

A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor - uma revisão crítica

The theoretical-practical production about the internship in the teacher formation - a critical review

Erika Barroso Dauanny¹
Maria Socorro Lucena Lima²
Selma Garrido Pimenta³

Resumo:

Este artigo apresenta uma revisão crítica das principais contribuições sobre os avanços teóricos e práticos no campo do Estágio Supervisionado na formação do professor, dialogando com diferentes autores, do Brasil e de outros países, que buscam evidenciar o processo de construção de saberes sobre a formação e a profissão docente. O movimento de produção teórico-prático no campo da formação de professores, e em especial em relação ao estágio, evidencia significativos avanços na sua elaboração conceitual ao passar do conceito de professor como um técnico, para o conceito do professor reflexivo e chegar ao conceito do professor intelectual crítico reflexivo, fundamentado na epistemologia da práxis. As concepções de atividade docente, de formação e de estágio, também passam a ser fundamentadas na epistemologia da práxis. Por muito tempo considerado a hora da prática, o estágio passa a ser considerado uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor. Essa trajetória conceitual leva o estágio a ocupar espaço central na formação inicial universitária do professor e evidencia a necessidade de melhor compreender o estágio como processo formativo no contexto dos processos formativos dos professores.

Palavras-chave: Estágio; Formação de professores; Professor intelectual crítico reflexivo.

Abstract:

This article presents a critical review of main contributions about theoretical and practical progresses in the context of supervised internship in the teacher training, with a dialogue with different authors, from Brazil and outside, that seek to highlight the process of knowledge construction about the

¹ Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG-Ibirité. Integrante dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE-FE-USP) e do Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDOC-UEMG). erikabl@yahoo.com.br

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE, na linha Docência no Ensino Superior e na Educação Básica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE-FE-USP) e do ELOSS - Educação e Cooperação Su -Sul - UNILAB socorro_lucena@uol.com.br

³ Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE - USP, e Professora Assistente no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Coordena (em parceria) o GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador. É Membro do GT Didática da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Vice Presidente da ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (2018) e coordenadora da Coleção Docência em Formação junto à Cortez Editora, SP. É Pesquisador 1 A CNPq. sgpiment@usp.br

teaching formation and profession. The movement of theoretical-practical production in the teacher formation area, and in special related to internship, emphasize significant progress in its conceptual elaboration when move from a teacher concept as a technician, to the concept of a reflective teacher and get to the concept of the intellectual critical reflective teacher, based on praxis epistemology. The conceptions of teacher activity, of formation and internship, become to be based on praxis epistemology too. For a long time considered the practical time, the internship become to be considered a theoretical activity that instruments the praxis of the future teacher. This conceptual trajectory leads the internship to occupy a central space in the initial university formation of the teacher and highlight the need of better understanding the internship as a formative process in the context of formative processes of teachers.

Keywords: Internship; Teachers formation; Intellectual critical reflective teacher.

Introdução

Ao se referir ao seu livro, *Estágio e aprendizagem da profissão docente*, a autora, Lima (2012) diz: “[...] espero que ele seja um pretexto para a gente continuar conversando e aprendendo, nesse estágio, que é a vida.” Assim a autora aponta para o que é a vida e para a amplitude e a abrangência da potencialidade formativa do estágio. Uma dimensão que ultrapassa o espaço de aprender a profissão docente. Trata-se de uma postura diante da vida. “[...] que a conversa nos ajude a crescer juntos para sermos estagiários da vida e aprendizes da prática docente” (LIMA, 2012, p.20).

Em *Estágio e Docência*, Pimenta e Lima (2010) tratam do estágio em um contexto da formação do professor, a nosso ver, capaz de abarcar a amplitude e abrangência da potencialidade formativa do estágio, tal como sugere Lima (2012). Uma formação não mais baseada na racionalidade técnica, mas em outra lógica de formação profissional que reconhece professores e futuros professores como sujeitos de conhecimento e que considera que as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

A diferentes concepções de professor que os cursos buscam formar correspondem também diferentes concepções de estágio neles desenvolvido. A cada concepção de professor corresponde uma determinada teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem e uma concepção própria da relação entre teoria e prática. Essa correspondência se faz também para diferentes concepções de estágio. A relação entre teoria e prática destaca-se como uma categoria fundante e que demarca a diferença entre as concepções de professor e de sua formação. Tendo feito uma opção, neste trabalho, pela concepção de professor intelectual crítico reflexivo (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2005, 2008; GHEDIN, 2008; ZEICHNER, 2008), necessário se faz pensar, aqui, sobre as decorrências dessa concepção de professor para a compreensão do estágio.

A concepção de professor intelectual crítico reflexivo considera que a atividade docente é práxis (PIMENTA, 2009, p. 83). Na práxis, prática e teoria (ação e intenção) não se separam; é essa característica que permite compreendê-la como interferência no e sobre o real, como possibilidade de transformação daquilo que se almeja mudar (LIMA, 2012).

Assim como Fiorentini (2004) escreve que a prática em si não é formadora, mas as relações (de reflexão e investigação) que estabelecemos com ela, Lima afirma que

a teoria não leva à transformação da realidade, (e) a prática (por sua vez) também não fala por si mesma (ela precisa da teoria), o que leva ao conceito de *práxis*,

entendida como ação transformadora do natural, do humano e social. (LIMA,2012, p.104)

Essa perspectiva identifica o estágio como atitude investigativa, que envolve reflexão e investigação sobre os problemas da atividade docente com vistas à sua transformação. Conforme Lima (2012), o estágio, assim, é o *locus* das reflexões sobre o professor e seu trabalho. É fazendo do estágio esse espaço de reflexão sobre a docência que este poderá contribuir na formação do professor intelectual crítico reflexivo, competente e ciente de sua função social. Nesse sentido, o estágio torna-se um espaço de produção de conhecimento sobre a profissão docente, o que envolve teoria, prática, reflexão, produção de conhecimento sobre o professor e sua profissão. Trata-se do conceito de estágio como campo de conhecimento, no dizer de Pimenta e Lima (2010), e que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situadas em seus contextos sociais, históricos e culturais.

