

# A prática pedagógica nos estágios curriculares: reflexão sobre a formação docente

SUPERVISED TRAINING, TEACHER'S FORMATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE

**Edilaine Vagula**

UNOPAR | [edilainevagula@yahoo.com.br](mailto:edilainevagula@yahoo.com.br)

**Juliana Fogaça Simm**

UNOPAR | [julianafogacasanches@gmail.com](mailto:julianafogacasanches@gmail.com)

**Samira Fayez Kfoury da Silva**

UNOPAR | [samira.silva@unopar.br](mailto:samira.silva@unopar.br)

## RESUMO

Este artigo visa discutir a formação de professores, tendo como foco o estágio supervisionado. Objetivou-se nesse trabalho refletir a respeito do formato e da oferta do estágio supervisionado, como espaço/tempo importante de formação, oportunizador de sínteses pessoais sobre conteúdos, teorias e experiências por parte dos envolvidos. Este estudo evidenciou que essa prática tem-se mostrado inapropriada ao processo de formação de professores, pois tem levado a dissociação entre o ensino acadêmico e a realidade profissional. Por outro lado, acreditamos que os cursos de licenciatura possam formar profissionais da educação, tendo a docência e a pesquisa, por princípio, como eixos de sua formação, em que o currículo não ofereça apenas a possibilidade de acesso a informações e teorias, mas estratégias eficientes à construção de novos conhecimentos, incluindo-se nestas o confronto com situações práticas.

**Palavras-chave:** Estágio. Formação de professores. Licenciaturas.

## ABSTRACT

This literature review article discusses about the teacher training, aiming, as target, the supervised training. The objective of this paper was to discuss the supervised training format and the offer, as an important opportunity to student's formation, which enables personal syntheses about contents, theories and experiences. This supervised practice has been showed as inappropriate to the teacher training process, because it contributes to the dissociation between academic

education and professional reality. We believe that teacher graduation courses could, form education professionals that have by principles and formation bases, the teaching and the research. We also believe that their formation curriculum needs to offer not only the access to information and theories, but also efficient strategies that could be used to the construction of new knowledge, which enables the coping to the practical situations.

**Palavras-chave:** Training. Teacher's Formation. Teacher Training courses.

## Introdução

Os cursos de Formação de Professores precisam, hoje, necessariamente estabelecer por meta a formação de profissionais que reflitam sobre o seu fazer. Tais profissionais devem, nesse sentido, ser levados a se tornarem capazes de analisar criticamente este fazer, assim como confrontá-lo com os saberes teóricos, construídos na academia, produzindo, a partir desse confronto crítico, novos conhecimentos.

No entanto, o que temos percebido é que nem sempre esta prática tem levado os futuros professores a uma reflexão crítica em relação ao fazer docente, assim como não tem proporcionado um confronto real com a realidade escolar.

Assim, esta pesquisa visa a analisar o formato e a oferta do estágio supervisionado para averiguar se esta prática tem oportunizado aos alunos efetivamente uma real relação entre a teoria e a prática que os leve a sínteses pessoais sobre os conteúdos, as teorias e as experiências.

## O Estágio Supervisionado

O estágio, como atividade acadêmica, sempre esteve presente nos cursos de formação de professores, desde a década de 1940, configurando-se a partir de diferentes visões, inscritas pelos momentos histórico-sociais da própria profissão (PICONEZ, 2001).

Pacheco (1995), no relato da pesquisa que realizou sobre formação inicial, focalizando o estágio e o primeiro ano do exercício profissional, verificou, face às expectativas desses profissionais ainda como alunos, que em relação a essa prática são apontadas deficiências, as quais não são

trabalhadas nas Universidades. Neste sentido, o autor conclui que o “Estágio é [...] um processo de conflitos e [...] desintegração efectiva dos contextos de formação: escola e universidade” (1995, p. 195).

O estágio deve permitir ao aluno a aproximação com a realidade na qual o futuro profissional irá atuar. Desta forma, deveria constituir-se em um espaço e tempo de exercício de reflexão sobre as questões teóricas e os aspectos da realidade do campo futuro de trabalho.

Entretanto, a oferta e a conseqüente realização do estágio curricular em cursos de formação de professores vêm, de modo geral, ocorrendo nas etapas finais da sua formação acadêmica. Por conseguinte, esta formação, tal como estruturada na maioria desses currículos, não vem possibilitando que a prática acompanhe os demais fundamentos da sua formação como um todo, ao não possibilitar espaços e tempos para que os alunos possam estabelecer uma familiaridade/convivência efetiva entre seu campo de trabalho, a escola e os saberes teóricos para o exercício docente, dificultando-lhes a construção de seus saberes, a partir do diálogo entre os saberes disciplinares e os experienciais.

Ryan (1996) lista uma série de aspectos que deveriam ser possibilitados por meio do estágio, ou seja, aplicação das competências e dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, tendo em vista um contexto prático; ampliação do repertório dessas competências e conhecimentos; participação numa série de experiências práticas; vivência de situações que leve o estagiário a experimentar e a ter a noção do que é o compromisso de uma carreira profissional; identificação das áreas pessoais e profissionais que necessitam de algum aperfeiçoamento; e o desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional.

O autor (1996) apresenta ainda várias formas de conceituar a integração entre a teoria e o estágio, tais como: a) o estágio como capacitação do aprendiz, que ocorre pelo contato direto e pela intervenção na realidade, levando a aprendizagem a ser vista como experiência ativa, experiencial e indutiva; b) o estágio orientado pelos objetivos acadêmicos, no qual é esperado que o aluno adquira e aplique corretamente o que foi aprendido durante seu curso; e c) o estágio centrado em preocupações desenvolvimentais.

Ressaltamos este último aspecto, pois Ryan (1996) concebe a aprendizagem como uma experiência de crescimento pessoal. Isso implica a reflexão do aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua

prática profissional (RYAN, 1996), além de privilegiar a articulação de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial, e entre a teoria e a prática.

