

A PRÁTICA DO ESTÁGIO EM FORMAÇÃO CONTINUADA E A SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES

Maria do Socorro Estrela Paixão - UFMA

RESUMO

Este trabalho discute como o Estágio Curricular em formação continuada no curso de pedagogia da UFMA contribui para o desenvolvimento de saberes profissionais necessários à formação do (a) pedagogo (a) como formador (a) de professores (as). Situa o estágio como atividade que valoriza a extensão, o ensino e a pesquisa. Dar ênfase à concepção de formação continuada que responda as novas concepções de projeto social e que tenha como questão diretriz a prática social como ponto de partida e de chegada. Além deste aspecto, mostra que o estágio possibilita um diálogo entre professores (as) da Educação Básica que atuam, principalmente, na rede pública de ensino e a Universidade por trazer para o debate, através da formação, questões referentes às problemáticas que dificultam a ação docente no contexto local e global, assim como, estratégias que revelam possibilidades de compreensão e intervenção didático-pedagógicas em contextos formativos.

Palavras-chave: Estágio; Pedagogo; Saberes; Formação continuada;

INTRODUÇÃO

A produção sobre a temática formação docente, especialmente do pedagogo tem uma longa história e conta nos últimos vinte anos com inúmeras pesquisas em função das demandas postas para as diferentes instituições educativas. As pesquisas decorrem, ou é uma das conseqüências do movimento pela profissionalização tanto do ensino como da docência.

Alia-se a esse debate a produção e a pesquisa sobre os saberes necessários para o exercício da docência, entendida aqui como atividade de educação e como uma prática social por partir das necessidades e possibilidades dos sujeitos envolvidos no processo. Aqui no Brasil, as pesquisas sobre os saberes docentes, surgem a partir da década de 1990. Esta temática, ainda continua na ordem do dia e mobiliza educadores(as) para refletirem sobre ela em distintos portadores e eventos, assim como, sobre os dispositivos necessários para a sua construção e mobilização em contextos de formação.

O texto discute a prática de formação docente relacionando-a com a prática do Estágio Curricular, especialmente, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do

Maranhão - UFMA que une o Estágio Curricular e Extensão Universitária na tentativa de desenvolver ou ampliar conhecimentos em alunos e alunas do curso e professores (as) que atuam na Educação Básica.

A prática apresentada pode se constituir como um avanço, em relação aos outros estágios, não apenas por viabilizar o agir em situação de estudantes em processo de formação, mas, por estabelecer uma relação de diálogo e confronto desses sujeitos com outros - profissionais da educação básica - que já fazem uso dos diferentes saberes docentes e que se encontram envolvidos em problemáticas de ordem objetiva e subjetiva que interferem na escola e no sistema de ensino.

Somam-se a este aspecto, as ações e intervenções realizadas pelos (as) estagiários (as)-formadores (as) na dinâmica da formação, processos vivenciados cotidianamente nas salas de aula, pelos (as) profissionais que se disponibilizam a fazer parte do curso de formação continuada. Os momentos de intervenções por não serem estanques exigem escolhas e estratégias específicas e conforme a natureza do objeto em tratamento. Não há antes nem depois, mas, a interação entre “projeto vivido” e o paradigma recortado nas ações (WACHOWICZ, 2002).

A reciprocidade entre projeto vivido e o paradigma condutor das ações dá a dinamicidade do processo formativo e a reflexão sobre os dispositivos indispensáveis para a construção e mobilização de saberes para o exercício da docência nas salas de aula da educação básica e na formação continuada de docentes. Algo desafiador e complexo porque a qualidade das elaborações e das intervenções realizadas depende de uma ação que toma por fundamento a troca, a colaboração e experiências múltiplas. “Vivenciar processos de pesquisa-intervenção parece ser uma rica oportunidade para a ampliação dos conceitos prevalentes de ensino, aprendizagem e de escola, que historicamente têm sido pautados em programas e funções predefinidos”. (BARBOSA, 2004, p.322).

