

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: REFLEXÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA ENSINAR

Mirtes Gonçalves Honório

Profa. adjunta da UFPI

e-mail: mirteshonorio@gmail .com

GT - 4. Formação e valorização de profissionais da educação

CONSIDERAÇÕES INICIAS

Este artigo apresenta parte dos dados de nossa pesquisa de doutorado, cujo objeto de estudo é o Estágio Supervisionado em sua dimensão de componente curricular em um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, promovido pela Universidade Federal do Piauí – convênio com a prefeitura Municipal de Teresina no período de 2004/2006¹. Teve por objetivo investigar os saberes docentes (re)construídos pelos professores-discentes durante o Estágio Supervisionado em serviço e suas contribuições, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a realidade dos alunos que estudam em escolas localizadas no meio rural.

Situando essa problemática no contexto institucional, apresentamos uma discussão que põe o objeto de estudo em meio às políticas educacionais recentes, no contexto das mudanças identificadas na sociedade informacional e global nas últimas décadas (CASTELLS, 2000). Assim, tomamos como referência fundamental a Constituição Federal promulgada em 1988, art. 208, VII, parágrafo primeiro que proclama “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito [um] direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Como direito que se estende a todos os cidadãos, independe, pois, de onde residem áreas urbanas ou rurais prevalecendo, o direito à equidade e o respeito às diferenças. Outra referência ao atendimento à diversidade é a Lei nº 9.394/1996 art. 3º que contempla os princípios orientadores do ensino a ser ministrado nas escolas brasileiras. O art. 23 destaca a diversidade na organização da educação escolar para atender ao processo de aprendizagem, e no parágrafo 2º, ocupa-se da adequação do calendário escolar “[...] às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, [...]” (BRASIL, 1996, p. 24). O art. 27 retoma o princípio da diversidade em relação aos conteúdos curriculares destacando: “I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, [...]” (BRASIL, 1996, p 26). Entretanto, os arts. 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), relativos à formação docente, não tratam da diversidade sociocultural, tampouco do direito à igualdade e à diferença. O art. 61 específico sobre a formação dos profissionais de educação faz referência à relação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço; já o art. 62 estabelece que a formação dos docentes para atuar na educação básica será em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (2001-2010) recomenda incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, “temas específicos da história, da cultura, dos acontecimentos, das

¹ O curso foi mantido com recursos do Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), conforme art. 60, § 7º, e das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988).

manifestações artísticas e religiosas [...] dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira” (BRASIL, 2001c).

Apesar de algumas ações de política educacional serem pontuais e focalizadas em determinados grupos ou classes sociais, a proposta de formação de professores em nível superior, no exercício de suas funções – Licenciatura Plena – cumpre o disposto no art. 87, § 4º, da Lei nº 9.394/96. No conjunto, parecem reconhecer a importância da escola como instituição burocrática e, segundo Amos (2010, p. 31), “[...] também pode ser analisada como uma instituição dedicada ao processamento de pessoas”.

Concomitante às ações políticas desencadeadas para desenvolver o controverso projeto de educação, a formação de professores (GATTI, 1995) incluindo o Estágio Supervisionado, tornou-se, também, um atributo de democratização das decisões, na medida em que suscita padrões de eficiência (MELO, 2008), eficácia, autonomia pedagógica, financeira, administrativa e organizacional. A esse componente associam-se: a escolha de dirigentes por eleições diretas, a constituição de Conselhos Escolares dos quais participam familiares dos estudantes e outras pessoas, pressupondo corresponsabilidade em decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Na análise documental vimos que, ao projeto do Ministério de Educação, aderiram Instituições de Ensino Superior – Universidades, Faculdades, Institutos –, Estados e municípios, a exemplo da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Como desafio, estes realizaram cursos de formação de professores, e o Estágio Supervisionado – componente curricular – tem como perspectiva promover a articulação efetiva entre os saberes teóricos e as práticas pedagógicas e institucionais.

