

Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN

Supervised internship and teachers practice: Meanings of the discursive productions of ANPEd, BDTD and EPENN

Maria Julia Carvalho de Melo¹

Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Caruaru, PE, Brasil

Lucinalva Ataíde Andrade de Almeida²

Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Caruaru, PE, Brasil

Resumo

Este artigo objetiva analisar os sentidos atribuídos ao estágio supervisionado e à prática docente nas produções discursivas da ANPEd, BDTD da UFPE, e EPENN, Brasil. Esses sentidos são compreendidos como tendo um caráter dinâmico, sempre ressignificados historicamente e ocupando o lugar de disputas epistêmicas e políticas. Assim, o artigo inicia com a discussão sobre a relação teoria e prática historicamente construída na formação de professores; investe ainda no diálogo sobre os desafios do estágio; discorrendo com o debate a respeito da prática docente; além das próprias publicações que foram ao mesmo tempo referência teórica e análise. Como metodologia o artigo se filia à abordagem qualitativa, analisando as publicações científicas a partir da Análise do Discurso na perspectiva francesa. Dessa forma, os trabalhos publicados trazem o estágio como possibilidade de construção da práxis e de diálogo entre os diversos componentes curriculares. Além disso, o estágio articulado ao enunciado da reflexão se apresenta como lugar de ressignificação da prática docente. Identifica-se que os trabalhos ainda estabelecem vínculos entre a teoria da prática reflexiva e a teoria da práxis de cunho mais marxista. Sem embargo, as produções analisadas tanto de estágio quanto de prática docente se utilizam das duas concepções na tentativa de estabelecer a relação teoria e prática.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Prática docente, Sentidos.

Abstract

This article aims to analyze the meanings assigned to supervised internship and teachers practice on the discursive productions of ANPEd, UFPE's BDTD and EPENN, Brazil. These meanings are understood as having a dynamic character, always being historically resignified and occupying epistemic and political disputes' place. Therefore, this article starts with the discussion on the historically established relationship between theory and practice in teachers' education; it also addresses the dialogue on the challenges of internship; moves forward to the debate about teachers practice, in addition to the publications themselves that were at the same time theoretical and analysis references. Methodologically, this

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Brejo da Madre de Deus. Integrante do Grupo de Pesquisa Discursos e Prática Educacionais. E-mail: melo.mariajulia@gmail.com

2 Professora Doutora integrante do Núcleo de Formação Docente. Professora do Curso de Pedagogia da UFPE-CAA e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Discursos e Prática Educacionais. E-mail: nina.ataide@gmail.com

article embraced qualitative approach, analyzing scientific publications from the French perspective of Discourse Analysis. Thus, the published papers bring the internship as an opportunity to establish praxis and dialogue between the several curriculum components. In addition, the internship linked to the reflection's enunciation presents itself as a place of resignification of teachers practice. The papers also establish links between theory of reflective practice and Marxist slant theory of praxis. Nevertheless, the analyzed productions on internship and teaching practice make use of both conceptions on the attempt to establish the relationship between theory and practice.

Keywords: Supervised internship, Teacher practice, Meanings.

Introdução

A discussão sobre estágio em educação já se configura como tema clássico, apresentando em sua materialização disputas políticas e epistêmicas e carregando em si diferentes sentidos. Mas ser um tema clássico não significa ser ultrapassado, pois ele ainda constitui um desafio para a formação de professores. Dessa maneira, tendo por finalidade aproximar os professores em formação do contexto de atuação profissional, o estágio supervisionado apresenta como um dos principais desafios propiciar a iniciação do estudante à prática docente.

Entendemos que os cursos de formação têm no seu cerne um sentido de prática docente, ou seja, têm uma concepção do que seria o fazer do professor e de como esse fazer poderia ser aprendido. Assim, o sentido de prática docente que a formação venha a ter influenciará diretamente qual estágio será materializado, tendo em vista que é privilegiadamente neste componente curricular que a aprendizagem do exercício profissional se desenvolve.

Mas não é só o sentido de prática docente que influencia o sentido de estágio, pois o movimento contrário também é possível. O sentido de estágio construído pode então, influenciar nas diversas práticas docentes elaboradas pelos professores em formação. O que se observa é, portanto, a relação dialética que se estabelece entre o estágio e a prática docente, pois não há como separar os sentidos que são a ambos atribuídos e, por essa razão, a análise aqui a ser realizada terá essa relação como norte.

Neste artigo intencionamos então, analisar os sentidos atribuídos ao estágio supervisionado e à prática docente nas produções discursivas da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), da BDTD da UFPE (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco) e do EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste). Esses sentidos são aqui compreendidos como tendo um caráter dinâmico, sendo sempre resignificados historicamente e ocupando o lugar de disputas epistêmicas e políticas.

Consideramos que a análise a ser realizada aqui permite um olhar sobre a multiplicidade de sentidos presentes nas publicações desses três espaços discursivos, entendendo a multiplicidade de sentidos como a possibilidade de existência de discursos novos sobre o estágio e prática docente. Nessa direção, a partir de nossa análise, foi possível sistematizar o conhecimento produzido pela academia ao longo dos últimos dez anos, evidenciando rupturas com discursos construídos no passado, mas demonstrando que essas rupturas são possíveis a partir da consideração do já-dito. Ou seja, a polissemia discursiva que identificamos rompe com um

discurso anterior, contudo isso é possível porque não silenciam esses discursos, mas se apóiam no já-dito para elaborar um dizer novo.

Nesta relação, entre o que já se disse e o que se está dizendo agora, percebemos, a partir de Tanuri (2000) e de Saviani (2009), que a formação de professores se revestia inicialmente de pouco conteúdo teórico (estamos nos remetendo ao final do século XIX), sendo um prolongamento do ensino primário.

Essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da Província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas (TANURI, 2000, p. 64).

A concepção sobre a necessidade de componentes curriculares que instruísem os professores sobre o que é, como e porque ensinar não existia, sendo assim, o estágio não era considerado. Quando passa a ser incorporado nos cursos de formação já no século XX, o estágio ainda não proporciona a relação entre teoria e prática, constituindo-se como parte prática a ser desenvolvida nas escolas modelo anexas as Escolas Normais, sendo visto como dissociado de uma teoria a ser anteriormente aprendida.

