



## ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: UMA REFLEXÃO SOBRE INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Maria Anunciada Nery Rodrigues\*

**Resumo:** O presente estudo tem por objetivo apresentar algumas reflexões e discussões sobre a importância do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores com base em uma construção teórica que privilegia a reflexão crítica sobre a prática. Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se como metodologia uma pesquisa bibliográfica, tendo como parâmetro alguns teóricos da área de formação de professores. A partir da interpretação de diferentes autores, concebemos o estágio supervisionado enquanto práxis permeada por um processo de reflexão, que pode ser construída e reconstruída, objetivando a transformação da realidade escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professor. Estágio supervisionado. Reflexão.

### 1 Introdução

Satisfazer as reais necessidades apresentadas pelas escolas de educação básica é um desafio que se coloca a qualquer atividade profissional docente. Longe de tentar ignorar tais necessidades, ou de atuar de forma defensiva, as instituições formadoras precisam adentrar nas demandas colocadas para a educação escolar, seus objetivos, seus valores, levando em conta características, anseios, a fim de promover a melhoria da qualidade da educação.

Ao tratar da formação dos professores para a educação básica, Pimenta (2001, p. 39) constata uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas, e chama a atenção para um problema que se apresenta há tempo no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional.

A insatisfação trazida pelo distanciamento entre a formação e o trabalho leva as Universidades a privilegiarem em seus cursos de formação inicial, a dimensão prática, não como espaço isolado, mas como um elemento articulador do curso, considerando, assim, o estágio curricular como um momento relevante no processo de formação do professor.

É pensando na seriedade do estágio curricular, enquanto elemento indispensável dessa formação prática dos professores, que procuramos apresentar, neste estudo, a importância do

---

\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTTO).



estágio supervisionado nos cursos de formação de professores com base em uma construção teórica que privilegia a reflexão crítica sobre a prática.

As reflexões apresentadas neste texto propõem um diálogo sobre formação de professor e as diferentes concepções de estágio, desde a prática como imitação de modelos até a concepção de estágio como um espaço para articulação entre teoria e prática, desenvolvendo-o como pesquisa e com pesquisa, que é fundamental para a prática reflexiva sobre os processos de ensinar e aprender. Tais reflexões permitem-nos perceber a transitoriedade desta atividade enquanto ritual de passagem para o exercício da profissão.

## **2 O percurso metodológico**

Para o desenvolvimento do estudo foi realizado um levantamento bibliográfico e, naturalmente, uma breve revisão da literatura com o intuito de explorar as questões que tratam da relação teoria-prática na formação de professor e do conceito de professor-reflexivo.

A discussão está voltada basicamente para a problemática do estágio supervisionado, indicando a dissociação teórico-prática como um dos principais aspectos que comprometem a preparação do acadêmico em sua formação inicial.

Segundo Silva e Menezes (2005), a revisão de literatura contribui para se obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer as publicações sobre o tema e os aspectos que já foram abordados e verificar as opiniões semelhantes e divergentes a respeito do tema ou ao problema de pesquisa.

## **3 Formação docente**

Analisando o quadro das pesquisas na área da formação docente, percebe-se que há uma consonância entre os autores – Nóvoa (1995), Torres (1998), Romanowski e Ens (2006), Brzezinski e Garrido (2007), André (2002, 2010) – em relação ao avanço de estudos sobre a formação de professores nos últimos 20 anos. Todavia, durante esses anos, os objetos de estudo, segundo André (2002, 2010), foram se modificando. Na década de 1990, por exemplo, prevaleciam as pesquisas sobre formação inicial a partir das licenciaturas, da Pedagogia e da escola normal; já em 2000, predominavam a identidade e profissionalização docente; e ultimamente, os estudos têm incidido sobre as representações, saberes e práticas dos professores.

Dentro e fora dos sistemas educativos há uma grande preocupação com a qualidade da formação dos docentes, sendo consenso que, não se pode falar de renovação, de inovação ou de



mudanças na educação sem se pensar na formação do professor. Isso acontece porque se atribui ao professor, o nível e a qualidade do ensino bem como a melhoria da educação que se quer para o indivíduo. Dessa maneira, um dos desafios para o alcance real da melhoria da educação básica consiste numa formação inicial de qualidade que supõe necessariamente uma efetiva parceria entre Universidade e Escola, permitindo a articulação entre teoria e prática na formação dos professores.

