

Artigos Originais

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Original Articles

THE SUPERVISED APPRENTICESHIP ON TEACHER'S TRAINING

Andréia Cunha Malheiros Santana*

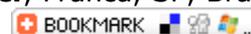
<http://lattes.cnpq.br/4835407468291098>

Edson Carmo Inforsato**

<http://lattes.cnpq.br/0792309624270467>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



RESUMO: Este trabalho tem como principal objetivo estudar o estágio supervisionado dentro de um curso de licenciatura, tendo como local escolhido para observação o curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Araraquara. Muitas vezes, o graduando sai da graduação sem imaginar o que vai encontrar, o que mostra que os cursos de formação de professores não estão atendendo a todos os seus objetivos. Ao buscar um respaldo teórico para entender esta realidade, foi possível perceber que a situação não é recente e que o problema há muito já vem sendo discutido. Dentro do amplo cenário que envolve a desvalorização dos cursos de licenciatura, este trabalho pretende focalizar seus estudos no que se relaciona ao estágio, entretanto, isto não significa que ele seja o único responsável pelas falhas na formação pedagógica do professor, mas que será dada mais ênfase a ele no contexto em que está inserido, com o intuito de centralizar o estudo num dos vértices bastante importante da formação docente. É necessário que o curso de licenciatura seja repensado, não como um projeto exclusivo da parte pedagógica, mas como responsabilidade de todos os docentes envolvidos no curso. Formar um professor no curso de Letras, ou em qualquer outra área do conhecimento num projeto que envolva todas as áreas.

Palavras chave: licenciatura. estágio supervisionado. formação do professor.

ABSTRACT: The aim of this article is to study the supervised apprenticeship in a bachelor degree, more specifically the Literature and Language degree in São Paulo State University (UNESP), in Araraquara. Many students conclude their courses with no idea about what they'll face in public schools. The reality has shown us that our bachelor degrees aren't reaching their objectives. Looking for a theoretical support, it's possible to infer this is not a recent problem, but an ancient one that has been discussed for a long time. In a wide context that involves the depreciation of bachelor degree, the aim of this article is to study the supervised apprenticeship in a bachelor degree, considering the opinion of the undergraduates, teachers from public school, who receive the undergraduates in their classroom and professors who are responsible for training them at the university. The supervised apprenticeship will receive more emphasis in the context it's insert, with the intent of centralize the study in a very important part of the teacher training. Meanwhile, it's the only responsible for the faults

* Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998), mestrado (2003) e doutorado (2010) em Educação Escolar, também pela UNESP. Email: santanaam@ig.com.br

** Professor Doutor do Departamento de Didática UNESP/Araraquara. Email: tamoyo@fclar.unesp.br

on pedagogical training of the teacher. It's necessary to rethink the bachelor degree, not only as a project in the pedagogical area, but as responsibility of all the professors involved. Undergraduate a Language teacher is a project that must involve every area.

Keywords: under graduation course. supervised apprenticeship. teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo central estudar o estágio supervisionado dentro de um curso de licenciatura, levando em consideração a opinião dos graduandos, dos professores que os recebem na escola pública e dos docentes responsáveis pelo estágio na própria universidade. O curso escolhido foi o de Letras, da Unesp, Câmpus de Araraquara.

Segundo Maisa Kullo (2.000), no modelo brasileiro de universidade, a formação de professores ocupa lugar bastante secundário, uma vez que as prioridades são as atividades de pesquisa e a elaboração do conhecimento científico. Na hierarquia universitária, encontra-se no primeiro escalão os professores que se dedicam a essas atividades. No segundo escalão estão aqueles que se dedicam tanto à pesquisa como ao ensino. Por último vêm os professores que se dedicam apenas ao ensino e, entre estes, os que se dedicam à formação de professores, os quais na opinião de boa parte dos colegas, têm reputação inconveniente já que são afastados de atividades nobres ligadas à pesquisa.

Não há integração entre a universidade e a educação básica, o que faz com que boa parte dos professores do curso de licenciatura não conheça a realidade do ensino básico e o estágio não consegue cumprir a função de promover essa aproximação necessária. Não há também um projeto comum para os cursos de licenciatura dentro de uma mesma universidade.

A falta de integração é tão intensa que as disciplinas de conteúdos específicos e as de conteúdo pedagógico muitas vezes não se relacionam, tornando o saber fragmentado, e até impossibilitando sua compreensão. Tal separação reforça a valorização da formação teórica como se fosse suficiente para a formação de um professor competente, negligenciando a parte pedagógica.