Sem embargo, embora atualmente haja uma resignificação da estrutura do estágio, os currículos dos cursos de formação docente ainda apresentam como desafio a ser superado a histórica separação entre teoria e prática. Essa questão pôde ser observada a partir da análise das publicações³ as quais demonstram uma recorrência discursiva a respeito da dificuldade em transformar o estágio em atividade teórico-prática.

Contudo, apesar desta dificuldade e por causa dela vemos a possibilidade da elaboração de novos discursos imbuídos de outros sentidos corporificados na polissemia discursiva, que intencionam a mudança do estágio. Assim, a partir dos anos 1980 e 1990 uma discussão a respeito dos sentidos da formação e consequentemente de estágio foi revisitada, agora sob influência da teoria da prática reflexiva.

Influenciados por esta teoria tanto as produções científicas, quanto o próprio movimento dos profissionais da educação (representado, entre outros, pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), e até mesmo a legislação do país, começaram a conceber um estágio que proporcionasse aos estudantes a associação entre teoria e prática, objetivando uma formação que representasse a instrumentalização técnica, teórica e profissional do docente. Entretanto,

[...] no âmbito do governo, a discussão nacional aponta o discurso da “improdutividade” das licenciaturas e, entre essas, as do Curso de Pedagogia. Esse discurso vem contribuindo para acentuar o processo de desvalorização e fragmentação da formação docente (MACEDO, 2001, p. 17).

Ao mesmo tempo em que as discussões sobre formação (e estágio) mudam entre os professores alcançando o sentido de superação de cursos meramente técnicos, o

3 Ver como exemplo os seguintes trabalhos: “Epistemologia da prática e formação de professores: compreensões, críticas e orientações acerca da prática e dos estágios curriculares” (SOUZA; THERRIEN, 2005, EPENN); “A prática de ensino na formação docente: conversando com os/as discentes-professores/as” (SILVA, 2005, BDTD da UFPE); “A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ” (CUPOLILO, 2004, ANPEd).

discurso do Estado⁴ aponta para sentidos que contribuem para a retirada da especificidade da função do professor, insistindo em políticas públicas “orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e novas realidades, tais como globalização da economia [...]” (ROCHA, 2008, p. 28, BDTD).

Essas políticas públicas orientadas pelo mercado propunham uma educação com o objetivo de formar sujeitos que fossem produtivos, competitivos, além de flexíveis. Entretanto,

[...] uma teoria da política da educação não pode ser limitada à perspectiva do controle do Estado porque as políticas são imperfeitas e simples, enquanto que a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, o que equivale dizer que nesse plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular (PACHECO, 2003, p. 16).

Há, portanto, embates quando se concebem os projetos curriculares de formação de professores. Eles não podem ser pensados apenas como lugar das imposições legais que se estabelecem sem nenhum processo de resistência, constituindo-se, em realidade, como espaços híbridos, dentre os quais podemos enxergar as perspectivas das políticas curriculares em confluência com as perspectivas das instituições educativas.

Deste modo, analisar os sentidos de estágio e prática docente se configura como a possibilidade de evidenciar os novos dizeres, sem silenciar o que já foi dito historicamente sobre eles. Evidencia igualmente a íntima relação que se estabelece entre estágio e prática, na medida em que o primeiro se constitui como *locus* de aprendizagem do segundo ou como ressignificação dessa aprendizagem profissional (no caso de professores em formação que já têm experiência com o magistério).

Mas perceber os sentidos atribuídos por estes três espaços discursivos (ANPEd, BDTD, EPENN) ao estágio e à prática docente requer uma metodologia que não seja apenas descritiva e revele os condicionantes históricos desses sentidos. Para tanto utilizamo-nos da abordagem qualitativa de pesquisa, a qual não se configura como aplicação de métodos, admitindo a presença da subjetividade do pesquisador associada à objetividade necessária a qualquer investigação e, portanto, “reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 51). Ainda intencionando atingir nosso objetivo, utilizamo-nos da Análise do Discurso por entendermos que esta abordagem teórico-metodológica de análise se aproxima de nossa intenção de buscar os sentidos construídos na ANPEd, na BDTD e no EPENN sobre o estágio e prática docente.

Por conseguinte realizamos a análise de 11 trabalhos⁵ na ANPEd publicados entre os anos de 2002 a 2011 no GT 08 Formação de Professores⁶, sendo 6 produções sobre estágio e 5 sobre prática docente. Já na BDTD a análise foi feita com

4 Sabemos que há no Estado diferentes sujeitos discursivos que enunciam diferentes discursos, mas aqui o consideraremos como sendo um único sujeito, aquele que se apresenta na legislação. Ao fazer isso sabemos que ao dizermos x estamos silenciando y.

5 Apenas esse quantitativo de trabalhos no GT 08 Formação de Professores contemplava o tema estágio e prática docente, no período de 2002 a 2011, tendo sido estes trabalhos lidos na íntegra, bem como a tese e as 3 dissertações da BDTD, e os trabalhos do EPENN.

6 A opção por este GT se deu em função do objeto de estudo, na medida em que nossa preocupação central é com a formação de professores e sua recente configuração, a qual tivemos acesso a partir da análise dos sentidos de estágio e prática docente presentes nas produções científicas.

três dissertações, as quais tratavam sobre estágio, e uma sobre prática, também pertencentes ao mesmo recorte temporal. Analisamos ainda uma tese que se remetia à práxis. Por fim, no EPENN, no GT Formação de Professores, em decorrência do maior quantitativo de publicações sobre estágio, analisamos 20 trabalhos, além de nove sobre prática docente, os quais foram apresentados em quatro reuniões do evento (2005, 2007, 2009, 2011). Isso significa dizer que no total contamos com 29 publicações de estágio e 16 de prática docente.