Neste entendimento a formação continuada de professores (as) como atividade do Estágio Curricular é caracterizada pelo conjunto de proposições, pelas disputas e pelas tomadas de decisões de alunos (as) e pelas pessoas responsáveis pela orientação e o desenvolvimento das inúmeras ações e intenções no campo em que acontece o estágio, isto é, a escola. Sobre esse espaço de formação e reflexão (BARBOSA, 2004, p. 317) diz que “(...) a escola deve ser considerada um locus privilegiado para a formação de professores e a construção de novos conhecimentos sobre os processos individuais e coletivos de desenvolvimento profissional (...)”.

Na escola as pessoas articulam uma rede de relações que precisam ser entendidas e negociadas. Por isso, requer investigação contínua e deve ter como ponto de partida e chegada a prática social porque o conhecimento científico da educação é construído no mundo social ((WACHOWICZ, 2002). A investigação, por sua vez, toma como questão diretriz os saberes docentes mobilizados para a construção e a apropriação de conhecimentos indispensáveis à ação do pedagogo (a) como formador (a) de professores.

Na tessitura é importante evidenciar e desenvolver algumas categorias subjacentes à construção e desenvolvimento da prática do estágio em formação continuada. Por serem complexas requerem que sejam encontrados nelas os elementos articuladores e que conduzam para a principal intencionalidade que é a mobilização e a construção de saberes do (a) pedagogo (a) a partir da formação continuada de docentes que se encontram no exercício da profissão e que pressupõe “análise da prática” (BARBOSA, 2004, P.326) e seus elementos estruturantes.

Neste entendimento, é necessário optar pela concepção de formação continuada e pela defesa de que a mesma para favorecer a reflexão e construção de saberes docentes, deve ser tomada na perspectiva crítica da apropriação e uso da prática social (GASPARIN, 2007), haja vista que a apropriação e o uso pelos(as) estagiários(as) / formadores(as) e formandos(as) instrumentalizam para uma ação coerente com as necessidades e possibilidades formativas desses sujeitos. Aspectos reforçados por inúmeros autores. Como por exemplo, as produções que fundamentam, atualmente, a discussão sobre a prática docente e a sua reflexão pode-se citar (SCHON, 1997; 2000), (PIMENTA; GHEDIN, 2005), (ALARCÃO, 1996), (CONTRERAS, 1996). E, os que discorrem de modo convergente sobre saberes docentes, pode-se tomar como apoio (FREIRE (2006), (PIMENTA, 2002), (GAUTHIER et al. 1998), (TARDIF 2003) e (CUNHA (2004).

A PRÁTICA DO ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Discorrer sobre a prática do estágio o a formação de professores (as) torna-se desafiador, pois muito se tem discutido sobre que caminhos podem contribuir para uma prática docente de qualidade e que decorre de uma formação também pautada na qualidade social.

Ao se relacionar a prática do estágio como elemento articulador da formação do (a) pedagogo (a) como formador (a) de professores (as), então de qual prática se faz referência? Para tentar responder a questão é necessário situar a prática do estágio no debate sobre a formação de professores (as).

Sabe-se que a maior intenção do curso de formação de docentes e, especificamente, do (a) pedagogo (a) é a formação sólida para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade social, principalmente, com pessoas de menor acesso ao conhecimento e aos bens culturais, “aliás, é o desafio a ser enfrentado nas próximas décadas. O mais importante é discutir quais são as diretrizes e os princípios que devem estar na raiz dessa formação e não propriamente o local onde deva se dar essa formação.”(FILHO, 2003, p.153).

O autor traz para o debate uma questão relativa não apenas aos contextos formativos. Tenta mostrar as interferências na formação oriundas das políticas educacionais, entendidas aqui como conjunto de intenções, de ações e de recursos necessários para atingir determinados objetivos na educação.

Além do conjunto de ações e intenções fala também das dificuldades para a implementação das diretrizes nas instâncias formadoras “é sabido que, mesmo nas universidades onde se leva a sério o mandamento constitucional da vinculação entre ensino, pesquisa e extensão, as licenciaturas estão consideradas em segundo plano.” (p. 154).