A lei de diretrizes e bases da educação, de 1.996 (no. 9.394) no seu artigo 65, postula para a prática de ensino um total de 300 horas no mínimo e termina este item afirmando que a experiência docente é pré-requisito para o exercício

profissional de quaisquer outras funções de magistério nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Ao mesmo tempo em que este discurso mostra um avanço relativo à importância do estágio e das disciplinas pedagógicas, ainda é muito vago, pois não fixa diretrizes reais para sua valorização dentro da formação de professores, não aponta como o estágio deve ser dividido durante a licenciatura ou a carga horária que cada disciplina pedagógica deve ter.

Vale salientar que prática de ensino e estágio não são sinônimos, há uma série de diferenças entre eles. A prática de ensino não é uma cópia da teoria, ao mesmo tempo que a teoria também não é reflexo da prática.

A prática de ensino é uma atividade consciente e flexível, para que possa atender aos variados modos de ser da atividade acadêmico-científica. Tal atividade deve ser planejada para que permeie todo o processo de formação do futuro professor e deve estar articulada ao estágio supervisionado, contribuindo para a formação de identidade do professor.

A prática de ensino deve ultrapassar os limites da sala de aula para o conjunto do ambiente escolar, para que possa ver o Estado em ação através da normatização das leis e das políticas educacionais. Para conseguir êxito nesta tarefa é vital que haja tempo e espaço para que a prática de ensino seja trabalhada desde o início do curso.

O estágio é o tempo de aprendizagem, no qual alguém se coloca em seu futuro local de ofício, a fim de que possa aprender a prática do mesmo para depois exercer a profissão. Por isso, o estágio implica na relação pedagógica entre um determinado profissional, já reconhecido institucionalmente no seu ambiente de trabalho e um aluno estagiário.

O estágio curricular supervisionado é o momento da formação profissional no qual o formando está em contato direto com seu local de trabalho, tal atividade não é facultativa, sendo imprescindível a sua realização para a obtenção do título licenciado.

O estágio juntamente com a prática de ensino visa intensificar a relação entre teoria e prática social, sendo um importante momento para o processo de ensino e aprendizagem, pois oferece ao futuro docente o contato com a situação real de trabalho. É o momento para verificar a existência das habilidades exigidas do

professor, principalmente quanto à regência. O estágio e a prática de ensino devem estar articulados e possibilitando a reflexões sobre as experiências vivenciadas na escola.

Na proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior também é ressaltada a importância da formação de professores, propondo uma separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado, para enfatizar os primeiros e não o contrário como acontece hoje em dia.

Esta formação do licenciado deve estimulá-lo a aprender o tempo todo, a investir na sua formação, a usar sua inteligência, sua criatividade e sua sensibilidade, assim como estimular a interação com outras pessoas.

Tal formação visa criar um profissional atento ao mundo em mudança, que adquira novos conhecimentos e faça com que eles possam fazer parte do seu próprio processo de aprendizagem.

Ainda na proposta de diretrizes para a formação inicial de professores, as questões a serem enfrentadas na formação inicial dos docentes estão em duas áreas: no campo institucional e no curricular.

No campo institucional encontra-se a desarticulação na formação de professores que atuam em diferentes níveis, dificuldade de interferência das organizações institucionais na organização curricular do curso, distanciamento dos cursos de formação e as escolas de educação básica e a falta de informação sobre as propostas pedagógicas das secretarias e escolas municipais.

No campo curricular há também uma série de problemas, como a desconsideração dos conhecimentos e experiências dos professores em formação, o tratamento inadequado dos conteúdos e a desarticulação entre os acontecimentos pedagógicos e os de ensino, falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural, tratamento restrito da atuação profissional, concepção restrita da prática, inadequação do tratamento da pesquisa, ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações, desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica e a desconsideração das especificidades próprias das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular da educação básica.

Analisando estes dois campos pode-se perceber o quanto é complicado pensar na formação de professores, quantas questões estão ligadas a este tema. A importância do estágio aparece sobre os dois aspectos, na falta de envolvimento entre a escola básica e a de formação de professores e mais ainda no campo curricular no tratamento restrito dado à prática do ensino.