Considerando algumas dificuldades enfrentadas por professores e alunos no Estágio Supervisionado no curso da UFPI, indagamos sobre as possibilidades de construção de saberes docentes de modo a *redimensionar* a prática pedagógica, nas escolas situadas no meio rural. Ademais, questionamos se essa prática seria *ressignificada* de modo a *redimensionar a ação docente*, expressa no compromisso com a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, a educação produziria mudanças ou transformações na vida e na cultura das pessoas que vivem, estudam e trabalham em espaços de natureza rural.

Nesse projeto, embora a formação, em si, não seja valorizada, em sua plenitude, (GANDIM; GANDIM, 1999), é imprescindível aos processos e aos resultados aferidos como qualidade da educação. O profissional e o trabalho docente são colocados em novo patamar, o qual associado às condições adequadas de infraestrutura (física, pedagógica, administrativa), Planos de Cargo, Carreira e Salários, e a construção de saberes para ensinar se torna compatível com o exercício das funções educativas.

As análises realizadas nesse artigo são desdobramento de um conjunto de dados coletados em um estudo desenvolvido junto a 10 (dez) professores(as) egressos do curso de formação de professores em serviço, os quais atuam em escolas do meio rural, no município de Teresina/PI. Inclui, ainda a coordenadora do curso e 2 (duas) professoras da disciplina Estágio Supervisionado (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), do Centro de Ciências da Educação (CCE) da UFPI). Nessa pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada e a análise documental, recursos oferecidos pela abordagem qualitativa para se aprofundarem os estudos realizados nesse campo.

SABERES DOCENTES: ALGUMAS REFLEXÕES

A formação inicial de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, ao longo da história da educação brasileira, tem sido alvo de discussões, principalmente no que diz respeito à prática pedagógica. Essa temática continua em pauta como objeto de críticas, de pesquisas e estudos na busca de alternativas para promover uma

formação articulada com a realidade. Impõem-se desafios à educação em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos que transcorrem na sociedade provocando mudanças no desenvolvimento intelectual, social e cultural e afetando diretamente os sujeitos do processo educativo. A partir da década de 1990, despontaram novos enfoques teórico-metodológicos que ajudam a entender a prática pedagógica e os saberes docentes a ela relacionados, o que induz a refletir sobre seu papel em face da construção desses saberes.

Pesquisas nacionais e internacionais sobre a formação docente focalizam os saberes que os professores adquirem e/ou constroem em sua trajetória profissional (TARDIF, 2002; FREIRE, 1999; PIMENTA, 1999). Acenam, pois, com a possibilidade de se analisarem os processos de formação docente, objetivando revelar os saberes produzidos pelos docentes no contexto do trabalho pedagógico.

As particularidades dos estudos desses pesquisadores integram os nossos interesses investigativos uma vez que contemplam múltiplos aspectos da formação de professores. Tardif (2002, p. 54) reconhece a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes e destaca como parte deles a experiência que se constitui em “[...] saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Guathier (2000) dispensa esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia, ao propor um “ofício feito de saberes”. Pimenta (1999), por sua vez, estuda sobre o ensino com o intuito de identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica.

Na discussão dos saberes docentes necessários à formação docente, Freire (1996) apresenta importante contribuição. Sugere ele que, na sistematização de saberes imprescindível à prática docente, o sujeito deve ser incluído na autoria da produção do conhecimento. Deve também está presente à ideia de que ensinar não significa simplesmente transmitir conhecimentos, porém, criar as possibilidades para a sua construção e consequente socialização.

Com essa concepção, não tem sentido a transmissão de conteúdos desvinculados do contexto social do educando. Assim, a formação docente deve contemplar a discussão acerca da concepção de ensino, ressaltando que a transmissão de conhecimentos está articulada à prática social, e que o educador se põe em alguns momentos, como aprendiz, pois ensinar exige respeito aos saberes dos educandos².

Os autores referenciados avançam, de forma significativa, na superação do modelo da racionalidade instrumental quando investigam e, portanto, valorizam os saberes docentes situados. Compreendem que ao processo de formação docente cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, da reflexão e da crítica para que o professor avance na aquisição de sua autonomia profissional.

