



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

FORMAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PERSPECTIVAS TEORICAS E SABERES DOCENTES

Autor: Erivânia Melo de Moraes; Orientador(a): Elda Silva do Nascimento Melo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/moraiserivania@gmail.com; Universidade Federal do Rio Grande do Norte/eldasnmelo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma breve reflexão de caráter inicial, em relação à importância do Estágio Supervisionado e da formação docente, observando-os como elementos de grande relevância para a constituição de um docente de praxis, que precisa ser ativo, participativo e reflexivo no desenvolvimento do seu processo formativo. Para isso buscamos uma abordagem metodológica pautada na pesquisa bibliográfica e essencialmente teórica para discutir acerca dessa relação extremamente importante para o desenvolvimento da prática docente. Por fim, não buscamos evidenciar conclusões fechadas, mas agregar conhecimento a área de Formação Docente, uma vez que, entendemos que para se ter uma educação básica de qualidade, justa e democrática e importante pensarmos em caráter de prioridade a formação dos futuros profissionais docentes.

Palavras – Chave: Estágio Supervisionado, Formação Docente; Praxis.

INTRODUÇÃO.

Neste trabalho fomos instigadas a refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado, enquanto elemento crucial para o desenvolvimento da formação docente em todos os níveis de ensino desde os primeiros anos iniciais até os finais da educação básica e para a constituição de uma Praxis, pensando o profissional da educação enquanto sujeito ativo e decisivo nesse processo formativo.

É perceptível que as discussões que circundam a formação docente inicial e continuada, passam a ser problemáticas amplamente impulsionadas a partir das últimas décadas do século XX e trazem nas suas reflexões uma complexidade polissêmica, e por vezes, desvinculada da realidade social. (MELO, 2014).

A partir dessas inquietações propomos trazer para o debate, a discussão a cerca da formação docente e do Estágio Supervisionado como temáticas que devem sempre ser revisitadas, por serem fundamentais para o exercício do futuro profissional docente, de modo que possa relacionar a sua ação teórica e prática de maneira ativa e reflexiva, constituindo- se dessa forma como um sujeito de Praxis.

É importante apontarmos a forma como sistematizamos o estudo ora apresentado. Primeiro optamos por uma abordagem acerca dos fundamentos teóricos que problematizam os conceitos de Formação Docente e Estágio Supervisionado, em seguida traremos uma breve consideração sobre *Praxis em construção* aplicada ao profissional docente, que precisa ser visto como um ator social



que atua na e para a transformação da sociedade, e por fim, elucidaremos nossas considerações finais, que de todo o modo encontra-se aberta para possíveis sugestões e intervenções que possam agregar conhecimento para a educação, visto que, trata-se de uma temática que não se esgota e que precisa está sempre sendo colocada em destaque, seja pela sua relevância pedagógica, quanto social.

FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS E PERSPECTIVAS.

O estudo da formação docente tem se mostrado como objeto de grande complexidade, de variadas compreensões e nuances, nessa perspectiva, não nos preocupamos em elaborar conceitos, pois entendemos que há uma incognoscibilidade nessa tentativa devido a inúmeras dimensões que circundam a temática formação docente, mas buscamos esboçar os pontos de vistas de alguns autores que problematizam e acrescentam a discussão e a constituição de saberes em relação aos processos formativos.

Buscamos refletir sobre a formação docente numa perspectiva sócio – histórica, por entendemos que à educação na sua singularidade precisa se preocupar tanto com o os aspectos que circundam o mundo do trabalho, como em relação à prática social, vinculando uma série de fatores e valores. Nessa perspectiva observa-se que,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE,1996 ,p.45).

Freire (1996) aponta como fundamental para o desenvolvimento da formação docente harmonizar o exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua, epistemológica, com o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação. Quer dizer que, os elementos formativos se fazem com a teoria, com a prática e também com as posições ideológicas e pessoais que se tem durante o percurso da formação profissional, ou seja, o professor é um ator social que ao interagir diretamente com a sociedade precisa entender a sua importância na constituição de uma sociedade democrática e que suas posições e escolhas são fatores decisivos para a realização de uma educação emancipatória.