A formação constitui-se em um processo pelo meio do qual, o professor aprende e desenvolve habilidades próprias à sua prática. Assim, a formação do professor deve ser vista não só como uma habilitação para qualificá-lo como um profissional, mas também como o desenvolvimento de ações que assegurem uma constante retomada dos conhecimentos específicos com os quais trabalha, dando a possibilidade de reflexões em torno da sua prática de forma a corrigir os problemas encontrados.

Os currículos dos cursos de licenciatura devem compreender a parte de conteúdos, relativa aos conhecimentos específicos da área e também, a parte pedagógica, relativa ao preparo do licenciando para a docência. No entanto, o diálogo entre essas duas partes não tem sido muito coeso. Ao invés de uma associação entre as duas partes, o que se percebe na verdade é uma tentativa, um pouco frustrada, de uma soma de conhecimentos de conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos.

Julgando que a ação docente não é uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica, os cursos de formação de professores deveriam de alguma forma, por meio dos estágios supervisionados, diminuir o distanciamento existente entre as teorias professadas e as teorias praticadas (NUNES, 2001).

O estágio é considerado um período obrigatório de aprendizagem, para posterior inserção no mundo de trabalho. É também um momento em que o professor em formação deverá mostrar suas competências no desenvolvimento das atividades em sala de aula, relacionando-se com profissionais experientes e colocando em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de graduação. Entretanto, como deve ser realmente esse período de formação e o que fazer para que o formando alcance o objetivo de “um conhecimento do real em situação de trabalho” são questões que ainda não estão bem definidas. Desse modo, é possível nos depararmos com diferentes tipos de estágio que retratam variadas concepções sobre as relações que o estagiário estabelece com as atividades práticas.



#### 4 Concepções de estágio

Muito tem se discutido sobre os cursos de formação de professores, especialmente sobre o modelo de formação que adota, de início, a fundamentação teórica e deixa para o final do curso as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. Esse modelo constitui-se como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores.

A partir destas ideias, é importante se debater a relação teoria e prática presente atualmente nos cursos de formação de professores. Pimenta e Lima (2009, p. 33) argumentam que “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. Assim, a dissociabilidade entre o campo de atuação do futuro profissional e os saberes teóricos estudados no curso é predominante. O estágio fica reduzido apenas à prática da profissão e o estagiário muitas vezes o desenvolve como uma imitação de modelo de algum professor.

Como afirmam Pimenta e Lima (op. cit., p.35), o exercício de qualquer profissão implica a prática, no sentido de que se terá que aprender a fazer algo, tomar uma decisão ou realizar uma ação. Pode-se aprender uma profissão pela imitação daquilo que se observa, reelaborando e reproduzindo os exemplos considerados bons. Nessas condições, segundo as autoras, o estágio caracteriza-se pela reprodução, limitando-se o formando a observar as aulas do professor regente para repeti-las em situações para as quais nem sempre são adequadas. Na prática como imitação de modelos, a atividade do estagiário restringe-se a transpor atividades e projetos que deram certo em outras ocasiões, sem refletir sobre os mesmos. Entendemos que essa transposição também é comum na prática educativa de professores que utilizam o método tradicional, reproduzindo modelos considerados bons sem adequá-los ao seu contexto, resumindo o papel do professor à transmissão de conteúdos.

A prática docente é técnica, uma vez que para efetivá-la é preciso domínio de habilidades intrínsecas ao ato de educar. Nessa linha de pensamento, o futuro professor não precisa dominar a teoria, mas simplesmente as atividades de intervenção técnica. O estágio com essas características passa a ser uma atividade reduzida à carga horária de atividades práticas em que o aluno estagiário desenvolve habilidades do “como fazer”, ou seja, técnicas a serem empregadas em sala de aula, manejo de classe, preenchimento de fichas de observação, entre outras. Embora essas atividades sejam interessantes, elas não favorecem a compreensão do processo de ensino em seu todo, pois ele é mais amplo e complexo, não podendo se restringir apenas a situações específicas de treino (PIMENTA e LIMA, 2009).



Nessa concepção de estágio, a prática passou a ter muito mais um significado de treinamento.

O conceito de prática era visto como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente, ou seja, o treinamento em situações experimentais, a utilização de técnicas de ensino era considerado *a priori* como necessário ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão única: do curso para a escola. Para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino. (CAIMI, 2002, p.87-88).