Segundo Gomes et al (2011), os estágios curriculares concebidos como espaços privilegiados para se compreender a docência exigem:

[...] por um lado, uma revisão dos formatos, garantindo o tempo e as condições adequadas para o contato qualificado dos estudantes com professores e escolas; por outro, exigem interrogar o grau de imbricação teoria e prática, potencialmente existente no interior do curso que forma professores, e as instituições estagiadas, sobretudo por privilegiar a capacidade de diálogo entre os saberes dessas duas instituições e entre os profissionais que nela atuam. (GOMES et al, 2011, p.25)

Embora o estágio supervisionado seja apenas uma parte do curso de formação de professores, nele, “[...] encontramos as marcas do tempo que estamos vivendo, das políticas de educação, da legislação vigente, das atuais tendências pedagógicas e da ideologia” (ALMEIDA; LIMA; SILVA; 2002, p. 15).

A esse respeito, Gomes et al. (2011, p.24)⁴ afirmam que:

As escolas, em especial, as pertencentes às redes públicas de ensino, são *campos* privilegiados de aprendizagem prática das instituições formadoras de professores em nível superior, por serem lugares característicos da diversidade e onde os saberes profissionais se desenvolvem. [...] Nesse ambiente estão dispostos os efeitos de regulações, orientações legais e políticas governamentais que se cruzam com práticas instituídas no cotidiano das organizações, que se enfrentam, por sua vez, com práticas instituintes, resultantes das disputas no interior e no exterior das escolas. (GOMES et al, 2011, p.24)

Daí a necessidade de que, ao desenvolver o estágio, se tenha uma ideia clara a respeito da concepção de professor que se quer formar. No processo do estágio, a exigência do posicionamento se faz fortemente presente, visto que é um momento do processo formativo no qual o futuro professor se depara com a realidade profissional docente.

Considerando o estágio como um espaço em que se aprende o ofício do magistério, Silvestre associa a definição de estágio ao conceito de trabalho, na perspectiva do materialismo dialético, e, com isso, concebe o estágio, mais especificamente, o espaço de supervisão dos estágios como:

[...] espaço privilegiado para discussão e reflexão crítica sobre uma prática educativa contextualizada. Um espaço mobilizador da transformação das identidades e subjetividades e que deve ter no bojo de suas discussões a natureza da prática pedagógica. Assim, o futuro docente compreenderia que o magistério é,

⁴ Os autores descrevem, nesse trabalho, a experiência pioneira no Brasil do estágio como residência pedagógica, da qual participam. Trata-se de uma imersão no campo profissional capaz de corresponsabilizar não só a universidade, mas, sobretudo, as escolas-campo e seus profissionais, considerados colaboradores no processo de formação universitária.

acima de tudo, uma prática social que traduz de maneira concreta as relações sociais em que as pessoas estão envolvidas. (SILVESTRE, 2011, p.175)

Essa autora defende o estágio nos cursos de formação inicial de professores desde que permitam muitos momentos de atuação prática dos alunos, seguida de um processo de supervisão/discussão/reflexão sobre ela. Para Silvestre (2011), os estágios curriculares são mais que um simples componente curricular da formação inicial universitária dos professores. Segundo a autora, é urgente “apontar o *porquê* de sua permanência nos cursos, qual sua função na formação profissional dos professores e que modelo de supervisão é mais adequado.” (SILVESTRE, 2011, p. 167).

A importância dos espaços de supervisão do estágio também é ressaltada por outros autores, em especial os portugueses tais como: Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), Souza e Fernandes (2004), Paniago e Sarmiento (2015). Para esses autores, a supervisão do estágio, realizada pelo professor da universidade e pelo professor da escola de Educação Básica recebedora do aluno estagiário tem papel fundamental na formação do futuro professor ao promoverem, de forma colaborativa, a reflexão sobre questões da realidade profissional docente.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) apresentam e discutem sobre estratégias de supervisão, na formação inicial do professor, em particular durante o período de estágio, no contexto de formação de professores portugueses na década de 90: as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto, a investigação-ação.

Souza e Fernandes (2004) ao analisarem as dificuldades sentidas por futuros professores de Matemática durante o estágio e a sua relação com a formação inicial ressaltam a importância da supervisão do estágio, na escola e na universidade, para a qualificação da formação docente, bem como analisam diferentes formas de supervisão e suas consequências para a formação.

As autoras Paniago e Sarmiento defendem:

[...] a superação do estágio apenas como uma parte prática dos cursos de formação de professores, como um mero componente curricular, para ser considerado um elemento articulador que perpassa todas as disciplinas integrantes do corpo de conhecimento dos cursos de formação, como espaço significante de aprendizagem, preparação para o exercício da docência e constituição da identidade profissional (PANIAGO; SARMENTO, 2015, p.82).

Na investigação realizada por essas autoras “[...] a prática de orientação frequente, a formação e a atuação dos professores em investigações vinculadas ao ensino, o contato próximo com os professores titulares de turma da educação básica, sinalizaram, de forma mais significativa, os contributos do estágio com campo de conhecimento formativo e de aprendizagem da docência.”(PANIAGO; SARMENTO, 2015, p. 98-99).

Qual seria a alternativa para uma formação de qualidade de professores? Como o curso de formação de professores e, nele, o estágio trabalham (ou poderiam trabalhar) a relação teoria e prática?

A dissociação entre teoria e prática [...] resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática) (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 41).

A prática educativa tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade. O processo reflexivo, conforme apresentado no item anterior, proporciona estabelecer as relações entre o que acontece na prática educativa e os seus determinantes externos. Nos estágios, os futuros professores e os professores formadores da universidade têm oportunidade de se depararem com a complexidade que caracteriza os cotidianos das escolas, e isso faz surgir oportunidades de refletir criticamente sobre esta realidade, de entender os seus determinantes, de compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas e de construir alternativas para os problemas que aí se apresentam. É nesse sentido que o estágio é uma atividade curricular chave para a concretização de um modelo formativo que melhor prepare o futuro professor para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica.