Melo (2014) concorda com uma formação docente que propicie um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos e que estes contribuam para a atividade docente de modo que constituam autonomia no processo de elaboração de novos saberes e que possam contribuir para a reflexão da formação de modo ativo e atuante. A autora se preocupa em pensar a formação



docente não se limitando a um repasse de conteúdos a serem adquiridos durante o percurso acadêmico, mas que possibilite nesse profissional competências que incentivem a aprendizagem e o pensamento crítico e reflexivo.

Seguindo esse raciocínio a formação docente para Perrenoud (2002) deve ser perpassada por uma prática reflexiva, sendo esta a chave para profissionalização do professor. Segundo este autor, uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*, essa realidade só acontece devido às reflexões realizadas no exercício do cotidiano, ou seja, é na prática em sala de aula, na busca por conhecimentos através dos estudos e da pesquisa e na valorização do professor que a formação e a sua profissionalização acontece.

Ao esboçar o sentido de *habitus*, consideramos a perspectiva levantada por Bourdieu (1998) que advoga como sendo um produto das relações sociais das quais os sujeitos estão envolvidos e dos contextos que estão inseridos, nesse sentido o profissional docente formará seus modos de vida, seus gostos e seus saberes a partir do momento em que estiverem sendo parte do processo de interação.

Reforçando esse sentido da formação enquanto processo, trazemos o ponto de vista do Bakhtin (1995) que coloca o desenvolvimento do ser humano partir de uma relação dialógica, ou seja, é a partir dos diversos processos de inter-relação o profissional docente constituirá elementos para a sua profissionalização.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), afirmam que para se constituir uma formação e uma profissionalização docente e tornar-se profissional é necessário contemplar esses dois ingredientes vistos como essenciais. O primeiro diz respeito à profissionalidade que consiste nos saberes, nas competências e atitudes que são adquiridas através dos conhecimentos teóricos, pedagógicos e práticos; e o segundo é o profissionalismo que refere-se ao reconhecimento social desse profissional na sociedade.

Ainda segundo os autores a construção de um referencial para compreender o professor como profissional é de um todo complexo, pois depara com diversas situações seja em relação à massificação ou desvalorização da profissão, nesse sentido o termo profissão é polissêmico e depende de contextos, referenciais teóricos e de aspectos de subjetividades. “A profissionalização é mais do que qualificação ou competência, é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade, aos empregadores (...)” (RAMALHO; NUÑEZ; GUATHIER. 2004, p. 39).

Ainda refletindo sobre a profissionalização docente.



A profissionalização não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação, e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional. (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIÁK, 2005, p.31).

O que os autores colocam é que a profissionalização do docente não ocorre ou é garantido apenas em processos de formação inicial, mas que esta é importante quando ligado a outros procedimentos, a outros caminhos que incluem condições de trabalho, consideração social de seus membros, levando a um novo entendimento do que seja essa profissionalização. Em relação ao profissionalismo Veiga, Araujo e Kapuzinisk (2005), diz que, tem de alicerçar-se em orientações éticas, de acordo com ideias democráticas, respeitando os valores dos profissionais, dessa forma se teria profissionais preocupados não apenas com o repassar conteúdos, mas com as questões sociais e da realidade dos alunos.

Para que o professor torne-se profissional faz-se necessário contemplar os ingredientes citados e os diversos percursos e caminhos, entendendo que para alcançá-los é preciso um processo formativo bem estruturado.

Garcia (1995) evidencia que é necessário pensar a formação de professores como um *continuum*, como um processo que tem que amparar princípios éticos, didáticos e pedagógicos e que esse movimento deve acontecer independente do nível de formação, ou seja, que devem contemplar todas as modalidades de ensino, desde a formação para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Em consonância com as questões que circundam a formação docente sob o ponto de vista da LDB de 1996, que trouxe numa concepção nacional o entendimento de que a formação deve atender aos objetivos de todas as diferentes modalidades de ensino, onde não deverá ter indissociação entre a teórica, a prática e as experiências acumuladas pelos profissionais, reiterando dessa forma o que tentamos apontar como elemento de reflexividade em relação a como devemos pensar a formação docente, levando em consideração, as diversas relações sociais, a ética, as vivências, e não apenas os processos teóricos, concebendo a formação enquanto uma função social que deve ser estimulada no exercício do fazer docente.

E esse percurso formativo deve-se está atrelado, na perspectiva do Libaneo (2004), a uma concepção de ensino, de aprendizagem, de homem, de sociedade, de relações de poderes, de decisões políticas, efetivando uma educação comprometida com um projeto de emancipação do sujeito.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO: ALGUMAS VEREDAS.