A formação de professores, nessa perspectiva, tinha como preocupação a instrumentalização técnica, concebida como um fim em si mesma, ou seja, a formação, única e suficiente, que é realizada antes da ação e que entende que, ao concluir o curso o professor está "formado", instrumentalizado para o domínio das técnicas de transmissão de conhecimentos. Por esse modelo de formação, o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando sua posição no interior da organização do trabalho na escola.

Observamos que o distanciamento entre teoria e prática é notório nestas duas concepções, quais sejam de imitação ou aprendizado de técnicas de ensino, e que atualmente ainda são seguidas em diversos cursos de formação de professores na realização do Estágio Supervisionado.

Para Ghedin *et al* (2008), o estágio sob essa ótica não tem contribuído para a análise crítica da prática docente nem tem conseguido despertar nos futuros professores uma atitude que supere o formato tecnicista e conservador de educação. Entretanto, esta realidade tem sido debatida por alguns cursos de formação de professores e soluções estão sendo apresentadas para tornar o estágio um espaço para articulação entre teoria e prática, desenvolvendo-o como pesquisa e com pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento que compreendem a educação.

Esta compreensão de estágio, como teoria e prática indissociáveis e que tem por base uma concepção sociohistórica da educação, só é possível se todas as disciplinas, tanto as de fundamentos quanto as didáticas, contribuírem para a formação de professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas estratégias de fazer educação (BARREIRO e GEBRAN, 2006; PIMENTA e LIMA, 2009). Isto significa que o estágio passa a ser um eixo para todas as disciplinas do curso. Sob este ângulo, o estágio pode ser visto como uma possibilidade de “superação da separação entre teoria e prática”, possibilitando a pesquisa. Pois, como afirmam Pimenta e Lima:

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. (PIMENTA e LIMA, 2009, p.45).



Isto denota que o professor em formação tem a oportunidade de, conforme a realidade que está vivenciando, analisar e discutir questões teóricas estudadas, que possam auxiliar na melhoria de sua prática docente.

André (2001) ressalta que há “um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor”. A discussão sobre o papel da pesquisa na formação dos futuros professores é bastante recente, podemos afirmar que os anos 90 expõem uma maior produção científica que sustenta esta concepção. Diversos autores apresentam perspectivas onde a pesquisa ocupa papel de destaque:

Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Ludke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente. (ANDRÉ, 2001, p. 56).

Temos aí várias referências teóricas que nos fazem perceber o grande valor de formar pela pesquisa e atuar com a pesquisa. Os cursos de licenciatura têm conseguido promover essa concepção de professor? A prática dos estagiários nas escolas tem sido embasada pela pesquisa? Acreditamos que é necessário que o professor em formação aprenda a observar, a formular questões e hipóteses, a selecionar dados a serem investigados, a comparar e sistematizar informações que o ajudem a compreender os problemas da prática docente e a encontrar caminhos alternativos para as situações complexas do cotidiano de sala de aula (ANDRÉ, 2001).

Esta perspectiva de ação docente tem como pressuposto o conhecimento que provém da investigação, das experiências, da prática reflexiva sobre os processos de ensinar e aprender. E nesse particular consideramos que é no interior da Universidade que o mapa para o conhecimento da realidade educacional pode e deve ser delineado. Este mapa precisa inscrever-se no binômio teoria-prática, pois os futuros professores carecem de formação teórica e da concretização da teoria na prática que permitam que os conhecimentos apreendidos possam ser experimentados em tempos e espaços distintos, de maneira crítica e reflexiva, pois como aponta Freire (2002, p.43-44), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Ou seja, é na ação refletida e na reavaliação de sua prática que é possível, ao docente, ser agente de mudanças na escola e na sociedade. O paradigma do movimento reflexivo foi largamente influenciado por pensadores como Schön (1987), Bartlett



(1990); Zeichner (1993), Zeichner e Liston (1996) e vários outros. No Brasil, a prática reflexiva vem sendo discutida amplamente por autores que estudam a formação de professores (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991; ALARCÃO, 1996; LIBERALI, 1996; PÉREZ e GÓMEZ, 1997; CONTRERAS, 2002; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA e GHEDIN, 2002; CELANI, 2002, 2003, 2004; GIMENEZ, 2004, 2006; dentre outros).

## **5 Professor-reflexivo**

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido um ponto central nas propostas de reformas educacionais, na tentativa de romper com o paradigma técnico-instrumental, rumo a uma nova epistemologia para a prática docente.