Como método de análise é possível perceber uma diferenciação com outros estudos. Neste artigo utilizamos os trabalhos analisados como produção científica que são, propondo um diálogo com os sentidos que apresentam. Isso significa dizer que eles estão de tal modo imersos em nossa conceituação que apenas é possível perceber sua inclusão quando visualizamos as referências das citações no corpo do texto, aonde além do nome do autor, do ano e da página, incluímos o lugar da publicação, se ANPEd, BDTD ou EPENN. Deste modo, na análise exemplificamos nossa posição articulada aos sentidos retirados dos trabalhos, mas não de modo estanque, e sim num movimento discursivo que permite incluí-los como produção de conhecimento científico.

Estes sentidos retirados dos trabalhos se encontram nas perspectivas teóricas que os ancoram e que, por conseguinte, influenciam os resultados apontados em suas pesquisas. Sendo assim, a análise dos trabalhos efetivamente decorreu a partir de todo o discurso por eles construído.

Diante do exposto, dividimos este artigo em quatro sessões: na primeira, discutimos os sentidos historicamente atribuídos ao estágio; na segunda, tratamos sobre a formação discursiva, incluindo o sentido de prática docente que tomamos como base; em seguida, temos uma sessão destinada à análise das publicações e, por último, trazemos algumas considerações finais sobre a análise realizada. Essas sessões foram pensadas a partir do movimento discursivo e referem-se ao contexto amplo da formação discursiva que traz em si os sentidos da prática docente e do estágio supervisionado, que como já dissemos, apresentam sentidos dialeticamente vinculados.

Os sentidos historicamente atribuídos ao estágio supervisionado na formação de professores

Analisar discursivamente os sentidos de estágio é analisá-lo inscrito em sua dimensão histórica. Isso significa dizer que não basta assinalarmos o que se diz sobre ele atualmente, é preciso também que evidenciemos o que já foi dito, para assim compreendermos o porquê e o quê estamos dizendo agora.

Dessa forma, ao longo da história da formação de professores no Brasil (o período de tempo considerado engloba a última década do século XIX, todo o século XX, bem como esse início de século XXI), o estágio supervisionado vem sendo requerido como forma de aproximar os professores em formação do campo de exercício profissional. Contudo, essa tentativa de aproximação passou por modificações no decorrer do tempo: os sentidos atribuídos ao estágio se transformaram assim como os de formação, indicando o caráter relacional entre esses dois elementos. Assim, não há como considerá-los em separado, já que afinal, o estágio faz parte do currículo da formação e acompanha as mudanças pelas quais esta última passa.

Sem ser uma relação fixa de causa e efeito, consideramos, pois, que existe uma articulação entre os processos de mudança na formação de professores e os sentidos de estágio. Vemos isto materializado nas Escolas Normais no início da década de 30 do século passado – as quais inicialmente eram as únicas responsáveis pela formação dos professores do ensino primário – desprovidas de disciplinas ou componentes curriculares que abarcassem a prática, o que significava dizer que a discussão sobre aspectos profissionais e sobre o contexto de atuação do professor era desconsiderada. Como cada estado brasileiro possuía uma legislação própria para regulamentar os cursos, não se tinha uma política nacional de educação que instituísse a prática como referência para a formação. Segundo Tanuri (2000, p. 68) “[...] a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estudos organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas”.

O que se tinha de comum entre as legislações dos estados era a consideração de que para ser professor apenas era necessário conhecer os conteúdos a ensinar, silenciando o sentido de estágio como o construímos nas últimas décadas, ou seja, como aproximação do campo profissional. Isso significa dizer que em determinado momento histórico a formação de professores não via como possibilidade formadora ter a prática como eixo referencial dos cursos, o que refletia-se na forma como se pensava o currículo. Há, por conseguinte, íntima relação entre as mudanças na formação e as mudanças nas concepções de estágio.

Inscrevemos, então, esta temática num movimento histórico, evidenciando que ela esteve impressa em processos de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas pelos quais os cursos e a própria sociedade brasileira passaram. Não há, pois, como investigar os sentidos de estágio sem a compreensão de que “a história tem seu real afetado pelo simbólico [...]” (ORLANDI, 2010, p. 19), ou seja, não há como perceber os discursos longe de seus determinantes históricos.

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

Essa ideia foi, por conseguinte, a responsável pela elaboração de cursos destinados aos que deveriam pensar a educação (bacharéis) e aos que deveriam transmitir conteúdos nas escolas (licenciados). Deste modo, tinham-se sujeitos que transmitiam conteúdos, mas não questionavam o como, o quê e o porquê de se ensinar determinado conhecimento e não outro. Da separação entre teoria e prática decorreram currículos fragmentados que retiravam dos professores o papel de produtores do conhecimento.

Nessa perspectiva, o estágio era realizado no final do curso e visto apenas como imitação de modelos e/ou como instrumentalização técnica. Assim, nesta primeira perspectiva, caberia ao futuro professor observar e reproduzir uma prática avaliada como bem sucedida, desconsiderando o professor enquanto intelectual capaz

de teorizar sobre seu fazer (PIMENTA; LIMA, 2004). Esse sentido esteve presente desde o início da formação de professores no Brasil e até a década de 60 do século XX se fazia preponderante.

Não estamos dizendo, no entanto, que a imitação da prática não seja uma forma de aprender determinada profissão, pois assim se fazia nas oficinas de artesãos da Idade Média. Contudo, concebemos que a partir da imitação existe a possibilidade da criação do fazer novo e nessa direção a imitação da prática é válida quando os sujeitos em algum momento vão além dela e criam seu próprio fazer.

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

Contudo, esses sentidos foram aos poucos sendo revistos pelo movimento dos professores, que apesar de perceber a importância da observação e da utilização das técnicas na aprendizagem do que é ser professor, acreditava que, por si só, eles reduziam a atividade profissional a um treinamento fundamentalmente prático. Primeiro, porque apenas a imitação de modelos afasta a possibilidade de o professor analisar, embasado teoricamente, a realidade social e o contexto escolar, e segundo porque a aplicação da técnica apenas como rotina de intervenção desconsidera as diferentes realidades educacionais, distanciando os professores das problemáticas do trabalho concreto, que exigem a criação de técnicas novas adequadas às situações. Deste modo, “temos o movimento dos professores, em particular a ANFOPE⁷, propondo uma política global de formação e valorização do magistério que tenha como objetivo a formação da cidadania e a contribuição para a construção de uma sociedade democrática” (SILVA, 2001, p. 70).