Há necessidade de uma reforma na formação de professores, trata-se de uma formação profissional que não seja genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimento sobre o seu trabalho, é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação. Essa nova formação deve levar em conta:

- aprendizagem por competências: a fim de superar a dicotomia entre teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação;
- coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor: simetria invertida, concepção de aprendizagem, concepção de conteúdo e de avaliação;
- a pesquisa como elemento essencial na formação do professor: a pesquisa que se desenvolve no âmbito escolar não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou científica. Refere-se sobretudo, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

De acordo com Marin (1.996), os professores das licenciaturas estão profundamente equivocados em sua atuação para formar professores. Os cursos de formação básica estão fundamentados em paradigmas lineares, dentro dos quais o aluno faz primeiro o curso de formação básica, em seguida vai para o mercado de trabalho e ao longo de sua carreira passa por projetos de educação continuada.

Esta concepção de formação vê o aluno como uma "tábula rasa", como se ele chegasse ao curso de graduação sem nenhum saber, o que é um equívoco, pois o processo de formação tem sua história.

Os profissionais começam a ser formados no cotidiano, a partir da educação informal e formal que desde criança recebemos. “É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa essa formação, não nos cursos básicos que ministramos”. (MARIN, 1.996, p. 162)

A criança desde pequena vê modelos de determinados profissionais, entre eles o professor, os vê tanto na sua vida cotidiana como pela televisão e é a partir destas experiências que a consciência ou identidade profissional vai se formando de uma maneira implícita e acrítica. Nesse sentido quando o futuro docente chega a um curso de formação já apresenta uma concepção pré-definida da profissão repleta de imagens, crenças, valores, gostos ou preconceitos sobre a profissão.

Segundo Marin (1.996), é necessário adotar um paradigma com fundamento teórico e social para embasar os cursos de formação, visando levantar a história de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças, os valores, as representações que os alunos têm no início da graduação como subsídio para esses cursos.

A obtenção dessas informações enriqueceria o currículo, pois se poderia trabalhar na direção de esclarecer possíveis ideias distorcidas sobre a profissão. Ignorar estas informações faz com que os professores atuem sem corresponder às expectativas dos alunos.

Trata-se de “incorporar uma concepção mais ecológica que permita a articulação das vivências dos alunos com um projeto político pedagógico de curso em que os desejos que temos em relação à formação de professores se concretizem”. (Marin, 1.996, p.163)

É preciso trabalhar a partir de uma perspectiva mais histórica, mais social, mais crítica, sobre uma ideia de homem menos segmentado e assim buscar uma nova forma de lidar com os futuros professores, na tentativa de conseguir um avanço qualitativo do processo educativo em geral.

Para Nóvoa (1.992), é necessária a criação de instituições específicas para a formação de professores, estas instituições devem prever uma formação que leve os professores à reflexão, há a necessidade de se repensar e reestruturar a formação de professores desde a inicial até a continuada. Dentro desta nova perspectiva surge a valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre ela, sendo natural a prática de formação-ação e de formação-reflexão.

Nóvoa (1.995) também se dedica a questão da identidade do professor, para ele o professor está passando por uma crise de identidade.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (Nóvoa, 1.995, p. 07)

No começo do século, a escola era a resposta para todos os problemas da sociedade e o professor era um exemplo, nos anos 60 começou a se questionar o papel da escola, ela foi acusada de reproduzir as diferenças sociais, devido a esta situação o professor ficou perdido entre dois lados opostos. (Nóvoa, 1.996)

De acordo com Nóvoa (1.996), é necessário interrogar as relações entre escola e sociedade focalizando a profissão docente e tomando cuidado para não se deixar levar por visões extremas, na qual ora a escola é *salvadora*, ora *reprodutora da sociedade*.

Para ele a crise de identidade dos professores advém justamente deste choque entre estas visões extremadas e um dos caminhos para enfrentar esta crise é reforçando o papel da sua autonomia profissional. Os professores devem retomar sua autonomia e as bases intelectuais de seu trabalho.

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. (Nóvoa, 1996, p.26)

A identidade profissional é construída desde a formação inicial, por isso o estágio é importante enquanto etapa de formação do professor. De acordo com Lüdke (1.996), o trabalho no ensino vai completando a formação do professor, por meio do auxílio e da influência de colegas, e também por meio da própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo, ele aprende fazendo, com seus alunos, retém o que dá certo e incorpora isso a sua prática.

O estágio também proporciona uma troca de informações benéfica ao professor já em exercício, pois o futuro docente traz na bagagem as novas teorias pedagógicas que podem servir de reflexão para o docente em exercício. Trata-se de uma relação na qual ambas as partes ganham.

Há vários estudos sobre a formação de professores que trabalham com a existência de um saber docente específico, como Schön (2.000) e o próprio Nóvoa

(1.996), tais obras procuram mostrar o professor como um profissional crítico, ativo, reflexivo, questionador e dotado de um "saber" que lhe é próprio como grupo.