As abordagens acima induzem à percepção de que ao se tratar a educação, como uma política pública, e dos processos formativos requer que se apreendam na dinâmica os problemas que acompanham a educação, historicamente, e as políticas postas pelo Estado para equacionar esses problemas. Deste modo, é necessário resgatar as particularidades da política educacional num plano mais amplo, o que significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados na sociedade e o reconhecimento do Estado como *locus* de sua condensação (POULANTZAS, 1980).

Numa abordagem mais concreta, o conceito de políticas públicas implica considerar a íntima e dialética relação entre a intervenção estatal e a organização social em que ocorre a intervenção. Para compreender essa relação devem-se levar em conta os processos que conduzem à definição de uma política no quadro mais amplo em que as políticas públicas são pensadas.

Outro aspecto importante, que se deve ter presente nas análises e que faz menção sobre a implementação das políticas nas instâncias, é que as políticas públicas

são planejadas, implementadas, reconstruídas ou desativadas de acordo com as representações da sociedade, afinal o sujeito científico da educação escolar é construído no mundo social. As ações e programas, por tanto, guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, isto é, com o sistema de significações que são peculiares a uma determinada realidade.

Nesta perspectiva é pertinente considerar então que a estruturação e implementação das políticas educacionais constituem uma arquitetura em que se fazem presentes dimensões como: as soluções técnicas e políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados por espaços mais amplos; os conjuntos de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva a educação e a formação docente; as práticas de acomodação ou de resistência instauradas nas instituições formativas que as colocam em ação como os sistemas de ensino, a universidade ou a escola.

Em decorrência dessa política podem predominar nas instâncias formadoras diferentes concepções de formação tanto inicial como continuada. A prática como imitação de modelos é uma delas. “tem sido denominada por alguns autores como “artesanal”, caracterizando o modo tradicional de atuação docente, ainda presente em nossos dias (PIMENTA, 2008, p. 35).

Qual a concepção de estágio que decorre desta prática?

O estágio é reduzido à mera tarefa de observar as ações de outros, neste caso, os (as) formadores (as) nos mais diferentes espaços. Em seguida exige-se imitação sem análise e sem crítica. Isto porque, a observação é destituída de elementos que possam fundamentá-la, teórica e metodologicamente e não se vinculam às práticas sociais reais.

Outra prática muito comum é a de instrumentalização técnica. Aqui está presente o tecnicismo pedagógico em que é recorrente a prática pela prática e o emprego de técnicas sem reflexão ou sem funcionalidade social. As atividades do estágio resumem-se a atividades técnicas como preencher formulários após observações, fazer diagramas, fazer e desenvolver planos sem compreender, ou seja, o estágio é sinônimo da hora da prática. (BARBOSA, 2004, p.289) propõe que “por meio dos conceitos de professor reflexivo e professor-pesquisador; combate o tecnicismo presente em todas as instâncias e graus de ensino, evidencia a importância de partir do conhecimento da realidade para atuar sobre ela”.

(PUENTES, 2005) faz uma síntese das diferentes abordagens teóricas sobre a formação e destaca as principais temáticas descritas em diferentes pesquisas. Dentre as

temáticas principais, encontram-se a conceitualização da profissionalização docente, os aspectos integrantes do processo de profissionalização, as etapas na profissionalização, as condições indispensáveis ou necessárias para a profissionalização, os problemas que afetam a profissionalização e, em destaque, pelo maior número, os saberes, os conhecimentos, as competências e o desempenho considerados necessários à docência, ou seja, a ação estruturada na concretização do processo de ensino com ativa participação de docentes e discentes. (LUAIZA, 2008).

