

O Papel do Orientador e a Formação do Professor Reflexivo no Estágio Supervisionado da Área de Ciências

Maisa Helena Altarugio ^a

Samuel de Souza Neto ^b

^a Universidade Federal do ABC (UFABC), Programa de Pós-Graduação Ensino e História das Ciências e Matemática, Santo André, SP, Brasil.

^b Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Rio Claro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Claro, SP, Brasil.

Recebido para publicação em 25 nov. 2018. Aceito, após revisão, em 28 mar. 2019.

Editor responsável: Renato P. dos Santos.

RESUMO

No cenário da formação inicial de professores, os estágios supervisionados são considerados como espaços privilegiados para o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a formação para a prática reflexiva, um dos paradigmas que norteiam essa formação. Portanto, uma parte significativa da formação do futuro profissional compete ao docente universitário que assume a responsabilidade pela orientação dos estágios. Neste contexto, este trabalho teve como objetivos identificar e analisar como os docentes novatos, que assumem o lugar de orientadores de estágio, concebem e lidam com o papel de formadores e com a função de orientação de práticas reflexivas na formação dos futuros professores. Trata-se de um estudo de caso do qual participaram oito docentes de diferentes cursos de licenciatura da área das ciências de uma universidade pública federal, utilizando-se como técnicas a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo. Os resultados apontam que para um grupo desses docentes, a reflexão teria uma função transformadora e crítica sobre as práticas e sobre os contextos profissionais. Para outro grupo desses docentes, o papel do orientador assumiu uma preocupação mais pragmática, assim como a função da reflexão e o modo de conduzi-la. Enquanto caminham para efetivar seu papel de formadores de professores, outros fatores também mostram sua influência na construção de suas identidades. Em se tratando do campo da formação de professores e da profissionalização do ensino, este estudo nos indicou alguns caminhos por onde é possível e necessário avançar, podendo contribuir para deixar a docência como herança para as próximas gerações a partir de uma orientação reflexiva crítica.

Palavras-chaves: Estágio Supervisionado. Orientação de Estágios. Formação Inicial de Professores. Prática Reflexiva.

The Teacher Mentoring Role and the Reflexive Teacher Formation during Supervised Internships in the Science Education Area

ABSTRACT

In the initial teacher education scenario, the supervised internships are considered as privileged spaces for the teacher's professional development, while a reflexive practice is one of the paradigms that guide this formation. Hence, a significant part of the formation of a future professional lies on the university professor who takes the responsibility for the orientation of these practices. In this context, this study has the objective to identify and analyze how professors at the beginning of their career paths, who have just taken the role of supervising the practices, conceive and deal with their mentoring role and with the function of orienting reflexive practices in the education of trainee teachers. Eight professors, from different teacher training courses in the Science Education area at a public federal university in Brazil, have participated in this case study, where semi-structured interviews and content analysis were used as the main techniques. The results have suggested that, for one group of these professors, the reflection would have a transformative and critical function over their practices and their professional contexts. On the other hand, for the other group, the teacher-mentoring role seemed to present a more pragmatic preoccupation, as well as the function and the way to conduct this reflection. While they are moving towards accomplishing their role as teacher mentors, other factors also show some influence in building their identities. Regarding the field of teacher education and the professionalization of education, this study has pointed out to some paths towards which it is possible and necessary to advance and it may contribute to leave teaching from a critical and reflexive orientation as a heritage for the next generations.

Keywords: Supervised Internship. Internship Orientation. Initial Teacher Education. Reflexive Practice.

INTRODUÇÃO

A tarefa de formar um professor em condições de enfrentar as demandas de um mundo em acelerada e constante mudança exige, das instituições formadoras, romper com mecanismos, estruturas e concepções há muito tempo solidificadas nos espaços e nas práticas educativas. Para Imbernón (2001), a educação se aproxima de outras demandas (éticas, coletivas, comunicativas, comportamentais, emocionais) e a profissão de professor exerce outras funções (motivação, luta contra a exclusão social, participação e relações com a comunidade). Nesse sentido, cabe ao professor tomar consciência, denunciar e participar, como um agente comprometido, na criação, inovação e mudança das ações e práticas docentes que já não fazem mais sentido no contexto da educação de alunos no século XXI. Tal postura se faz necessária desde a formação inicial, como parte integrante da construção da identidade profissional, dentro das instituições formadoras, e deve perdurar ao longo do exercício do magistério (Crisostimo, 2003; Schnetzler, 1998).

No cenário da formação inicial, os estágios supervisionados podem ser entendidos e abordados como espaços privilegiados para o desenvolvimento profissional (Libâneo & Pimenta, 1999) e para o exercício da consciência do papel de professor questionador e investigativo (Ghedin, 2012), com o objetivo de superar a racionalidade técnica incapaz de dar respostas aos desafios que emergem das situações cotidianas dos profissionais (Schön, 2000).

Assim, uma das perspectivas para a formação de professores questionadores e investigativos é compreender os estágios como espaços de pesquisa, criando as bases para a formação do professor reflexivo e pesquisador da própria prática. Nessa linha de formação, segundo Pimenta e Lima (2013), os estágios começaram a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica envolvendo, não só os futuros profissionais docentes, mas também os contextos onde o ensino ocorre.

Embora uma parte muito significativa e complexa da formação do futuro profissional esteja sob a responsabilidade do docente universitário que assume a orientação dos estágios, as pesquisas que envolvem esse profissional no papel de orientador ainda são muito incipientes no Brasil. O artigo de Assai, Broietti e Arruda (2018) apresenta a análise de 56 periódicos da área de Ensino de Ciências, classificados com Qualis A1, A2 e B1, onde foram encontrados apenas 87 artigos publicados entre o ano de 2000 e abril de 2018 acerca da temática do estágio supervisionado na formação inicial de professores. Como resultados, emergiram 8 categorias que representam os principais aspectos abordados por pesquisadores/educadores acerca dos estágios supervisionados, sendo que 6 delas possuem como foco central da investigação o licenciando. Apenas 3 artigos compõem a única categoria que envolve pesquisa com os orientadores – docentes universitários e os professores regentes das escolas campo de estágio, sendo que um deles descreve a situação dos estágios fora do Brasil.