Donald Schön (1987) é um dos maiores críticos do modelo tecnicista. Analisando não só a formação dos professores, mas também a de profissionais de diversas categorias, ele aponta os limites de uma formação voltada para a reprodução, e discute a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre as suas ações. No que diz respeito à formação do professor, considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente e defende uma formação que articule teoria e prática permanentemente. É na interação entre teoria e prática, buscando soluções para os desafios enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando compreender os significados das perguntas e respostas de seus alunos, avaliando-as e avaliando suas próprias ações que o professor aperfeiçoa seus conhecimentos. Para Schön, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “prático reflexivo”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer do seu trabalho na sala de aula. Essa reflexividade é fundamental para a mudança educacional, possibilitando aos professores a adoção de uma postura crítica frente as suas práticas.

Segundo Alarcão (1996), a propagação das ideias de Schön contribuiu para que se criasse a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, livre para fazer escolhas e tomar decisões, contrapondo aquela do profissional cumpridor de ordens que vêm de fora das salas de aula.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a formação do professor como profissional reflexivo, buscando superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula.



As universidades precisam levar seus acadêmicos a produzirem conhecimentos, dando destaque para a pesquisa, já que ela pode garantir futuros professores críticos, autônomos e emancipados, capazes de analisar e transformar sua prática pedagógica.

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias (ANDRÉ, 2006, p. 221).

Dessa forma, nas licenciaturas, atividades que tenham como base a pesquisa, podem contribuir para a formação de um professor reflexivo pois o licenciando começa a desenvolver atitudes como questionar, investigar e analisar o contexto escolar e social, a sua prática, e apresentar sugestões e soluções que possam contribuir no processo ensino-aprendizagem (André, 2006). A pesquisa passa a fazer parte do trabalho do professor e sua prática favorece uma formação mais crítica e questionadora, tanto frente ao conhecimento que aplica, como em relação à produção de novos conhecimentos.

Embora não se possa negar as contribuições que as teorizações sobre o professor-reflexivo trouxeram, Libâneo (2002) adverte que elas podem incorrer em não-valorização dos conhecimentos teóricos, em uma concepção individual de reflexão e na desconsideração do contexto social.

Nesse viés, Pimenta (2002) ao analisar os limites e os avanços trazidos pelo conceito de professor-reflexivo para o campo educacional e, em particular, para a formação de professores, considera que as contribuições de Schön foram importantes ao permitir uma redefinição dos pressupostos que sustentavam (e sustentam) o modelo tradicional de formação profissional baseado na racionalidade técnica, levando a se pensar em um currículo capaz de dar conta dessa formação, bem como nas condições de trabalho para que esse profissional reflexivo pudesse exercer seu ofício. Contudo, por mais que os avanços trazidos por Schön sejam inegáveis, é possível expressar uma série de limites em suas proposições e em suas apropriações. Complementando, a autora afirma que

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível



"individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão. (Pimenta, 2002, p. 22)

Apesar dessas críticas e de outras que o conceito de professor-reflexivo possa sofrer, considera-se ainda relevante o estudo desse conceito em cursos de formação de professores, pois a discussão sobre a racionalidade prática, da qual tal conceito faz parte, é uma concepção a ser desenvolvida em cursos de licenciatura, principalmente nas disciplinas de caráter prático como as de estágio.

O estágio é considerado como um componente fundamental na formação profissional e como um dos espaços específicos para a formação do docente crítico-reflexivo e na construção dos saberes docentes necessários a sua profissão. “O estágio curricular pode se constituir no *locus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivada com essa finalidade” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.20).

Ainda segundo essas autoras,

a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21).

Considera-se, assim, que o estágio deve seguir nesse caminho, ou seja, num diálogo, no qual professores e formandos possam discutir, analisar e refletir as práticas vivenciadas na escola, com o intuito de intervir, visando mudanças. É na prática pedagógica que se constitui o professor-pesquisador na interação com seus pares e seus alunos, da qual fazem parte a busca, os questionamentos, a pesquisa, que são desenvolvidos em atos investigativos na e sobre a prática.

Fiorentini (2004) ressalta que toda prática investigativa pressupõe e realiza-se mediante um processo reflexivo; assim, cabe afirmar que toda pesquisa é uma forma especial de reflexão, mas nem toda reflexão é necessariamente pesquisa e que a pesquisa e a reflexão são, na verdade, duas práticas distintas, complementares e essenciais no processo de formação docente.



Considerando essa concepção de pesquisa e a de que a reflexão não se dá casualmente, mas precisa ser sistemática e intencional, acreditamos que a pesquisa no estágio se apresenta como recurso para a formação de um professor reflexivo.