Na abordagem teórica acima se percebe a complexidade de elementos subjacentes à temática, o que requer que se pense numa formação e numa atuação que vá além das repetições e das técnicas pelas técnicas. Busca-se em (FREITAS, 2004) argumentações coerentes tanto com as necessidades formativas atuais para as licenciaturas, especificando a formação do pedagogo. Diz ser preciso recuperar as idéias originárias do movimento de educadores. E também (FREITAS, 2004, p.109):

A formação de educadores (..) responda as novas concepções de projeto social, no qual se inserem a educação, o ensino e o trabalho pedagógico (...) concepção de percurso de formação em instituições universitárias, articulando ensino-pesquisa e extensão (...) desenvolvimento de conteúdos e metodologias que traduzam formas de pensar e atuar ante problemas concretos da vida social.

O estágio neste sentido se constitui como um campo de produção a apropriação de conhecimentos e ganha um estatuto epistemológico por superar a tradicional redução à cópia, imitação de práticas ou desenvolvimentos de técnicas sem análise e reflexões pertinentes. Deixa de ser uma prática instrumental e constrói proposições formativas em conjunto com os cursos de formação e as práticas sociais gerais. Por isso, se constitui uma atividade de pesquisa, ensino e extensão sendo esta última atividade entendida como processo educativo, cultural e científico.

Esclarece o processo o Encontro de Pro-reitores (2001) ao afirmar que a troca de saberes sistematizados com os saberes da comunidade, da experiência gera conhecimentos que resultam do confronto da realidade. Além disso, democratiza o conhecimento da academia e efetiva a atuação da comunidade.

Percebe-se que através da Extensão Universitária têm-se a possibilidade de desenvolver metodologias participativas e favorecer o diálogo entre categorias utilizadas nos projetos de formação e as possibilidades de aprendizagens dos agentes envolvidos no processo formativo e investigativo.

Na medida em que se observa, analisa, categoriza, confronta e propõe mecanismos para a superação de dificuldades ou para dirimir problemáticas identificadas são criados e recriados conhecimentos possibilitadores de transformações necessárias para o contexto em que acontecem as diferentes ações de formação.

Essa prática significa entender que o ensino deverá estar associado a um novo conceito de sala de aula ou de espaço pedagógico e de organização de espaço-tempo para construir ou ampliar conhecimentos e não deve limitar-se a um espaço físico da dimensão restrita à Universidade, mas compreenda os distintos espaços, dentro e fora da universidade.

Essa realidade remete a um repensar da formação e da ação docente, à valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva, à vida do professores como representação da teia de *saberes* construídos por ele. Como revela (LIMA, 2002, p. 245) ao analisar José Contreras:

A reflexão não é uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais. A reflexão não é um processo puramente criativo para a elaboração de idéias, é uma prática que expressa o poder de reconstruir a vida social e, sendo vista a partir de condicionantes que determinam os contextos sociais dos docentes, exigindo uma opção.

A discussão sobre os *saberes para a formação docentes* situa-se no contexto da crítica à concepção do professor como técnico e de valorização das dimensões reflexiva, crítica, ética e política da formação, dando destaque para a profissionalização e para a função da pesquisa na construção da identidade e autonomia docente. A formação e a postura crítica do(a) profissional docente é um meio de buscar nas contradições as ações de resistências necessárias e possíveis para a transformação da sua atribuição de controlador de resultados para o papel de educador (a), de profissional capaz de intervir no espaço escolar, compatibilizando-o com as práticas sócio-culturais (PAIXÃO, 2005).

ESTÁGIO EM FORMAÇÃO CONTINUADA NA UFMA

O Estágio Curricular em formação Continuada na Universidade Federal do Maranhão no curso de Pedagogia traz na proposta e nas ações a relação indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, por considerá-los como elementos integradores e de sustentação para a formação do (a) pedagogo (a)

As atividades são coordenadas por docentes do Departamento de Educação e contempla diferentes etapas como o levantamento de expectativas e de necessidades formativas nas escolas, principalmente, da rede oficial de ensino e comunitárias, a organização da proposta de formação continuada conforme as demandas identificadas e as possibilidades dos (as) estagiários (as) e do contexto formativo, realização de cursos de 60 horas e avaliação contínua das ações de diagnosticar, planejar, do executar e dos instrumentos, indicadores e critérios priorizados para a avaliação de desempenho.