Por isso, ressaltando a importância de se compreender melhor o papel de orientador de estágios – uma vez que as interações promovidas por esses sujeitos são fundamentais para a formação docente – este trabalho tem como objetivo identificar e analisar como os docentes novatos, que assumem o lugar de orientadores de estágio, concebem e lidam com o seu papel de formadores, particularmente com a função de orientação de práticas reflexivas na formação dos futuros professores.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A partir da LDBEN 9394/96 mudou-se o paradigma de formação de “Educadores” (Brasil, 1961) para o paradigma de formação dos “Profissionais da Educação” (Brasil, 1996), tendo como proposta a profissionalização do ensino. Por profissionalização se entende a forma como um grupo ocupacional busca melhorar o seu *status* na sociedade pela via do desenvolvimento profissional (Hargreaves, 2000), e também como, a partir de uma base de conhecimentos que dê sustentação a sua prática profissional (Tardif, 2010), possa ter em vista a conquista de uma autonomia (Contreras, 2002).

Nesta direção, as novas diretrizes de formação de professores passaram a contemplar a necessidade de se ter uma base de conhecimentos e de formação prática (Brasil, 2002b; 2015), considerando o ensino como uma atividade complexa e de alto nível (Holmes Group, 1986). Dessa forma passa-se a considerar, na formação dos professores, o desenvolvimento de competências profissionais (Brasil, 2002a) e a formação de um professor que utiliza a pesquisa para fazer a análise da prática pedagógica (Brasil, 2015). Embora a base do currículo mantenha vínculos com o modelo curricular técnico-científico e os professores universitários tenham dificuldades em sair da esfera disciplinar (Borges, 2008), aposta-se em uma mudança de mentalidade.

Em função dessas mudanças passa-se a considerar o papel dos agentes envolvidos nesse processo, como o dos formadores de professores. Nas novas políticas docentes, em se tratando da universidade, esse formador passou a ser reconhecido nos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999) também com a denominação de professor supervisor e, mais recentemente, como professor orientador (Brasil, 2008) e preceptor (Brasil, 2018). Assim, os próximos dois tópicos irão se concentrar nas demandas dessa formação e na formação do formador.

Os Estágios Supervisionados e as Demandas para o Docente Orientador

Os estágios supervisionados correspondem a uma atividade curricular obrigatória da formação docente – exceto para a educação superior – prevista e amparada pela legislação (Brasil, 1996; Brasil, 2002a; Brasil, 2002b) objetivando “oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da real em situação de trabalho [...] para se verificar e provar a realização das competências exigidas na prática profissional” (Brasil, 2002a, p.10).

As diretrizes de formação ainda enfatizam a especificidade do docente que assumirá a responsabilidade pela condução dos estágios dentro das instituições formadoras:

[...] o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre *alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho* e um aluno estagiário. [...] o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a *supervisão de um profissional experiente*, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (Brasil, 2001, p.10, grifo nosso)

Assim, torna-se compreensível e desejável que, diante da complexidade da tarefa, a demanda por um profissional reconhecido institucionalmente e experiente para assumir o acompanhamento dos estagiários seja legítima. Para Lamy (2000), o saber da experiência e a sua especialidade não são suficientes para alguém assumir esse papel, sendo necessário se construir uma nova bagagem de competências que dê conta de gerir esse período do desenvolvimento profissional. Além disso, os orientadores deverão implementar recursos diferentes daqueles que são utilizados em sua função como professores, visando auxiliar os estagiários a enxergarem os problemas sob um novo ângulo, bem como estimulando sua capacidade de reflexão e assunção de uma atitude profissional (Chaliès & Durand, 2000; Altet, 2000).

Se formos considerar o paradigma do professor reflexivo, neste contexto, como mais um desafio do papel do orientador, parece razoável esperar que “somente pode gerir uma formação para a reflexividade um formador preparado para uma conduta reflexiva [...] que também está no processo de busca e desenvolvimento do eu” (Paquay & Wagner, 2001, p.159). Entre outras palavras, se queremos um aluno crítico reflexivo é preciso um professor crítico reflexivo (Libâneo, 2012).

De acordo com Perrenoud (2002), para formar profissionais reflexivos, as instituições devem ter um plano intencionalmente claro nesse sentido. Caso contrário, corre-se o risco,

muito comum, da valorização das metodologias e das técnicas e sua limitação à resolução de problemas acerca das práticas didático-pedagógicas da sala de aula. Porém, o que se almeja é preparar profissionais com envolvimento crítico para exercerem seu papel de cidadãos inseridos numa sociedade.

Embora possamos concordar com tais pressupostos, o fato é que caberá ao professor universitário, com experiência ou não dentro das universidades e instituições de ensino superior, a responsabilidade de orientar os estúgios. E fará parte desse papel enfrentar uma série de desafios, tais como, conectar ensino e pesquisa (Amorim & Bagnato, apud Crisostimo, 2003); confrontar a dicotomia teoria e prática (Pimenta & Lima, 2013; Pimenta, 1994; Libâneo, 2012); aproximar universidade e escola (Vedovatto Iza & Souza Neto, 2015; Ludke, 2009) e, ainda, numa perspectiva reflexiva, formar profissionais autônomos e pesquisadores (Pimenta, 1999).

Em relação aos docentes novatos e com pouca experiência, é esperado que sejam acometidos por conflitos diante de novas práticas (Corazza, 1996), passando pela desconstrução de certezas, crenças e saberes adquiridos nos âmbitos da formação e das práticas (Crisostimo, 2003) e da tomada de consciência dos próprios esquemas de ação e dos *habitus* de sua profissão (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016; Perrenoud, 2002).

