

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA
DE AÇÃO DE INTERVENÇÃO SOCIAL
Gianine Maria de Souza **Pierro** – Fiocruz e UERJ
Helena Amaral da **Fontoura** – UERJ

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA
DE AÇÃO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

A edificação construída pela pesquisa em educação, no Brasil ergue-se em pilares que sustentam a diversidade de campos e áreas do conhecimento, estruturados pela arquitetura social contemporânea. As exigências da atualidade em lidar com novos conceitos e concepções da ciência encontram argumento tanto na teoria da complexidade, desenvolvida por Edgar Morin, quanto na perspectiva do paradigma emergente apresentado por Boaventura de Souza Santos.

Dado à sua intencionalidade, o caráter prático da educação, considerando sua existência, sua realidade e sua substancialidade, de acordo com Severino (2007), “*se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos*” (SEVERINO, 2007) sendo que esta afirmativa sustenta a perspectiva da dimensão complexa da educação, em sua essência, realidade e existência. Na certeza de sua complexidade é que vamos tratar de nossa investigação neste campo, como bem indica Morin (2001), fato que não impede que se busque encontrar territórios de pesquisa e campos bem definidos do conhecimento em educação com vistas à área da formação docente.

Nossa reflexão está centrada na construção da formação de professores, nas possibilidades de apropriação dos alunos, no decorrer do curso de Pedagogia, focando especificamente práticas e propostas desenvolvidas em Estágio Supervisionado onde a relação teoria-prática-teoria acontece intensamente. Desta forma, além do contato com a escola, com a estrutura escolar, com o processo de aprendizagem, com as metodologias e o cotidiano da escola, observamos que é imprescindível para a formação docente um diálogo com a sociedade através de espaços educativos.

Para este trabalho não apresentaremos os resultados da pesquisa mas as análises proporcionadas pelo intenso trabalho de campo à luz da reflexão teórica com os autores que dialogamos, e desta forma, o foco do texto pretende destacar o viés da

democratização diante da questão da diversidade de acesso aos bens de produção social e cultural que as instituições – espaços educativos: escolas e museus – assumem como função social.

Como conseqüência das práticas de articulação entre escola e museus presentes e vivenciadas nas atividades de estágio dos licenciandos de Pedagogia, passamos ainda a refletir sobre outra vertente que é a parceria entre as universidades e os museus quanto às possibilidades e contribuições para a formação de professores, desenhando uma estrutura triangular: universidade, escola e museus, com compromisso neste processo de formação, principalmente nas cidades de grande concentração populacional onde essas instituições se concentram.

- Campos de estágio: proposta e princípio

A LDB 9394/96 traz mudanças para a estrutura dos cursos de graduação que vêm sendo implantadas nos últimos anos. Com referência às atividades de estágio, a Resolução CNE / CEB 01/2004 formaliza o conceito ‘componente curricular’, organizado como uma atividade obrigatória voltada para articulação teoria-prática, passando a ter, nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, 300 horas e iniciado a partir da metade do curso de graduação.

No teor de seu texto, o Conselho Nacional de Educação/ MEC especifica que:

(..) a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. (CNE, n.º 5, 13 de dezembro de 2005)

Por isso, atenta a uma formação que proponha tensionar e significar a prática docente, o objetivo de nossas ações e pesquisas, discutidas neste trabalho, reflete sobre uma política de formação docente referida e referenciada na relação teoria e prática, tendo como eixos a construção da cidadania, a cultura e os saberes quanto aos processos de aprendizagem na sociedade e os espaços educadores que nela se produzem.