No entanto, esta não é a realidade do currículo do curso de Pedagogia, pois sua estrutura contribui para a desvinculação teoria-prática, propondo disciplinas práticas, os estágios, apenas nos dois últimos anos do curso. As atividades práticas deveriam estar presentes desde o início, mesmo que fossem somente contatos com o cotidiano escolar e não circunscritas apenas aos estágios supervisionados, específicos e previstos por habilitação.

Autores como Pimenta (1995), Piconez (2001), Moraes (1982), entre outros, têm chamado a atenção para situações precárias dos estágios, mesmo dentro de um currículo em que se estabelece a docência como base da formação. Concordamos com Alves (1993) quando afirma que é preciso que a teoria seja permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, assim como este “ser olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática” (1993, p. 77). Corroboramos, sobretudo, com a afirmação do autor, quando aponta que aprender, no entanto, o real, demanda mais do que o olhar de algumas teorias, como da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige-se, sim, “a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo métodos e categorias” (1993, p. 77).

Há que se registrar que a definição de Estágio Curricular, como proposta pelo Parecer 21/2001 do CNE, vem possibilitando, em nosso entender, a dicotomia entre a teoria e a prática e as formas como os currículos de Formação de Professores continuam a ser propostos, ao caracterizar o Estágio como:

Tempo de aprendizagem em 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 supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem, que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (p. 2, grifo nosso).

Contudo, o formato e a oferta dos estágios têm-se mostrado inapropriados ao processo de formação de professores, ao contribuírem, pelas formas costumeiramente adotadas, para a dissociação entre o ensino acadêmico e a realidade profissional.

Piconez (2001), analisando a necessária aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão como elementos imprescindíveis para a prática de ensino e o estágio supervisionado, alerta que “as orientações de estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola” (2001, p. 17).

Essa é uma das razões para que “o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tenha favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor” (2001, p. 17). Daí propor a relação prática-teoria-prática refletida para se alcançar a dimensão essencial da problemática da formação do professor.

Os estágios/práticas em um dado curso profissionalizante deveriam constituir-se em espaços/tempos importantes de formação, oportunistas de sínteses pessoais sobre conteúdos, teorias e experiências pessoais, por parte dos envolvidos. Desse modo, teríamos a oportunidade de fomento de estratégias efetivas para a ação reflexiva, essencial à reconstrução e à redefinição das teorias que sustentam o trabalho do professor (formador e em formação).

A consideração da complexidade da função do professor para lidar com as situações reais de ensino e aprendizagem exige, nos dias de hoje, cada vez mais cuidado das escolas formadoras com suas propostas curriculares e também com as articulações com a realidade social por meio da qual os alunos podem aprender e na qual provavelmente atuarão depois de formados. As dificuldades são de várias ordens, como o despreparo do aluno para realizar as atividades de estágio, as advindas da não integração do curso formador com os campos de estágio, as de acompanhamento dos estagiários, entre outras.

Acreditamos também que qualquer estágio supervisionado não possa ser responsabilidade de apenas uma disciplina/campo de saber como, por exemplo, da Didática, e para tal há que se buscar estratégias quanto às condições de oferta das demais disciplinas que compõem o currículo de cursos profissionalizantes, no nosso caso, o curso de Pedagogia. A adoção

de uma política de valorização de estágios nos currículos propostos pode possibilitar que os mesmos transformem-se em oportunidade rica de aprendizagem e aproximação da realidade para os alunos, não continuando como mera exigência burocrática de cumprimento de normas e carga horária. Só assim a teia da relação teoria-prática pode ser construída.

Pensamos que a proposição do estágio em um dado curso de formação profissional deva ser formulada em um projeto integrador das demais disciplinas desse curso, tendo como referência a análise dos problemas encontrados no cotidiano escolar. Porém, para tal, é necessário discutir o perfil de profissional que cada um dos formadores prevê formar e direcionar a oferta do curso como um todo. O estágio não pode, assim, ser desvinculado do corpo teórico propiciado no currículo. Deve permitir, ainda, ao aluno, por sua ação participativa, propor e realizar com qualidade um trabalho de intervenção junto à realidade.

O conjunto de práticas orientadas para o estabelecimento de saberes não dicotômicos em termos de teoria e prática, por parte de cada aluno, é de responsabilidade do corpo docente que conduz o curso. Nessa perspectiva, é que concordamos com Piconez (2001), quando indica que o espaço e tempo de estágio deveriam pressupor a produção de conhecimentos, por parte dos formandos, portanto, não reduzidos à transferência e aplicação de conteúdos adquiridos.

Para que o aluno construa e reconstrua seus conhecimentos, também, a partir de suas práticas, o estágio poderia/deveria ser vivenciado ao longo do curso e com tempo suficiente para que tal ocorra. Fermo (2001, p. 5), nesse sentido, propõe o estágio por projetos, os quais poderiam ser desenvolvidos, por exemplo, desde o primeiro ano, reservando, ao final do curso, espaço/tempo para a docência compartilhada (formando professor da escola). O estágio não deveria, portanto, segundo Fermo (2001), ficar somente sob a responsabilidade do professor da escola de formação, mas possibilitar estreitamento de relações e responsabilidades compartilhadas entre diferentes profissionais. Nesse sentido, o projeto de estágio constituir-se-ia como coletivo, planejado, desenvolvido e podendo ser avaliado em conjunto, pelos profissionais de formação inicial e os do campo implicados no e pelo projeto.

Para Piconez (2001, p. 27), a reflexão sobre a prática vivida e a concebida teoricamente são oportunidades para que os formandos assumam postura crítica face à realidade, o que lhes permite, por sua vez, perceber os

problemas que permeiam as suas atividades e a fragilidade de seus saberes sobre a prática. Em uma relação dialógica, a troca de opiniões e experiências entre alunos e supervisores auxilia a construção de novos conhecimentos, mas se o Estágio denota a quem os realiza a desintegração efetiva dos contextos de formação: escola e universidade (PACHECO, 1995, p. 195), quais alternativas vêm sendo apontadas para que tal não ocorra?