A Formação do Formador e a Prática Reflexiva

Segundo Altet, Perrenoud e Paquay (2003) muitos pesquisadores se perguntam e pesquisam sobre quem são os formadores de professores, quais as suas especificidades e as diferenças entre um professor e um formador de professores. Em busca dessa identidade, ou profissionalização, alguns pesquisadores tentam responder como eles adquirem ou constroem suas competências, seus saberes, enfim, como eles se desenvolvem e evoluem dentro da profissão.

Nesse contexto, Snoeckx (2003) conclui que o formador é um autodidata em potencial, pois sua formação se efetua no próprio local de trabalho, em meio a demandas da instituição cada vez mais numerosas e com pessoal cada vez mais restrito. Faingold (2003), preocupada com o formador de professores pautados em uma prática reflexiva, defende um trabalho “clínico” com esses professores, com vistas à aquisição de competências, tais como técnicas de escuta e de entrevistas, além de dispositivos de análises das práticas junto aos estagiários, de tomada de consciência de suas atitudes e expressão de suas dificuldades no papel de tutor.

Já para Ghedin (2012), se a perspectiva é transformar a experiência docente em um espaço gerador e produtor de conhecimento, o professor deve adotar uma postura crítica sobre as próprias experiências. E não basta ficar restrito apenas àquelas experiências da sala de aula, mas incluir o questionamento às estruturas institucionais em que trabalham, às suas práticas sociais e às suas condições de trabalho (Contreras, 2012).

Assim, para além da dificuldade intrínseca ao ato reflexivo – para o qual os formadores, em sua grande maioria, não foram preparados – enseja-se que, como prática social, ele seja realizado em coletivos, de modo que os professores se apoiem

e se estimulem mutuamente (Zeichner, 1992). Desse modo, os docentes orientadores dos estágios alcançariam não apenas o seu autoaperfeiçoamento, mas também o aperfeiçoamento profissional de seus pares, podendo compartilhar seus saberes, conflitos, crenças e modelos (Altarugio, 2017). Deve-se considerar que, tanto é difícil para o profissional, sozinho, tomar consciência de seus *habitus*, quanto é, para ele, promover mudanças (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016).

Posto isso, parece compreensível que, por uma série de razões, as instituições nem sempre dispõem de profissionais devidamente preparados ou experientes para assumir o acompanhamento dos estágios. Ao ingressar em uma instituição formadora – especialmente os docentes novatos – esse papel já estaria pressuposto como sua atribuição na formação de professores.

Nesse caso, muitas vezes, o orientador de estágios acaba construindo seu papel a partir de saberes de sua formação acadêmica ou de saberes provenientes dos programas e materiais usados no trabalho – como os manuais prontos disponibilizados pela sua instituição – ou ainda, de saberes da experiência profissional (Tardif, 2010).

METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa realizada em uma jovem universidade federal paulista, que completou 11 anos de existência, e que passou a oferecer cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas a partir de 2009. Nesses cursos, as 400 horas de estágio supervisionado obrigatório são divididas em 5 módulos de 80 horas cada, sendo dois módulos reservados para o estágio referente ao Ensino Fundamental II (Ciências) e os outros três módulos para o Ensino Médio, nas suas respectivas áreas disciplinares. Diferentemente do que se observa em outras universidades, esses estágios não estão atrelados a uma disciplina de Prática de Ensino, mas estão inseridos em uma disciplina específica denominada Estágio Supervisionado. Das 80 horas do módulo, um total de 24 horas está reservado para encontros entre o orientador e seu grupo de estagiários na universidade.

Outra característica que é importante destacar sobre os estágios nessas licenciaturas, é a existência de formatos diferenciados no que se refere aos planos das atividades desenvolvidas (metodologias, estratégias, avaliação) a depender do curso de origem, do projeto pedagógico do curso e do docente que assume a orientação. Embora haja uma Resolução institucional e um Manual de Estágios Supervisionados que estabelecem normas e alguns parâmetros para os orientadores e os estagiários, fica preservada a liberdade pedagógica para os orientadores conduzirem seus grupos. Além disso, os estagiários podem, ao longo de sua formação, passar por diferentes orientadores.

A respeito dos docentes investigados nesta pesquisa, uma particularidade que é importante considerar, é que a maioria deles teve o início de suas experiências como docentes universitários e/ou como orientadores de estágio, dentro da instituição em questão, ou seja, são considerados como docentes novatos com carreiras em início de construção, entre um e cinco anos no magistério superior. Fizeram parte desta pesquisa, aprovada por um Comitê de Ética da Universidade (parecer 2.423.610), o total de oito

docentes, sendo cinco docentes do curso de Licenciatura em Química (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5), dois docentes das Ciências Biológicas (B1 e B2) e um docente da Física (F1).

Neste trabalho, apenas os registros em vídeo das entrevistas individuais semiestruturadas serão considerados como dados a serem analisados, com base principalmente nas referências citadas anteriormente. Cada entrevista buscou, nos relatos de experiências pré-profissionais e profissionais, explorar basicamente dois enfoques: as concepções dos docentes sobre o papel do orientador de estágios e as práticas na condução do processo de formação do professor reflexivo. Por isso, daremos destaque, em nossas análises, para os depoimentos que julgamos mais relevantes em função dos objetivos propostos para este trabalho, levando em conta também a limitação do espaço do presente artigo.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso (Ludke & André, 1986; Stake, 1995; Stake, 2000), cujo princípio básico é a atenção dada ao contexto em que o objeto de estudo se situa, o que permite uma apreensão mais particular e ao mesmo tempo, mais completa do objeto. Nesse sentido, é “[...] preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (Ludke & André, 1986, p.48).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Papel de Orientador de Estágio Supervisionado

Entre as concepções mais destacadas pelos entrevistados sobre o papel do orientador de estágios, está *fazer a mediação entre teoria e prática*. Porém, não houve unanimidade quanto aos significados dessa concepção, por isso, seria importante discuti-los um pouco mais, pois diferentes significados podem comprometer de forma substancial a postura do orientador no exercício da prática reflexiva, consequentemente, a formação do profissional reflexivo.