A escolha por este lócus de investigação na formação docente encontra argumentos na reflexão desenvolvida por Carlo Marcelo (1998), ao discutir o conceito de ensinar e aprender na formação de professores. Segundo Marcelo, as contribuições de Schön (1993) apresentam uma relação intrínseca entre conhecimento-na-ação e a

reflexão-na-ação. Para Marcelo (1998) o conhecimento dinâmico e espontâneo que se revela por meio de atuação direta nos campos de estágio é um conhecimento sobre como fazer as coisas, denominado conhecimento-na-ação, caracterizado pelo aspecto dinâmico e espontâneo que se revela nesta atuação, mas que traz, em especial, a dificuldade do sujeito em verbalizar, explicitar este saber. Para tanto, o conhecimento precisa ser consolidado articulado em outro momento, a reflexão-na-ação, que supõe uma atividade cognitiva consciente deste sujeito, enquanto se está atuando. Assinala ainda o autor que através da reflexão-na-ação o prático, nas profissões em geral, o professor, na educação, reage a uma situação de projeto, de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo. Para Schön (apud Marcelo, 1998, p.24), este processo, esta interação trata “*sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo*”.

Acompanhamos o pensamento de Roldão (2007) quanto ao campo de estudo formação de professores; esta autora indica marcos denominados ‘*conceitos estruturantes*’ desta formação, como aqueles que se voltam aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da construção do conhecimento e do desempenho profissional dos docentes. Na categorização estabelecida pela autora, os ‘*conceitos estruturantes*’ são identificados em três elementos definidores para a profissão docente: a função docente e sua natureza, o desempenho docente e a natureza e ainda os componentes do conhecimento profissional. Esses conceitos estruturantes constroem interfaces com o que a autora categoriza como ‘*campos adjacentes*’ (Roldão, 2007) ¹.

Portanto, quando investigamos os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento e do desempenho profissional dos discentes de pedagogia, nas pesquisas que realizamos, articulando saber e fazer; escola e espaços educadores, a discussão sobre educação formal e educação não-formal vai muito além da temática da metodologia didática ou do conhecimento desenvolvido e sistematizado oficialmente na instituição escolar. Esses modelos do sistema educativo, escola e espaços educadores, estão comprometidos com uma dimensão da complexidade onde os saberes tanto

¹ Em palestra apresentada na conferência da Anped em 2007, Maria do Céu Roldão, Professora da Universidade do Minho, Portugal, identifica na pesquisa da formação docente, ‘conceitos adjacentes’ como aqueles relacionadas ao currículo e à didática, e aos campos das culturas docentes e cultura organizacional de escola. Categoriza ainda o campo das culturas profissional e organizacional; os domínios de estudo ligados ao pensamento e concepções dos professores e a identidade profissional e percursos profissionais como um segundo nível de proximidade. Haveria, também, para Roldão, outros campos próximos à formação docente, nos quais estariam os trabalhos relacionados à formação em outros contextos (formação de outros profissionais, formação de adultos entre outras formações diversificadas).

vivididos como aprendidos referenciam-se na sociedade. Esses dois setores postulam compromisso com a educação quando estudam a cultura, acumulam, preservam, constroem e divulgam saberes.

Considerando esta estreita articulação, Cazanga e Meza (1993) reforçam que a aprendizagem é um processo cultural, cotidiano, de trocas e construção sendo a sociedade o meio educativo próprio do homem, no qual está permanente envolvido, mesmo que não se dê conta deste fato. Para os autores “*o homem está aprendendo na sociedade pela cultura*” (p.82) na medida em que as sociedades estimulam e controlam seus membros da infância à idade adulta, via transmissão de conhecimento, valores e normas, porém não necessariamente como uma estrutura mecânica.

A educação nas dimensões formal e não-formal, transpondo os limites institucionais, marca da modernidade e pós-modernidade, indica novos desafios. Neste contexto, Libâneo (2003) argumenta:

“A função social e política da escola continua sendo a de educação geral, mediante a qual, crianças e jovens, podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender a internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e do trabalho e para a construção de uma sociedade democrática. (...) Mas, simultaneamente, precisam rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender. Para que isso aconteça, é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber.” (pp. 24-25)

E é a partir deste lugar que, incorporando os conceitos de Roldão (2007), estamos refletindo sobre a formação de professores, onde a função docente e sua natureza, o desempenho docente e a natureza e ainda os componentes do conhecimento profissional podem ser exercitados e pensados. Vivemos um período relevante de transições importantes na trajetória da humanidade. Um período decorrente da rapidez dos acontecimentos, da simultaneidade dos fatos, do crescimento demográfico exponencial e do avanço tecnológico, do fenômeno da globalização, das questões do aquecimento global, dos conflitos declarados entre as nações, que em conjunto com as novas tecnologias de comunicação, conduzem à configuração de um "mundo multirrisco", complexo e inseguro (DELORS, 2000).

