pressuposto que o ECS promove a maior inserção do estagiário na sua futura profissão e no seu furo local de trabalho, concorda-se com Feldkercher (2010) que, o estágio, em uma compreensão que extrapola o cumprimento de atividades tradicionais ou sem devida reflexão crítica, é colaborativo para a construção da identidade docente. Logo, o ECS não pode ser concebido como uma injunção para recebimento de título acadêmico de conclusão ou como aspecto prático de determinado curso, com objetivo empírico de validar teorias e assim cancelar quem pode ou não ser professor. O estágio é um espaço formativo repleto de experiências e de questões que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos. Sobre o aspecto prático do estágio, Pimenta (2002) aponta que o ECS, na perspectiva de um curso de formação docente, é um componente disciplinar teórico sobre a prática docente, a exemplo de outras matérias do curso.

Assim, cabe destacar que não são fortuitos modelos que insistem na dicotomia teoria *versus* prática. Pimenta e Lima (2004), descrevem que este antagonismo gera um empobrecimento das práticas educativas nos espaços escolares e que é espúrio ou onírico, o esforço de dissociação teórica e prática, já que ambas as partes são correlacionadas. E que, além dos saberes construídos nas práticas profissionais e das experiências de vida, os conhecimentos reputados na academia, didático-pedagógicos, respaldam também nossas práticas. (TARDIF, 2000; 2002; TARDIF e RAYMONDS, 2000). Entretanto, o que se percebe é ainda uma insistência em uma perspectiva instrumental que, de forma velada ou não, continua separando aspectos teóricos de práticos, acabando por não integralizar os componentes formativos.

Para Pimenta (2002) a prática docente efetiva dar-se-á após a conclusão da formação inicial, pois a figura da supervisão, da identidade do estudante universitário, das novidades e desafios postos e das distintas relações entre professores, coordenadores e alunos, darão espaço ao outro interlocutor: o professor da educação básica, em serviço, que nele, carrega e representa outras funções e outras cobranças. A autora destaca ainda que, em função da correlação entre teoria e prática, os cursos de formação docente necessitam ampliar ambos os campos para que o ECS possa ter relações mais consolidadas com as demais disciplinas do curso e cumprir seu papel já supracitado.

Apesar da falta de prática no estágio e nos cursos de licenciatura serem correntes na literatura e percebido com certa facilidade em pesquisas e em conversas informais com estudantes universitários (CALDERANO, 2012; CALDERANO; MARQUES; MARTINS, 2013), Pimenta (2002) argumenta que quando os alunos reclamam da falta de prática nos cursos de formação de professores, a interpretação adequada é que tal curso não prepara nem de forma prática nem teórica ou então de maneira lacônica o futuro docente.

Isto pois, o espaço formativo do curso é incongruente por não atender a partir dos seus componentes teóricos, dos quais o estágio faz parte, as necessidades das realidades dos alunos. Logo, não se trata de fornecer receitas ou bulas para os exercícios didáticos, pois a prática é muito mais rica em possibilidades e desafios e não configura esta, um objetivo para a formação docente (IMBERNÓN, 2009; PERRENOUD, 2002). Muito menos a questão transita na alocação de mais horas práticas e/ou mais horas teóricas. A inadequação de conteúdo e de metodologia, segundo Pimenta (2002), deve-se a falta da postura do curso de formação, o compromisso com o desenvolvimento profissional voltado para atuação na prática social.

Ainda nesta direção, Pimenta e Lima (2004) apostam que a formação docente deve acontecer, de forma integral, em todas as disciplinas do curso de licenciatura e não apenas nas consideradas pedagógicas, específicas da educação. As autoras também argumentam que em curso de formação de professores todas as matérias são teóricas e práticas ao mesmo tempo, precisando objetivar a formação dos futuros professores. Neste sentido, o ECS, guiado pelas reflexões teóricas,

fomentando as reminiscências do período escolar e trazendo novas experiências, reforça a quebra da dicotomia entre os aspectos de teoria e prática, como também superam uma ideia do estágio como a parte prática do curso.