Uma das ideias centrais do ensino reflexivo é acreditar que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino estão na base de sua prática de sala de aula. Esta reflexão torna os professores conscientes de suas crenças e suposições que advêm de sua prática, ela possibilita a articulação de suas próprias compreensões e o reconhecimento delas em seu desenvolvimento pessoal.

Para Schön (2.000), há muitos problemas na prática que a racionalidade técnica, o conhecimento teórico, não é capaz de resolver e que a maneira como abordamos os vários problemas que encontramos depende de nossas experiências. O autor afirma que, “dependendo de nossos antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas, abordamos situações problemáticas de formas diferentes”. (Schön, 2.000, p.16)

De acordo com Schön (2000), o conhecimento valorizado é o acadêmico, por isso no início do século XX quando as escolas estavam se transformando em universidades e queriam ganhar prestígio, incorporou-se a idéia de que a competência prática se torna profissional quando seu instrumento de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, primordialmente científico. “Como regra geral, quanto maior for a proximidade de alguém à ciência básica, maior o seu status acadêmico. O conhecimento geral e teórico desfruta de uma posição privilegiada”. (Schön, 2.000, p. 19)

Schön usa o termo conhecimento-na-ação para designar todos os conhecimentos que se revelam nas ações inteligentes, quando o ato de conhecer estiver na ação, como no exemplo de *andar de bicicleta*, seria incoerente alguém dizer que aprendeu a fazê-lo graças a teoria, pois não conseguimos tornar tal experiência verbalmente explícita.

É possível que se tente fazer construções sobre esse conhecimento tácito, mas eles serão sempre teorias, e por isso estáticas, ao contrário do conhecer-na-ação que é dinâmico e tácito.

É necessária uma epistemologia da ação, isto ocorre de duas formas, uma seria a reflexão-sobre-a-ação, diz respeito ao pensamento deliberado e sistemático, dirigido a ações, tal conceito é bastante usado em programas de formação e em parte da literatura sobre ensino reflexivo.

Por sua vez, a reflexão-na-ação seria a atitude de refletir no meio da ação sem interrompê-la, isto aconteceria no presente da ação, um período de tempo variável de acordo com a situação, durante a qual ainda se poderia interferir, este pensar serviria para dar uma nova forma ao que se está fazendo enquanto ainda o faz.

A reflexão-na-ação ocorre nas interações com a experiência que resultam em formas frequentemente repentinas, nas quais se vê a experiência diferentemente, a chave para este processo está na reelaboração dos referenciais do professor.

A reflexão- na- ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (Schön, 2.000, p.33)

Para Schön (2.000), não se pode desprezar a importância da prática, pois é no mundo prático que as pessoas vivem e os problemas se encontram.

Aprender a prática por conta própria tem a vantagem da liberdade, mas a desvantagem de se ter de *reinventar a roda*, ou seja, não se aproveita - ou se aproveita pouco - das experiências dos outros.

O professor não aprende só no curso de formação inicial, ou com seus pares, ou nos cursos de educação continuada, ele também não aprende apenas com a prática, é a soma de todos esses fatores que formam o professor como um todo.

Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, incluindo os ligados à prática.

Uma questão bastante pertinente relativa à formação dos futuros educadores é o distanciamento existente entre o mundo do conhecimento científico (universidade) e o mundo real (escolas).

Moysés e Collares (1.996) afirmam que o conhecimento transmitido na universidade é dado de forma pronta e acabada e a-histórica. Para elas, os cursos de educação continuada também não consideram o conhecimento prévio do professor, sua prática pedagógica em sala de aula, por isso não ocorre a apropriação de novas teorias e não se transforma a prática pedagógica. “Apenas se transmite o verniz de novas teorias, ou melhor, o verniz do discurso de novas teorias, que adere a mesma velha prática”. (1.996, p.III)

Elas estão vendo com grande inquietação esta realidade, na verdade há em *buraco negro*, um *bicho papão* que pega as idéias tidas na universidade, as digerem, as modificam, as reduzindo a um discurso sem consistência e extremamente distorcido da teoria precursora. (MOYSÉS; COLLARES,1.996)

De acordo com Kullo (2.000), a faculdade de educação está em busca de um campo específico de trabalho, há pouquíssimo contato entre os vários níveis de ensino, o que prejudica a ação da universidade. Tal fato desencadeia o que Maria Moysés e Cecília Collares (1.996) chamam de buraco negro ou bicho papão, que faz com que as teorias geradas em um nível cheguem ao outro totalmente modificadas.