Trata-se, pois, de uma era marcada pela presença simultânea de muitos desafios que não se restringem a uma dimensão ou outra, nem se localizam neste ou naquele espaço. O século XXI convive com o risco e apresenta como um aceitável argumento de

futuro a possibilidade de (re)ver relações político-sociais pautadas em redes tecidas de complexidades.

- Universidade, Escola e Museu: compromissos com educação e formação docente.

Nos últimos anos, lecionando em turmas de Estágio Supervisionado, diferentes ações foram planejadas e propostas de forma a favorecer o contato dos alunos com a escola e também com programas educativos em museus e outros espaços educadores, exposições, seminários, feiras de ciências, de livros e de artes. Parcerias institucionais foram construídas permitindo que grupos variados de alunos do curso de Pedagogia pudessem vivenciar a dinâmica educativa dessas instituições através de atividades integradas ao planejamento de estágio.

Essas ações, inicialmente espaçadas e irregulares, foram se convertendo em práticas intencionais, ancoradas em paradigmas e compreendidas como necessárias à formação dos professores. Desta forma nos últimos anos, especificamente no curso de Pedagogia, buscamos parceria com museus a fim de que os alunos realizassem parte de sua carga horária de estágio nesses locais favorecendo práticas de formação interdisciplinares.

De maneira geral, nos cursos de licenciatura, temas ou metodologias inter/transdisciplinares são vistas como estratégias da ação pedagógica e não assumidas como um paradigma para a formação docente. Os cursos de formação de professores, até onde pudemos conhecer, em geral não direcionam suas reflexões para a vertente que focalize a aprendizagem escolar e programas educativos em museus, que ao contrário é alvo de atenção das instituições culturais. Estudos realizados por Cazelli e colaboradores (2000) quanto às parcerias entre espaços educadores e escolas evidenciaram a necessidade de implementação de um trabalho mais extenso de formação de professores para participação em ações de alfabetização científica que explorem devidamente o potencial da relação museu-escola.

Entendemos que a aprendizagem é constituída de uma gama de possibilidades na sociedade e também na escola onde professor e aluno estão em permanente processo de ensinar e aprender. Os meios de comunicação, na sua diversidade, abrangem diferentes mídias e indústrias como as redes de informação, a televisão, o cinema, o rádio, entre outros, veiculando cultura e saberes. Ultrapassar os muros, os limites territoriais e geográficos aos quais estamos referenciados, em nosso caso na universidade, muitas

vezes nos permitiram também travar com as realidades novas conversas, novas interações. Continuamos professores e alunos, mas em espaços e tempos outros além daqueles de nosso cotidiano.

Atualmente os museus, tanto os de ciências como os de arte, dispensam grande atenção aos programas educativos que, além de estarem voltados para divulgação da cultura, desenvolvem ainda um papel fundamental na educação ao oferecerem cursos e programas às instituições escolares.

A prática como instrumentalização para as atividades de estágio e para o arsenal de conhecimentos dos alunos de Pedagogia é uma etapa a ser conquistada na formação dos licenciandos, de acordo com a visão de Pimenta e Lima (2004), e deve estar associada à teoria, a princípios que sustentem esta instrumentalização. Enraizada no que se denominou o paradigma do ‘pensamento do professor’, segundo Marcelo (1998), a pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem.