## 6 Considerações finais

Diante do exposto e acreditando na prática reflexiva, concebemos o estágio como um espaço em que o futuro professor possa refletir sobre sua formação, sobre a atuação do professor regente e sobre sua própria ação, e assim compreender o seu verdadeiro papel de professor. Para tanto, a prática de ensino deve oferecer ao aluno não exclusivamente a experiência em sala de aula, mas também o convívio com os diversos aspectos da dinâmica escolar, assegurando a interação entre o binômio teoria e prática.

Neste sentido, cabe observar que os cursos de formação de professores necessitam de adequação, a fim de oportunizar conhecimentos teóricos, práticos e desenvolvimento de competências docentes que assegurem maior compreensão da organização da prática, disponibilizando aos futuros docentes ferramentas para que esses consigam manter uma postura reflexiva e crítica frente a sua prática e aprimorá-la quando necessário.

Entendemos que a prática reflexiva é positiva na construção de saberes e é inerente ao trabalho docente, tanto nas situações problemáticas, quanto nas satisfatórias. Uma prática reflexiva se apoia no diálogo, na análise do trabalho desenvolvido, na avaliação do que se faz, na interação com as leituras e tantos outros elementos. Em decorrência, não há como dissociar teoria e prática. Estas são duas facetas integrantes de um todo, ciência e prática, articulando-se no desenvolvimento formativo do professor, num momento de mudança que ora vem caracterizando a profissão docente.

Por fim, o estágio supervisionado é um espaço da práxis, onde teoria e prática dialogam e se transformam. As experiências vivenciadas ali, mediadas pela reflexão sobre o fazer, permitem rupturas e leituras renovadas das práticas cotidianas, contribuindo para a formação de um professor mais competente e capaz de desenvolver um trabalho de qualidade.

### **SUPERVISED TRAINING AND TEACHER FORMATION: A REFLECTION ON INTEGRATION THEORY AND PRACTICE**

**Abstract:** This study aims to present some reflections and discussions about the importance of supervised training in teacher formation courses based on a theoretical construct that focuses on critical reflection on practice. For the development of this study, it was used a bibliographical

research methodology, having as parameter some theorists of the teacher formation area. From the interpretation of different authors we considered the supervised training while praxis permeated by a process of reflection, which can be built and rebuilt, aiming at transforming the school reality.

**Keywords:** Teacher formation. Supervised training. Reflection.

## Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). (1996) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Porto Editora.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Â.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

\_\_\_\_\_. Ensinar Pesquisar... Como e para quê? In: **ENDIPE**. Recife: 2006, p. 221- 234.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990- 1998)**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-69.

\_\_\_\_\_. O Papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S. M. e TIBALLI, E. F. (orgs.). **Anais do VII Endipe**, vol. II, Goiânia, GO. 1994, p. 291-296.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: J.C.Richards e D.Nunan (Orgs.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990, pp.202-214

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Trabalho docente – mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, v 10, n. 15, p. 60-81, jan./ jun. 2007.

CAIMI, F. E. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Editora Universitária - UPF, 2002. p.83-96.

CAVALCANTI, M. ; MOITA LOPES, L. P. (1991) "Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro" **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, n.17, p. 133-144.

CELANI, M.A.A. (2004) Culturas de Aprendizagem, Risco, Incerteza e Educação. In Magalhães, M. C. C. (2004). **A Formação do Professor Como Um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão**. São Paulo: Mercado de Letras, 37-56.



\_\_\_\_\_. 2003. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática. Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras. 2002

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, Autores, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediada pela investigação sobre a prática. In ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. **Anais do XII ENDIPE**. Curitiba, Champagnat, 2004.

GHEDIN, E. et al. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIMENEZ, T. . Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: Sheila Elias de Oliveira; Josalba Fabiana dos Santos. (Org.). **Mosaico de Linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2006, v. , p. 79-89.

\_\_\_\_\_. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). **Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes e Artelíngua, 2004, p. 171-187.

LIBÂNIO, José Carlos (2002): “**Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?**”, in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Specialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LUDKE, M. **Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores**. Ande, ano 12, nº 19, 1993, p 31-37

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve Panorama da Pesquisa Brasileira. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, No 74, Abril/2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.93-114.



PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática?**. São Paulo, Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SCHÖN, Donald. 1987. **Educating The Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: <<http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>>. Acesso em: 15 maio 2015.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. **Reflective Teaching: an introduction**. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.