Segundo Pimenta (1994), a dicotomia entre teoria e prática estaria supostamente superada quando se introduz a discussão da práxis docente no contexto dos estágios. Nessa discussão, o estágio é, ao mesmo tempo, atividade teórica e prática de diálogo, de resignificação de saberes e de intervenção na realidade. A docente F1, por exemplo, nos revela indícios dessa dialogicidade na sua forma de conduzir os estágios:

[...] [o estágio] coloca o estudante [estagiário] diante das situações da realidade para ele poder problematizar as teorias. Da mesma forma, quando eu ensino ciências, eu coloco o estudante diante do fenômeno [científico], para que ele possa aprender as teorias sobre o fenômeno. O estágio, da mesma forma, me possibilita trazer o fenômeno [da sala de aula] para problematizar e gerar a necessidade da teoria. (F1)

O exemplo de F1 é interessante, pois ela usa sua experiência como docente e mediadora do conhecimento na área do ensino de física, de forma análoga para os estágios. Para F1, tanto o fenômeno científico quanto o fenômeno da sala de aula, podem manter a mesma relação dialógica com suas teorias geradoras e/ou explicativas. Assim, um aluno pode sair transformado de uma aula de física da mesma forma que pode sair transformado de uma experiência nos estágios, ao ressignificar a teoria e a prática acerca dos fenômenos que presenciou.

Atuando na direção de uma análise da práxis e tomando os estágios como um espaço onde o estagiário aprende a tomar decisões, a fazer escolhas, a buscar soluções, e a compreender o significado de ser professor (Pimenta, 1994), encontramos o professor Q2:

É a formação profissional, é a formação do professor, entendendo como um processo de profissionalização. A formação profissional, em qualquer área, não só de professor, supõe o desenvolvimento de uma autonomia, entende? A pessoa pensar por si, fazer as suas escolhas, boas ou ruins. Onde são valorizadas as aspirações, vontades, e escolhas do indivíduo. (Q2)

Para esse docente, o estágio é o *locus* da construção de uma identidade profissional (Brasil, 2002), que também se realiza a partir dos significados que os docentes dão à atividade cotidiana considerando seus valores, seus modos de se situarem no mundo, suas histórias de vida, suas representações, saberes, angústias e anseios (Pimenta, 1999).

Compreender os estágios como lugar de profissionalização, também significa redimensioná-lo como um “espaço de negociação, um lugar de criação, de liberdade, de proposição, mas também de assumir compromissos”, como diz Q2 em outro momento. Nesse caso, o papel do orientador como mediador nos estágios, pode funcionar como agente promotor do desenvolvimento da autonomia, começando pelo plano de atividades que é proposto para os estagiários. Q2, por exemplo, demonstra muita preocupação com “um formato de estágio onde o orientador chega com um plano pronto para o aluno”.

Para promover a autonomia dos estagiários, é necessário que os orientadores também possam exercê-la, escolhendo e decidindo sobre as melhores estratégias para a condução dos seus estágios. Um exemplo disso está na atitude do professor Q1, ao se posicionar em relação ao Manual de Estágios Supervisionados dos cursos de licenciatura da universidade, segundo ele, “um documento super-rígido”:

Eu falei [para os alunos]: ‘olha, me desculpem, isso aqui [o manual] vai ficar da porta pra fora, vamos fazer outra coisa’. [...] esse é um espaço de produção de conhecimento, não espaço de ficar reproduzindo, ficar lendo manual. (Q1)

Analisando o exemplo de Q1, entendemos que não se trata de uma mera afronta ou desobediência às normas de uma instituição, mas de perceber a necessidade de se refletir sobre contextos de burocratização, de standardização e de controle que não levam em conta problemas reais e concretos enfrentados pelos profissionais. Schön (2002) esclarece

brilantemente essa situação ao defender a atitude reflexiva no meio profissional, com esse trecho:

Um profissional que reflete-na-ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias-na-ação das quais ela faz parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções [...]. A reflexão-na-ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional. (Schön, apud Contreras, 2002, p.122)

Por outro lado, enquanto encontramos nas concepções e posturas dos professores que citamos anteriormente, a consciência do papel do orientador como mediadores comprometidos pela necessidade e pela busca do diálogo entre a teoria e a prática, do desenvolvimento da autonomia dos estagiários, bem como no exercício da sua tarefa, também encontramos nos depoimentos dos professores B1 e B2, ainda indícios da dualidade teoria-prática presente em suas concepções sobre o papel de orientador:

[...] tentar fazer a conexão entre as muitas coisas trabalhadas no curso e o que eles fazem na escola. O estágio não é o [único] momento pra isso, o estágio é uma etapa dessa atividade prática. (B2)

Então, a ideia é que eles conheçam esse cenário escolar e que a gente possa dar uma orientação nesse sentido, de como eles [os estagiários] trabalhem, das possibilidades, do que pode acontecer em sala de aula. Então, eles terem essa visão mais dinâmica do ensino [...] eles já tem uma noção disso, mas eles verem a realidade, como o ensino, de certa forma, acontece. (B1)

Para ambos os professores, os lugares da teoria e da prática parecem demarcados, demonstrando haver até um certo distanciamento. Nesse contexto, o papel de B2 como orientador de estágio seria o de realizar a conexão entre “as muitas coisas trabalhadas no curso” e o “que eles fazem na escola”. Para B1, por sua vez, o “cenário escolar” corresponderia à “realidade” onde o “ensino acontece”. Nesses casos, não é perceptível, como na professora em F1, a marca da fluidez de uma dialogicidade, característica da práxis, e de um “vaivém de um plano a outro” (Ghedin, 2012, p.154), que se estabelece entre teoria e prática e que resulta na construção do saber docente.

Embora se perceba uma compreensão diferenciada dos professores aqui expostos sobre o papel de um mediador – o que se espera de um professor universitário – o papel de formador de professores, dentro da perspectiva de uma formação reflexiva, exigiria um

passo a mais, no sentido de levar os estudantes a concluírem evidências sobre o ensino e o processo de ensinar (Hargreaves, 2000).