Para Hernandez e Sancho (2007) dessa aprendizagem decorre o conhecimento que se encarna na práxis. Na qualidade da aprendizagem em sua formação pudemos observar que os alunos construíram, em seus estágios em espaços não-formais de educação, o reconhecimento das possibilidades de exploração deste campo incorporado às experiências e práticas para a sala de aula. O contato com as instituições de educação não-formal reconfigurou questões metodológicas como integrantes da docência:

Dialogando com as vivências dos alunos de Estágio Supervisionado ao ouvir suas vozes registrando aprendizagens, desafios, questionamentos e reflexões sobre seu processo de formação na visão que a teoria da complexidade nos proporciona como um processo recorrente nas suas práticas, recursivo na relação com a teoria e antagônico naquilo que de próprio e individual se caracteriza, encontramos um campo promissor de reflexão para esta área.

Quanto à organização, estrutura e práticas de estágio supervisionado, na perspectiva da articulação com a educação forma e não-formal, os licenciandos abordaram situações e refletiram sobre fatos que selecionamos por considerar importantes para o debate da formação docente e com os quais podemos conhecer suas vivências. Este diálogo, na visão da etnografia, revela como ponto comum a cultura docente entendida como instrumento necessário para a formação e lugar a partir do qual os licenciandos construíram saberes que envolveram processos de socialização e

aprendizagem em situações educativas, sociais, concretas e historicamente determinadas, e como princípio, o diálogo foi iniciado, mas não concluído.

No estágio, naturalmente, é sempre forte a aproximação com as práticas de aprendizagens. Tanto nos estágios no ensino fundamental como no curso Pedagógico, percebemos o interesse, a aproximação e a vontade que os licenciandos demandam por realizar práticas educativas onde a interação com o grupo turma de estágio mostrou identificação com as práticas docentes: elaborar projetos de trabalho, desenvolver esta proposta com grupos de alunos. Envolver-se no processo de formação, enquanto prática, converte-se em experiência refletida e vivida. Neste sentido, aprende-se melhor se o aprender não for considerado apenas um ato cognitivo, mas também uma experiência vinculada à construção de sentido, relacionada à própria pessoa, aos outros e ao mundo, projetando-se em uma posição política que supõe reconhecer-se com capacidade de autoria.

Avançando em sua atividade de formação, os licenciandos do curso de Pedagogia, em algumas situações, participam de apresentações de trabalhos em seminários socializando assim seus saberes e permitindo que, a partir de suas ações de formação, construíssem aproximações com a realidade educativa, tanto no que pode oferecer de possibilidades, como a parceria da universidade com as escolas favorecendo projetos como as questões do cotidiano, das dificuldades de horário, da falta de profissionais, do estresse e do interesse em participar de movimentos que discutam a formação continuada.

Entre uma vivência e outra, entre estagiar na escola e perceber as articulações de aprendizagem com os espaços de educação não-formal, os licenciandos vão construindo experiências de formação, que na visão da epistemologia da formação docente pensada por Tardiff (2002) precisa *“situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”*. (p.16)

Nos debates atuais que pensam estágio e docência, no referencial de Pimenta e Lima (2004), está presente a discussão quanto ao estágio como campo de conhecimento e componente dinamizador do currículo nos cursos de Pedagogia. As autoras reconhecem a sobrecarga que as atividades de estágio demandam como uma atividade terminal dos cursos de formação e sugerem que se repensem estruturas e adequações curriculares respaldadas em um projeto pedagógico articulado às condições reais e objetivas de trabalho dos docentes nas universidades.

Destacando a emergência e o interesse por novos temas de estudos sobre a profissão, profissionalização e identidade docente na perspectiva das apropriações culturais, definições teóricas, perspectivas metodológicas e de práticas de formação, acrescentamos ao debate atual quanto à adequação e reorganização do estágio curricular a participação dos discentes e condições estruturais e de parcerias nas universidades com escolas e espaços educadores, fundamentadas nesta pesquisa nas situações em que os alunos vivenciaram estágio, nas visitas exploratórias e nos exercícios docentes, quando articularam conhecimentos e construíram saberes.

Como espaços de convergência das experiências pedagógicas, a universidade e a escola não devem estar fechadas às novas realidades sociais, fechadas à ciência, à arte, à cultura. Na contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais e historicamente situadas, não podemos nos furtar à responsabilidade assumida no campo da educação.