Pensar nos processos de formação docente é ao mesmo tempo acionar as questões e reflexões que circundam o Estágio Supervisionado de Formação, sendo este, um dos primeiros momentos em que o futuro profissional da educação entrará em contato com a prática e como é a realidade escolar.

Lombardi (2007) advoga que o estágio supervisionado é a primeira porta de entrada para a profissão de professor, sendo este o espaço em que o futuro professor vislumbra a prática profissional. Ressalta, porém, que muitas vezes estes componentes curriculares estão situados no final dos cursos de licenciatura, junto com outras disciplinas, como prática de ensino e didática. Esse modelo de formação dificulta a consolidação de uma identidade docente, restringindo essa aproximação ao final do curso. (OLIVEIRA e MELO, 2015).

Muitas vezes ao se falar de Estágio Supervisionado remete-se imediatamente a relação teoria e prática para o desenvolvimento do ensino. Entretanto, é recorrente o discurso de que a prática na realidade de sala de aula está dissociada da teoria, não obstante seja patente a importância de uma articulação e de seu caráter complementar.

Pimenta e Lima (2004) explicitam que a finalidade do estágio supervisionado é proporcionar ao aluno a possibilidade de se aproximar da realidade social na qual está inserido, e que provavelmente atuará, e também que o estágio não está ligado à imitação de modelos, ou melhor, não tem haver com o estagiário executar apenas uma aula – modelo sem que consiga articular e acionar a realidade social. Para as autoras o estágio se constitui enquanto um campo de conhecimento e se produz nas interações dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

De acordo com Pimenta e Lima (2004) o estágio precisa ser reconhecido como um lugar de reflexão e de saber, que contribuam para a construção da prática docente e para a identidade do profissional, é nesse momento que o licenciando compreende o seu papel, a sua função e entende o quanto é importante para o processo de formação dos alunos.

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos, que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimento, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações



problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de pensar a formação. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 68).

O que as autoras explicitam é a importância de entendermos o estágio como parte de um processo que é diverso, que possui vários pontos de reflexividade e que não se limita a uma mera imitação de reprodução em sala de aula, nessa conjuntura é crucial que estejamos abertos para (re)pensar essa formação articulando todos esses saberes pontuados acima.

Segundo Bianchi et al. (2005) é no Estágio Supervisionado que o aluno mostra sua criatividade, sua autonomia e caráter, ou seja, é na experiência cotidiana que se internaliza a prática de ensino que deve atrelar-se a uma função social, proporcionando uma educação pautada na conscientização, no crescimento pessoal e profissional do aluno e rompendo com o caráter tradicionalista no que se refere aos processos de ensino.

Piconez (1991) ao refletir sobre a conscientização desenvolvida no Estágio coloca que o processo que leva à consciência, inicia-se com o desvelamento da realidade. E só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e dialética entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade. Nas palavras da autora:

A aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e atividade prática. (PICONEZ, 1991, p. 25).

A autora chama atenção para duas dimensões, a primeira a questão da realidade como mola propulsora para a conscientização dos alunos que estão no Estágio, visto que, para entender as necessidades educacionais é necessário está inserido no contexto real do campo educacional, e segunda dimensão é o caráter legal do Estágio, por ser uma disciplina que deve ser cursada no decorrer das licenciaturas promovendo a integração entre a teoria e a prática.

Kulcsar (1991) considera os Estágios como elementos fundamentais para a relação trabalho-escola, teoria-prática, e podem representar em certa medida, uma articulação orgânica com a própria realidade.

Tomando como referência a assertiva acima, podemos entender que o Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento crucial no processo de formação do futuro professor, auxiliando o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho, contribuindo para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática nesse processo formativo.



Mas para que isso ocorra segundo Kulcsar (1991) o Estágio não pode ser observado como uma tarefa meramente burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizada nas escolas onde os estagiários buscam espaço e em muitos casos, sem generalizações, não são acolhidos. Pelo contrario deve sim, assumir, a sua função prática, pautada numa dimensão mais dinâmica, profissional e de possibilidade de abertura para mudança. Os Estágios devem proporcionar aos futuros profissionais uma ampla base de conhecimento para toda a atividade educativa, não apenas engessados na teoria, mas enfatizando a conscientização política, social, cultural, ética necessária para agir para e na sociedade.