Almeida e Caires (2000, p. 220), ao traçarem um panorama sobre a organização dos estágios no Ensino Superior, seus objetivos, competências a desenvolver e formas de supervisão e avaliação, concluem sobre a necessidade de maior articulação entre a experiência de trabalho e a formação teórica, indicando o quanto não tem sido disponibilizada a atenção necessária a este espaço na formação do aluno.

Para Gisi (2000), as mudanças impostas pela sociedade estão causando impacto nos processos de formação de professores e exigindo mudança dos paradigmas que norteiam a concepção de formação nas universidades. Neste contexto, indica como uma tendência atual, desde o início do curso, oportunizar aos alunos, situações de aprendizagem em contexto real de trabalho, identificando um panorama diferenciado para a organização dos estágios.

Santos (2002) relata que os estudos encontrados sobre o estágio curricular na Formação de Professores, realizados em alunos dos Cursos de Magistério, Licenciatura e/ou Pedagogia, enfatizam a insatisfação com as modalidades pelas quais os estágios curriculares vêm sendo efetivados. Assinala, no entanto, como produtivo, quando o estágio permite o envolvimento de professores de diferentes disciplinas do curso com o estágio, inclusive assumindo, também, a Orientação e o Planejamento de Estágio.

O aluno, ao terminar seu curso de graduação, não pode ter somente adquirido conhecimentos teóricos sobre o ensino, para entregar-se ao trabalho pedagógico na tentativa de que este traduzirá o seu “fazer” profissional. Considerando que a prática de ensino representa uma oportunidade privilegiada para se aprender a ensinar e que o professor aperfeiçoa sua prática profissional ao exercê-la, sendo assim parte da formação construída pela ação, tanto o formando quanto o professor podem aprender a partir da prática, na medida em que esta constitui um ponto de partida e suporte de sua reflexão.

## **A importância dos envolvidos na prática do Estágio Supervisionado**

As intervenções dos supervisores de estágio e as decorrentes da prática de estágio devem causar algum impacto sobre a (re)construção do conhecimento prático-profissional dos alunos, levando-os, inclusive, a valorizar a força transformadora do ensino. Para isso, o trabalho de supervisão de estágio deve ser entendido, por seus responsáveis, como uma forma de ensino, que parte dos saberes dos alunos, e busque o encontro de seus interesses e necessidades de formação. Não é qualquer intervenção que é capaz de gerar um processo reflexivo, mas cabe especialmente ao supervisor implementar estratégias que possibilitem o confronto crítico entre os diversos saberes e levar cada aluno a tomar consciência das relações que estabelece com cada um deles (CHARLOT, 2000), de modo a que continuamente possa (re)construir seu conhecimento prático profissional.

A prática de formação reflexiva necessita que os supervisores percebam os questionamentos surgidos na interação com os alunos. Para isso é necessária uma reflexão sobre a sua própria ação e a criação de contextos que desencadeiem um processo de mudança. O trabalho pretendeu demonstrar os desafios encontrados na condução dos estágios supervisionados, principalmente quando envolve a desvinculação com as disciplinas curriculares, sem a valorização do profissional reflexivo e dos saberes da experiência.

Concordamos com Piconez (2001) quanto a que os espaços/tempos de estágios deveriam pressupor por parte dos envolvidos, especialmente supervisores e alunos, a produção de conhecimentos. Na medida em que os formandos sejam orientados a adotar uma postura crítica e a estabelecer relações dialógicas entre os saberes acadêmicos e os de suas práticas podem perceber que sua prática profissional não está circunscrita apenas à academia, mas inclui a dos fazeres profissionais. Eis uma situação ideal, de práxis, que pode dar sentido aos estágios curriculares de Pedagogia e um desafio a ser enfrentado, que, conforme Piconez (2001, p. 32), “levem a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado a superar formas alienadas de desenvolvimento, para dimensões mais produtivas”.

### **Procedimentos metodológicos**

A investigação foi realizada em uma instituição pública de Ensino Superior localizada no estado do Paraná, junto ao Curso de Pedagogia.

A busca de informações foi realizada no campo de exercício profissional de uma das pesquisadoras deste estudo, responsável pela oferta da disciplina Estágio Supervisionado das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (3EST647) e contou com 18 dos 84 alunos-formandos. Estes, por sua vez, a partir do contato com a realidade e após observarem, descreverem e registrarem a realidade das escolas nas quais estavam desenvolvendo o Estágio, deveriam propor as temáticas a serem desenvolvidas em “Oficinas Pedagógicas”. Cabe salientar que essas “Oficinas Pedagógicas” foram destinadas à Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, aos profissionais que atuam nos espaços nos quais são cumpridos os estágios dos alunos-formandos.

Tais Oficinas tinham o total de 08h subdivididas em: 04 horas para as atividades específicas por temática da Oficina e 04 para a palestra de abertura coletiva do Evento, sendo assim uma oportunidade para que o aluno desenvolvesse o seu trabalho de intervenção.

Foi um total de 43 “Oficinas Pedagógicas”, sendo 22 oferecidas no período matutino e 21 no período vespertino, as quais foram conduzidas pelos alunos-formandos.

Na análise, identificamos os alunos-formandos como G1 (A1 a A18), os professores da Rede Municipal de Ensino, total de 40, como G2 (P1 a P40), e os docentes do curso, dois professores, docentes do Departamento de Educação, identificados como Prof.1 e Prof.2, constituindo o G3 de Participantes.

## **Oficinas Pedagógicas como Espaços/Tempo de Prática**

Normativamente, o que orienta a proposição de oferta das Oficinas Pedagógicas, sob gestão dos formandos, são as Diretrizes formuladas consensualmente entre a Coordenação de Estágio e o Colegiado do Curso de Pedagogia e apresentadas no Manual do Estagiário.

Tal Manual prevê que o estágio deve articular os conhecimentos adquiridos durante o curso de Pedagogia com a realidade profissional; proporcionar condições para a iniciação orientada à atuação profissional, tendo em vista os objetivos das áreas do Curso de Pedagogia; oportunizar a assimilação da experiência, o planejamento e desenvolvimento de atividades de natureza pedagógica, de maneira sistematizada; e propiciar a experiência inicial profissional nas várias áreas da Pedagogia, que poderá ser aprimorada ao longo do exercício profissional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (apud Campos, 2002, p. 08), não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho, é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação. A competência pedagógica, por exemplo, para ensinar define-se, portanto, pela capacidade de mobilizar apropriadamente conhecimentos em situações profissionais.