No que diz respeito aos saberes docentes em contextos rurais, tomamos como referência pesquisas realizadas por Therrien (1993a) e Therrien e Souza (2000), desenvolvidas no Estado Ceará com o objetivo de compreender a prática pedagógica dos professores rurais constituída em contextos culturais, políticos socioeconômicos. Os estudos indicam que cada sujeito tem um modo diferenciado de se apropriar do saber social, ainda que seja construído de forma coletiva, situado, historicamente, produzindo aprendizagens referentes a vivências, experiências, conhecimentos e práticas. Realizam também, a síntese entre o trabalho agrícola, as organizações políticas e os processos didáticos que se desenvolvem na escola, assim traduzidos:

Os saberes elaborados na prática educativa produtiva e na prática política tem ainda maior relevância pedagógica na dimensão educativa da práxis social de professora rural. Reconhecer que a construção do saber, como relação entre o pensar e o agir de um sujeito consciente, enraíza-se na prática produtiva e política, possibilita discernir

² Ver Freire (1996).

a dimensão educativa dessas práticas e postular a base para identificar e analisar a práxis educativa da professora como práxis social totalizadora. (THERRIEN, 1993a, p.81).

Assim traduzidos, os saberes docentes de professores que atuam em escolas do meio rural seriam específicos, para se tornarem compatíveis com um conjunto de interações sociais. Estas se interligam e, na realidade do campo, o trabalho educativo gera novas interações, inclusive de natureza multidisciplinar e interdisciplinar. Em razão da luta pela sobrevivência dos povos do campo, inclusive dos professores, as interações sociais em novas conceituais ganham significados que podem, inclusive, modificar as relações de exploração e de desigualdades entre as classes sociais.

Com esse entendimento, os saberes docentes em torno do meio rural não têm apenas finalidades didáticas, pois, são ao mesmo tempo políticos e sociais; integram processos que envolvem participação democrática e formação cidadã. Segundo Therrien (2003), alguns professores, além de conhecerem os conteúdos escolares, conseguem relacioná-los com a vida do homem no campo e avaliar as políticas em relação aos modos de produção de existência.

Assim, os saberes docentes se produzem em um movimento dialético entre a vida e o trabalho e no “[...] conhecer-na-ação” (SCHÖN, 1995). Nessa mesma direção, Arroyo (2002, p. 46) afirma que o “[...] saber pedagógico é para ser vivido mais do que transmitido, e é aprendido num diálogo atento [...] com diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação e com os percursos daquele com os quais temos o privilégio de conviver [...]”.

Sendo, portanto, os saberes, heterogêneos e plurais e, ainda segundo Cavalcante (2003), flexíveis e integrados, o Estágio Supervisionado deve favorecer ao exercício crítico-reflexivo, possibilitando a construção e a reelaboração de múltiplos saberes ou conhecimentos. O diálogo com esses saberes, realizado de diferentes maneiras ao longo de um determinado processo formativo de ensino, é imprescindível, do planejamento das atividades de ensino/aprendizagem, passando pela avaliação e pela crítica do que foi realizado (MONTEIRO, 2000).

Diante dessas contribuições teóricas que esclarecem aspectos do exercício da docência, é possível concluir que, para saber ensinar, é necessária a apropriação dos saberes docentes articulados e decorrentes da experiência, do conhecimento científico e pedagógicos. Não prevalece a hierarquização mas ao contrário, vislumbrada a necessidade de interação e de integração destes com as práticas específicas do Estágio Supervisionado de modo que nelas se encontrem as efetivas condições de realização das aprendizagens docentes.

Assim, sendo o foco dessa discussão o saber dos professores, encontramos diversos estudos na perspectiva de construir uma racionalidade que articule as dimensões de subjetividade, as relações interpessoais e a temporalidade, próprias do saber dos professores. Essa temática, no entanto continua requerendo novas investigações, em aspectos específicos a exemplo do Estágio Supervisionado como prática por meio da qual é possível promover reflexões e análises crítica, em face ao contexto sócio histórico e às condições objetivas em que se desenvolve a educação escolar.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO E OS DESAFIOS NA (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA ENSINAR