Inscrita nesse movimento de revisão, as décadas de 80 e 90 do século XX foram, por conseguinte, os períodos históricos em que, apesar das pressões da globalização na direção de reapropriar a lógica instrumental na formação, o professor passou a ser visto a partir de um papel ativo e não mais como um técnico que cumpre o que outros determinam. Com as contribuições de teóricos como Schön e Zeichner, o conceito da prática reflexiva se difundiu, conceito este que, ao se remeter à reflexão na ação devolvia ao professor o sentido de um trabalho intelectual na docência. Dessa maneira, o estágio construído segundo esse sentido parte da necessidade de os futuros professores refletirem sobre sua prática e é visto como possibilidade de construção do conhecimento baseando-se na experiência docente, ressignificando assim a teoria.

Os resultados desse percurso histórico a respeito dos sentidos de estágio, estando estes relacionados com os de formação, refletem no que se conceitua sobre estágio atualmente. Uma discussão que tenta superar o sentido de estágio que reduz o professor a um prático, retirando a autonomia profissional e intelectual do docente, e

7 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE “tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a esta finalidade” (ANFOPE, 2009, Art. 1).

que em contrapartida consiga aproximar os espaços de formação com o campo de exercício profissional, superando a separação entre teoria e prática.

Nessa redefinição do estágio, acreditamos caminhar para uma formação de professores que contribua para a construção do docente enquanto intelectual, superando a perspectiva de que ele seja apenas um prático seguindo o modelo de outros. Tendo isto em mente é que se faz necessário dissipar uma concepção fragmentária presente desde os primórdios nos cursos de formação de professores no Brasil, onde a teoria se desvincula da prática. É preciso pensar, portanto, num estágio que contemple a práxis docente concluindo que “[...] ao contrário do que se propugnava, [o estágio] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Essa questão demonstra o entendimento da prática institucionalizada, tendo a teoria o papel de analisá-la. Assim, confirma-se que o conceito de práxis docente é mais pertinente no tratamento do sentido de estágio o qual tomado como atividade de aproximação do campo profissional, atividade investigativa, e referência para a formação, um sentido que por proceder deste modo não pode mais confinar o estágio ao final do curso.

Portanto, sendo o estágio o eixo referencial da formação, o sentido de prática docente também se transforma, na medida em que ele agora passa a conceber a atividade profissional como ação reflexiva que não pode ser desvinculada da teoria. A prática docente configura-se, então, como práxis e, assim, os sentidos, tanto de prática quanto de estágio mudam de formação discursiva, produzindo atualmente o discurso da ação do professor como campo de produção de conhecimento.

A formação discursiva da prática docente

O discurso da ação do professor como campo de produção de conhecimento não é o único a compor o sentido de prática docente atual. Mas para adentrarmos mais nessa questão, é preciso explicitar qual é nossa compreensão de prática docente.

Esta diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência. Nesse sentido, é possível perguntar: o que efetivamente faz parte desse fazer docente? Qual a sua especificidade? Respondendo a isso, entende-se que a função do professor é ensinar (ROLDÃO, 2007). É nessa característica que o distingue de outras profissões, uma função que não existe isenta de conflitos, não é consensual, mas que tem seu reconhecimento e sua afirmação histórica a partir da luta do grupo profissional de professores.

Dessa forma, a prática docente se inscreve no fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Contudo, ela é veementemente confundida com a prática pedagógica ou mesmo utilizada como sinônima. Essa confusão acaba por tirar o sentido das duas práticas que embora diferentes, se inter-relacionam.

Assim, a prática ou práxis pedagógica abrange, por conseguinte, a prática docente, a discente, a gestora e a epistemológica. Ela é a síntese desses elementos assumidos coletivamente e institucionalmente na perspectiva de atingir os objetivos da educação propostos pela instituição formadora. E por ser coletiva e a soma de outras práticas, não pode ser reduzida a uma delas sem que com isso haja prejuízo para sua definição, perdendo deste modo, a inscrição de seu sentido.

A práxis pedagógica pode ser então definida nas palavras de Souza (2006, p. 11) como o resultado de “interconexões das práticas de diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras”, com o objetivo de construção de conhecimentos para a formação dos sujeitos.

Sendo assim, ao ser identificada como um dos elementos da prática pedagógica, a prática docente se refere à ação do professor, uma ação que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, e a avaliação. Esse é o conceito que a prática docente abarca. Desejar que ela seja mais que isso seria retirar sua especificidade e a inscreveria em outra formação discursiva, entendida esta como aquilo que determina “o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada” (ORLANDI, 2012, p. 23).

Contudo embora estejamos inscritos nesse sentido de prática docente, qual seja o de ser um dos elementos da prática pedagógica, compreendemos a língua em sua função aberta, em seu estatuto de incompletude. Não somos, portanto, proprietários de um sentido correto sobre o fazer que é específico do professor. Isso significa dizer que nessa análise embasamo-nos na percepção de que os sentidos atribuídos ao estágio e à prática docente pelas produções da ANPEd, BDTD e EPENN não se encerraram em apenas um sentido claro e distinto, mas estarão carregados de uma multiplicidade de sentidos possíveis. É, portanto, em sua materialidade que a língua é percebida em nossa análise, uma língua que é afetada pela ideologia para assim produzir sentido para os sujeitos autores dos textos. Por essa razão, a prática docente é pensada teoricamente sob diferentes sentidos, sendo possível a existência da polissemia discursiva.

Retornando ao sentido de prática docente que trabalhamos neste artigo, ressaltamos ainda que ele não se inscreve apenas no âmbito da prática institucionalizada, ou na ação que se refere aos sujeitos, mas também abarca a teoria, esta entendida como instrumentalizadora da prática. Partindo disso, entende-se que mais do que prática a referência aqui é à práxis docente, o que traz como consequência uma percepção de estágio não mais desprovido de teoria.