Nesta perspectiva, Albuquerque (2007) salienta que o ECS tem na IES e na escola de educação básica, instituições formadoras do futuro professor, cada uma com funções específicas que precisam estar em diálogo entre si e com o estudante, reiterando a concomitância dos componentes de teoria e prática na formação inicial, não acarretando portanto, prejuízos formativos no decorrer deste processo aos envolvidos. Assim, Pimenta (2002, p.185) ratifica: “[...] o estágio não é a práxis do futuro professor, mas é atividade teórica (conhecimento da realidade e definição de finalidades), instrumentalizadora da práxis do futuro professor”.

Por isto, é importante ressaltar a necessidade da estruturação da disciplina do estágio de forma paralela as demais matérias do curso, aos entendimentos pedagógicos e ao alinhamento dos profissionais envolvidos. Gatti e Nunes (2008) coordenaram uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), que incidia problemas na relação entre o estágio e a formação docente. As autoras elegeram como foco da investigação os cursos de licenciatura em letras, matemática e ciências biológicas de instituições públicas e privadas de todo país, analisando os currículos, as ementas dos referidos cursos e dados do Exame Nacional de Cursos (ENADE). A partir de tal exame, pode-se concluir que mais de 90% dos cursos tratam o estágio como componente segregado, portanto, sem a devida interlocução com as demais disciplinas e o projeto pedagógico. Vale destacar que a partir da data do estudo e de seus desdobramentos, as autoras estudaram um período de transição para as novas normativas. Entretanto, mesmo a maioria dos cursos cumprindo a exigência horária regulamentada pela diretrizes nacionais, existem licenciaturas que não distinguem as horas relativas às práticas de ensino daquelas destinadas ao ECS.

Gatti e Nunes ainda ressaltam que as ementas de muitos cursos, relativas ao estágio, não trazem de forma clara e formalizada, os objetivos, as exigências, os meios de comprovação e de validação, as formas de acompanhamento nem os convênios com as escolas. Este contexto, confirma a separação da disciplina do estágio ao longo do currículo e transparece a concepção de cumprimento de um aspecto meramente formal, que um espaço profícuo para a formação de professores. Neste sentido, as pesquisadoras encaminham para as considerações finais que, é importante firmar e reconhecer o espaço do estágio e da escola na formação dos professores, propondo uma vinculação real entre escola e universidade, garantindo também benefícios formativos para os alunos da educação básica.

Sendo assim, o projeto pedagógico do curso de formação aliado à vontade de mudanças dos professores e coordenadores, explicitando uma proposição educacional imbricada com a sociedade, podem segundo Pimenta (2002), preparar os futuros professores para uma práxis transformadora. Então, mudanças estruturais no currículo com a finalidade de integrar melhor as disciplinas e reuniões pedagógicas para afinar os professores a uma prática reflexiva, a uma proposição dialógica dos conteúdos ministrados, são importantes quando almeja-se uma nova práxis. Assim, Pimenta e Lima (2004, p.20) afirmam:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Assim, Lima (2012) realiza a proposição do estágio como pesquisa. Para tanto, ela divide em dois momentos: o primeiro como a vivência na escola de educação básica e o segundo como

retorno à academia para discussão e análise socializada das práticas diante das teorias. A perspectiva do estágio como pesquisa endossa a interseção entre os componentes prático e teórico, mostrando sua complementaridade. Logo, o contato com o futuro ambiente de trabalho e dos personagens que o compõe, oferece subsídios para novas questões as salas de aulas dos cursos de formação ou ilustram alguns pontos retratados teoricamente nas aulas, por exemplo. Mais uma vez, reafirma-se a união teórico-prática e o caráter colaborativo e coletivo das atividades desenvolvidas no ECS.

Logo, é preciso repensar, como supracitado, no modelo mais vigente e mais tradicional do ECS, composto de observação, participação e regência para um modelo cada vez mais de estágio como pesquisa. Pois, se este promove maior integração entre escola e universidade e é amparado por reflexões coletivas teóricas sobre a prática, seria um dissenso a insistência em uma modelo que contrapõe aspectos teórico e prático e que não concebe integração entre o estágio e as demais disciplinas do curso de formação de professores.

