

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRODUÇÕES TEÓRICAS

Maria Julia Carvalho de MELO¹

Maria Angélica da SILVA²

Lucinalva Andrade Ataíde de ALMEIDA³

60

RESUMO: Este trabalho trata-se de uma análise a partir de uma revisão bibliográfica a despeito dos componentes curriculares Estágio Supervisionado e Didática no curso de Pedagogia. Sendo assim, ele se inscreve no âmbito das discussões do grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, e apresenta o papel que estes componentes curriculares possuem para a aprendizagem profissional docente. Para tanto, tem como objetivo analisar a construção histórica de sentidos sobre Estágio Supervisionado e Didática nos cursos de Pedagogia, tendo ainda como percurso teórico-metodológico a Análise do Discurso. Dessa forma, a partir da análise desses sentidos elaborados historicamente foi possível perceber que os sentidos de Estágio e Didática se modificaram ao longo dos anos na produção teórica brasileira, isso aconteceu articulado às mudanças pelas quais também enfrentou o curso de Pedagogia, o que demonstra que os sentidos atuais embora articulados com os já-ditos do passado, carregam em si a possibilidade de um dizer novo sobre estes componentes curriculares. Um dizer novo que pode contribuir de forma mais efetiva para a aprendizagem da profissão professor.

PALAVRAS-CHAVE: Sentidos. Estágio Supervisionado. Didática. Pedagogia.

Introdução

Discutir sobre os componentes curriculares Estágio Supervisionado e Didática é discutir um tema clássico, pois ambos já fazem parte há muito tempo das preocupações dos profissionais de educação principalmente no que se refere às configurações desses componentes nos currículos dos cursos de Pedagogia, às suas intencionalidades e quanto ao seu papel na formação do pedagogo. Sem embargo, eles se tornam elemento central da discussão sobre a formação de professores, e em específico dos cursos de

¹ Mestranda em Educação Contemporânea. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) - Pós-graduação em Educação Contemporânea. Caruaru - PE - Brasil. 55002-970 - melo.mariajulia@gmail.com

² Mestranda em Educação Contemporânea. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) - Pós-graduação em Educação Contemporânea. Caruaru - PE - Brasil. 55002-970 - angelicasilva.ufpe@gmail.com

³ UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) - Caruaru - PE - Brasil. 55002-970 - nina.ataide@gmail.com

Pedagogia, uma vez que se constituem como lócus privilegiado da aprendizagem da docência.

Dessa forma, embora estejam inscritos numa discussão clássica, a importância de produzir estudos sobre o Estágio e a Didática se faz atual, na medida em que houve nas últimas décadas a construção de um novo sentido o qual não concebe mais estes componentes como espaço de aprendizagem técnica do como ensinar, mas para além disso (ainda que a dimensão técnica não seja desconsiderada) os percebem enquanto lugar de produção de conhecimento teórico e prático.

Sendo assim, inseridos na possibilidade da polissemia discursiva, o Estágio e a Didática produzem dizeres novos que intencionam retirar de seu estatuto o ranço burocratizante que historicamente os colocaram numa posição de pólo da prática nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Dessa forma, a organização do texto foi pensada com a intenção de atingir o objetivo do artigo que consiste em analisar a construção histórica de sentidos sobre Estágio Supervisionado e Didática nos cursos de Pedagogia, por essa razão trazemos uma análise dos diferentes sentidos construídos em diferentes tempos históricos sobre Estágio, bem como discutimos os sentidos elaborados sobre a Didática. Contudo, este estudo considera o currículo em movimento, o qual não pode, por conseguinte conceber que estes dois componentes curriculares, lócus privilegiado de aprendizagem profissional, sejam discutidos em separado.

Concepções de estágio supervisionado: diferentes sentidos.

Historicamente, o Estágio Supervisionado veio se constituindo como uma disciplina de final de curso sendo compreendida como a parte prática da formação de professores. A teoria, portanto, era desvinculada da prática e ocupava maior espaço nos programas das licenciaturas. Os sentidos construídos a despeito de como os professores deveriam ser formados se articulavam com a ideia de que primeiro era preciso deter um conhecimento para depois aplicá-lo, demonstrando o papel central que a teoria tinha (e ainda tem) na formação, uma teoria a qual desconsidera o movimento da prática.

Uma prática que, não sendo percebida como algo estático, sofre influências tanto dos novos problemas que surgem no campo de atuação como da teoria que em algum momento foi incorporada no fazer do professor. Nesse sentido, entendendo a prática como movimento, concebemos que a teoria produzida sobre um fenômeno já não

corresponde mais ao fenômeno que inicialmente intencionava explicar, o fenômeno se modifica constantemente, se mobiliza.