Nos Estágios os futuros professores devem entender o seu lugar no desenvolvimento da pratica de ensino, sendo esta dependente dos processos formativos pelo quais os licenciando passam durante sua trajetória acadêmica, em relação a pratica educativa Zabala (1995) alerta que até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se tem considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais, isso é algo que devemos romper uma vez que, o interessante é compreender a importância de todas as disciplinas de conhecimento para o desenvolvimento integral do ser humano, no sentido de desenvolver o que esta explicito na LDB/96 ¹ uma educação pautada na formação de cidadãos críticos.

É importante que se estimule as diversas capacidades não se restringindo a apenas algumas. O ensino deve proporcionar a formação teórica, mas também social, ou seja, atentar que, nas relações interpessoais também acontecem ensino e aprendizagem. A ideia da prática de ensino precisa romper com a imagem estritamente teórica, e alcançar as relações do cotidiano.

Outro ponto importante para refletirmos é sobre o lugar do ensino que segundo Tardif e Lessard (2013), durante muito tempo foi visto como uma vocação e, por isso, não era uma ocupação valorizada.

Vamos lembrar logo que o ensino foi assimilado, durante muito tempo, a uma vocação e até uma maternidade (o que é verdadeiro, principalmente quanto, ao ensino primário), e representava, na maioria dos países ocidentais, uma ocupação pouco valorizada e pouco remunerada que exigia um baixo nível de formação. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 8).

Tardif e Lessard (2013) trazem em suas reflexões que a docência era uma atividade com pouca visibilidade e que ganha uma maior expressividade a partir da Segunda Guerra Mundial, com

¹ No artigo 22. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação aparece que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996)



a evolução mais global dos sistemas escolares que se passam por um processo de democratização, resultado das transformações ocorridas na sociedade. A especialização da profissão passa a compreender os diversos desdobramentos sejam eles sociais, interacionais, pedagógicos ou teóricos, tornando a atividade professoral mais complexa e exigindo desse docente, novas competências que atendam as novas demandas da sociedade.

CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS: SUJEITOS EM FORMAÇÃO.

Nossas reflexões em relação aos caminhos para a formação de um sujeito de Práxis vêm se configurando e se tornando um elemento de grande relevância para pensarmos a formação docente enquanto atividade transformadora e ativa na sociedade e, sobretudo, na educação que é onde se organizam as ações intencionais de aprendizagem, de modo que, acreditamos que essas ações devem está pautadas na busca por uma sociedade democrática, justa e emancipatória.

Iniciamos nossa reflexão a partir dos estudos de Marx e Engel (2001), em “A ideologia Alemã” onde partem da ideia de que as atividades práticas, transformadoras do mundo estão no centro das atividades produtivas e sociais, e que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, nesse sentido a Práxis pode ser observada como uma atividade material e transformadora que é orientada para determinadas finalidades dando ao sujeito um significado de sua prática.

Nesse sentido o individuo conhece o que é objeto de sua atividade e conhece porque é algo que esta cotidianamente em sua vivencia pratica não se detém a aspectos teóricos, para mostrar o desenvolvimento da atividade é necessário que este tenha significado na realidade social, como atividade pratica podendo transforma-la, nessa perspectiva professor precisa resignificar a sua concepção de docência enquanto uma atividade prática, não descartando as apreensões do campo teórico, o que consideramos essencial, mas pensando a docência a partir da realidade social a que se insere, transformando-a e sendo transformado por ela.

Vázquez (1977) em seu livro “Filosofia da Práxis” traz as fontes filosóficas da concepção de Práxis, partindo de Hegel, Feuerbach, Marx e Lênin, posteriormente elucida algumas considerações em relação a problemáticas em torno da ideia de Práxis e a coloca de modo relacional, ou seja, aborda teoria e prática, a práxis espontânea e reflexiva. Nessa discussão aparece fortemente à concepção histórico-filosófica e marxista de Práxis, entendida como uma atividade da consciência humana, como uma atividade social do homem, com isso, coloca-se que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, (VÁZQUEZ, 1977). Essa assertiva nos provoca na medida em que entendemos que a práxis proporciona a consciência da e na atividade, quer diz, o



sujeito que atua sobre a realidade deve buscar transformá-la e ter a consciência de que pode ser transformado nesse processo. Ao pensar a formação docente a entendemos a partir dessa afirmativa, visto que o professor precisa estar consciente de que é um ser transformador e que é transformado pela realidade, isso porque vivemos em profundas transformações que nos levam a nos adaptarmos as diversas demandas. O docente precisa ser visto como um agente de práxis.