Usam-se como fundamento, além do aporte teórico especializados, os memoriais de formação, os diferentes textos editados nos discursos e nas ações de pedagogos (as) em formação e daqueles (as) docentes que se encontram em exercício e compõem o grupo de formandos (as). Sobre os memoriais de formação construídos é pertinente considerar que (PAIXÃO, 2005, p. 83):

Pelo caráter textual e pelo gênero literário, o memorial constitui um requisito formal que permite a reconstrução histórico-espacial de fatos, dados, concepções e experiências, o que significa criar oportunidades avaliativas e reflexivas quando se revê o passado, quando se analisa o presente e se projeta o futuro, incluindo aí, redefinição de metas, a efetivação de mudanças e um caminhar mais maduro, planejado, significativo.

O registro de experiências e representações variadas, a partir das leituras das educadoras e dos educadores, neste caso específico, de professores (as) da Educação Básica, coordenadoras e de coordenadores pedagógicos e estudantes do curso de pedagogia juntamente com a coordenação do estágio, abre também possibilidades para reflexão e valorização pessoal, social e principalmente política de uma categoria que há muito convive com a desvalorização profissional.

A formação é desenvolvida por alunos (as) do curso de Pedagogia. Através de reflexões e ações desenvolvidas na formação buscam alternativas para a superação de problemas do cotidiano escolar e de sala de aula e relativos à educação escolar como um todo na tentativa de construir competências de análise, síntese e aplicação.

Defende-se que a formação continuada como uma atividade de extensão é fundamental para a compreensão e intervenção teórico-prática dos (as) docentes em diferentes contextos e para a construção de seus saberes além de viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade.

É descrita uma experiência de estágio por (LIMA, 2001, p.28) e que se assemelha a discussão:

(...) estrutura A) Levantamento das habilidades e preferências dos estagiários; B) Levantamento de interesses pedagógicos e político-sociais, junto aos grupos que queiram fazer uma discussão, aprofundamento ou troca de experiência com a Universidade; C) Realização de cursos para a comunidade (Minicurso).

O estágio possibilita interação entre professores (as) da Educação Básica, prioritariamente, da rede pública de ensino ou e de escolas comunitárias e a Universidade. A interação e o diálogo levantam questões e promovem debates sobre problemáticas presentes na ação docente em espaços específicos de sala de aula como sobre as interferências objetivas mais amplas. Vejamos o que afirma uma aluna/formadora em seu relatório:

Durante os encontros para a elaboração do plano de formação e das pautas encontramos dificuldades como: dialogar com os teóricos, que estratégias usar para os encontros não fiquem cansativos, como intervir para esclarecer as dúvidas dos cursistas, que materiais usar, entre outras (RELATÓRIO-A)

Como em todo o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação envolvidos no processo da formação os (as) pedagogos (as) em formação mobilizam diferentes saberes para fazer as escolhas mais coerentes com a realidade em questão. Precisam confrontar os conhecimentos sistematizados com as experiências sócio-culturais e fazem a mediação entre os elementos didáticos e os sujeitos da formação, pois, “a didática é a organização do pensamento com o conteúdo que tenha valor de racionalidade” (WACHOWICZ, 2002, p.24).

Isso quer dizer que para a efetivação do processo formativo alunos e alunas do curso de pedagogia, no estágio em formação continuada põem em jogo distintos conhecimentos para concretizar as intencionalidades educativas e de formação. Dentre os conhecimentos pode-se destacar: sobre os sujeitos envolvidos no processo, afinal são eles os protagonistas e de onde parte e para onde deve chegar todas as ações planejadas.

Outro conhecimento é sobre o contexto global e local. A preocupação dos encontros não serem cansativos, mencionado pela formadora, é exatamente por conhecer a realidade das pessoas que participam da formação, ou seja, professores (as)

da educação básica, dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil que trabalham durante o dia e fazem o curso à noite.