Somente com a articulação (e não justaposição) entre teoria e prática é que esse movimento pode efetivamente ser compreendido e explicado. Contudo, notamos que nos cursos de formação de professores ainda há certa presença da separação entre esses dois elementos, herança das Escolas Normais as quais traduziam em seu interior “[...] o não-compromisso com a formação do professor necessário à transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário.” (PIMENTA, 2011, p.44). Uma formação que, por conseguinte, foi se tornando distante dos problemas oriundos do campo de trabalho, pois não trazia para discussão, dentre outras questões, a problemática das escolas públicas brasileiras e o processo de privatização pelo qual passava a educação nacional.

Estes currículos eram elaborados sob a responsabilidade de estados e municípios, destituídos de regulamentação única por parte da União, demonstrando este último a pouca preocupação com a qualidade da formação de professores.

Em decorrência do art. 62 [da Constituição de 1891], nº 2, que facultava aos estados todo e qualquer direito que não lhes fosse negado por cláusulas expressas da Constituição, a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficavam sob responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga de animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências. (TANURI, 2000, p.68).

Assim, uma formação fragmentada realizada por instituições que não apresentavam uma regulamentação única do Estado, um currículo comum, e que delegavam à prática um lugar de submissão em relação à teoria servia aos interesses da elite econômica do país que não pretendia formar professores capazes de problematizar e questionar a ordem estabelecida.

Percebendo o cunho ideológico da educação e partindo da Análise do Discurso, vemos como o discurso da separação entre teoria e prática se associava com o de uma elite que ansiava por ensinar à população o básico para atuar numa sociedade cada vez mais industrializada, mas que ao mesmo tempo destinava a ela uma educação prioritariamente técnica a qual não contemplava a formação integral do sujeito.

Nessa perspectiva, o Estágio era realizado no final do curso e visto como imitação de modelos e/ou como instrumentalização técnica. Assim nesta primeira perspectiva cabe ao futuro professor observar e reproduzir uma prática avaliada como

bem sucedida, desconsiderando o professor enquanto intelectual capaz de teorizar sobre seu fazer (PIMENTA; LIMA, 2004), um sentido presente desde o início da formação de professores no Brasil e que até a década de 60 se fazia preponderante.

Notemos que na década de 30 do século XX cada estado brasileiro era responsável por legislar sobre a formação de professores, esta que por sua vez era realizada em Escolas Normais com currículos rudimentares “[...] não ultrapassando o nível de conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo.” (TANURI, 2000, p.65), ou seja, as referências ao Estágio (ou à prática) eram em apenas uma disciplina nas quais se falava sobre a necessidade de algum conhecimento a despeito do campo profissional, mas como a legislação era diferente em cada estado, muito divergia entre se ter explicitamente uma disciplina que fazia essa referência ou se ter esse tratamento implícito em outras disciplinas.

Com a instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, a partir da década de 40 a legislação começa a ensaiar o estabelecimento de um currículo comum para todo o país, porém, apesar disto, a formação prática ainda estava circunscrita à reprodução de práticas consideradas de sucesso, estas condizentes com modelos das tradições pedagógicas (PIMENTA, 2011). Assim, embora se tenha tido avanços na legislação sobre a formação de professores, esta ainda reduzia a prática dos professores à imitação.

Já no segundo⁴ sentido de Estágio, presente na década de 70, o instrumental está inscrito na apropriação de competências e técnicas desprovidas de qualquer reflexão. Um Estágio que se reduz ao “como fazer” e silencia o “por que fazer”, o “que fazer” e “qual o sentido de se estar fazendo”. Silencia tornando o Estágio burocratizante e deste modo retira do professor sua autonomia intelectual, “[...] o silêncio [portanto] não é mero complemento da linguagem. Ele tem significância própria.” (ORLANDI, 2007, p.23). Essa perspectiva ainda esteve atrelada à abordagem behaviorista na qual o objetivo era treinar comportamentos, ou seja, aprender a aprender, tirando o foco dos conteúdos.

⁴ Deseja-se evidenciar que embora os sentidos de estágio sejam nesta subseção apresentados de maneira linear, sabemos que eles foram se interpenetrando nos tempos históricos. Entretanto, em determinadas épocas uns sentidos se sobrepunham a outros, ganhando maior destaque entre as políticas de formação de professores.