Em suma, é fortuito entender o ECS como uma disciplina teórico-prática da licenciatura que favorece o conhecimento sobre o campo futuro de atuação daqueles profissionais em formação. E que, esta interação é rica em aprendizagens teórica e prática e também, momento para a construção de novos saberes e de ressignificação de experiências, mediadas pelos professores e alunos da educação básica e universitários.

Cabe ressaltar ainda que, deve-se observar as relações do professor da educação básica com os respectivos estagiário. A disciplina de ECS tem um coordenador acadêmico da IES que a ele compete uma série de atribuições relativas ao estágio, somados a outros encargos de sua atividade. É válido afirmar também que, conforme apontado por Albuquerque (2007), no geral, a coordenação da atividade do estágio é de responsabilidade de um professor apenas. Registra-se que cursos que tenham mais de um estágio, os mantém como disciplinas separadas, as quais, um professor é coordenador. Portanto, não altera-se o quadro anterior. E a pesquisadora ainda aponta que as turmas são cheias e que, em função da sua obrigatoriedade para a formatura, são oferecidas todos os semestres. Neste quadro, apesar das distintas condições de trabalho dos professores, é clara a necessidade do sistema de cooperação entre a universidade e a escola, para que o processo de desenvolvimento profissional do estudante que realiza o ECS não seja comprometido.

Portanto, assumindo tal perspectiva e amparado pela Lei 11.788/2008 que, reforça-se a figura do professor da educação básica, como outro profissional habilitado, para exercer a supervisão das atividades formativas, em conjunto com o coordenador da IES. Para além de tais práticas, o professor da escola tem papel fundamental de acompanhar o cotidiano do futuro professor, compartilhando suas práticas.

Milanesi *et. al* (2008) registra que para além de um estranhamento da aproximação com a escola e/ou do papel que o estagiário representa, bem como suas memórias escolares, já citadas, o relação entre estudante e professor supervisor pode ser atribulada, em função de sentimentos de medo, julgamento, inexperiência de ambos os lados. A insegurança em receber um agente estranho ao espaço da turma, por parte do professor e a sensação de não ter uma base pedagógica consolidada, incapacitando para o exercício da docência, por parte de alguns alunos, são algumas das questões registradas na literatura. Não se trata de uma relação de rivalidade ou de competição, mas de colaboração, entendendo que os problemas educacionais perpassam e tocam, todos os níveis de ensino.

Santos (2005) retrata que após estabelecida uma relação de complementaridade produtiva, entre professores e alunos, as atividades são desenvolvidas com o melhor ritmo para ambos. No sentido do desenvolvimento dos trabalhos, a pesquisadora mostra como é relevante o papel do professor supervisor na transposição didática, para a aplicação dos conhecimentos aprendidos na IES, para aquele contexto escolar específico e como o seu acompanhamento oferece, às vezes, mais

facetas analíticas sobre o estagiário, em função das vivências divididas. Portanto, é neste contexto que temos englobados e bem posicionados, o que Tardif (2000, p.10-11) denominou de *saber*, *saber-fazer* e *saber ser*.

Destarte, imaginando todo o projeto pedagógico do curso e a atuação comum dos profissionais envolvidos, como também supracitado, entende-se o ECS como um, entre tantos outros, espaços para a formação inicial de professores. Assim, ele não é o único e nem pode ser responsabilizado como marco de sucesso ou insucesso para a trajetória formativa. Entretanto, a não reflexão coletiva teórico-prática do momento do estágio, pode sim, acarretar uma formação não-holística.

ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O marco legal de regulamentação do estágio foi a Lei nº. 6.494 de 07 de dezembro de 1977, que tratava sobre o ECS para estudantes do ensino superior e do ensino profissionalizante do 2º Grau e/ou do supletivo. Esta lei só foi revogada em 25 de setembro de 2008, quando ocorre a homologação da Lei nº. 11.788, que será responsável por dispor sobre o estágio para os estudantes.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9.394, o estágio estava presente no artigo 82, normatizando as relações entre as instituições envolvidas para o cumprimento do ECS por estudantes do ensino médio e superior. Atualmente, o referido artigo foi reescrito adequando-se a Lei 11.788/2008, endossando que os estabelecimentos de ensino deverão observar as disposições jurídicas acerca do estágio, a partir das disposições da lei federal sobre o tema.