Assim, a utilização do termo práxis se justifica pelo fato de que queremos diferenciá-lo do uso frequente da prática que, no imaginário social e mesmo em algumas produções teóricas, direciona-se às práticas imediatas, ao utilitarismo, dissociado de qualquer referência à teoria. Já o termo práxis vem sendo utilizado pelo materialismo histórico com uma conotação carregada de um sentido mais amplo que não coloca em campos opostos a teoria e a prática. Contudo, ao longo de nossa investigação, existe a possibilidade de fazermos menção ou utilizarmos simultaneamente os termos práxis e prática docente, contudo esclarecemos que o sentido de prática ao qual nos filiamos é o de não separação mecânica entre a prática e a teoria.

É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática (VÁZQUEZ, 1977, p. 233).

Compreendemos que o sentido de prática docente a qual nos filiamos não tem um sentido utilitário, ou seja, uma prática referente apenas às ações do cotidiano baseada exclusivamente no conhecimento experiencial, mas que estabelece uma relação

intrínseca com a teoria. Uma prática que assim concebida pode se configurar como eixo do estágio supervisionado e efetivamente contribuir para que a formação inicial de professores não seja fundamentada na fragmentação.

Entretanto, até o momento, nos remetemos aos sentidos de estágio e de prática docente por nós construídos apoiados no já-dito, com possibilidade de polissemia discursiva. Agora, trazemos a sistematização dos sentidos produzidos pelas publicações da ANPEd, BDTD, EPENN, estabelecendo constante diálogo com os sentidos adotados por nós, demonstrando que esses espaços discursivos contribuem para o estabelecimento de sentidos de estágio e prática docente que influenciam, além produção acadêmica, os currículos da formação de professores.

Os sentidos atribuídos ao estágio supervisionado e à prática docente nas produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN

Nesta sessão realizamos a análise dos sentidos atribuídos ao estágio e à prática docente nas produções discursivas de três espaços discursivos: ANPEd, BDTD e EPENN, buscando evidenciar, portanto, estes sentidos de forma analítica e não apenas descritiva. Dessa forma, foi possível ter acesso ao que se vem construindo teoricamente sobre a temática em questão, e para além disto, sistematizamos o conhecimento produzido na última década do século XX.

Pudemos, então, identificar, a partir das publicações sobre o estágio, o sentido deste como prática de ensino que se constitui enquanto eixo articulador da formação; como espaço de relação entre a academia e a escola; como atividade investigativa; e como lugar de diálogo entre teoria e prática, chegando mesmo a realizar aproximações entre a teoria da prática reflexiva com a concepção de práxis.

No caso da prática docente, observamos o sentido desta tomado como prática pedagógica, embora se refira ao fazer do professor, vinculado ao enunciado saberes e ao da interação; e como prática mobilizadora capaz de produzir conhecimento.

Contudo estes sentidos não serão analisados de forma estanque, tendo em vista que aparecem articulados nos textos, determinando a elaboração de novos discursos sobre o estágio e a prática docente.

Os sentidos atribuídos ao estágio supervisionado

Nas produções da ANPEd é possível perceber o sentido de estágio tomado como prática de ensino, entendido como “componente curricular capaz de promover essas aproximações e essa vivência do ensino como atividade investigativa” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 29). Deste modo, ele não se restringe ao período de intervenção pedagógica propriamente dita na qual os professores em formação estão submetidos a fazer; mas, embora também abarque a intervenção, ultrapassa o fazer da sala de aula.

Assim, esse sentido se inscreve numa produção discursiva que elabora a prática de ensino como eixo articulador da formação, não sendo mais percebida como disciplina isolada que não dialoga com os demais conteúdos dos cursos. Por essa razão é que as propostas de estágio vinculadas a este sentido preveem “[...] que a Prática de Ensino ganhe nova identidade ao ser compreendida e aplicada como campo de

estudo, e não somente como uma disciplina isolada no final da grade curricular” (CUPOLILO, 2004, p. 1, ANPEd⁸).

Esta compreensão não coloca, pois, o estágio como salvador dos problemas da formação, mas requer sua resignificação para que seja percebido como atividade prática e teórica. Intenciona aproximar o campo de atuação do profissional com os espaços de formação numa tentativa de reparar a construção histórica segundo a qual o estágio era concebido como a parte prática do curso desprovido de conteúdo teórico.

Tomá-lo com este sentido, qual seja de estágio como possibilidade de construção das relações entre os espaços acadêmicos e os espaços de trabalho, também é feito pelas dissertações da BDTD da UFPE. Estas apresentam o entendimento de um processo formativo que não se restrinja a um acúmulo de teoria a ser posto em prática. Sob essa perspectiva, o ambiente da escola constitui lugar de formação tanto quanto a academia, caracterizando-se como

[...] um desafio na formação de professores conceber a escola como um ambiente educativo, em que formar e trabalhar não sejam atividades distintas, pois a formação de professores acontece no espaço de formação acadêmica e no espaço de exercício profissional (ROCHA, 2008, p. 22, BDTD).

Nem a escola é o polo da prática e nem a academia é o polo da teoria, mas ambas apresentam uma relação dialética na qual teoria e prática se entrelaçam de tal maneira que é impossível distinguir onde começam e onde terminam. Por essa razão, o *lôcus* de formação dos professores também é a escola, sem embargo é possível construir conhecimento a partir do fazer pedagógico do docente.

E, deste modo, o estágio é visto como possibilidade de realizar essas aproximações entre escola e academia, entre teoria e prática, constituindo-se como lugar de construção da práxis, num movimento dialógico.

O diálogo corrobora, portanto, para a definição de um sentido comum de estágio: o de ser ao mesmo tempo atividade teórica e prática que contribui para o estabelecimento de relações entre o espaço de formação e o campo de atuação do futuro professor, ou seja, uma atividade “compreendida como diálogo, intervenção e atividade teórica do conhecimento” (ARAÚJO, 2009, p. 4, EPENN).