Segundo Pimenta e Lima (2010, p.43), a teoria, nesse contexto, pode

[...] oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Segundo as referidas autoras, todas as disciplinas do curso de formação são responsáveis por trazer elementos que contribuam com as reflexões, o entendimento e a construção de alternativas para os problemas encontrados na realidade profissional docente. Todas as disciplinas são ao mesmo tempo *teóricas* e *práticas*. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo reflexivo.

É o que também observam Lüdke e Manrique (2008, p.6):

Ao considerar o diálogo como central para a mudança, entende-se que o trabalho realizado pelo professor nas escolas de Educação Básica necessita ser problematizado e discutido nos cursos de Licenciatura, em particular nas atividades de prática e de estágio. Atividades que não mais acontecem em apenas uma disciplina denominada normalmente por Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e desenvolvida no último ano de curso, mas por um conjunto de atividades curriculares diferentes e diversificadas desde o início do curso.

Da mesma forma que essas autoras, a SBEM (2003) ressalta que, em função das características do conhecimento do professor, as atividades de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado desempenham papel central nos cursos de licenciatura, motivo pelo qual devem impregnar toda a formação, ao invés de constituírem espaços isolados.

O estágio como atividade teórica que permite aproximar da realidade e o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio são as duas perspectivas apontadas por Pimenta e Lima (2010) como resultantes do movimento teórico sobre a concepção de estágio que marcam a busca para superar a dicotomia entre atividade teórica e atividade prática.

O estágio como atividade teórica

Na primeira perspectiva — o estágio como atividade teórica que permite aproximar da realidade — o estágio se afasta da compreensão de que seria a parte prática do curso e caminha para a reflexão a partir da realidade. Segundo Pimenta (2009, p. 183), este passa a ser:

[...] uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer a sua práxis enquanto professores.

Assim, o estágio, ao contrário da visão recorrente, não é atividade prática, mas teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. É um dos componentes do

currículo do curso de formação de professores e o curso prepara para o exercício da profissão docente.

Segundo Pimenta (2009, p. 183),

Essa preparação é uma *atividade teórica*, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar à antecipação ideal de uma realidade, requer que se *parta do conhecimento* (teórico-prático) da realidade que já existe. Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto, não se explica nela mesma, porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade. Quer dizer, é determinada por fatores sociais que a antecedem e por fatores sociais que lhe são extrínsecos (grifos da autora).

Assim, o curso (e, nele, o estágio) não é práxis do futuro professor, mas é atividade teórica de conhecimento da realidade e definição de finalidades, instrumentalizadora da práxis do futuro professor. Esse conhecimento se dá por ações teóricas e práticas, conforme Pimenta (2009). Assim, a aproximação da realidade possibilitada pelo estágio só tem sentido se feita de forma planejada, com envolvimento, e não por questões puramente burocráticas. Para Pimenta é importante observar que, nessa atividade teórica,

[...] teoria e prática são indissociáveis — condição fundamental para preparar-se o aluno para transformar a realidade, pelo seu trabalho, por sua atividade prática, fazendo do seu exercício profissional uma *práxis transformadora*. (grifos da autora). (PIMENTA, 2009, p. 183).

Estágio e Pesquisa

Na segunda perspectiva que busca superar a dicotomia entre atividade teórica e atividade prática — estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio — a pesquisa é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor, de acordo com Pimenta e Lima (2010, p.51):

O estágio abre possibilidades para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio.

A pesquisa pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários. De um lado, ela se traduz na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos em que os estágios se realizam. Por outro lado, traduz-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam. Em outras palavras, o estágio constitui-se em espaço de investigação das práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

Pavanello (2003) também aponta essas dimensões formativas da pesquisa e ressalta que a ampliação dos conhecimentos dos professores em relação ao fenômeno educacional passa necessariamente pela consideração do papel da pesquisa na formação do professor.

A concepção do professor como intelectual crítico e reflexivo, conforme Contreras (2002), Pimenta (2005, 2008), Ghedin (2008) e Zeichner (2008), vai ao encontro de orientações para a formação docente oriundas de pesquisas que procuram olhar a formação do professor tendo o estágio como elemento central dessa formação.

Segundo Pimenta e Lima (2010, p.55),

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender; experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino; o conhecimento, a utilização de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas; a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Uma responsabilidade de todas as disciplinas do curso de formação, articuladas por um projeto político-pedagógico de formação de professores.

Para Lüdke e Manrique (2008, p. 4):

A pesquisa, principalmente conjugada com as atividades de prática e de estágio, pode favorecer a construção de uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, a autonomia na interpretação da realidade escolar e a compreensão de conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Ghedin (2006), aponta que o estágio no curso de formação de professores é o momento de operacionalizar o exercício da unidade prática-teoria-prática, buscando atingir a práxis, com possibilidade de interferência no processo educativo por meio do ensino. O estágio na proposta desse autor,

[...] toma por base e assume como princípio formativo a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, em que o conhecimento faz parte da ação, em uma apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, a fim de transformar a escola em espaço de construção de identidade profissional vinculada à produção de conhecimento com autonomia do professor. (GHEDIN, 2006, p. 226).

Ele acrescenta a perspectiva interdisciplinar nesse processo. Ele reflete sobre como o estágio poderá contribuir para a formação do professor-pesquisador como intelectual crítico. O autor também afirma que:

Ao denominar o desenvolvimento do estágio como atividade de pesquisa, assumimos a perspectiva da pesquisa como colaborativa e/ou pesquisa-ação, e entendemos que sua finalidade é criar uma cultura de análise das práticas que objetiva suas transformações pelos professores, com a colaboração dos professores da universidade e dos estagiários. (GHEDIN, 2006, p.239).

É preciso ressaltar que o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio aqui considerado não se confunde com qualquer pesquisa que se faça durante o estágio. De acordo com nossas observações em cursos de formação de professores, a expressão “estágio como pesquisa” tem sido utilizada de forma vaga, sem especificar que tipo de pesquisa ou a qual concepção de relação teoria e prática está se referindo, ou sem uma definição de qual professor se pretende formar. Dessa forma, o estágio como pesquisa tona-se algo muito vago e impreciso. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre as condições nas quais a pesquisa no estágio traria contribuições para a formação do professor intelectual crítico reflexivo.