E por fim, para entendemos os caminhos de uma formação pautada na práxis, consideramos as pontuações de Freire (1996) como extremamente relevantes, visto que, buscou pensar a educação a partir de desdobramentos que deveriam ser considerados as diversas realidades dos sujeitos em formação, designando dessa forma uma ação pedagógica reflexiva pautada na ação-reflexão-ação, onde a formação docente precisa proporcionar aos futuros profissionais a consciência de que “...ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 27). A práxis se insere nesse contexto de ação, de atuação, de desenvolver-se a partir da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tentamos elucidar algumas considerações iniciais em relação à Formação docente e Estágio Supervisionado no sentido de pensar esses elementos como primordiais na constituição de um sujeito de Práxis, que toma consciência das ações e atuações que tem na sociedade. Com isso não propomos conclusões fechadas, mas tentamos propor uma reflexão evidenciando esses pontos como importantes para desenvolvimento de uma prática de ensino, cujo cerne deve estar pautado na construção social, na ética e no desenvolvimento e valorização do professor enquanto profissional e sujeito de Práxis.

A formação docente, de forma mais ampla, e o estágio mais especificamente são fundamentais para a conscientização do educador enquanto ser social que age no mundo, proporcionando o entendimento de que é um formador de opinião, de valores, que não está restrito ao “ensinar conteúdos”, mas que suas ações refletem e geram expectativas. Se pensarmos nas reflexões de Freire (1996), observaremos que o profissional da educação enquanto ser social é mais do que um ser no mundo, pois age no mundo, com o mundo e com os outros nas relações interpessoais sendo nesse processo que é dialógico, é que acontece a formação.

O papel do Estágio enquanto processo formativo é garantir que este profissional tenha uma formação teórica e prática consistente e que seja capaz de transformar a realidade social na qual está inserido. O essencial da educação é promover a transformação social é entender que, como reflete



Candau (2013) educar e ensinar é colocar alguém em presença de elementos de cultura a fim de que esse alguém se nutra e construa sua identidade intelectual e pessoal.

A formação e o estágio precisam ser continuamente repensados nesse sentido de permitir aos docentes em formação que construam essa identidade docente pautada na ética, no senso crítico e principalmente numa concepção de práxis sendo este futuro docente um transformador que é também transformado, que produz uma conscientização que o leva a emancipação e a autonomia.

Diante do exposto, consideramos imperativo que os cursos de formação docente e os estágios considerem as demandas atuais e possam engendrar nos formandos uma consciência crítica acerca de uma prática de ensino pautada na construção de uma identidade docente que tenha por lastro o compromisso com a formação humana e educacional, envolvendo os processos de articulação entre teoria e prática, reflexão sobre essa prática e a responsabilidade na busca pela profissionalidade e profissionalização, com vistas à valorização social e econômica, mas também a transformação social e educacional dos aprendentes.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; 1995.

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. s/d. São Paulo: Editora do Brasil, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> 20 de maio de 2015.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: __ PICONEZ, Stela C. Berthole (coord.). **Prática de ensino e estágio supervisionado**. Campinas/SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LOMBARDI, Roseli Ferreira. Estágio Supervisionado: importante na e para a formação do professor. In: CARVALHO, Gislene T. R. D. de; UTUARI, Solange. (Org.). **Formação de professores e estágios supervisionados: algumas veredas**. São Paulo: Andross, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo social e representação social da formação docente: o olhar dos agentes**. Natal, RN, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação.

MELO, E. S. N.; OLIVEIRA, K. M. . **Formação de professores em ciências sociais: identidades e representações**. Inter-Legere (UFRN), v. 1, p. 202-218, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

PICONEZ, Stela C. Berthole. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: __ PICONEZ, Stela C. Berthole (coord.). **Prática de ensino e estágio supervisionado**. Campinas/SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, IsauroBeltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2ª ed. Sulina, 2004

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J.C.S.; KAPUZINIÁK, Célia. (Org). **Docência: uma construção ético-profissional**, 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.