O Papel do Orientador como Prático Reflexivo

Entre os docentes entrevistados – a despeito das concepções e posturas mais rígidas ou engessadas, e das visões mais críticas, dialógicas e autônomas na forma de mediar os estágios – encontramos outra concepção que se destacou de forma unânime sobre o papel do orientador: o de *agente promotor da reflexão dos estagiários*. E entre os elementos que tentam operacionalizar uma prática reflexiva no acompanhamento dos estagiários, foram destacados o diálogo, o questionamento, a troca de experiências, o compartilhamento de ideias e o estabelecimento de parcerias.

Embora o conceito de reflexão seja polissêmico e ele tenha sofrido inúmeras revisões e ampliações, incluindo a ideia de profissional reflexivo, o que julgamos pertinente analisar é sobre que tipo de reflexão se tenta promover. Cabe perguntar: o que é o objeto de análise reflexiva nos estágios supervisionados?

Segundo Ghedin (2012, p.149), “há sempre uma substantiva diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem”. Nos depoimentos dos professores F1, Q1 e Q2, por exemplo, emergem descrições nas quais a reflexão teria uma função transformadora, extrapolando a mera discussão sobre os conteúdos disciplinares e as metodologias de ensino:

O orientador está ali para ajudar o aluno a problematizar aquela realidade; criar questões sobre aquela realidade, a tornar aquilo, que parece natural, estranho. Então, precisa de alguém externo que te provoque e que te ajude a ver diferente. (F1)

Eu acho que o trabalho de orientação de estágio tá aí nesse lugar, no lugar de tirar do lugar. No lugar de mostrar que é preciso sair do lugar. [...] O que justifica o meu trabalho é a possibilidade de transformar alguma coisa na educação, [...], porque se for simplesmente pra que um aluno daqui entre na escola pública para comprar um cardápio de visões de senso comum, então eu não sirvo pra nada como formador. (Q1)

O orientador está ali pra direcionar algumas velas, questioná-los, mostrar contradições, é quase um trabalho psicanalítico de certa forma, onde não entra só o domínio do conteúdo específico, mas outras questões relacionadas àquele espaço que a pessoa está. Eu me lembro do último estágio, que eu tinha dois alunos e nós tivemos conversas muito interessantes, falamos sobre racismo, sobre problema de religião na escola, estado laico, não laico, preconceito de classe, medos, angústias. (Q2)

O sentido da reflexão, para esse primeiro grupo, se afastaria de um modelo tecnicista mais pragmático, aproximando-se de uma reflexividade dialética, ou da práxis, que considera

que as ações são orientadas por uma teoria, estando o sujeito consciente disso (Ghedin, 2012). Poderíamos depreender da proposta de orientação desse grupo, uma concepção crítica de reflexividade (Libâneo, 2012) no sentido do ensinar o aluno a pensar criticamente sobre sua forma de agir, considerando os contextos nos quais estão inseridos.

O potencial reflexivo gerado por esse grupo vai um pouco além da realidade da escola, da sala de aula, da docência, das instituições, atingindo uma dimensão “quase psicanalítica” de consciência sobre as crenças e convicções pessoais mais internalizadas e arraigadas dos estudantes, que poderiam atrapalhar seu pleno desenvolvimento e inviabilizar um projeto de transformação. Vejamos o depoimento de Q2 sobre seu estagiário que tinha “tudo para ser um bom professor”:

[...] cada vez que eu perguntava coisas, sobre ensino, educação, parecia que eu recebia uma resposta que pegaria bem num concurso. [...] mas estava faltando ainda, não tem “ele”, não tem o sujeito. [...] Não era ele falando. E isso eu já tinha notado havia muito tempo, antes mesmo de ele ser meu aluno no estágio supervisionado. E eu sabia que eu precisava tirar esse rapaz desse lugar. (Q2)

Quando Q2 nos diz que “precisava tirar esse rapaz do lugar”, revela sua preocupação em ir além da dimensão técnica, no sentido de ajudá-lo a deslocar-se do seu pragmatismo tecnicista para chegar à dimensão contextual (Candau, 1987). Significa resgatar o sujeito, por meio da análise sobre si mesmo, suas questões implícitas, sua cultura, suas teorias subjetivas, sua relação com os outros, suas formas de ação e reação (Altet, 2001). Essa análise, baseada num procedimento clínico de formação (Perrenoud, 2002) não está desvinculada dos saberes teóricos, didáticos, pedagógicos e dos contextos de ação dos sujeitos, mas ocorre em paralelo ao desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, auto-observação, autodiagnóstico e autotransformação.

Enfim, considerar o processo de profissionalização implica em se fazer a análise da prática e do contexto, condição essa para se tratar a docência como profissão (Tardif, 2010). Para esse primeiro grupo de docentes, os estágios supervisionados apontam para uma perspectiva de concebê-lo como um processo de reflexão mais crítico e profissional, aproximando-se do que se espera do papel de um formador (Souza Neto, Sarti & Benites, 2016).

Já o segundo grupo dos docentes, Q3, Q4, Q5 e B2, demonstrou uma preocupação mais pragmática em relação ao objeto e ao modo de conduzir a reflexão.

A forma como eu conduzo o estágio hoje, como orientador, é fazer com que os alunos reflitam sobre a prática pedagógica dele, a partir de todas as disciplinas que eles tiveram na graduação, partindo de conteúdos químicos e principalmente, eu trago muito a partilha, o compartilhar experiências. (Q3)

No momento, eu diria que é o conhecimento da realidade escolar, das condições materiais mesmo. Quando digo materiais, eu não digo só das coisas, digo do tempo, das questões administrativas. (Q4)

[...] fazer sempre essa discussão coletiva [...] e às vezes, a dúvida de um é a mesma dúvida do outro, mas o outro não tinha essa consciência, mas essa consciência emerge a partir do outro, então eu acho que esse compartilhamento é um momento riquíssimo. E por isso que acho que as reuniões de estágio pra discutir isso são fundamentais, não só o aluno fazer o estágio sozinho, porque aí ele não reflete. (Q5)