“Temos uma responsabilidade como educadores. Ninguém dirá que os milhares de cientistas que dedicaram sua vida à procura de uma cura para o câncer são todos uns incompetentes e malsucedidos. Na ciência, é possível não ter resultados, pelo menos a curto e médio prazos. Na educação, não é. É verdade que a aprendizagem não se decreta. E que não podemos obrigar ninguém a aprender. Porém, essa constatação não reduz em nada a nossa responsabilidade de ensinar. É o compromisso com a educação de todas as crianças que nos dignifica como educadores e dá sentido à nossa profissão.” (NÓVOA, 2003, p.12).

A democratização e acesso à cultura, à ciência e arte, para a educação sem dúvida são temas do século XXI que podem aportar saberes com vistas à propostas para uma sociedade mais humana, onde mais do que dialogar com as diferenças, é necessário trabalhar e seguir trabalhando com elas, sem supor em partir das diferenças para depois eliminá-las, mas reconhecendo que as desigualdades é que inferiorizam os diferentes. Um princípio discutido por alguns autores, entre eles Nóvoa (2004), ao afirmar: *“Mas quem é professor não deixa nunca de acreditar, sabe que renunciar às ilusões não quer dizer renunciar às diferenças.”*

Podemos pensar que as práticas de estágio em museus tanto podem projetar uma forma mecânica e reprodutora frente às situações de aprendizagem quanto podem, na dimensão teórica de estágio curricular, fundar a práxis docente como atividade transformadora da realidade, iluminando e oferecendo instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar a elas próprias como explicações provisórias, que sempre são, da realidade educativa.

Por isso é necessário aprofundar o diálogo entre essas instituições sobre os programas de formação que estão sendo realizados, identificando as particularidades entre formação inicial e continuada de professores, não no sentido de dicotomizar projetos e ações, mas no sentido de conceituá-los e de propiciar a qualidade que essas propostas oferecem à interação pedagógica no cerne do pensamento complexo: distinguir, mas não separar.

Na direção da indagação sobre os processos pelos quais os licenciandos constroem conhecimento que o campo de estágio pode oferecer, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem, esta pesquisa etnográfica, possibilitou-nos compreender a intensidade da formação docente não apenas discutida do ponto de vista da constituição e da transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos, mas da própria cultura de formação explorada do ponto de vista das suas características próprias, seus modos, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, elementos que compõem também, na perspectiva de Forquin (1993), uma cultura da escola.

Como movimento e busca, esta investigação aproximou-se tanto de conceitos e teorias no campo da educação como das práticas e exercícios dos alunos em formação, contribuindo neste diálogo para outro desenho de Estágio Supervisionado enquanto campo de conhecimento e por isso recomenda-se incorporar uma nova linguagem na qual a presença dos museus e centros culturais integrem a instância desta formação, como necessidade e princípio frente à dimensão da apropriação social do conhecimento artístico e científico.

Como princípio, podemos dizer que nossa pesquisa evidenciou o compromisso democrático das instituições focadas aproximando-as no que elas apresentam em comum: a preservação e construção dos saberes sociais entendidos como *cultura* e justificando parcerias no processo educativo voltadas para a formação inicial dos docentes e pautadas no paradigma da complexidade naquilo que de próprio, recorrente e recursivo esta formação demanda, isto é, os elementos estruturantes na relação teoria e prática.

A pesquisa possibilitou aos licenciandos configurarem a relação teoria e prática da formação docente através das atividades regulares de estágio curricular em escolas e nos museus, evidenciando as formas de educar que ocorrem nos diferentes contextos institucionalizados - prática, e os sujeitos - ação, com seus modos de agir e pensar, seus valores, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura de mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com alunos, de planejar e desenvolver disciplinas e cursos.