Das condições necessárias para a realização do estágio como pesquisa

Entre outros autores, Ghedin (2006), Lima (2012) e Fiorentini (2004) escrevem sobre as condições necessárias para a realização do estágio como pesquisa na perspectiva da formação do professor intelectual crítico reflexivo. Eles ressaltam, por exemplo, a necessidade de formar comunidades de investigação e de se considerar o estagiário como sujeito da aprendizagem no processo de pesquisa.

Segundo Ghedin (2006, p. 227),

O estágio vinculado ao processo de formação de professor-pesquisador implica formação de uma comunidade investigativa que, no coletivo, busca investigar as problemáticas que mais atingem a escola e exige uma alternativa, que pode ser elaborada em com a universidade.

Ele aponta e argumenta que os procedimentos metodológicos que deveriam ser adotados no estágio são de abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação-colaborativa. E acrescenta que, sem uma relação de parceria entre estagiário e docente universitário com o professor da escola, o processo de estágio vinculado à pesquisa torna-se inviável. O desafio, então, estaria em formar um núcleo de pesquisa, no qual universidade e escola possam pensar um novo paradigma sobre a formação de professores e de uma nova escola, mobilizando os saberes da experiência, os saberes didático-pedagógicos e os saberes da área disciplinar em que os professores atuam, no processo de construção da identidade do professor-pesquisador como profissional. Isso implica, segundo o autor, um planejamento coletivo e interdisciplinar. Ressaltamos, aqui, a necessidade de também considerar o professor da escola de Educação Básica como sujeito capaz de produzir conhecimentos.

Fiorentini (2010) observa que abrir espaço, na licenciatura, para a presença de professores formadores que atuam diretamente nas escolas atuais pode ser uma alternativa para aproximar as práticas sociais, que incluem teoria implícitas e explícitas, de formação (inicial e continuada) de professores e as práticas profissionais, mas depende da forma como essa interlocução entre escola e universidade é estabelecida. Se essa interlocução não for mediada pela reflexão teórica e pela investigação, pode-se cair num outro extremo: “no ativismo ou pragmatismo pedagógico, o qual pouco contribui para a formação de uma comunidade profissional reflexiva e investigativa [...]” (FIORENTINI, 2010, p. 577).

Segundo o autor (2004, p.249):

[...] um estudo do professor — ou do futuro professor — pode ser considerado pesquisa quando este for um trabalho intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão de sua prática; for metódico (passe por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações) e resulte num produto final (texto escrito ou relato oral) que tragam novas compreensões sobre a prática.

Lima (2012, p. 45-46) considera que o estágio deve promover o conhecimento da profissão docente e dos seus profissionais, tendo a pesquisa como recurso metodológico que viabiliza esse processo. Para tanto, ressalta que:

[...] é preciso considerar o estagiário como sujeito dessa aprendizagem, pois a relação estabelecida entre o estagiário, suas memórias, a vida do professor e a reflexão acerca dos nexos existentes entre formação, vida e trabalho docente constitui-se em um diálogo pedagógico que consolida o estágio supervisionado como um espaço de formação profissional docente.

Vale estender o destaque de Lima (2012) ao professor da Educação Básica. É preciso, além de considerar o aluno estagiário no seu processo formativo, mais especificamente no desenvolvimento da pesquisa no estágio, considerar também o professor da escola recebedora do aluno estagiário,

como sujeito e parceiro nesse processo formativo. O estágio pressupõe relações pedagógicas ou um trabalho de orientação entre estagiário e professor orientador e entre estes e o professor da Escola Básica. Tais relações passam necessariamente por relações sociais igualitárias, coletivas e cooperativas em contraposição às relações competitivas, individualistas e autoritárias.

Como os futuros professores estão se aproximando das escolas no contexto do estágio? Os grupos colaborativos como possibilidade

O trabalho de Fiorentini (2010) traz contribuições para a efetivação das condições necessárias para a realização do estágio como pesquisa, na perspectiva da formação do professor intelectual crítico reflexivo, no que se refere a um planejamento coletivo apontado por Ghedin (2006), e da necessidade de considerar alunos estagiários e professores da Escola Básica também como sujeitos no processo formativo. Esse autor, apoiado em Carr e Kemmis (1988), defende que os professores da escola e da universidade e futuros docentes podem, juntos, aprender a enfrentar o desafio da escola atual. Isso implica, segundo Fiorentini (2010, p. 579):

[...] constituir comunidades críticas e colaborativas de docentes — uma aliança entre formadores, pesquisadores, professores e futuros professores — que assumam a pesquisa como postura e prática social.

Fiorentini (2010) toma como referência o conceito de *comunidade de prática* de Lave e Wenger (1991) considerando dois tipos de comunidades com características e funções sociais diferenciadas no processo de formação e aprendizagem profissional da docência, com domínios diferentes de saberes, o que significa não ter sentido uma colonizar a outra.

Segundo Fiorentini (2010, p.576-577),

De um lado, temos as comunidades acadêmico-científicas, constituídas por formadores-pesquisadores da universidade que têm como domínio as práticas de produzir e socializar conhecimentos para a formação profissional. De outro lado, temos comunidades profissionais, constituídas por professores, formadores de professores e produtores de material didático, dentre outros, que têm como domínio as práticas de ensinar e aprender matemática educativa. [...] por mobilizarem saberes matemáticos e didático-pedagógicos que perpassam as práticas dessas comunidades, podem desenvolver conjuntamente ou dialogicamente um tipo de prática que fertiliza e enriquece o desenvolvimento das práticas de ambas.

O referido autor descreve e reflete sobre o processo de organização de um grupo que se tornou, com o passar do tempo, uma comunidade reflexiva e investigativa, envolvendo professores da Escola Básica, acadêmicos e formadores da universidade e licenciandos que desenvolviam, junto aos docentes do grupo, estágios colaborativos nas escolas, tendo como mediação a reflexão e a investigação das práticas de sala de aula.