Assim, a Lei vigente sobre o estágio (BRASIL, 2008), o concebe:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

A Lei ainda reforça sobre a supervisão do estagiário no artigo 3º e trata das obrigações da concedente do estágio no artigo 9º, respectivamente:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

§ 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária (BRASIL, 2008).

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente [...] (BRASIL, 2008).

A mesma Lei ainda diferencia o estágio obrigatório do não obrigatório, em função da sua exigência e carga horária necessárias para a conclusão do curso e de atividade optativa que soma-se ao montante horário já estabelecido, respectivamente. Portanto, o ECS, a partir da configuração legal, é um estágio obrigatório, como supracitado.

Assim, percebe-se uma preocupação legal de caracterização das atividades do estágio e do acompanhamento dos estagiários por profissionais *in loco* do campo que os recebe, bem como dos professores das IES.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior pleno e graduação em licenciatura, instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Pleno (CNE/CP) nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002, destaca em seu artigo 3º:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002).

A Resolução nº. 2, do mesmo órgão e do mesmo ano, homologada um dia após a primeira, dispõe sobre as cargas horárias para os cursos de graduação plena, licenciatura, para a formação de professores. Assim, no artigo 1º retrata:

[...] A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

É com a Resolução CNE/CP nº. 2/2002 que regulamentou e ampliou a carga horária e o campo de implicação do ECS, fomentando o que fora retratado por Fernandez e Silveira (2007) e supracitado no texto, no que se refere a junção dos aspectos teórico-práticos e a não alocação do estágio em uma parte final do curso, com tempo reduzido, representando a parte prática do curso, em oposição as matérias teóricas. Modelo já discutido e considerado como inadequado para a formação docente.

Assim, o Parecer nº. 28 do CNE/CP de 2001, caracteriza o tempo do ECS:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (p. 10).

É notável que todos os regimentos e textos legais citados encaminham para uma melhor interação entre a escola de educação básica e as IES. Deve-se ressaltar também que, apesar de avanços, a escola precisa se movimentar mais no processo de desenvolvimento do ECS, tanto nos aspectos diretos de exercício do estágio, a saber das atividades do estagiário na escola, quanto no processo avaliativo e de reflexão teórica coletiva juntamente com a IES.

À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

O presente texto buscou, através de um balanço bibliográfico, entender os processos relacionais promovidos pela formação inicial docente e o estágio curricular supervisionado. Para o melhor depreender do leitor, o texto traz uma divisão em categorias, que apesar das conexões e referências anafóricas e catafóricas no seu interior, fornece uma problematização e uma apresentação geral da temática.

Assim, na formação inicial, o percurso escolhido privilegiou uma análise semântica e conceitual críticas do termo formação e apontou para a sua importância na preparação teórico-prática do professor, antes do seu ingresso no futuro espaço profissional: a escola. Ressaltou-se também, a necessidade de políticas públicas para a formação docente e os avanços e desafios que esta área galgou nas últimas décadas.

Em seguida, discutiu-se o estágio curricular supervisionado, em uma perspectiva de quebra da dicotomia teoria *versus* prática. Assim, concebeu-se o estágio como disciplina teórica e prática e que não deve estar separada e atrelada a uma concepção estrita, no currículo. Destacou-se novamente, o ECS como prática integradora entre escola e IES e os desafios a serem debatido e enfrentado pelos envolvidos neste processo. Após, as discussões de fôlego analítico, foram apresentados modelos internacionais, diretamente ou não, relativos ao estágio, para a reflexão de como o a união teoria e prática é presente no exterior, no tocante a formação de professores.

Depois, o assunto abordado foi o reconhecimento da escola como espaço de construção de saberes e não só de aplicação. A partir dos trabalhos desempenhados pelo estágio e pelos conceitos de formação inicial, a discussão encaminhava para a necessidade da aproximação entre escola e curso de formação de professores, para que os estudantes do ensino superior pudessem entender aquele espaço como momento de reflexão e aprendizagem e o estágio, uma via de trânsito bilateral.