Considerando essa proposição, podemos levantar como hipótese que nem sempre dispomos de uma teoria satisfatória que conduza à ação, e, no caso da oferta e desenvolvimento do Estágio das Matérias Pedagógicas (3EST647), as oportunidades de transformar esse conhecimento em ação são reduzidas ao espaço/tempo das Oficinas Pedagógicas. As temáticas selecionadas e desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas são:

**Quadro 1 - Temas das Oficinas Pedagógicas sob responsabilidade de Supervisão da Pesquisadora**

TEMAS	Período de oferta
Educador Infantil também se forma na Escola	Matutino
Concepções e Práticas Avaliativas I	Matutino
Os Desafios da Leitura no Ensino Fundamental	Matutino
Hiperatividade em crianças do Ensino Fundamental	Matutino
Como Utilizar Recursos Audiovisuais em Sala de Aula	Matutino
Jogos na Educação Infantil: O Brincar e o Aprender	Matutino
As Dimensões da Formação do Educador Infantil	Matutino
Concepções e Práticas Avaliativas II	Matutino
Formação de Professores: Refletindo sobre a Docência	Vespertino
A Prática do Educador de Jovens e Adultos: uma abordagem metodológica	Vespertino
História em Quadrinhos: um recurso alternativo para incentivar a leitura	Vespertino
A Natureza do Trabalho Metodológico na EJA e o Trabalho do Educador Paulo Freire	Vespertino
Refletindo sobre o Processo de Formação de Leitores	Vespertino

Como última competência a ser desenvolvida no estágio, Pimenta (2001, p. 76) elenca a de propor alternativas de intervenção. Pelo que acompanhamos, a organização e oferta das disciplinas 3EST647 e 3EDU108<sup>1</sup> indicam a orientação no sentido da articulação entre a teoria e a prática,

<sup>1</sup> 3EST647 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; e 3EDU108 - Metodologia das Matérias Pedagógicas.

justificando como Habilitação obrigatória para o Curso, na medida em que prevê a formação de professores para o magistério.

Conforme o Programa de disciplina 3EST647 e os dizeres de Prof. 1: *neste trabalho integrado com a 3EDU108 e 3EST647, [os alunos] estão sendo capazes de elaborar projetos de intervenção e de realmente atuarem no cotidiano escolar. Estão sendo capazes de perceber as novas perspectivas e desafios em relação à formação de professores.*

É nesse sentido que, como podemos ler, “os formadores de professores, em geral, respondem indiretamente à questão da gênese das competências através de mecanismos de formação que estabelecem mais do que através de uma verdadeira teoria da construção das competências” (PAQUAY et al, 2001, p. 212). Essa articulação, tomada como núcleo no processo de formação de futuros professores, é ainda implícita em uma concepção dialética, por parte de quem a propõe e desenvolve.

Entretanto, como nos lembram Paquay et al (2001), se é verdade que as competências são construídas à mercê da experiência antecipada e de uma reflexão sobre a experiência, é preciso, evidentemente, incorporar ao curso de formação mecanismos, experiência e reflexão. Constatamos essa compreensão nos dizeres da Prof.1 do G3, ao apontar que o estágio não deve ser de responsabilidade somente da Didática:

Quando tínhamos escolas de magistério a nível médio e o aluno estava no campo de estágio, atuando em situações reais, havia uma conexão do estágio com os conteúdos teóricos, onde ocorria um retorno de imediato. Acreditamos que, com a falta desse espaço de aprendizagem, é necessário que o aluno desenvolva um trabalho que tenha vários enfoques, não somente o didático, para que ocorra a intervenção e nesse contexto teoria e prática possam se interagir e orientem novas ações.

Nessa perspectiva, Abbud e Oliveira (1998) defendem a necessidade e a importância de que a supervisão desse estágio seja realizada pelos professores do curso responsáveis pela oferta das disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Metodologia do Ensino e Didática. Segundo as autoras, tal condução de supervisão constituir-se-ia em oportunidade para o estabelecimento de relações entre

a teoria e a prática em cada área desses conhecimentos e, nesse sentido, possibilitaria um encaminhamento teórico-metodológico mais específico quanto a cada conteúdo de formação de professores.

Cabe aos nossos professores de História da Educação, de Filosofia, e outros [aliar] as dimensões de teoria e prática.[...] Quando se secciona ao professor de Didática discutir a metodologia e ao de História da Educação, Filosofia e outras, as questões específicas do conhecimento, na sua área, **uns dizem o que devem fazer e outros como deve ser feito** (p. 39; grifo nosso).

Há que se registrar, ainda, como a alternativa de intervenção - “Oficinas Pedagógicas” - é percebida pelo seu público-alvo. Quando verificado o índice de inscrição por Oficina, registrou-se a seguinte procura durante o ano em que o estudo foi realizado: 633 inscritos nas 43 Oficinas. De modo geral, a busca pelas mesmas demonstra, a nosso ver, o interesse daqueles inseridos nos campos de atuação profissional por atualização teórica.

Dentre as questões propostas a esse público-alvo, temos a seguinte: *Nesta Oficina Pedagógica houve a oportunidade de entrar em contato com futuros professores em processo e formação. Como avalia esta oportunidade? Justifique. Cite os 3 aspectos mais positivos e os 3 aspectos mais negativos vivenciados nesta Oficina.* Tal questão possibilitou aos Professores do município avaliarem as experiências vivenciadas nas Oficinas Pedagógicas.

Face aos conteúdos das respostas apresentadas, categorizamos os diferentes sentidos dos dizeres quanto às Funções atribuídas às Oficinas e à avaliação das mesmas. Para tanto, foram arrolados todos os dizeres dos participantes.