Segundo Fiorentini (2010, p.580) uma comunidade interessada:

[...] de um lado, em ler, refletir, investigar e escrever sobre a prática docente de matemática nas escolas e, de outro, em investigar o processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores em um contexto de trabalho colaborativo de reflexão e investigação sobre a prática. [...] O que unia os representantes dessas duas comunidades de prática não era propriamente nossas semelhanças, mas nossas diferenças, as quais não podem ser concebidas como carências ou deficiências, mas como *excedentes de visão* (BAKHTIN, 2003) de um

grupo em relação ao outro, tendo em vista o lugar ou a comunidade de referência de onde cada um falava ou se colocava no grupo (grifos do autor).

Ele destaca que, nessa metodologia de trabalho e de pesquisa, a teoria deixa de ser o ponto de partida para se tornar uma mediação importante e necessária em busca de entendimentos dos problemas trazidos pelos professores das escolas.

O grupo colaborativo, formado por formadores de professores (atuam em função da demanda dos professores da escola), docentes da escola (trazem problemas e desafios das práticas escolares) e futuros professores, estuda, problematiza, reflete, investiga e escreve sobre a complexidade de ensinar e aprender matemática nas escolas e negocia as práticas curriculares desejáveis e possíveis para cada realidade conforme Fiorentini (2010).

Segundo o mesmo autor,

Os futuros professores ingressam no grupo quando iniciam as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado ou quando adquirem uma bolsa de iniciação científica. Estes, além de observarem, registrarem e narrarem práticas de aulas dos professores do grupo, aprendem a analisá-las e a perceber as dimensões educativas subjacentes. [...] desenvolvem uma postura investigativa em relação à sua própria prática, documentando episódios de aula, registro e produções dos alunos. Tornam-se também professores e escritores produtores de cultura de seu campo profissional. (FIORENTINI, 2010, p.583-584)

As intervenções na prática a partir das reflexões do grupo passam a ser objeto de pesquisa e análise do grupo, culminando com a publicação em revistas, em anais de congresso ou em livro, tais como: Fiorentini e Cristovão (2006); Grando, Toricelli e Nacarato (2008); Nacarato, Gomes e Grando (2008); Carvalho e Conti (2009).

Estudos de sistematização desse processo têm sido feitos e buscam evidenciar indícios de desenvolvimento profissional entre os professores envolvidos. Fiorentini (2010, p. 586), citando Fullan e Hargreaves (1997), considera que:

Emerge, nesse processo, um tipo de profissionalidade docente que pode ser qualificada como interativa, reflexiva, investigativa e, portanto, deliberativa, e que consiste no desenvolvimento da capacidade dos profissionais do ensino trabalharem colaborativamente num ambiente de diálogo e interação, onde discutem, analisam, refletem e investigam sobre seu trabalho, buscando compreendê-lo e transformá-lo.

Uma condição também apontada por Fiorentini e Castro (2003) para que a formação docente e a respectiva produção de saberes aconteçam de modo efetivo é que haja um processo de reflexão. Esta aparece como parte do processo de formação profissional, no qual os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados pelos futuros professores.

A reflexão é compreendida pelos referidos autores,

[...] como um caminho passível de ruptura, principalmente com o pensamento simplificador, que busca indícios para compreender melhor o cotidiano escolar e desenvolver ações pedagógicas que integrem mais o aluno e o professor no processo de ensinar e aprender. (FIORENTINI;CASTRO, 2003, p.127)

Alves, Queirós e Batista (2017) partem do conceito de *comunidade de prática* de Lave e Wenger (1991), assim como fez Fiorentini (2010), e desenvolvem uma reflexão conceitual, da qual ressalta o valor formativo das comunidades de prática para a construção da identidade profissional de futuros professor em contexto de estágio, bem como os limites que essas podem encerrar. O potencial das comunidades de prática, é evidenciado no processo de construção da identidade profissional dos estagiários que nelas encontram um espaço de partilha e de reflexão que lhes permite construir e reconstruir concepções, pelo assumir gradual de papéis potencialmente

emancipatórios. Já as críticas apontadas às comunidades de prática em contexto de estágio referem-se, sobretudo, às relações estabelecidas no seio das referidas comunidades, quando estas se estruturam com base numa hierarquia excessiva e unidirecional.

Para essas autoras, nos estágios, as comunidades de prática assumem-se como lugares privilegiados de partilha e construção de conhecimento, em resultado de interações estabelecidas entre os diferentes elementos, que fomentam o desenvolvimento profissional dos orientadores e a construção da identidade profissional do estudante estagiário. Através da imersão numa comunidade de prática e das constantes interações que daí advém, formais e informais, é possível enriquecer o estágio e o processo de construção da identidade profissional, “encontrado soluções em espaços, porventura, não antes explorados.” (ALVES; QUEIRÓS; BATISTA, 2017, p. 174).

As autoras Oliveira e Manrique (2008) e Lüdke e Manrique (2008) também ressaltam a importância das relações colaborativas, interativas e dialógicas para o processo formativo dos professores. Oliveira e Manrique (2008), ao investigarem como estão sendo concebidas e desenvolvidas as atividades de estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em Matemática, de modo a minimizar o abismo existente entre teoria e prática, analisam a proposta de estágio curricular supervisionado de duas instituições de Ensino Superior privadas e consideram que o desenvolvimento de projetos de estágio supervisionado focado na superação do trabalho hierarquizado e solitário entre estagiários, professores formadores e professores da escola campo de estágio, caracterizado na formação colaborativa entre eles, pode contribuir para uma atitude questionadora e para a construção de saberes sobre a docência.

O texto de Lüdke e Manrique (2008) também ressalta que propiciar momentos de diálogo entre os contextos escolares e universitários pode permitir que os futuros professores constituam sua identidade docente nessa vivência reflexiva e investigativa na instituição escolar.

As obras, anteriormente citadas, evidenciam, entre as condições necessárias para a formação de um professor intelectual crítico reflexivo, um processo que envolve a fundamentação teórica, investigação, reflexão, colaboração, parceria, diálogo, interação.