Sendo, portanto, atividade teórica e prática, as produções do EPENN trazem o enunciado da práxis como justificativa desta ideia. Uma práxis que “não se dá numa perspectiva utilitarista” (SANTOS, 2009, p. 7, EPENN), ou seja, pragmática. Assim, o enunciado da dialética se vincula com o da práxis, pois compreende a relação intrínseca entre teoria e prática num movimento em que ambas não podem ser separadas com vistas à elaboração de um estágio concebido como eixo de todas as disciplinas do curso. Por essa razão, Brasil (2009, p. 17, EPENN) entende que “[...] o estágio para quem já exerce a profissão docente [...] deve ser espaço de reflexão de suas práticas a partir das teorias, no sentido da práxis e não da sequência, primeiro a teoria e depois a prática [...]”.

Reflexão esta que enquanto enunciado também se encontra bastante presente nas publicações da ANPEd, da BDTD e do EPENN. Sendo assim, as produções ora analisadas se utilizam da teoria da epistemologia da prática fundamentando

8 Destacamos que nas citações dos trabalhos introduzimos o local de sua publicação para que o leitor pudesse identificar o *lôcus* do sentido construído.

a formação docente como o “ato de assegurar o conhecimento reflexivo, sem desconsiderar o técnico, exigindo aprofundamento e escolhas pedagógicas, durante os processos de formação, que conduzam a novas aberturas, afastando-se momentos de práticas estagnadas e pré-estabelecidas” (LINS E SILVA, 2007, p. 25, BDTD).

Mas a presença da epistemologia da prática nas dissertações – e nas publicações da ANPEd e do EPENN – é permeada por críticas as quais a consideram detentora de um cunho estritamente pragmatista. Assim, quando Duarte Neto (2010, p. 21, BDTD) afirma em sua tese que ela é um “fenômeno que se caracteriza pelas práticas educativas que subordinam a universalidade do ser social aos interesses da parcialidade imediata dos indivíduos”, o autor atribui à epistemologia da prática um caráter imediatista que apresenta uma preocupação exacerbada com as práticas cotidianas em detrimento do conhecimento universal.

Por essa razão, Duarte Neto diz que a formação acaba sendo focada nos aspectos subjetivos, na capacidade individual, nas manifestações culturais, e nos valores, desvinculados de condições históricas e da materialidade das relações.

Entretanto, conscientes dessas críticas, acreditamos ser possível pensar numa formação com base na prática reflexiva que além de considerar a importância da reflexão individual do trabalho do professor, considere essencial a construção de uma cultura escolar de incentivo a um pensar coletivo que institucionalize o fazer também coletivo. Por isso o estágio articulado ao sentido de prática reflexiva não poderá entender a prática como “autoexplicativa e que a solução para os problemas da formação residem na maneira como se encaminham as atividades no âmbito da sala de aula” (DUARTE NETO, 2010, p. 79, BDTD), mas conceber o estágio como possibilidade de construção de uma relação dialética entre teoria e prática cujo resultado seria a práxis.

Sob esse ponto de vista, o estágio pode proporcionar uma prática docente orientada para a superação da racionalidade técnica na qual a prática não se sobressaia à teoria, e que, em contrapartida, os saberes experienciais do professor sejam considerados como possibilidade de elaboração de novo conhecimento teórico.

Isso significa dizer que o sentido de estágio recorre à importância da associação entre teoria e prática a partir do paradigma da prática reflexiva, chegando até mesmo a duas produções do EPENN utilizarem a mesma citação de Schön com vistas a fundamentar essa perspectiva.

Acreditamos, por conseguinte, que a práxis com sua perspectiva articuladora entre teoria e prática, juntamente com a prática reflexiva que intenciona a ação ressignificada e não mais automática do professor, contribui para a construção de sentidos de estágio que superam o caráter fragmentado e de pouca interação com a realidade concreta com o qual vem sendo historicamente concebido.

Esse tratamento dialético, no entanto, nos imbuí de algumas preocupações. Isso porque partimos também da prática reflexiva, conceito que, para alguns, parece incompatível com conceito de práxis. Como já dissemos em outro momento, temos consciência das críticas, as quais atingem a prática reflexiva, críticas estas feitas em grande medida por autores marxistas, que, por sua vez, cunharam o conceito da práxis. Contudo, os dois conceitos aparecem em muitas ocasiões articulados nas produções analisadas.

Assim é que, ao tratar da práxis, os textos trazem a problemática da localização dos estágios ao final do curso, debilitando a relação entre teoria e prática e tornando

os estágios burocratizantes com caráter apenas de cumprimento de carga horária. Ao pensarmos sua articulação com as demais disciplinas do curso, imaginamos que se

Por um lado, o estágio concentrado no último ano do curso acaba por se caracterizar pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos, como: cumprimento de carga horária, o preenchimento de fichas, entre outros. Por outro lado, acentua o conceito equivocadamente de estágio enquanto pólo prático de um curso, num relativo distanciamento da teoria estudada, ao longo do curso, pelas demais disciplinas (SANTOS, 2003, p. 2, ANPEd).

Dessa maneira, percebemos nas produções o entendimento de um estágio que não se restrinja apenas à observação e à intervenção, mas que possibilite aos futuros professores esse olhar investigativo, e que compreendido enquanto elemento articulador dos cursos de formação trate horizontalmente as disciplinas e as práticas, permitindo a seleção e a organização dos conteúdos desses cursos a partir do campo de atuação do estagiário, devendo “originar-se das salas de aula, futuro campo de trabalho dos professores que estão em formação” (SANTOS, 2005, p. 3, ANPEd).

E nessa elaboração de novos sentidos, o estágio vem agora a ser concebido também como atividade de investigação. O enunciado da pesquisa presente nos textos do EPENN, ao sofrer influências da prática reflexiva, termina por postular que o professor deve ser o investigador de sua própria prática, revelando uma “preocupação em formar o/a professor/a que reflete sobre sua prática (professor prático-reflexivo) e que busca desenvolver a reflexão num processo de pesquisa-ação (professor pesquisador)” (CAMPOS, 2009, p. 20, EPENN).