Contudo, esses sentidos foram aos poucos sendo criticados pelo movimento⁵ dos professores que, apesar de perceber a importância da observação e da utilização das técnicas na aprendizagem do que é ser professor, acreditava que por si só eles reduziam a atividade profissional a um treinamento fundamentalmente prático. Primeiro porque apenas a imitação de modelos afasta a possibilidade do professor analisar, embasado teoricamente, a realidade social e o contexto escolar, e segundo porque a aplicação da técnica apenas como rotina de intervenção desconsidera as diferentes realidades educacionais distanciando os professores das problemáticas do trabalho concreto que exigem a criação de técnicas novas adequadas às situações. Deste modo, “[...] temos o movimento dos professores, em particular a ANFOPE⁶, propondo uma política global de formação e valorização do magistério que tenha como objetivo a formação da cidadania e a contribuição para a construção de uma sociedade democrática.” (SILVA, 2001, p.70).

Como resultado dessas críticas a década de 80 já traz um outro sentido de Estágio – época em que a ANFOPE se consolida como principal movimento de professores inserida na luta pela profissionalização docente. Muito influenciada pelo processo de democratização da sociedade brasileira, a formação de professores sofre os impactos das teorias reprodutivistas e como consequência disso tem-se a concepção de que o papel da escola é reproduzir as desigualdades sociais (ROCHA, 2008). Nesse momento não é evidenciado por estas teorias o caráter transformador da realidade da ação do professor e também no Estágio.

Ainda como resultado das críticas do movimento de professores, a década de 90 surge como a superação das teorias reprodutivistas, entretanto a formação de professores padece com os conflitos trazidos pela globalização, aspecto econômico que começa a agir também na vida cotidiana inclusive exigindo uma educação mais atrelada ao mercado. Portanto, teorias antes associadas apenas à economia extrapolam e ganham relevo no contexto educacional. Isso implica dizer que “[...] o campo educacional vive, assim, um processo de grandes mudanças que estão intrinsecamente vinculadas à interdependência desse campo com o funcionamento político e econômico da sociedade.” (PEREIRA, 2007, p.327).

⁵ Aqui se faz referência principalmente a Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE).

⁶ Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação – ANFOPE “[...] tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a esta finalidade.” (ANFOPE, 2009).

O que se vê é um retorno dos sentidos do início do século, eles são ressignificados e postos como novos, quando na verdade estão ressurgindo, pois todo dizer se apoia no já-dito, não havendo, portanto, discurso que seja isolado, mas que se relaciona com outros discursos. Estes sentidos, assim, retiram o papel de profissional intelectual do professor e o colocam na posição de executor de tarefas ditadas por outros.

Deste modo, a performatividade, a competitividade e o individualismo, características trazidas pela globalização, atingem a formação de professores. Contudo, essa influência não acontece sem embates. Esta afirmação implica no entendimento de que há ressignificação das orientações globais. Portanto, acreditar na aceitação e incorporação absoluta dos valores e das normas da globalização nas políticas educacionais e curriculares seria ingenuidade. Assim, a partir das críticas realizadas pelos professores aos modelos de formação e de estágio até então vigentes, um novo olhar sobre a formação começa a se instalar, um olhar que traz o constructo teórico da prática reflexiva.

A década de 90 foi, por conseguinte, o período histórico em que, apesar das pressões da globalização na direção de reapropriar a lógica instrumental na formação, o professor passou a ser visto a partir de um papel ativo e não mais como um técnico que cumpre o que outros determinam. Com as contribuições de teóricos como Schön e Zeichner, o conceito da prática reflexiva se difundiu, conceito este que ao se remeter à reflexão na ação devolve ao professor o sentido de um trabalho intelectual na docência. Dessa maneira, o Estágio construído segundo esse sentido parte da necessidade dos futuros professores refletirem sobre sua prática e é visto como possibilidade de construção do conhecimento baseando-se na experiência docente, ressignificando assim a teoria.

Os resultados desse percurso histórico a despeito dos sentidos de Estágio, estando estes relacionados com os de formação, refletem no que se conceitua sobre Estágio atualmente, uma discussão que tenta superar o sentido de Estágio que reduz o professor a um prático, onde retira-se a autonomia profissional e intelectual do docente, e que em contrapartida consiga aproximar os espaços de formação com o campo de exercício profissional, superando a separação da teoria e da prática.

Questões bastante semelhantes estão também presentes na análise do componente curricular Didática, aonde é possível perceber que assim como o Estágio, teve seu nascedouro imbuído de um sentido estritamente pragmático. Ela seria a

responsável em ensinar para o professor o “como ensinar” a partir de modelos fixos de ensino, retirando, portanto, deste profissional a possibilidade de criação frente às múltiplas realidades do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, esses já-ditos da Didática também influenciaram as mudanças dos dizeres atuais dentre os quais se encontra a emergência da Didática vista enquanto componente curricular teórico-prático capaz de realizar, juntamente com o Estágio, aproximações entre a universidade e o lugar de atuação docente.