As relações sociais colaborativas, interativas e dialógicas, ressaltadas nos trabalhos anteriores, constituem o que Santos (1992) chamou de relações sociais do tipo novo. Elas são radicalmente antagônicas às relações individualistas e competitivas que fundamentam as práticas pedagógicas capitalistas, excludentes e seletivas e foram criadas pelos trabalhadores em suas lutas autônomas, segundo o mesmo autor. A partir das novas relações sociais criadas pelos trabalhadores em luta, criam-se as condições sociais necessárias à produção de conhecimento e à transformação social.

De acordo com Santos (1992, p.124),

É a partir da vivência dessas relações sociais de tipo novo que os trabalhadores acabam nos ensinando como poderão ser desenvolvidos os processos pedagógicos voltados para os conhecimentos de que são privados pela tecnologia capitalista durante o processo de trabalho e pelas metodologias ou tecnologias educacionais durante o processo de ensino nas escolas capitalistas.

Para o referido autor, em suas práticas de lutas, os trabalhadores demonstraram outra ordenação possível para as relações sociais entre os homens. Essa práxis instituidora de novas relações sociais não se restringiu, contudo, à esfera da produção, estendendo-se a outras áreas de conhecimento e questionando instituições, por exemplo, a escola.

Nesse mesmo sentido, Gomes (2009), citado por Almeida, Gomes e Tinós (2011), escreve que mudanças são apresentadas nos processos formativos à medida que são introduzidas na escola determinadas estratégias inusitadas de vivência profissional como o estudo coletivo, socialização, conhecimento entre os pares, reflexão sobre a prática.

Ostetto (2011) também escreve a respeito da importância do tipo de relações sociais estabelecidas em um processo formativo. Segundo essa autora, considerar o estágio como encontro de diferentes pessoas, com diferentes histórias e experiências significa que, para qualificá-lo, “o caminho é o aprofundamento das relações [...], cuja base só poderá ser o diálogo, a troca, a interlocução, conduzindo a todos para o ‘fazer junto’” (OSTETTO, 2011, p. 83).

Ressaltamos aqui um aspecto fundamental apontado por Santos (1992, p. 130), presente nos processos formativos com vistas à transformação da realidade:

[...] a *forma* assumida pelo coletivo [...] para a produção e a seleção do saber já sistematizado em função dos problemas postos pela prática dos trabalhadores, em sua situação existencial, é o seu mais importante *conteúdo*. (grifos do autor)

A seguir, estão algumas obras que evidenciam o processo de construção de saberes sobre a formação e a profissão docentes, em especial aqueles relativos às concepções adotadas neste trabalho, mais especificamente do estágio na formação do professor.

Experiências de estágio com práticas colaborativas em estágios com pesquisa

Pesquisas e experiências recentes como Lima (2012), Leite (2008), Gomes (2011), Gomes et al. (2011), Ghedin e Almeida (2011), Ostetto (2011), Panizzolo (2011), Lima e Aroeira (2011), Filho, Lopes e Cavalcante (2011), Silvestre (2011), Nakano e Ancassuerd (2011), Almeida et al. (2011), Silvestre e Valente (2014) apresentam, relatam e discutem uma grande diversidade de questões relativas ao estágio, revelando a sua amplitude e as suas diversas dimensões formativas.

De um modo geral, segundo Silvestre (2011, p.167), esses trabalhos consideram um processo formativo de professores que ambiciona:

[...] a formação de um profissional capaz de contextualizar histórica e politicamente o processo de ensino-aprendizagem, situando sua prática e compreendendo-a como uma prática social que envolve sujeitos e subjetividades e que, intencionalmente, deve intervir na realidade na qual se insere.

Um processo de formação que, segundo Silvestre (2011, p.168):

[...] tenha como objetivo desenvolver o indivíduo em toda sua singularidade e, ao mesmo tempo, como um ser social responsável pelo outro. [...] uma formação que interfira no processo de humanização do aluno, futuro professor, e, como consequência, o transforme num profissional que saiba exercer sua autonomia, mesmo que relativa, no campo do possível, com o intuito de interferir também no processo de humanização dos seus alunos. [...] essa formação deve possibilitar ao aluno aprender a compreender que a educação, por ser uma experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo, ideia que retira a docência do campo da neutralidade (FREIRE, 1998) ou da tendência puramente vocacional. [...] deve prepará-lo para analisar a natureza e o alcance de sua intervenção na escola, desenvolvendo sua consciência crítica sobre a tensão dialética entre a reprodução da ideologia dominante e a possibilidade de transformação da realidade, para que a compreenda como um espaço social, e sua ação docente como uma prática social.

Assim, segundo Almeida et al., (2011, p. 219),

a formação de educadores, no ensino universitário contemporâneo, deve ter como ancoragem um feixe de possibilidades teórico-práticas, porém comprometidas com a conquista da autonomia científica e profissional dos futuros educadores.

Em síntese podemos destacar que, nessa perspectiva, são tratados nos trabalhos ressaltados, temas do processo formativo relacionados ao estágio: relação teoria e prática; parceria universidade-escola; articulação formação inicial e formação contínua; o estágio como eixo central e integrador do curso; o estágio como pesquisa e campo de conhecimento; metodologias de pesquisa; estágio colaborativo; a concepção de professor; da prática, da reflexão e da teoria; reflexão partilhada; construção da autonomia do professor; o planejamento; a avaliação; trabalho coletivo; a supervisão e orientação do estágio; a monografia ou trabalho de conclusão de curso (TCC) e sua articulação com o estágio; construção da identidade profissional docente; concepção de formação; estágio na escola pública; os registros; tempo de estágio; projeto pedagógico; a produção e a reprodução do conhecimento, o ensino e a pesquisa, atividade integradora.

A seguir, será apresentada a experiência do Programa de Residência Pedagógica – PRP (Gomes et al., 2011; Silvestre e Valente, 2014), que vem sendo desenvolvida no Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, *campus* Guarulhos, que a nosso ver mostra as possibilidades de um estágio que contempla várias dessas características, valorizadas pelas pesquisas na área.