Embora o que se percebe seja uma concepção de reflexão mais centrada em questões práticas, um tanto dissociada da teoria, há que se considerar os aspectos operacionais, como partilha, troca de experiências e coletividade como os elementos facilitadores da prática reflexiva. Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva no contexto da reflexão profissional, pode ser mais eficiente se for exercida em grupo, pois em algumas fases da vida, a reflexão solitária não permite avanços, sem contar que carece também do apoio muitas vezes necessário. O ponto a se destacar, dentro do processo reflexivo, é a necessidade da presença de um mediador mais experiente no grupo, particularmente, na fase dos estágios, onde nem todos estarão em situação de se responsabilizar totalmente pela sala de aula, mas já observando situações educativas complexas (Perrenoud, 2002). A professora B2 traz essa preocupação:

A minha função é caminhar junto, falar um pouco de mim, do meu saber. Eu, enquanto professora da educação básica; eu, enquanto professora da universidade; eu, enquanto estagiária; eu, enquanto estudante de Pós-Graduação, colocar um pouco da minha trajetória, mas, ao mesmo tempo, permitindo que eles construam a deles. [...] É meio uma parceria, se eu puder ajudar, mas muitas coisas elas vão descobrir por conta própria. (B2)

A partir do depoimento de B2, ocorre-nos pensar, mesmo considerando o professor da universidade como principal mediador experiente dos estágios, que não se pode deixar de lado a importância do professor supervisor da escola. Nesse sentido, Souza Neto, Sarti e Benites (2016) chamam a atenção para o trabalho de parceria que pode haver entre o professor orientador, o professor supervisor e o estagiário na escola, pois cada um tem uma função. Neste contexto, Cyrino e Souza Neto (2014) destacam que a formação de professores, por meio dos estágios supervisionados, não pode prescindir de um trabalho de articulação e integração entre universidade e escola, em que todos os seus atores – particularmente deste último local (direção, coordenação e professor colaborador) – estejam envolvidos e compromissados com a tarefa de formar o futuro profissional do ensino.

Assim, analisando esse segundo grupo de professores, embora revele a presença de elementos importantes a se considerar para o bom andamento dos estágios e exercendo com dedicação seu papel de mediadores do processo, haveria necessidade de se dar mais um passo na direção de se tornarem, de fato, formadores.

Algumas Considerações sobre os “Achados da Pesquisa”

A formação de um aluno reflexivo, centrado em sua prática ou voltado para questões mais internas e subjetivas, exige um professor também reflexivo (Libâneo, 2012; Contreras, 2012). No entanto, considerando como marco da história da reflexividade no Brasil a década de 1960 até o aparecimento do paradigma do professor reflexivo na literatura, nas reformas educativas, em meados da década de 1990 (Libâneo, 2012), dificilmente poderíamos afirmar que os professores que estão atuando hoje, nos cursos de formação de professores e nos estágios supervisionados, tenham vivenciado práticas reflexivas no seu meio acadêmico de formação.

Além do mais, os descompassos e os avanços encontrados no contexto investigado resultam de um período de transição de um currículo de formação de professores em que, até o início do século XXI, estava pautado, na realidade brasileira, por um conjunto de matérias pedagógicas (Brasil, 1969): Psicologia, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, que davam um verniz pedagógico a essa preparação. Na aurora do século XXI, as matérias pedagógicas foram substituídas por uma base de conhecimentos (Tardif, 2010), tendo como mediação a questão da reflexividade. Porém, esta estava fundamentada também em um conjunto de competências (Brasil, 2002a) que acabou sendo taxada de um novo tecnicismo, confundindo prática com técnica. No final não se fez bem nem uma coisa, nem a outra.

Então, em que medida podemos resgatar as experiências ou os saberes da formação acadêmica desses profissionais e utilizá-las para explicar as atuais concepções ou condutas reflexivas desses docentes no papel de orientadores de estágio?

Ao analisarmos as memórias das experiências acadêmicas trazidas pelos docentes investigados, em seus cursos de licenciatura de origem, encontramos algumas queixas em relação à ausência de orientação e o ressentimento pelo mau aproveitamento das horas dos estágios: “eu não tinha nenhuma orientação, ficou tudo muito solto [...] adoraria que algum colega fosse lá assistir minhas aulas e me tirasse do lugar pra que eu pudesse sempre melhorar” (Q2); “metade das horas era feita de forma muito burocrática, não existia acompanhamento nem da universidade, nem da escola, do professor supervisor, nem do professor orientador, como a gente concebe hoje” (Q3). Para a maioria desses docentes, os episódios marcantes de suas experiências com os estágios estão centrados no fazer, nas práticas, na aplicação de teorias, mas sem indícios de que essas experiências tenham sido reflexivamente exploradas. No entanto, mesmo dentro deste cenário, os episódios que foram trazidos pelos docentes B2, F1, Q1, B1, Q4 e Q3 revelam que foram realizados exercícios de expressão de liberdade, de criatividade, de transgressão, de transformação.

Aí, eu peguei dois professores que tinham metodologias alternativas, então, eu me lembro de fazer atividades que tinham um viés diferenciado, que não conversavam com o tradicional. (B2)

Então, eu me lembro de uma sequência de ensino investigativa, que eu elaborei, com uma colega, e foi muito rico porque a gente pode trabalhar o que a gente via

na teoria. Meu estágio foi muito ativo, o próprio professor já era alguém que era aberto a me colocar para trabalhar, então eu não fiquei passiva, né? Uma outra coisa que foi marcante, foi uma vez que a gente foi numa excursão com os alunos de 5ª série e como era difícil aquela situação de cuidar daquelas crianças. Porque tinha uma responsabilidade ali que ia além do conteúdo conceitual. (F1)

Eu poderia ter feito um estágio dentro na escola, ficado lá sentado assistindo a aula, etc. e vendo aquilo que eu já tinha visto em outro estágio, mas eu achei que ali eu tinha uma oportunidade, dada a liberdade total que eu tinha de fazer uma coisa diferente. Eu fiz um estágio fora da escola, mas que tinha toda relação com a escola. [...] E, sem dúvida, eu acho que isso tem relação com o que eu faço hoje. (Q1)