A possibilidade desse olhar investigativo é bastante tratada quando se discute o sentido de estágio como eixo articulador da formação, contudo parece que esta questão vem se configurando mais como um *slogan* e sendo pouco aprofundada. Não se exemplifica muito bem como a investigação se configurará no estágio e na prática docente, pois afinal: os estudantes farão intervenção ou pesquisa? Ou os dois processos estão imbricados? É, portanto, necessário melhor tratamento deste ponto para que se compreendam os sentidos de um estágio que supera a ação burocratizante.

Além da imbricação entre os enunciados pesquisa e reflexão, vemos igualmente nessa elaboração de novos sentidos de estágio a presença dos saberes, com enfoque voltado para os saberes experienciais, entendidos como “fundamentais para que o estagiário se perceba enquanto professor” (BRASIL, 2009, p. 3, EPENN), saberes estes pensados como imprescindíveis para realização da ponte entre a academia e os espaços de atuação profissional do professor.

Dessa maneira, a partir da discussão sobre os sentidos atribuídos ao estágio nos textos da ANPEd, BDTD e EPENN, observamos a instauração de um discurso sobre estágio que supera a compreensão deste como disciplina de final de curso, constituindo-se enquanto eixo articulador da formação que promove o diálogo entre os componentes curriculares e entre os espaços de formação e os de atuação profissional num movimento dialético, que contribui para o estabelecimento de uma cultura da práxis, que é pensada a partir do coletivo, e que, a partir da reflexão dos saberes do professor, percebe a docência como *locus* de produção de conhecimento.

Se se estabelece a cultura da práxis e se concebe a docência como *lôcus* de produção de conhecimento, a prática docente não pode mais ser concebida no componente curricular estágio como instrumentalização técnica que desconsidera a possibilidade desta ser criativa e potencializadora de teoria. Assim, se elabora um outro dizer sobre a ação do professor.

Os sentidos atribuídos à prática docente

Este outro dizer, no entanto, tem seu sentido confundido com o de prática pedagógica, pois vemos que nas publicações analisadas da ANPEd não se tem uma definição nítida do que os autores compreendem por prática docente, sendo que, em alguns deles, ora se utiliza o termo prática pedagógica, ora docente. O que podemos entender no decorrer da construção dos textos é o conceito de que a prática docente focaliza a ação do professor, também parecendo ser esta a referência nos textos que utilizam como sinônimas a prática pedagógica e a docente.

Observamos, então, que a prática docente não se encontra definida e que seu sentido é confundido com o de prática pedagógica. Contudo, embora sejam utilizados os dois termos, os sentidos são equivalentes, ou seja, circunscrevem-se no fazer do professor, em sua ação profissional. É um não-dito que aparece nos dizeres construídos nos artigos no qual concebem que a prática docente está inscrita no ato de ensinar do professor, em sua ação pedagógica. E por entender que é na ação pedagógica que suas investigações se desenrolam, os textos terminam por confundir ação com prática pedagógica. Assim, a ação que é subjetiva do sujeito se torna a prática pedagógica que, como já o dissemos, é coletiva.

É preciso que os sentidos de cada conceito sejam postos à superfície, tendo em vista que se inscrevem em uma produção discursiva na qual permite que certo dizer seja dito, não sendo possível dizê-lo em outra formação. Dizer que a prática docente tem como sentido o fazer pedagógico do professor está, portanto, inscrito numa formação discursiva que não nos permite confundi-la com a prática pedagógica.

Assim, na BDTD, essa tendência também pode ser vista quando há utilização dos dois termos significando a ação do professor. Contudo, acreditamos que o uso de “prática pedagógica” pela autora Soares (2004) tenha o sentido mais específico dessa ação: os métodos de ensino do professor, seu planejamento de aula, a organização que promove do tempo pedagógico, ou seja, efetivamente o seu fazer. Já o termo “prática docente” parece estar vinculado a um sentido mais amplo de atuação. Mesmo assim, os dois sentidos têm no cerne o fazer do professor.

Os itens desse capítulo contemplam aspectos dos ambientes que se formam em volta do professor iniciante para melhor compreensão de sua **prática pedagógica** e podem ser suficientes para situarmos o professor iniciante em suas referências externas, mas não para o colocarmos na posição de protagonista da **prática docente** iniciante (SOARES, 2004, p. 76, BDTD, grifos nossos).

Lins e Silva (2007, p. 26, BDTD) igualmente apresenta a prática pedagógica como o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, a qual deve ser “eixo de qualquer proposta de formação de docentes [...]”. Dessa maneira, tanto a prática docente como a pedagógica se configuram nessas dissertações a partir da ação do professor.

Já no EPENN, além dessa questão, é possível perceber forte vinculação da prática docente com o enunciado saberes, que fundado na epistemologia da prática, traz em destaque o conhecimento construído e mobilizado pelo professor a partir de seu trabalho cotidiano. E se é mobilizado, é adquirido com o tempo, pois “tais saberes são enraizados nas experiências pessoais e profissionais do docente, e sua construção é resultado de um processo de socialização profissional [...]” (SOARES; MENDES SOBRINHO, 2007, p. 2, EPENN).

Assim, o sentido de prática docente que se elabora diz respeito a um processo de interação que se faz no contexto onde atua o professor (PACHECO, 1995), ou seja, aprende-se a ensinar e partilhar uma cultura de ensino. Deste modo, é na socialização de professores com alunos, de professores com professores, e destes com a instituição na qual trabalham que se constrói a prática docente.

Além disso, se o conhecimento é formado e mobilizado no trabalho cotidiano do professor, significa dizer que ele é dependente de um contexto prático e desta forma “o professor reconceptualiza aquilo que aprende numa instituição de formação tendo como orientação a necessidade de um conhecimento prático, deixando de lado o formalismo e atendendo sobretudo à sua utilidade” (PACHECO, 1995, p. 39). Portanto, é na ação docente, na sua especificidade profissional que é ensinar, que o professor ao se utilizar de um conjunto de saberes, constrói historicamente sua prática.

E sendo uma prática mobilizadora é ainda processo de internalização de conhecimento no qual a dimensão pessoal e profissional age diretamente sob o exercício da docência “seja na ordem da aquisição de experiências não sistematizadas, isto é, nos modelos observados nas interações do ‘ser professor’, seja por meio das experiências sistematizadas nos processos de formação inicial e continuada” (MOTA; SILVA, 2007, p. 8, EPENN).