Residência Pedagógica – uma profícua experiência de estágio colaborativo com pesquisa

Como exemplo de produções mais recentes, o texto de Gomes (2011) e de Silvestre e Valente (2014), avançam na valorização do estágio como pesquisa e campo de conhecimento. Ambos focam uma experiência que busca inovar a prática usual das instituições formadoras no que se refere ao estágio supervisionado: o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Esse programa objetiva formar professores para atuar na docência nos campos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos, [EJA]), assim como na gestão para atuação tanto no nível de sistema educacional como nas unidades educacionais. O PRP possibilita a articulação entre formação inicial e formação contínua por meio da imersão dos residentes-estagiários em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais, acompanhadas pela orientação de um preceptor-docente da universidade e de professores e gestores da escola-campo, considerados colaboradores no processo de formação universitária.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) compõe o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIFESP – *Campus* Guarulhos. A primeira turma de alunos ingressantes do curso de Pedagogia se constituiu no ano de 2007. Previsto para ser desenvolvido a partir do terceiro ano de curso, o programa iniciou suas atividades somente no ano de 2009 (Silvestre; Valente, 2014). Segundo os mesmos autores (2014, p.44), o PRP foi concebido por um número reduzido de professores que compunham o grupo de docentes que atuavam no Curso de Pedagogia na época de sua criação, por isso

sua configuração atual tem por base o processo de articulação entre o tempo de sua implantação – experiências iniciais – e a chegada de novos professores e a influência de suas experiências particulares sobre as práticas de Estágio, associado à dinâmica do contexto universitário e escolar.

Ainda segundo Silvestre e Valente(2014, p.53),

Por ser o PRP uma dimensão do currículo que vincula o cenário de aprendizagem da universidade com cenários externos de aprendizagem profissional (UNIFESP, 2012, P.54-55), fato que implica o estabelecimento de relações com um conjunto considerável de instituições, o programa possui Acordos de Cooperação Técnica, firmados entre as secretarias municipais e estaduais de educação e a Unifesp.

Ao descrever o processo de implantação do PRP na Universidade Federal de São Paulo – (Unifesp), *campus* Guarulhos, Gomes (2011) destaca tensões e alguns desafios e dilemas enfrentados na tentativa de dar uma resposta institucional à imbricação teoria e prática na formação de professores e de gestores, tendo as escolas de Educação Básica como parceiras na formação dos profissionais da educação. No PRP, a imbricação teórica “está permeada pela crença de que a docência se caracteriza por conhecimentos profissionais específicos que possuem como base a ação de ensinar” (GOMES et al., 2011, p. 34).

Entre os desafios enfrentados no processo de implantação da PRP, Gomes et al. (2011) salientam a revisão do modelo de formação prática que se organiza nos estágios curriculares da formação universitária de professores. Segundo os autores Gomes et al. (2011, p.24)

Até então, os estágios curriculares, de uma maneira geral, assumiram mais o lugar da crítica ao que fazem os profissionais das escolas do que o lugar da observação curiosa e criteriosa, do olhar que interroga a realidade, que busca compreender as causas e regularidades das aparências, para conhecer a complexidade que se esconde sob o que é imediatamente visível.

Segundo os mesmos autores, no quadro de complexidade em que a escola se encontra, “isolar a sala de aula ou a escola e concebê-las como um laboratório de aprendizagem prática, protegido dos constrangimentos cotidianos que afetam o trabalho dos professores e gestores, não é plausível e não responde às demandas de formação de novos profissionais” (GOMES et al., 2011, p. 24).

De acordo com eles, para ir além das aparências, buscando aproximar-se da essência formativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, faz-se necessário o rigor e o método. Rigor de desenvolver saberes, posturas profissionais e atitudes que possam dirigir os residentes-estagiários “a estranhamentos e proposições em um ambiente institucional que retrata a realidade, as condições de vida e de trabalho dos diferentes sujeitos envolvidos” (GOMES et al., 2011, p. 35).

Conforme os autores o método, o caminho escolhido pelo PRP,

[...] se sustenta nos meios e instrumentos de pesquisa, consubstanciada na observação apurada, continuamente alimentada por processos reflexivos, e nos registros orais, escritos ou audiovisuais que ocorrem entre o grupo de residentes e os professores e profissionais das escolas, mas sobretudo entre aquele grupo e os professores preceptores, em encontros periódicos de supervisão na universidade, visando a acompanhar e apoiar esse percurso formativo. (GOMES et al., 2011, p. 35)

Uma intencionalidade explícita da experiência do PRP é a de qualificar a docência universitária para a formação de professores em estreita relação com os saberes profissionais de professores e gestores escolares.

O diálogo interno do PRP com as diferentes áreas de conhecimento tem sido outro desafio enfrentado na implantação do programa. Segundo Gomes et al. (2011, p.40), a experiência

[...] vem exigindo da parte dos professores do programa o desenvolvimento de um trabalho coletivo e o esforço na construção de relações de aproximação com professores e gestores das escolas envolvidas e a preceptoria, que envolvem o acompanhamento ao grupo de residentes nas escolas, com supervisão individual e coletiva (GOMES et al., 2011, p. 40).

Uma avaliação coletiva do processo desenvolvido no PRP, considerando o campo de formação de professores, constatou: a distância existente entre a universidade e a Escola Básica, entre os conhecimentos científicos produzidos e tratados na universidade e o trabalho realizado nas escolas pelos profissionais que ela forma; uma relação de confiança instável das escolas e seus profissionais com a universidade.

Entretanto, os referidos autores consideram que:

Encurtar essa distância e construir relações de confiança estáveis por meio do diálogo qualificado e sistemático e assumir a escuta como imprescindível para qualificar o nosso trabalho de formadores são desafios possíveis de serem enfrentados (GOMES et al., 2011, p. 42).