Os sentidos da Didática na trajetória histórica

Para apresentar a emergência de novos sentidos construídos sobre a Didática é preciso antes analisar sua relação com o já-dito, muitas vezes esquecido, mas que influencia suas novas significações. Assim, ao longo do tempo foram delegados a mesma vários sentidos que foram sendo ressignificados apresentando mudanças e permanências no que se refere a perspectivas, concepções, conceitos e intencionalidades.

Por um longo tempo a Didática possuiu apenas o ensino na centralidade das atenções, sendo compreendida apenas como “ação de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.42), ao reduzi-la apenas a esse conceito, ao que parece, muitas dimensões (como aprendizagem, planejamento do trabalho pedagógico, avaliação) foram silenciadas no debate acerca do processo de ensino-aprendizagem, fragilizando seu estatuto epistemológico. Esse não-dizer constitui-se, portanto, na margem daquilo que é dito, mas que também lança mão de sentidos para existir. Nesse direção, pressupõe-se “[...] considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária.” (ORLANDI, 2010, p.34).

Muitos extremos fizeram parte de sua trajetória histórica, desde a perspectiva de um método único de ensinar tudo a todos (Didática normativa de Comênio no século XVII); perpassando pela revolução didática de Rousseau, trazendo no século XVIII um novo conceito de infância e naturalizando o processo de ensino-aprendizagem; também fizeram parte dessa trajetória as ideias de Herbart que, no século XIX, responsabilizava apenas o professor pelo sucesso no processo de ensino. Já no século XX, com a ascensão do movimento da Escola Nova, o aluno foi posto como figura central no processo de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Parece, portanto, que ao longo do tempo as intencionalidades políticas, econômicas e sociais foram sendo traduzidas em discursos, discursos que explicitam alguns de seus objetivos de forma clara enquanto outros se constituem como um não-dito que para ser e compreendido requer uma leitura de mundo que rompe com uma ideia de “verdade dada”, ou seja, o discurso pode significar mais do que efetivamente o sujeito disse.

Conforme aponta Candau (2001, p.21) “[...] as novas concepções de Didática estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem.” Há, por conseguinte a emergência de um novo dizer sobre a Didática aonde não cabe mais o estabelecimento estático de funções para cada sujeito submetido a processos educativos, ou seja, pretende-se superar a noção de que o professor é o único responsável pelo ensino e de que ao aluno cabe apenas aprender e que os conteúdos são “naturalmente” capazes de formar.

Nesta perspectiva, a prática é tomada enquanto práxis e a Didática vai se configurar como uma teoria da prática do ensino, concepção que se traduz no âmbito da formação docente na necessidade de formar professores reflexivos, críticos e pesquisadores, que possam sistematizar os saberes que emergem da prática.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.67) ajudam, portanto, a situar a Didática no contexto da formação de professores ao afirmarem que a mesma “[...] investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino [...] a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino.” As autoras chamam atenção para a crise pela qual passou a Didática e seu lugar nos cursos de formação de professores (por volta das décadas de 80 e 90), na qual muito se questionava sobre sua real importância, se devia ou não (e porque) ser substituída pelas metodologias de ensino. Também se questionava sobre suas contribuições para a prática docente, tendo em vista que a mesma apresentava características rechaçadas, denotadas no início de sua trajetória, como seu “[...] viés psicologizante, caráter instrumental-tecnicista, ausência de bases científicas, sem objeto e conteúdos próprios, sua pretensa neutralidade político-ideológica.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.69).

Pode-se falar, em algum termo, que estas crises e rupturas as quais permearam (e ainda permeiam) o campo da Didática são interpretadas como reflexos das tensões ocorridas desde sua origem. Dessa maneira compreende-se que os discursos se constituem como construções sócio-históricas fortes, que mesmo sendo constantemente resignificados ao longo do tempo e da diversidade de sujeitos e contextos, apresentam

relações diretas e indiretas com aquilo que já foi dito em algum tempo e lugar, por determinados sujeitos e contextos.

Em síntese, os estudos evidenciam que a Didática possui como desafio desenvolver a capacidade crítica na formação dos professores, para que estes possam atuar de forma clara com relação às intencionalidades, sistematizadas e orientadas por princípios sócio-políticos, buscando articular os conhecimentos adquiridos sobre o “como” ensinar e refletir sobre “para” quem ensinar, “o que” ensinar e o “por que” ensinar. Este novo sentido ressignifica as primeiras compreensões acerca da Didática, fazendo emergir novas dimensões que foram historicamente silenciadas, mas o silêncio, pois, tem significação própria, segundo Orlandi (2007).