E isso pra mim, foi um estágio diferenciado, nesse sentido, porque foi um ponto diferente. Não é só chegar lá, ‘olha, faz, cumpre as horas, volta’. Então ele me chamou pra ser professor, ele falou ‘venha, me ajude’, ele me colocou nessa função. [...] Um ponto positivo desse estágio foi eu ter me colocado como professor. [...] A outra professora, ela tinha uma prática diferente, mais lúdica, então era bem bacana, então eu podia fazer coisas diferentes. (B1)

Como é que a aula acontece a despeito desses alunos mal conseguirem ler os textos, ou fazer contas? Aquilo me incomodava, o fato daqueles dois não estarem no ritmo da turma, mesmo assim estarem no mesmo ano. [...] Então aquilo me marcava muito, mas acho que o incomodo principal é que eu não consegui até agora a resposta, o que fazer nesse caso. Parecia que eu não tinha condições de interferir. Era um problema que estava na sala de aula, a despeito da minha atuação e eu não tinha controle. (Q4)

Mas um episódio que me marcou muito, foi um aluno que falou que aquela disciplina de química, tinha mudado a visão [da química], e como ele percebia o mundo real. Isso foi tão marcante, uma coisa que mexeu comigo, e me botou no caminho certo disso, como eu consegui mudar a realidade de uma pessoa. E eu fiquei mais feliz ainda porque eu vi que aquele aluno tinha prestado vestibular para química uns 2 anos depois. Esse foi, sim, um episódio marcante, em ver como um docente pode efetivamente fazer a diferença na forma como o aluno percebe o mundo e como ele consegue ampliar isso e como ele pode influenciar um aluno para o bem e para o mal, de acordo com a forma que ele implementa a sua prática. (Q3)

Diante desses relatos, acreditamos que não seria possível estabelecer, de maneira linear, uma relação direta entre as vivências e experiências pessoais desses docentes como estagiários e as tendências do seu papel atual como orientador de estágios. Entretanto, para alguns docentes elas serviram para desenvolver uma prática de orientação que fosse diferente do que tiveram, tendo adotado uma postura reflexiva como orientadores de estágios, pois as diretrizes curriculares apontam para essa perspectiva (Brasil, 2002a).

O relato de Q2 nos mostra que existem outros fatores em jogo que podem contribuir para modificar as concepções e, conseqüentemente, as práticas dos formadores:

Eu tenho só uma hipótese. Primeiro, eu acho que a gente deu sorte. Eu tenho a plena crença que o corpo de docentes que nós temos [...] tem uma coisa que une

todos, que é o vínculo com o trabalho. [...] Tem um grupo que tá sempre se falando, sempre está em contato um com o outro. Por conta disso, havia um formato inicial mais engessado, mais protocolado, se experimentou isso. E aí você tem um tempo de amadurecimento, aonde o grupo vai pensando coisas, experimentando. E essas insatisfações foram ficando meio latentes, meio internas. Depois foram entrando pessoas, foi ampliando cada vez mais, as insatisfações vão se somando. Eu acho que um ponto importante aí foi a entrada de Q1, ele logo percebeu essa insatisfação e ele foi a pessoa que soube verbalizar isso, e aí tudo isso que estava já latente encontrou um eco, ou um lugar, ou uma voz, ou um ponto para ter concordâncias. Mas veja, essa voz poderia ter ficado solitária, poderia ter ficado isolada, poderia ter sido reprimida. Tá vendo quanta coisa poderia ter acontecido? Poderia ter sido o critério: os antigos mandam, os novos obedecem. Mas houve um terreno fértil para a troca de ideias, e aí as coisas começaram a acontecer, não sei, vamos buscar alternativas, vamos sair desse lugar. (Q2)

Q2 percebe a evolução de um grupo de docentes que passou, de “um formato inicial mais engessado, mais protocolado”, para outro, em que experimentou inovar, movido por alguns ingredientes, tais como a insatisfação generalizada com o modelo vigente, a formação de vínculos de trabalho, o tempo de amadurecimento, o acolhimento e a troca de ideias que fizeram sentido para o grupo. Esse movimento Ghedin (2012) o denomina de desinstalação, pois

Há sempre um desejo de mudança, do novo, da revolução que é abafado pelas dificuldades e riscos que ela implica. [...] pois ele [o humano] é marcado pela busca da estabilidade e da burocratização, como tendência das instituições. [...] Diante da tensão permanente entre mudança e acomodação é que se faz necessária a instauração do processo reflexivo-crítico-criativo [...] Tal processo não é nunca automático, mas resultado de uma série de conflitos e transgressões possibilitando a autonomia do humano que se desacomoda para romper e, rompendo, percebe-se autonomamente ele próprio sujeito de sua história. (Ghedin,2012, p.170)

No entanto, em função dessa complexidade e do desafio de formar o professor reflexivo, Perrenoud (2002) afirma que essa prática não pode ser ocasional, sob o risco de não conduzir necessariamente a tomadas de consciência e nem a mudanças. Por isso, tanto o autor quanto Souza Neto, Sarti e Benites (2016) defendem uma prática metódica e regular, no sentido de se construir o *habitus* docente, enfim, a identidade de professor.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Identificar e analisar o papel do orientador de estágios foi o que nos desafiou a desenvolver essa pesquisa, a partir das concepções de um grupo novato de professores de uma jovem universidade. Desse modo, o trabalho se desenvolveu com um corpo docente em formação, buscando suas identidades grupais e individuais, com suas contradições, medos e desejos. Alguns professores tinham uma proposta mais ousada para os estágios, outros preferiram se orientar por um manual pronto de estágio supervisionado.

Determinadas concepções sobre os estágios, sobre o papel de orientador e sobre a prática reflexiva, contribuíram para o desenvolvimento da capacidade reflexiva nos estagiários, enquanto outros, em certo aspecto, conseguiram agregar elementos positivos à formação profissional do docente.