Considerações finais

O movimento de produção teórico-prático no campo da formação de professores, aqui apresentado, e em especial em relação ao estágio na formação docente, evidencia significativos avanços na sua elaboração conceitual ao passar do conceito de professor como um técnico, para o conceito do professor reflexivo e chegar ao conceito do professor intelectual crítico - reflexivo. A proposta de superar a identidade dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos está fundamentada na mudança de concepção da epistemologia da prática para a de epistemologia da práxis. O conceito de professor intelectual crítico reflexivo traz a reflexão crítica subsidiada pela teoria, que permite aos professores avançarem num processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação. Uma reflexão que exige uma sólida formação teórica que dê condições ao sujeito de promover mudanças em seu fazer pedagógico, se assim o desejar.

Assim o conceito de atividade docente, as concepções de formação e mais especificamente de estágio também passam a ser fundamentados na epistemologia da práxis. Por muito tempo considerado a hora da prática, o estágio passa a ser considerado como aproximação da realidade; como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis; como construção do conhecimento pedagógico que traz o estágio com pesquisa e como pesquisa. Essa trajetória conceitual leva o estágio a ocupar espaço central na formação inicial universitária do professor. A relação entre teoria e prática destaca-se como uma categoria fundante e que demarca a diferença entre as concepções de professor, de sua formação e em especial do estágio.

Assim, por possibilitar a articulação direta com as escolas e instâncias em que os professores atuarão, o estágio pode apresentar formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados, contribuindo para a ressignificação dos cursos de licenciatura em sua questão central: a articulação entre teoria e prática. Uma perspectiva que identifica o estágio como atitude investigativa, que envolve reflexão e investigação sobre os problemas da atividade docente com vistas à sua transformação. Nesse sentido, o estágio torna-se um espaço de produção de conhecimento sobre a profissão docente, o que envolve teoria, prática, reflexão, produção de conhecimento sobre o professor e sua profissão. Assim, o estágio torna-se uma atividade curricular chave, no contexto da formação inicial universitária, para a concretização de um modelo formativo que melhor prepare o futuro professor para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica. Tal redimensionamento conceitual do estágio evidencia a necessidade de melhor compreender o estágio como processo formativo no contexto dos processos formativos dos professores para a escola de Educação Básica.

Referências

ALMEIDA, A. M. B.de, LIMA, M. S. L, SILVA, S. P. *Dialogando com a escola*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ALMEIDA, E. de; GOMES, M. de O.; TINÓS, L. S. "Portfólios de aprendizagem": autonomia, corresponsabilização e avaliação formativa na formação de professores. In GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 201-222.

ALVES, M.; QUEIRÓS, P.; BATISTA, P. O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), p.159-185, 2017.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In ALARCÃO, I. (org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p.89-122.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1995.

CARVALHO, D. L.; CONTI, K. C. *Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em matemática: ultrapassando os limites da sala de aula*. Campinas: Alínea. 2009.

CONTRERAS, J. *A autonomia de Professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAUANNY, E. B. (2015). *O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática para a Educação Básica: entre o proposto e o vivido*. 375f. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062015-123356/>. Acesso em: 15/04/2017.

FILHO, A. L. da S.; LOPES, F. M. N.; CAVALCANTE, M. M. D. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p.187-200.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática In ROMANOWSKI, J., JUNQUEIRA, S. (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 243-257.

_____. Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. In CUNHA, A. M. de O., FONSECA, M. da C. F. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Textos selecionados do XV ENDIPE*, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 570-590.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In FIORENTINI, D. *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p.121-156.

FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Orgs.). *História e investigação de/em aulas de Matemática*. Campinas: Alínea, 2006.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar em la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: M.C.E.P., 1997.

GHEDIN, E. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p.225-246.

_____. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, W. A. de. O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina. In GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 47-78.

GOMES, M. de O. *Formação de Professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, M. de O. (org). *Estágios na Formação de Professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo, Edições Loyola, 2011.

GOMES, M. de O. et al. Residência pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 15-46.

GRANDO, R.; TORICELLI, L.; NACARATO, A. M. *De professora para professora: Conversas sobre Iniciação Matemática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press, 1991.

LEITE, Y. U. F. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura. In EGGERT, E., TRANSVERSINI, C., PERES, E., BONIN, I. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, p. 747-765.

LIMA, M. S. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-134.

LÜDKE, M.; MANRIQUE, A. L. O estágio em cursos de Licenciatura: qual reflexão? Que conhecimentos? In VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires. 2008. p. 1-19. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html . Acesso em 26/05/2018.

NACARATO, A. M.; GOMES, A. M.; GRANDO, R. C. *Experiências com Geometria na Escola Básica: narrativas de professores em (trans) formação*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2008.

NAKANO, M.; ANCASSUERD, M. P. Estágio: memória e produção de conhecimento. In GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 187-200.

OLIVEIRA, I. de M.; MANRIQUE, A. L. Um estudo sobre o estágio supervisionado em cursos de Licenciatura em Matemática; 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/697_530.pdf. Acesso em 13/05/2018.

OSTETTO, L. E. Deslocamento, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 79-98.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. *Revista Educação em Questão*, v. 53, n.39, p. 76-103., 2015.

PAVANELLO, R. M. A pesquisa na formação de professores de matemática para a escola básica. *Educação Matemática em Revista*, v. 10, n. 15, p. 8-13, 2003.

PANIZZOLO, C. (2011). A brinquedoteca universitária como espaço lúdico e de pesquisa para a formação de professores: desafios e possibilidades. In GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 99-116.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiência de formação docente. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. p. 521-539, 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, O. J. dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

SBEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. *Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. São Paulo, 2003. Disponível em http://www.academia.edu/4256113/SUBS%C3%8DDIOS_PARA_A_DISCUSS%C3%83O_DE_PROPOSTAS_PARA_OS_CURSOS_DE_LICENCIATURA Acesso em 26/05/ 2018.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In GOMES, M de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 165-186.

SILVESTRE, M. A., VALENTE, W. R. *Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar Matemática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, M. V., FERNANDES, J. A. Dificuldades de professores estagiários de Matemática e sua relação com a formação inicial. *Quadrante: Revista de Investigação em Educação Matemática*. vol. XIII, nº 1, p.91-113, 1996.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.