Em decorrência das políticas recentes de Formação de Professores, muitos que atuavam no magistério com formação em nível médio foram premiados e/ou procuraram, espontaneamente, uma instituição de Ensino Superior para continuar sua formação. Pimenta e Lima (2004) consideram que essas políticas foram impulsionadas pelo ideário neoliberal e formalizadas em acordos entre o Estado brasileiro e instituições financeiras multilaterais,

além de reduzirem o papel do Estado-nação frente ao social, gerando mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2002) na vida e nas condutas políticas e pedagógicas dos profissionais de educação no interior da escola e no ambiente externo. Urge considerar a educação como uma prática social que consiste, não somente, em preparar sujeitos/cidadãos do ponto de vista científico, técnico, político, social e ético, dotando-os de conhecimentos teóricos e aptidões requeridas pelo exercício profissional, compatível com as demandas da sociedade informacional e global, considerando, principalmente, as relações de trabalho (FREIRE, 1996; PIMENTA, 1997; FARIAS, 2006). A nosso ver, a formação dos profissionais de educação deveria enfatizar conhecimentos favoráveis à ação educativa pautada na postura crítico-reflexiva que, conforme Mendes (2005) e Alarcão (2003) fundamenta-se na análise de situações-problema do cotidiano, contrapondo-se à manutenção de uma concepção de escola que se repete, de forma indiferenciada, em culturas distintas.

Chamamos a atenção para o fato de que os sujeitos-egressos do curso promovido pela UFPI (2004-2006) – interlocutores nessa pesquisa – guardam a particularidade de desenvolver suas atividades didático-pedagógicas em escolas do meio rural organizadas na forma de turmas multisseriadas. A precariedade de condições de que padecem as escolas públicas brasileiras, nessas escolas é mais acentuada, conforme enfatiza o documento “Panorama da educação do campo” (INEP, 2007, p. 8-9) ao expor insuficiências, precariedades e dificuldades “[...] nas instalações físicas da maioria das escolas; [...]”. O sistema de transporte escolar é inadequado e dificulta o acesso dos professores e alunos às escolas. A instabilidade profissional, os baixos salários, as sobrecarga de funções e tarefas, a rotatividade dos professores, a ênfase do currículo com visão urbana em detrimento do campo, são atributos históricos das escolas situadas no meio rural identificadas oficialmente e na literatura.

Ademais, a maioria dos municípios brasileiros não dispõe de apoio pedagógico para suprir essas dificuldades no trabalho dos professores, em especial os que trabalham com as turmas multisseriadas. Isso compromete, ainda mais, o fluxo regular idade-ano escolar, expondo a escolaridade ao baixo desempenho dos resultados. Compromete, ainda, mais o trabalho dos professores, o fato de as escolas não possuírem um projeto pedagógico consolidado, denotando que não existe discussão básica sobre conhecimentos – gerais ou específicos – a realidade, tal como orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). Os conteúdos dos livros didáticos distribuídos pelo Estado brasileiro entre as crianças divulgam mensagens discriminatórias das culturas dos povos do campo, reforçando a ideologia da homogeneização das realidades que perpassa, inclusive, os cursos de formação para os profissionais da educação.

No curso de Pedagogia para professores em serviço desenvolvido pela UFPI (2002-2004), o Estágio Supervisionado, como ação educativa e social, mesmo se propondo a realizar uma prática pedagógica que ajudasse os professores experientes a compreenderem os problemas que enfrentavam no dia-a-dia, não tinha a pretensão de superá-los. Na opinião de Oliveira e Lampert (2006), esse seria, de fato, um espaço privilegiado de questionamento e de investigação da prática pedagógica; oportuno para relacionar o que é discutido na Universidade com a prática a ser desenvolvida, envolvendo reflexão na e sobre a ação, elo entre a teoria e as práticas. Pimenta e Lima (2004) corroboram que o Estágio é uma oportunidade para ressignificar a identidade dos profissionais do magistério³.