Em face deste sucinto quadro de contextualização da Didática e sua trajetória, reafirma-se a importância de estudos para o delineamento de novas compreensões dos seus sentidos e suas contribuições na formação e prática docentes. Para tanto este artigo inscreve-se no campo de diálogo entre as atuais discussões acerca da Didática, seu espaço e sentidos na formação de professores (mais especificamente no curso de Pedagogia), bem como suas contribuições para o fazer docente.

Dessa forma, a polissemia discursiva na qual se inscrevem os componentes curriculares Didática e Estágio Supervisionado afeta diretamente os currículos dos cursos de Pedagogia, tendo em vista que estes partindo da emergência dos novos sentidos não podem mais circunscrever os dois componentes ao pólo da prática na formação. Nessa direção, a emergência desses sentidos força a reformulação dos currículos intencionando uma formação de pedagogos que se faça ao mesmo tempo teórica e prática e que consiga estabelecer relações entre o cotidiano de trabalho dos professores e o espaço de formação.

Algumas Considerações

Diante do que foi discutido é possível observar a emergência de novos dizeres sobre o Estágio Supervisionado e a Didática. Inicialmente vê-se nesses novos dizeres a inscrição da prática reflexiva como base dos sentidos atualmente construídos, aonde o curso de Pedagogia e em específico estes componentes curriculares seriam responsáveis pela formação de profissionais que pensem sobre sua prática e produzam conhecimento científico sobre ela, num profundo diálogo entre teoria e prática, duas dimensões que como nos diz Vázquez (1977) só abstratamente os sujeitos conseguiram separar.

Para além disto, percebe-se que tanto o Estágio como a Didática foram palco de muitos debates que se tornaram afinal responsáveis pelos sentidos que são agora formulados sobre eles. Assim o movimento de produção de sentidos não é linear, um sentido não se segue ao outro sem retomar o anterior, eles se cruzam e algumas vezes o dito em outro tempo histórico pode ser ressignificado e dito novamente como algo totalmente original. Sobre isto viu-se que com relação ao Estágio a influência da globalização trouxe sentidos ressignificados do começo da formação de professores no Brasil, enquanto que na Didática o foco na ação de ensinar desconsiderando os demais componentes do processo de ensino-aprendizagem em certos contextos volta a significar.

Em síntese, embora se perceba o retorno de alguns sentidos do passado e que o dizer novo tem relação com o dizer anterior, identifica-se sim a emergência de novos sentidos sobre Estágio e Didática vistos agora como lócus privilegiado de aprendizagem profissional onde o professor é formado para ser produtor de conhecimento pensando e repensando sobre sua prática constantemente.

THE HISTORICAL CONSTRUCTION OF MEANINGS ABOUT SUPERVISED INTERNSHIP AND DIDATIC IN THE PEDAGOGY COURSES: AN ANALYSIS FROM THE THEORETICAL PRODUCTIONS

ABSTRACT: *This paper is an analysis from a literature review about the curricular components Supervised Internship and Didatic in the Pedagogy course. Therefore, it falls under the scope of the discussions of the research group Educational Discourses and Practices and presents the role that these curricular components possess for teacher professional learning. Therefore, it has as objective to analyze the historical construction of meanings about Supervised Internship and Didatic in pedagogy courses, having as a theoretical-methodological route the Discourse Analysis. Thus, from the analysis of these meanings historically elaborated was possible to perceive that the meanings of Internship and Didatic have changed over the years in brazilian theoretical production, this happened articulated to the changes which the Pedagogy course also faced, which shows that the current meanings although articulated with the already-said in the past, carry within them the possibility of a new say about these curricular components. A new say that can contribute more effectively to the learning of the teaching profession.*

KEYWORDS: *Meanings. Supervised internships. Didatic. Pedagogy.*

REFERÊNCIAS

Associação Nacional pela Formação do Profissionais de Educação [ANFOPE].
Estatuto. 2009. Disponível em:
<www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/Estatuto_Anfope.pdf>. Acesso em:
26 out. 2013

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2001

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.

PEREIRA, M. Z. C. Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos**. Portugal: Ed. Porto, 2007. p.325-332.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p.201-243.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Á. M. C. **A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE**. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, J. F. **Políticas de formação de professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos**. 2001. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2001.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.61-88, maio/ago. 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.