Um total de 54 depoimentos foi identificado nos dizeres dos professores da Rede Municipal (G2) relativos às funções das Oficinas. Em termos das funções atribuídas pelos participantes às Oficinas Pedagógicas, os participantes (n=40) assinalaram que a oferta das mesmas propiciou *troca de experiências e saberes* (24), *atualização de conhecimentos* (09), outros as consideraram como *oportunidade válida* (6) e outros a qualificaram como *boa* (5).

Quando analisados os dizeres dos professores do Curso (Prof.1 e Prof.2) - G2, verifica-se que os mesmos percebem a oferta das Oficinas Pedagógicas como uma *possibilidade de aliar, de unir teoria e prática* (Prof. 1). Para o Prof.2 (Coordenador do Colegiado do Curso de Pedagogia), essa oferta é

uma forma de *suprir [...] carências do campo de estágio e de possibilitar contato maior com alguns temas subjacentes à formação de professores*. Constatamos, ainda, pelos dizeres de Prof.1 e Prof.2, as funções que assinalam, relativas à formação dos graduandos, quanto à condição de os alunos conduzirem as Oficinas Pedagógicas:

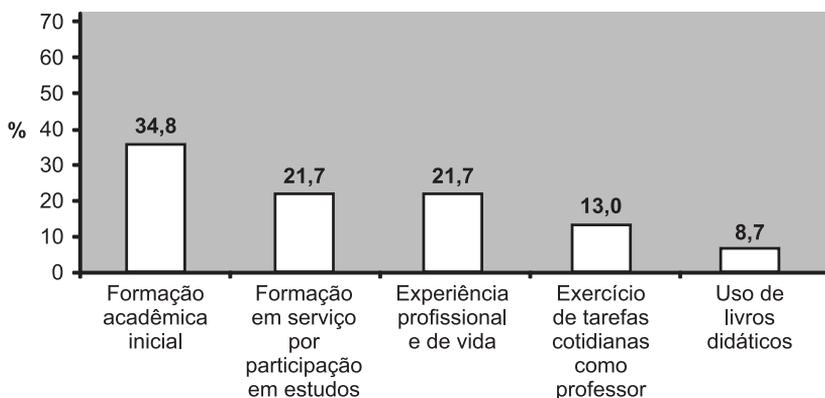
As “Oficinas Pedagógicas” estão nesta perspectiva de intervenção. O aluno tem, então, a possibilidade de, num primeiro momento... Ele foi à escola, detectou o problema, elabora assim o projeto. Ele desenvolve essa Oficina, então precisa da realidade pedagógica de planejar, de desenvolver o ensino, de avaliar, então, pode exercer sua prática pedagógica através das Oficinas, uma possibilidade de aliar, de unir teoria e prática (Prof. 1).

Contato maior com alguns temas subjacentes à formação de professores. Este compreende de um modo mais abrangente os elementos da filosofia, da história, da psicologia, da didática e assim por diante (Prof. 2).

Sendo esses os contextos criados pelo discurso oficial (Manual dos alunos e do Estágio, Ementas de 3EDU108 e 3EST647) e pelos dizeres do público-alvo, professores da Rede Municipal de Ensino, e pelos professores entrevistados (G2), quanto ao sentido da oferta das “Oficinas Pedagógicas”, uma questão cabe: Estariam tais Oficinas reforçando a desvinculação entre a teoria e a prática para os alunos e professores inscritos nessas Oficinas?

Ao analisarmos as informações coletadas junto aos Professores da Rede Municipal, participantes das Oficinas Pedagógicas (G2), quanto a que identificassem e classificassem os saberes, segundo uma escala de categorias propostas a partir de Tardif (2002, p. 63), e que enumerassem de 1 a 5, por grau de importância, os conhecimentos que em sua opinião consideravam como mais importantes para o bom desempenho profissional, registramos que a formação acadêmica inicial aparece como o fator mais importante, conforme Figura 1.

**Figura 1 - Desempenho Profissional: Fator Prioritário**



Poucos foram os professores participantes de G2, apenas (13%), que consideraram importante o saber proveniente do exercício de tarefas cotidianas como professor. De modo geral, não percebem sua experiência como fonte de aprendizagem, isto é, não valorizam os saberes da sua experiência, construídos nos seus fazeres. Entretanto, concordamos com Tardif (2002, p. 234) quanto a que os professores devem “admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos, oriundos dessa mesma prática”.

As Figuras 1 e 2 apresentam, respectivamente, os fatores indicados como mais importantes e menos importantes para o bom desempenho profissional de professores, conforme foram indicados pelos professores da Rede Municipal de Ensino, participantes das Oficinas Pedagógicas.

**Figura 2 - Desempenho Profissional: Fator menos importante**



É nesse sentido que os dizeres de Prof.2 são acolhidos: muitos de nossos alunos esperam muito da Academia, que a Universidade ofereça situações imediatas. Imaginar que a Universidade vai dar todo um complexo de conhecimentos, que os formem numa perspectiva idealista é irreal, isto não acontece.

Dentre os questionamentos feitos aos professores da Rede Municipal (G3) temos: No processo de Formação de Professores o que é fundamental?. Dentre as respostas apresentadas, verificamos que a maioria (32/40) indicou como fator fundamental que o professor deve reconhecer-se como competente para dirigir sua própria formação.

No entanto, a experiência não é vista como prioritária. Entendemos que, para que essa formação seja eficaz, devem-se proporcionar mudanças nas práticas cotidianas do professor e que, apesar de se conscientizarem da importância da formação continuada, no dia-a-dia observa-se um certo imobilismo em sua busca.

Torna-se fundamental que o professor conscientize-se de que é o agente da sua própria formação, pois, a partir disso, pode buscar alternativas, alcançar objetivos e metas por ele propostos, e, desse modo, modificar e construir sua própria história como profissional.

Na análise dos dizeres de G2, procuramos identificar os modelos de identidade profissional presentes nesses participantes, para melhor compreendê-los na busca pelas Oficinas Pedagógicas. Tais informações foram coletadas a partir de afirmações caracterizadoras de cada um dos modelos de identidade profissional, como propostos por Tardif (2002) e apresentadas na questão: Para ser professor é importante: selecione apenas o aspecto mais importante. Cada um desses participantes selecionou a que correspondia ao aspecto mais importante para ser professor.