Contudo, projetar os saberes experienciais do professor não seria desconsiderar os demais saberes, mas compreender que a prática docente se faz na síntese de todos eles. Assim a questão dos saberes também aparece atrelada em alguns sentidos construídos sobre prática docente na ANPED, onde esta estaria inscrita na conjunção entre os saberes construídos durante a formação do professor.

No que se refere às demandas internas, alguns saberes são necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. Esses saberes são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos antes e durante a formação inicial e em outros espaços de formação e reconstruídos pelo professor no decorrer de sua prática (BRAGAGNOLO; LUNA, 2004, p. 13, ANPEd).

De tal modo, não intencionamos privilegiar a prática em detrimento da teoria. Nossa perspectiva de prática docente reflexiva não nos permite realizar tamanho equívoco, mas trazer a prática e com ela o saber experiencial do professor para a formação, mudando sua lógica. Isso “significa dizer que é preciso considerar a prática docente – suas razões e condicionantes – como objeto de análise nos cursos de formação. O pressuposto é o de que não só se incorpora a teoria a partir da prática, como também essa é a condição para recriá-la” (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004, p. 12, ANPEd). A teoria e a prática estariam assim numa relação dialética.

Algumas considerações

Tomando o estágio como *locus* privilegiado da construção da práxis, compreendendo-o como espaço onde muitas vezes ocorrem as primeiras aproximações com o campo profissional e como lugar de ressignificação de uma prática docente já existente, é que pensamos na possibilidade de analisar os sentidos atribuídos pela ANPEd, BDTD e EPENN ao estágio e à prática. Nessa direção, observamos a relação intrínseca estabelecida entre o estágio e a prática docente na formação de professores e conseguimos alcançar quais sentidos as produções atribuem a eles.

Dessa forma, os trabalhos publicados percebem que o estágio precisa ser concebido como possibilidade de construção da práxis e onde o diálogo entre os diversos componentes curriculares pode efetivamente se estabelecer. Além disso, o estágio articulado ao enunciado da reflexão se apresentaria como lugar de ressignificação da prática docente.

Prática esta que nessas mesmas publicações aparece vinculada ao sentido de prática pedagógica, chegando mesmo a serem utilizadas como conceitos sinônimos. Mas que no seu cerne traz como significado o fazer do professor, ou seja, o que é específico de sua função. Há também nos discursos produzidos o sentido de prática docente reflexiva (sentido este vinculado ao de estágio) a qual é entendida como ação refletida que se transforma em teoria, mas que volta a ser ação.

Percebemos então, sentidos novos que estão sendo construídos sobre estágio supervisionado e prática docente, buscando perceber também que eles evoluem, mas não necessariamente numa sequência lógica, pois “[...] os enunciados possuem o poder de serem repetidos em espaços e tempos diferentes, e as regiões ou campos dos enunciados devem ser encarados como domínios ativos” (SILVA, 2011, pp. 189-190). E enquanto domínios ativos representam o que se está dizendo agora na produção do conhecimento científico.

Há, portanto, rupturas com discursos anteriormente produzidos, e a vinculação entre teoria da prática reflexiva com a teoria da práxis é um exemplo disso. Ou seja, ao perceber as lacunas da prática reflexiva e entendendo que esta carregava em si um apelo ao pragmatismo, as produções analisadas tanto de estágio quanto de prática docente se utilizam das duas concepções na tentativa de estabelecer a relação teoria e prática.

Essas rupturas também demonstram a produção de dizeres novos a partir dos desafios que enfrenta o estágio supervisionado em sua busca pela construção de uma prática docente criativa, reflexiva e produtora de conhecimento. Sem embargo, ao romper com o passado, mas sem esquecê-lo, as produções se inscrevem na possibilidade do fazer histórico.

Referências

ANFOPE. **Estatuto**. 2009. Disponível em: <http://anfope.spaceblog.com.br/15/> Acessado em 14/01/2013.

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. Da teoria à prática: as possibilidades de aprendizagens docentes no estágio supervisionado. In: 19º EPENN. **Anais**. João Pessoa, 2009.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; LUNA, Iúri Novaes. Educação e novas exigências profissionais: Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2004.

BRASIL, Maria Ghislery de Paiva. Estágio e formação reflexiva: ressignificando os saberes docentes das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. In: 19º EPENN. **Anais**. João Pessoa, 2009.

CAMPOS, Ana Raquel Pereira Lemos de Sousa. Pesquisa e prática pedagógica no currículo de formação de professores/as. In: 19º EPENN. **Anais**. João Pessoa, 2009.

CUPOLILO, Amparo Villa. A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Caxambu, 2004.

DUARTE NETO, José Henrique. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica**: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. 2010. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2010.

GRIGOLI, Josefa A. G.; TEIXEIRA, Leny R. M.; LIMA, Cláudia M. Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Caxambu, 2004.

LINS E SILVA, Selma Tânia. **Os saberes mobilizados por egressas do curso de Pedagogia a partir da pesquisa e prática pedagógica**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lucinalva da Silva. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental**: legitimação e resistência. 2001. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2001.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da; SILVA, Heraldo Aparecido. O processo de internalização do conhecimento na prática docente. In: 18º EPENN. **Anais**. Maceió, 2007.

ORLANDI, Eni Puccineli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Formação de professores**: teoria e práxis. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

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

ROCHA, Áurea Maria Costa. **A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE**. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, Jan./Abr, nº. 34, 2007.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Poços de Caldas, 2003.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Caxambu, 2005.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. A relação teoria e prática: um desafio para o estágio curricular supervisionado na formação de professores. In: 19º EPENN. **Anais**. João Pessoa, 2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 14, Jan/Abr, nº 40, 2009.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2011.

SILVA, Janssen Felipe da. **Políticas de formação de professores:** aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos. 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2001.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. **A prática docente do professor iniciante.** 2004. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2004.

SOARES, Maria de Fátima Cardoso; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A importância do saber experiencial no contexto das práticas pedagógicas de professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: 18º EPENN. **Anais.** Maceió, 2007.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.