A fala dos interlocutores nessa pesquisa revela a importância que atribuem ao estágio como estímulo à prática reflexiva em discussões nos encontros pedagógicos. A

³ No curso em convênio da UFPI/PMT, essa fase da formação materializou-se na segunda metade da formação sob a forma de prática pedagógica, com carga horária de 900 horas distribuídas, igualmente, entre as disciplinas Prática Educativa I, Prática Educativa II e Prática Educativa III, em atividades presenciais.

maioria se mostrou favorável à duração do tempo reservado no currículo ao estágio supervisionado, visto que possibilitou articulação entre a teoria e as práticas, de modo a compreender melhor a dinâmica de sala de aula. Ressaltamos que, nas escolas públicas municipais do meio rural no Piauí, destacam-se a diversidade cultural, os elevados índices de reprovação, repetência e evasão, que são comuns às escolas congêneres. Inexistem ou são escassos os bens culturais, tais como: bibliotecas, materiais didáticos, recursos de informática e telefonia para uso das crianças e professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa descrição de insuficiência dos meios não inibe os interlocutores da pesquisa de apresentarem as atividades do estágio como significativas à melhoria da prática docente. Atribuem como possibilidade refletirem acerca da realidade em sala de aula e da escola, sobre o que fazem e os riscos de enfrentar o novo. Essa é uma etapa inerente à formação que possibilitou troca de experiência com colegas de profissão e orientações das professoras das disciplinas. Freire (1996) adverte para o que é próprio do pensar certo que consiste na exposição ao risco; e o novo não deve ser negado ou acolhido simplesmente, porque é novo. Temos clareza de que, mesmo alguns resistindo a aspectos do estágio, os professores não negam as contribuições desse componente curricular à formação docente.

A opinião das professoras de estágio acerca do componente curricular aproxima-se da concepção de Imbernón (2002, p. 15) que o considera “[...] espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem, para poder conviver com a mudança e a incerteza”. Assim, possibilita aos professores-discentes lidarem com o vivido, buscando saberes didático-pedagógicos que são ressignificados na sua intervenção em sala de aula. Isso nos leva a inferir que o Estágio Supervisionado para quem se encontra no exercício do magistério possibilita desenvolver práticas reflexivas enriquecedoras da teoria-ação, e instrumentaliza a práxis pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, conduzindo, assim, a mudanças (ou transformações) na postura profissional em relação ao ensinar e ao aprender.

Essa compreensão acerca do Estágio Supervisionado concorre para que os professores-discentes se mobilizem e construam novos saberes necessários à organização, à sistematização e ao desenvolvimento da prática pedagógica que se estende ao planejamento e à avaliação, aos conteúdos de ensino, ao respeito e à aceitação da diversidade entre os alunos. Esses saberes organizados em categorias empíricas se resumem em critérios relacionados ao planejamento e à gestão da sala de aula (saber fazer); e à experiência originada nas práticas cotidianas (saber ser), conforme mostra o quadro abaixo:

Categorias Gerais de Saberes	Categorias Específicas de Saberes
Saberes referentes ao planejamento e avaliação	Planejamento com base na realidade do aluno Avaliação contínua
Saberes referentes ao conteúdo a ser ensinado	Gestão da sala de aula Trabalho com atividades variadas Realização de trabalhos em grupos Atividades contextualizadas Adequação dos conteúdos Relações interpessoais
Saberes relacionados ao respeito e aceitação dos alunos	Respeito às diferenças Compreensão acerca das dificuldades do aluno
Saberes resultantes da reflexão sobre a prática	Aprendendo com a experiência Autoavaliação

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Alguns professores(as)-discentes apresentam, também, dificuldades em planejar aulas que contemplem especificidades da realidade de seus alunos. Reconhecem, no entanto, que, a despeito das limitações impostas por conjunturas historicamente desfavoráveis à qualidade da educação, as vivências e experiências, assim como a adequação do currículo às reais necessidades dos alunos, devem ser valorizadas. Os professores entendem, por sua vez, que a escola, ao se subordinar a propostas curriculares alheias à sua história, não contempla, no currículo, a realidade local. Assim, apesar de o Plano Decenal de Educação do município de Teresina (2003-2013) considerar algumas prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /1996, arts. 26 e 28, inciso I relativas às especificidades do currículo para as escolas do campo, o projeto pedagógico do curso de formação de professores em serviço, de fato, não a incorpora. Diante dessas controvérsias, os professores(as)-discentes, encontraram dificuldades em relacionar os conhecimentos veiculados no curso na forma considerada por Freire (1992) como “saber de experiência feito”, currículo de experiências vividas, acervo de crenças e valores das classes populares, a se constituírem na escola.