Tais alternativas originaram-se de nossa interpretação quanto ao proposto por Tardif (2002), especialmente no que o autor tece às páginas 301 a 303 e possibilitou que constituíssemos as Categorias de Modelos de Identidade Profissional. Segundo o autor,

O tecnólogo do ensino se define por possuir competências de **perito no ensino** e sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados, oriundos da pesquisa científica [e] **busca o desempenho e a eficácia para o alcance dos objetivos escolares.** O prático reflexivo é mais relacionado à imagem de

professor experiente do que a do perito, sua ação não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz dos problemas, [...] se serve muito mais de sua intuição, é caracterizado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais. (p. 302, grifos nossos).

O modelo de identidade profissional, denominado pelo autor de ator social, inclui o professor que desempenha papel de agente de mudanças, o qual é caracterizado por Tardif (2002) como intelectual engajado. Diferencia-se dos demais, segundo esse autor, por ser portador de valores emancipadores em relação às estruturas de poder (p. 303).

Os resultados obtidos a partir das respostas são:

**Tabela 2 - Identidade Profissional como Professores (n=40)**

<b>Modelos de Identidade Profissional</b>	<b>% de Respostas</b>
Tecnólogo do Ensino	0
Prático Reflexivo	45
Ator Social	55

Como pode ser verificado, nenhum dos 40 participantes escolheu as alternativas: possuir competências de perito em Planejamento de Ensino e sua atividade basear-se em conhecimentos oriundos da pesquisa científica, buscando o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos educacionais, isto é, as que configuram o modelo de tecnólogo do ensino, como descrito por Tardif (2002).

A alternativa que melhor descreve o perfil de competências para o exercício profissional, para 18 dos 40 participantes, foi a de possuir sólido repertório de conhecimentos, sendo capaz de lidar com situações indeterminadas, flutuantes, criando ideias e soluções novas.

Mais da metade desses participantes (n=22) assinalou que o importante para o professor é desempenhar papel de agente de mudanças e possuir valores emancipadores em relação ao espaço social e escolar, afirmações estas que compõem o perfil de identidade do prático reflexivo e do ator social, respectivamente, segundo Tardif (2002).

Entretanto, há que se lembrar que, para o professor desempenhar o papel de agente de mudanças, de ator social (TARDIF, 2002, p. 303), ocorrem resistências, oriundas de diversas fontes externas e internas ao seu

cotidiano escolar, como as enfrentadas por posicionamentos ideológicos, falta de condições para colocar ideias em prática, sentimentos de defesa e insegurança em relação ao novo. Tais resistências acabam por gerar, no que concordamos com Tardif (2002), um imobilismo do professor no seu dia-a-dia.

Contudo, apesar de nos depararmos com a necessidade de mudanças relativas às condições e contextos propiciados pelas instituições de ensino, as histórias para a passividade de alguns não possibilitam qualquer mudança. É nesse sentido que Cró (1998, p. 105) adverte que a mudança deve ser de intenção: “Esta mudança resultaria quer de uma reflexão sobre a acção, quer de uma reflexão técnica, quer de uma reflexão prática ou da apropriação de teorias científicas. Poderia constituir ocasião de elaboração de novos esquemas de acção”.

Por sua vez, o professor, enquanto prático reflexivo, destaca-se por sua postura, por seu comprometimento profissional. Para este, a questão essencial não está na técnica que aplica em sala de aula, mas em sua competência profissional, de realizar leituras críticas da realidade, dada a sua fundamentação epistemológica e lugar que ocupa no mundo.

Há que se investir, então, nas escolas de formação profissional que pensem, as quais procurem modificar suas concepções e práticas, para que cumpram sua missão, respondendo e questionando os desafios de novos tempos. Para tanto, há que se criar oportunidades que possibilitem o apontado por Tavares (2000):

aprender a desaprender muitas rotinas cognitivas e a rever muitas atitudes e comportamentos para aprender e empreender de uma maneira distinta. O que implique que alunos e professores têm necessidade de limpar os seus “discos duros” de muitos conhecimentos e rotinas inúteis que apenas ocupam memória para ficarem mais livres e disponíveis a fim de processarem mais fácil e eficazmente os novos conhecimentos e construir uma visão diferente da realidade (apud Brzezinski, 2002, p. 29).

É nesse sentido que vemos como é importante repensar os papéis, valores e funções dos nossos Cursos de Formação de Professores e dos Estágios Supervisionados. Por exemplo, quando os professores do curso (G3:

Prof. 1 e Prof. 2) foram solicitados a arrolar quais as contribuições do Estágio das Matérias Pedagógicas para a construção da identidade profissional dos formandos, verificamos diferentes dizeres:

**o aluno vai para o campo, percebe as suas necessidades, mas também as suas possibilidades, e dá um retorno, está construindo um saber pedagógico calçado na realidade. Nem sempre as Oficinas atendem às expectativas dos alunos e da Rede, é final de curso, as pessoas não têm mais um percurso curricular no sentido de que isto não deu certo e eu preciso de mais um tempo para discutir essas questões no curso, as dúvidas que ficaram deverão ser trabalhadas depois no percurso da atuação profissional (Prof.1, grifos nossos).**

**o estágio vai recuperar todo esse tempo de formação que os alunos tiveram ao longo do curso, vai reunir todos os saberes que os alunos foram construindo [...] o aluno condensa isto num projeto e na aplicação desse projeto. Esse produto precisaria de um caminho especial dentro do curso (Prof. 2, grifos nossos).**

Quanto à problemática relativa aos saberes da formação profissional X disciplinares X experienciais, os professores do G3 responderam à questão: *Cite os 3 aspectos mais positivos e os 3 aspectos mais negativos vivenciados nesta Oficina.* Tal questionamento tinha como objetivo verificar a visão dos professores acerca das relações entre os saberes produzidos na Universidade e os adquiridos no exercício profissional. Seguem suas posições:

É uma relação de complementação, de intersecção, de possibilidade de verificar na prática como se dão essas questões teóricas. [...] relação dialética prática-teoria-prática. Os nossos cursos de Formação de Professores têm a perspectiva de primeiro a teoria e depois a prática. Saberes produzidos no campo [...] são inadequadamente tratados [...] deveriam estar incorporados, refletidos, repensados no próprio Currículo de Pedagogia, desde o primeiro ano. (Prof.1)

Muitos dos nossos alunos esperam muito da academia, que a Universidade ofereça situações imediatas. É importante que façam uso da autonomia, do exercício da liberdade, no momento de pensar para se refletir sobre sua própria prática, ela pode criar espaços, criar instrumentos que, para depois que saírem, eles possam, através de metodologias próprias, de reflexões próprias, criar situações bastante concretas (Prof. 2).