Contudo, em se tratando da formação de professores reflexivos e do campo da profissionalização do ensino, este estudo nos indicou alguns caminhos por onde é possível e necessário avançar, no sentido de valorizar o lugar dos estágios, sistematizando e institucionalizando o trabalho, fomentando mais ações coletivas e colaborativas, na intenção de que esse lugar seja ocupado por profissionais cada vez mais preparados e conscientes das suas ações e da importância do seu papel.

Apesar dos tempos da formação de professores, na contemporaneidade, serem de transição, apreensão e tensão, uma universidade jovem, livre de regras institucionais preestabelecidas, que teve a oportunidade de incluir, em seu quadro de magistério, também docentes jovens e novatos, tem grandes chances de inaugurar novas experiências de estágio supervisionado que podem contribuir para deixar a docência como herança para as próximas gerações a partir de uma formação reflexiva crítica. Em parte, é um pouco do que esse trabalho deixa para a nossa reflexão.

DECLARAÇÕES DE CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

S.S.N. supervisionou o projeto e participou da discussão dos resultados. M.H.A. coletou e analisou os dados. Ambos os autores trabalharam na redação do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que suportam os resultados deste estudo serão disponibilizados pelo autor correspondente, M.H.A., mediante solicitação razoável por e-mail.

REFERÊNCIAS

- Altarugio, M.H. (2017). Da prática do sujeito ao sujeito da prática: uma trajetória para a busca de um sentido próprio acerca da reflexão docente. In A. Shigunov Neto, & I. Fortunato (Orgs.). *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* (pp.33-52). São Paulo: Edições Hipótese. Recuperado em 10 fev. 2018 de <http://nutecca.webnode.com/edicoes-hipotese-e-books/>.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche & Formation*, 35, 25-34. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & É.Charlier (Orgs.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed, pp.23-35). Porto Alegre: Artmed.
- Altet, M., Perrenoud, P., & Paquay, L. (Orgs.) (2003) *A profissionalização dos formadores de professores*. São Paulo: Artmed.

Assai, N.D.S., Broietti, F.C.D., & Arruda, S.M. (2018) O Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Professores: Estado da Arte das Pesquisas Nacionais da Área De Ensino De Ciências. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34.

Borges, C. (2008). A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: *XIV ENDIPE (livro 2 – anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Brasil. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 9, de 6 de outubro de 1969. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF.

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Brasil. Referenciais para Formação de Professores. *Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF, 1999.

Brasil. Parecer CNE/CPn. 009, de 8 de maio de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001a.

Brasil. Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001b.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002a, 18 fev *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2002a.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002b, 19 fev. 2002b. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2002b.

Brasil. Lei nº 11.788, Presidência da República – Casa Civil. Lei nº. 11.788, De 25 de Setembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

Brasil. Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 2 de julho de 2015, Brasília, DF, 2015.

Candau, V. M. (1991) *Rumo a uma nova didática*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

Chaliès, S. & Durand, M. (2000) L'utilité discutée du tutorat em formation initiale des enseignants. *Recherche & Formation*, 35, 145-180. DOI: <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678>.

Contreras, J. (2002). *A Autonomia de professores*. 1a ed. São Paulo: Cortez.

Corazza, S. M. (1996). Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In M.V. Costa (Org.). *Caminhos Investigativos* (p.105-131). Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação.

Crisostimo, A. L. (2003). Aspectos teóricos sobre a atuação dos formadores de professores em exercício e o processo de autonomia docente. *Acta Scientiarum: human and social sciences*. Maringá, 25(1), 105-112.

Cyrino, M. & Souza Neto, S. de (2014, janeiro/abril). O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. *Revista Educação em Questão*, 48(34), 86-115.

Faingold, N. (2003). Professores tutores: quais práticas, qual identidade profissional? In: M. Altet, P. Perrenoud, & L. Paquay (Orgs). *A profissionalização dos formadores de professores* (pp.173-195). São Paulo: Artmed.

Ghedin, E. (2012). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: S. G. Pimenta, & E. Ghedin (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (7ª ed, pp.148-173). São Paulo: Cortez.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.

- Holmes Group, The (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, Michigan: Holmes Group.
- Lamy, M. (2003). Dispositivos de formação de formadores de professores: qual profissionalização? In: M. Altet, P. Perrenoud, & L. Paquay (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores* (pp.41-43). São Paulo: Artmed.
- Libâneo, J. C. (2012). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: S. G. Pimenta, & E. Ghedin (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7ª. ed, pp.63-93). São Paulo: Cortez.
- Ludke, M. (2009, agosto/dezembro). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, 1(1), 95-108.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J.C. & Pimenta, S. G. (1999, dezembro). Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, 68, 329-277.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G. (1994). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1999). Saberes pedagógicos e atividade docente. In: S. G. Pimenta (Org.). *Saberes da docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2013). Diferentes concepções do estágio obrigatório. In: V. M. Guridi, & F. C. Pioker-Hara (orgs). *Experiências de ensino nos estágios obrigatórios* (p.17-38). Campinas: Ed. Alínea.
- Schnetzler, R. P. (1998). Contribuições, limitações e perspectivas da investigação no Ensino de Ciências Naturais. In: *IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (Endipe). São Paulo.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (tradução R. C. Costa). Porto Alegre: Artmed.
- Snoeckx, M. (2003) Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: M. Altet, P. Perrenoud, & L. Paquay (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores* (p.21-40). São Paulo: Artmed.
- Souza Neto, S., Sarti, F. M., & Benites, L. C. (2016, janeiro/março). Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento*, Porto Alegre, 22(1), 311-324.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. In: N.K.Denzin, & Y. S. Lincoln (ed.) *Handbook of qualitative research* (p.435-454). London: Sage.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vedovatto Iza, D. F. & Souza Neto, S. (2015, janeiro/março). The challenges of supervised physical education curricular practicum in the partnership between university and school. *Movimento*, Porto Alegre, 21(1), 105-116.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: A. Nóvoa. *Os professores e sua formação* (p.117-138). Lisboa: Dom Quixote.