Cabe destacar que, todo o texto pretendeu-se crítico e ciente dos distintos contextos e mesmo em plano teórico, apontou-se variadas questões, ora não presentes ora com pouco destaque nas publicações.

Ratifica-se a importância da participação efetiva do professor da educação básica, no projeto e no desenvolvimento do ECS, este concebido de forma integrada com as outras disciplinas e propostas do curso de formação. Neste sentido, a escola é campo de reflexões e de possibilidades analíticas e seu trabalho deve estar *pari passu* ao da universidade, respeitando as idiossincrasias de cada uma. Embora, sejam precisos avanços e ajustes, principalmente das políticas públicas, muitas práticas e grande arcabouço teórico já subsidiam práticas positivas na formação inicial e no estágio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, S. B. G. **O Professor Regente da Educação Básica e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Professores**. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº. 28/2001**. Dá nova redação ao *Parecer CNE/CP 021/2001*, que estabelece a duração e a carga horária de Formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 02 de outubro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01, 18 de fevereiro de 2002**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, 19 de fevereiro de 2002**: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>.

_____. **Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 07 de Dez.1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm>.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 26 de Set.2008. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei11788.htm>>.

CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular**: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

_____; MARQUES, G. F. C.; MARTINS, E. B. de A. (Org.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa**: Tecendo relações entre a Universidade e Escola. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

CANÁRIO, R. A prática profissional na prática de professores. In: PAIVA, B. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p.31-45.

CANDAU, Vera. **Novos rumos da licenciatura**. Pesquisa. Brasília: INEP/PUC-Rio, 1989.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, ano 10, vol. 01, nº. 15. São Bernardo do Campo: UMESP, jan.-jul. 2007. p. 82-98.

_____. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, vol. 07, nº. 1, p. 09-34, jan./jun., 2016.

FELDKERCHER, N. O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 5, n. 115, p. 110-116, 2010.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1. Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2004.

FERNANDEZ, C.M.B.; SILVEIRA, D.N. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião anual da ANPED**.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Relatório Final**: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: letras, matemática e ciências biológicas. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2008. 137p.

_____; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2004. p. 59-74.

HORN, C.I. Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: ensaios sobre docência e prática investigativa. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, vol. 07, nº. 1, p. 35-52, jan./jun., 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. S. L. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Líber Livro, 2012.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-133.

LUDKE, Menga. Avaliação institucional: a formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas). In: **Cadernos Crub**. Brasília, vol. 01, nº. 04, 1994. p.05-95.

_____; CRUZ, G. Aproximando universidade e escola básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**., São Paulo, vol. 35, nº. 125, mai-ago, 2005, p.81-109.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, vol. 07, nº. 02, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.

MILANESI, I.; AGUIAR, L. E. C.; MANZINI, L. C. ROCHA, M. S. **O Estágio Interdisciplinar no Processo de Formação Docente**. Cáceres: Unemat, 2008.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 09-32.

_____. O regresso dos professores. **Comunicações da conferência:** desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2007, p.21-28.

_____. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, v. 5, n. 10, 2007.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar.** Convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação.** Nº. 12, set-dez, 1999. p.5-21.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** Unidade Teoria e Prática? 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Estágio e docência:** diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2006.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, vol. 32, nº. 01, p. 111-117, 2010.

SANTOS, H. M. dos. O Estágio Curricular na Formação de Professores: diversos olhares. In: Reunião Anual da ANPEd, 28, 2005, Caxambu. **Anais da Reunião anual da ANPED.**

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

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** jan-abr., n. 13, 2000. p. 05-24.

_____ ; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. IN: **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 73, 2000. p. 209-244.0

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ et. al. Esboço da Problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, vol. 01, nº. 04, 1991, p. 215-233.

_____ ; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor. In: _____ (Orgs.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.215-233.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional: São Paulo: Moderna, 2004.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In: **Educação**. Santa Maria, vol. 35, nº. 03, dez., 2010. p.479-504.