Aliado aos anteriores está o conhecimento sobre o objeto e áreas de conhecimentos escolhidos para tematizar a formação. É preciso que os (as) estudantes de pedagogia pesquisem e se fundamentem em diferentes portadores e autores para que a formação ultrapasse o senso comum pedagógico e obtenha estatuto epistemológico, afinal é um estudo, é uma ação formativa oriunda de uma universidade.

E por último, porém, não menos importante é o conhecimento didático entendido como o elemento de mediação, como a ponte entre o que precisa ser aprendido e o que deve ser ensinado. Constantemente, os (as) estudantes/formadores precisam de elementos cognitivos referentes à gestão da formação, isto é, planejamento e seus elementos, intervenções didáticas, sistematizações de atividades, avaliação de processos e de aprendizagens.

A ação docente só tem sentido se despertar a consciência social através do conhecimento e promover o exercício da razão como forma de libertação. Sendo assim, como propõe Pimenta (2005, p.19) ao sintetizar Donald Schön:

A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas.

Quanto à avaliação de desempenho dos (as) formadores (as) aqui descritos é realizada a partir de indicadores negociados e eleitos por ambas as partes; Dentre os indicadores pode-se citar apresentação do plano de formação com seus elementos, desenvolvimento e coerência dos elementos contemplados no plano, fundamentação e recorte teórico-metodológico e atuação docente: comunicação didática, uso do tempo, análise, intervenção e sistematização das discussões.

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio ultrapassa a perspectiva tecnicista da formação e da ação docente. Trata-se de uma formação profissional alicerçada no pensar e no agir em situação (CANDAU, 2008) que baseado nas problemáticas e nas práticas do cotidiano organiza diferentes esquemas para agir.

Por ter consciência que vive num espaço e num tempo histórico é capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social da sua profissão.

Tornar-se um docente crítico, transformador, produtor de conhecimento e autor do que ensina, tendo a pesquisa como fundamento, requer que este profissional construa e faça uso de competências voltadas para a análise, síntese e aplicação em distintos espaços e tempos que envolvem a sua ação por defender-se que nenhuma fonte de conhecimento é em si mesma, completa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v.22, nº2, p. 11-42, 1996.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CANDAU, V. **Rumo a uma nova didática**. ed. 19 Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. ok

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. Ed, Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

CONTRERAS, José. **La autonomia Del professorado**. Madri: Morata, 1996.

CUNHA, M. I. da. **A docência como ação complexa**: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

FILHO, João Cardoso Palma Filho. A política nacional de formação de professores. UNESP, 2003.

FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção extensão universitária; v. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Helenas costa Lopes. Novas políticas de formação: concepção negada à concepção consentida. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Hora da Prática**: Reflexões sobre o estágio Supervisionado de Ação Docente. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Prática de estágio Supervisionado em formação continuada. IN ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUSA, Vanilton Camilo de. (Org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUAIZA, Benedito Almaguer. **Pedagogia e Didática**: duas ciências autônomas. Imperatriz: BeniRos, 2008.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Luís-MA** / Maria do Socorro Estrela Paixão. – São Luís, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA S. G. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. Ed. São Paulo Cortez, 2008.

PAULANTZAS, N. **Poder político e classes**. São Paulo: Martins, 1980.

PUENTES. R. V. **Formação, Identidade e Profissionalidade do professor da Educação Básica e do Ensino Superior no contexto Ibero-americano: um estado da arte (1993-2005)**. Trabalho apresentado como parte da Mesa Redonda intitulada *Formação, identidade e profissionalização do professor de educação básica e do ensino superior*, Seminário Universidade, Educação Escolar e Formação de Professores, realizado em Cuiabá, Mato Grosso, de 20 a 23 nov. 2005.

SCHON. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: dom Quixote, 1997.

SCHON. D. **Educando o profissional reflexivo**. Trad. Roberto Catal da Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

WACHOWICS, Lilia Anna. Educação, epistemologia e didática. In ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. Camilo de; FELDMAN, D. (et. al.) **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.