Os espaços onde são construídas as identidades profissionais dos professores são marcados por sua prática pedagógica intencional e contextualizada (TARDIF, 2002). Apesar de Goldbach e Lopes (2002, p.11) assinalarem que *a formação recebida pelos futuros educadores não atende aos pressupostos mínimos que possam assegurar-lhes um desempenho profissional satisfatório*, as condições criadas pela estratégia de condução de 3EST647 parecem buscar suplantar tais dificuldades. Esses autores apontam para a necessidade de aproximação universidade-escola, uma vez que a escola passa a contar com a experiência dos professores universitários e, por outro lado, a Universidade passa a ver sua produção enriquecida pelo convívio com os professores da Educação Básica, conhecedores em profundidade da realidade do ensino (GOLDBACH; LOPES, 2002).

De certa maneira, o contexto geral de oferta da disciplina 3EST647 e especialmente as atividades coordenadas para a proposição, desenvolvimento e oferta das “Oficinas Pedagógicas” parecem indicar, pelas estratégias que utilizam, a busca da articulação entre os saberes produzidos dentro e fora da Universidade.

Entretanto, os dados do presente trabalho apontam para a necessidade de ampliação dessa aproximação entre os saberes da universidade e os da escola. As Oficinas Pedagógicas não possibilitam em si uma troca de experiências significativa.

Nesse sentido, são os dizeres de um dos participantes de G2: *Nós, professores, deveríamos estar continuamente dentro da Universidade, ao lado dos formandos, bem como estes deveriam estar vivenciando a realidade da prática* (P34).

Apenas 04, dos 40 professores do G3, que participaram das Oficinas, não emitiram opinião (P16; P28; P36; P40) quanto aos aspectos positivos ou negativos que identificaram. Quanto aos aspectos positivos relacionados a partir dos sentidos dos dizeres dos demais participantes à questão *Cite*

os 3 aspectos mais positivos e os 3 aspectos mais negativos vivenciados nesta Oficina, apresentamos a Tabela 3.

**Tabela 3 - Oficinas Pedagógicas: aspectos positivos apontados pelos professores-participantes do G2 (n de dizeres=75)**

Dimensões	Categorias	%
Propiciadoras de	Troca de Experiências	26,6
	Atualização	26,6
	Reflexão sobre a Prática	8,0
Ocorrência do Evento	Sua Realização	5,9
	Condução sob Responsabilidade das Alunas	14,6
	Temas Interessantes	5,6
	Realização do Evento	4,0
	Material de Apoio	4,0
Outros		8,0

Quanto aos aspectos, registramos 34 dizeres, os quais sintetizamos por categoria na Tabela 4.

**Tabela 4 - Oficinas Pedagógicas: aspectos negativos apontados pelos professores-participantes do G2 (n de dizeres=61)**

Dimensões	Categorias	%
Condução das Atividades	Ausência de Exemplos Práticos	13,1
	Falta de Embasamento Teórico	5,5
	Muita Leitura	3,2
	Falta de Material	3,2
	Ausência de Dinâmicas	23,2
	Falta de Entrosamento entre os Participantes	3,2
Evento	Curta Duração	16,4
	Atraso	6,5
	Poucas Vagas	8,2
	Cansativo	6,5
	Sala Inadequada	3,2
Outros		14,7
Ausência de Aspectos Negativos		13,1

A ausência de dinâmicas (23,2%), devido ao fato de as exposições não contarem com atividades práticas; a curta duração (16,4%), carga horária limitada a 08 horas: a ausência de exemplos práticos (13,1%), o que de

algum modo reflete o fato de a maioria dos alunos-formandos (G1) não ter prática profissional, porque apenas 08 atuavam à época como professores; e o número reduzido de vagas por Oficina (8,2%), o que levou alguns participantes a terem que optar por outra temática, que não a de seu interesse primeiro, foram os principais aspectos negativos apresentados.

Acreditamos que algumas dessas indicações apontadas possam ser eliminadas futuramente, mediante um planejamento mais apropriado e por estratégias adequadas para a condução dessas oficinas sobre responsabilidade dos alunos.

Alguns dos outros dizeres (11/36) ficaram dispersos, e categorizadas em “outros”, porém assinalado para as condições de execução das Oficinas, como: evento não voltado para a Educação Infantil; o desenvolvimento dos temas ter se situado no senso comum; não ter sido possibilitada a oportunidade de realização a todos os professores do Município; assuntos repetidos; muita leitura; insegurança; português incorreto por parte das alunas; não cumprimento do horário de seu início; pouca discussão e pouco diálogo entre os participantes.

A estratégia de intervenção, supervisionada pelos docentes responsáveis pela oferta da disciplina 3EST647, como condição de prática para os alunos-formandos, isto é, as “Oficinas Pedagógicas”, assenta-se, como vimos, em uma decisão colegiada e é compreendida pelos Professores do Curso (Prof. 1 e Prof.2), como tendo as seguintes funções:

Quando o aluno detecta um problema [...] precisa fazer todo um trabalho de construção daquele conhecimento que será posteriormente coletivizado. [...] pesquisa o tema, procura dar consistência teórica [...] vai desenvolver essa oficina com conhecimento de causa (Prof.1, grifos nossos).