Nessa perspectiva, o esforço do professor deve corresponder à transformação do trabalho escolar reconhecido como espaço de produção de saberes afirmativos da identidade cultural e histórica dos povos, em particular, do campo. Em depoimento, a professora de Estágio (UFPI) apresenta como possibilidade promover mudanças na abordagem dos conteúdos de ensino nos cursos de formação onde trabalha, discutir sobre o contexto em que atuam os professores(as)-discentes, de modo que o currículo contemple múltiplos aspectos da realidade e das condições do trabalho pedagógico. Acrescenta que os professores universitários só compreendem essa dinâmica quando se integram a um trabalho que requer a compreensão da diversidade. Corroborando essas ideias, um egresso do curso considera que “O professor precisa compreender e conhecer mais da realidade do aluno para auxiliar e fazer com que ele possa utilizar os conhecimentos adquiridos na escola no próprio meio em que vive”. Por fim, ressaltamos que a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, situada em meio a contextos e controvérsias, para ser consolidada, não bastam os conhecimentos teórico-metodológicos nem puramente técnicos. Deve incorporar sensibilidade para ver as pessoas como seres humanos, manter atitudes de respeito às culturas e de compreensão dos processos de luta históricos que conferem identidade aos povos do campo (e aos moradores das cidades) (FREITAS, 2004).

Com esse entendimento, o Estágio Supervisionado possibilitaria a reelaboração dos saberes tendo por base a reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva ganha espaço no meio educacional como alternativa à formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o Estágio Supervisionado considerado como prática dialética constitui-se em excelente possibilidade para superar a dicotomia entre a teoria e as práticas em escolas públicas de ensino fundamental. A construção de novos saberes docentes específicos do fazer pedagógico, viabiliza a reflexão de modo a conduzir o processo ensino-aprendizagem com qualidade social referenciada, articulando diferentes realidades do ensino fundamental e enfrentando situações decorrentes de práticas conservadoras em relação ao ensino no meio rural. A nosso ver a superação desse status é um grande desafio que os cursos de formação de professores, em especial o Estágio Supervisionado, terão que enfrentar, urgentemente, tendo como foco as ações articuladas das instituições do Estado-nação, da sociedade em geral e das organizações sociais em particular.

REFERÊNCIAS

- ALARCAO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMOS, Karin. Governança e governabilidade: relação e relevância dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. *Educação e pesquisa*, São Paulo: v. 36, n. especial, p. 023-038, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.424**, de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério-Fundef. Brasília, 1996b.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001c.
- BRASIL. Ministério da Educação- Instituto nacional de estudos e Pesquisas. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília/DF, 2007.
- CAVALCANTE, Lana de Souza. A formação de professores de geografia: o lugar da prática de ensino. In: TIBALI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CASTELLS, Manuel. A economia informacional e o processo de globalização. In: **A era da informática: a economia, sociedade e cultura**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Helena C.L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- GANDIM, Danilo e GANDIM, Luís A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GATTI, Bernadete. **A estrutura e a dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia na educação**. *Revista Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados (01), PUC/SP, 1995.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

MELO, Geovana F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, Lazara C.; MIRANDA, Maria I. **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

MENDES, Bárbara Maria M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n.13, jul/dez. 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, M. de; LAMPERT, J. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino de artes visuais. **Revista Digital Art&**, São Paulo, ano 4, n. 6, out. 2006. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-06/trabalhos/4.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, Tomás; QUEDA, Oriowaldo. (Ogs.). **Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural**. São Paulo: Nacional, 1976.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. A pedagogia no atual contexto de formação para a docência dilemas na identidade de uma profissão. In: **Saberes e dizeres: sobre formação de professores na Unifra**. Santa Maria: Unifra, 2003.

THERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993a.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Angela T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.