Parece-nos que a hipótese de que os processos de apropriação das práticas de estágio na formação inicial de professores como uma decisão política implicada na interação entre conhecimentos e instituições se firma pelos debates sobre a democratização e acesso aos bens de produção cultural confirmada pelas práticas aqui apresentadas. A importância para os licenciandos, em Pedagogia, de fazer estágio em museus contribui não só para a dimensão do estagiário enquanto cidadão como mais além, no reconhecimento da função e missão da escola como instituição integrante dentre os diversos segmentos que atuam em educação na sociedade.

Podemos concluir que as instituições passam a exercer uma função social que deve ser desempenhada com a máxima responsabilidade visto que a escolha de um dado modelo teórico-metodológico para os programas de formação docente é uma decisão política que implica na formação de indivíduos e deve considerar e situar as características de seu trabalho como função social de formar outros indivíduos cidadãos deste país.

Como contribuição inquestionável da pesquisa realizada, destacamos a parceria entre universidade, escola e museus com responsabilidade na formação docente num diálogo com vistas à construção de um outro paradigma para a formação de professores, recorrendo aos recursos diversos em seus programas e com linguagem própria; sugerimos que essas instituições se voltem para a formação inicial docente como uma meta em comum.

As parcerias vivenciadas projetaram a possibilidade de um estágio que agregue qualidade à educação nas práticas desta formação. No entanto para não serem consideradas como 'algo a mais' da vivência específica deste grupo de licenciandos, coloca-se a necessidade de programas para estas parcerias com propostas institucionais na definição de planejamentos, organogramas e critérios de operacionalização e avaliação.

Com a responsabilidade de preservar e transmitir cultura, universidade, escola e museu assumem a função de socialização desta cultura, por vieses específicos e assim ser didático ou educativo, neste contexto, é ser acessível a muitos, a todos e em última instância representa uma forte vertente do compromisso democrático, missão comum tanto para o museu como para a escola.

Referências:

- CAZANGA, M.; MEZA, A. *Educacion, cultura y humanismo*. Revista de la Facultad de Ciências Sociales. Abra. nº17-18. Editorial de la Universidad Nacional (Euna), pp 77-110. 1º sem. 1993.
- CAZELLI, S; QUEIROZ,G; ALVES,F; FALCÃO,D; VALENTE,M; GOUVEA,G, COLIVAUX, D. *Tendências pedagógicas das exposições de um museu de ciências*. In. GUIMARAES, V; SILVA, G (orgs.) *Implantação de centros e museus de ciências*. UFRJ/RJ. 2000.
- CNE/MEC Conselho Nacional de Educação., nº5, 13 de dezembro de 2005.
- DELORS J, (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). São Paulo. Cortez. 2000.
- FORQUIN, J. *Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre. Ed. Artmed.Trad. Guacira L. Louro. 1993.
- HERNANDEZ, F; SANCHO, J. *A formação a partir da experiência vivida*. Revista Pedagógica Pátio, nº 4, pp 15-19. 2007.
- LIBANEO, J. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo. SP. Edições Loyola. 19ª ed. 2003.
- MARCELO, Carlos. *Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação, set / out / nov / dez, nº 9. 1998.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro. Bertrand do Brasil. 2001.
- _____. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina E. Silva & Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; UNESCO, Brasília, 6ª edição. 2002.
- NÓVOA, A. *Os professores estão na mira de todos os discursos São o lavo mais fácil a abater*. Oátio Revista Pedagógica. Ed. Artmed. Ano VII.nº 27. ago-out. 2003.
- _____. *Diário do Grande ABC. Diário da escola*, sexta-feira 16/07/2004.
- http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/Escola_16_07_3281.pdf (acessado em 10/10/08)
- PIMENTA, S; LIMA, m. *Estágio e Docência*. São Paulo. Cortez. 2004.
- ROLDÃO, Maria do Céu. *A formação de professores como objecto de pesquisa - contributos para a construção*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em educação. UFSCar . 2007.
- http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=43 (acessado em 05/04/2008).
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento. Porto. Portugal, 1987.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *A pesquisa na pós-graduação em educação*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em educação. UFSCar. 2007.
- http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=43 (acessado em 05/04/2008).
- SCHON, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In. NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Don Quixote. 1993.
- TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes 2002.