Essas pesquisas têm contribuído na formação geral das pessoas que se propõem a trabalhar com essas Oficinas, você tem um número muito grande de temas [...] que foram pesquisados nas diversas áreas e isso tem trazido algumas contribuições aos alunos [...] os aproximaram cada vez mais desse objeto de pesquisa, do levantamento do problema, do recorte metodológico, da pesquisa, [...] formar nesta perspectiva do aluno pesquisador (Prof. 2, grifos nossos)

A estratégia utilizada para a proposição de qualquer intervenção na leitura e reflexão crítica da realidade, como a possibilitada pelas “Oficinas Pedagógicas”, representa, a nosso ver, uma experiência para a qual não se possibilita uma reflexão posterior, apenas uma reflexão na ação, por concentrar-se no final do Curso, não permitindo momentos coletivos de análise e reflexão em sala de aula.

Apesar de a modalidade de oferta dessas Oficinas ter sido mais teórica do que prática, mesmo assim, os professores da Rede Municipal de Ensino (G2) valorizaram-nas quanto a oportunizarem condições de troca de experiências (45% dos dizeres dos participantes de G2).

Precisamos, então, relatar como essa experiência foi percebida pelos alunos-formandos (G1). Quanto às contribuições decorrentes da forma de encaminhamento de Estágio, que culminou com a oferta das Oficinas Pedagógicas, as mesmas foram percebidas como importantes para a formação profissional, por 12 dos 18 participantes, expresso, por exemplo, nos dizeres:

O Estágio das Matérias Pedagógicas tem contribuído para a construção teórica dos saberes já construídos ao longo do curso (A3).

O Estágio contribui muito na minha formação como pedagoga, professora e pesquisadora (A18).

Consideramos que o arcabouço teórico atualizado dos *saberes da formação profissional*, como assinalado por Tardif (2002, p. 63), constituiu-se em condição necessária à formação entendida como um continuum. O contato com o público-alvo das Oficinas Pedagógicas permitiu que os alunos identificassem, seja pela busca de inscrição para as mesmas, seja pelo interesse dos participantes ao longo da execução dessa atividade, que a formação não termina com a obtenção da certificação para atuarem profissionalmente e desempenharem suas funções como professores. Possibilitou-lhes, ainda, que compreendessem a importância atribuída à criação de espaços/tempos para a troca de experiências e saberes, por parte daqueles que já atuam no campo escolar.

Esses alunos, por terem vivenciado as experiências para proposição de intervenção e execução da mesma, poderão vir a se constituírem em agentes que lutem, futuramente, por esses espaços/tempos em suas escolas.

Finalmente, acreditamos que os *saberes de formação profissional*, como os propiciados pela Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas, na IES investigada, poderão vir a desenvolver outras estratégias, de modo a evitar a configuração de suas identidades profissionais como *tecnólogos do ensino e prático reflexivo* (TARDIF, 2002). O estágio como desenvolvido em 3EST647 não possibilita o exercício da reflexão, de forma contínua, por meio das experiências vivenciadas no decurso da própria ação. Se houvesse essa oportunidade, o aluno poderia melhorar sua formação profissional.

## Conclusão

O presente trabalho nos conduziu, em primeiro lugar, a repensar nossas práticas pedagógicas como professores formadores. A organização da estrutura curricular, pela distribuição das disciplinas teóricas e práticas, contribui para a desvinculação teoria-prática, uma vez que, em muitos casos, oferece disciplinas práticas apenas nos dois últimos anos de sua oferta, fato este, como relatamos, denunciado por docentes e graduandos. Em nossa opinião, as atividades práticas deveriam estar presentes desde o início, mesmo que possibilitassem apenas contatos com o cotidiano escolar e experiências educacionais, não precisando caracterizarem-se como estágios, porém sob supervisão. Se o estágio não fosse relegado ao final do percurso, e tendo como princípio a prática com base no desenvolvimento de uma temática, mesmo sob a ótica teórica, as Oficinas Pedagógicas poderiam propiciar momento de reflexão sobre o corpo teórico, possibilitando, ainda, o confronto entre os saberes disciplinares e os do fazer dos participantes.

O currículo não deve oferecer apenas a possibilidade de acesso a informações e teorias, mas de estratégias eficientes à construção de novos conhecimentos, incluindo-se nestas o confronto com situações práticas. Para tal, a dinâmica curricular deve permitir uma maior flexibilidade, a qual torne possíveis mudanças processuais, que promovam a autonomia dos alunos, tornando-os aptos a atuar numa realidade em constante mudança, autonomia esta que envolva inclusive a produção de seus próprios conhecimentos. Os conteúdos curriculares, nesta perspectiva, devem ser integrados, de maneira que levem à superação da fragmentação por disciplina, por meio, por exemplo, do uso de uma metodologia interdisciplinar.

Acreditamos que podemos formar profissionais da Educação, tendo a docência e a pesquisa, por princípios, como eixos de sua formação. Torna-se,

por conseguinte, urgente romper com formas alienadas na condução dos processos de estágio supervisionado buscando a reflexão epistemológica. Neste novo olhar sobre os estágios, cada vez mais competências desejáveis devem ser desenvolvidas, mesmo considerando os obstáculos a serem superados. Portanto, que a proposta curricular a ser construída coletivamente pelos docentes, dadas as discussões em curso, venha a desvincular-se de modelos tradicionais e assim contribuir para o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

## Referências

ALMEIDA, Leandro S.; CAIRES, Susana. Os Estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 2, p. 219-242, 2000.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In. ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERMO, Valentin. Ação transformadora na prática de estágio supervisionado. **Poiésis**. Revista Científica em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, v. 3, n. 5/6, p. 5-14, jan./ jun. 2001.

GISI, Maria Lourdes (Coord). Organização e planejamento de estágios. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 51-71, jul./dez.2000.

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

PACHECO, J. **Formação de Professores: teoria e práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais. Quais estratégias ? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PICONEZ, Stela C.B. (Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RYAN, G., TOOHEY, S. & HUGHES, C. **The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review**. Higher Education, 31, 1996.

SANTOS, Helena M. dos. O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. REUNIÃO ANUAL ANPED, 25. 2002, Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.