É necessário que os pesquisadores se preocupem com o caminho percorrido pelo conhecimento ao chegar no mundo real, buscando formas de intervir nesse caminho a fim de que o conhecimento utilizado na escola seja o mesmo que é produzido, sem distorções, fruto da má interpretação ou de interesses alheios.

A faculdade de educação deveria ter um papel integrador da escola com a sociedade e conferir sentido universitário à própria universidade e, para isso, ela precisa encarar as ciências da educação como uma intersecção de diversas ciências vivendo uma intensa interdisciplinaridade.

Segundo Kullo (2000), a faculdade de educação deve caminhar no sentido oposto ao que está hoje. Ela precisa caminhar em direção da sociedade, valorizar a educação que o povo faz, atender às necessidades que lê, demonstrar ao mesmo tempo que deve se articular com o ensino fundamental e médio para que passe a elaborar cultura repensando o significado da própria educação.

A faculdade de educação que não mudar desaparecerá. O próprio conceito de educação mudou, é necessário que haja o contato permanente com o cotidiano escolar e com as práticas educativas da sociedade, é essencial não apenas fazer um ensino mais eficiente em termos teóricos, mas também refletirmos e reescrevermos a teoria educacional.

A formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, tanto a inicial como a contínua. Os professores encontram-se numa encruzilhada, o tempo é para se refazer as identidades. Há várias maneiras de conceber a relação teoria-prática no processo de formação de professores.

De acordo com Silvio Gamboa (1.996), é preciso repensar a relação teoria e prática de uma forma dialética entendendo-a não como o ajuste entre uma e outra,

mas como um conflito, uma tensão separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria, não é possível que haja uma teoria solta, ela sempre será relativa a uma prática e vice-versa, a prática sempre se remete a uma teoria.

Para compreender melhor essa unidade dos contrários, a filosofia destaca o termo *práxis* para identificar a tensão crítica entre teoria e prática, termos integrantes de uma mesma realidade. Esse termo, ao contrário de outras concepções que visam à adequação, ao ajuste ou ao equilíbrio, expressa a tensão, o confronto e a contradição. (Gamboa, 1996, p.125)

De acordo com Marcelo (1.998), ao se falar em pesquisas sobre formação inicial é notável o número crescente de trabalhos sobre o estágio, isto se deve por ele ter um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois eles seriam capazes de articular teoria e prática.

De acordo com Griffin, apud Marcelo (1.998), os estágios devem ser estudados por vários motivos: primeiro porque os professores reconhecem sua importância dentro da sua formação; segundo porque não há conhecimento sólido sobre os estágios de ensino, nem como se desenvolvem, nem que resultados conseguem; terceiro lugar porque o estágio é a parte do currículo de formação de professores mais indicada para fazer a relação entre a universidade e as escolas de 1º. e 2º. graus (ensino fundamental e médio).

Um outro motivo seria a importância de conhecer as características de um professor tutor eficaz e sua relação com os estagiários. E por último, o estágio é uma oportunidade para estudar os professores em um contínuo na sua carreira, através de estudos longitudinais.

Dentro dos estudos sobre os estágios é possível adotar um enfoque que trate das *crenças e imagens* trazidas pelos graduandos para a sua formação. Sendo consideradas como crenças algo com grande conotação afetiva.

Os professores em formação entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino. (Kagan, apud Marcelo, 1.998, p.55)

Este pensamento está em sintonia com o de Alda Marin (1996), citado no início desta fundamentação teórica, pois os dois vêem a importância de se levar em

consideração o que o aluno da graduação traz para o curso. Os alunos estagiários desenvolvem suas crenças em relação à docência de acordo com suas próprias experiências como estudantes e que poucas dessas crenças são modificadas nos cursos de graduação.

É possível constatar então, que as crenças e valores que os futuros professores apresentam os acompanham durante toda a sua formação. De acordo com Cole e Knowles,

É amplamente aceito que a formação formal de professores exerce influência importante, mas secundária sobre o pensamento e a prática; sendo esta última muito influenciada pela vida, a escola e as experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação de professores. (apud Marcelo, 1.998, p. 56)

Knowles e Huberman, apud Marcelo (1.998), convergem neste ponto, os dois acreditam que um contato positivo com a sala de aula desde o início fortalece e facilita a vida profissional do futuro docente.

O processo de socialização, tal como o de formação, não é linear, ele depende da ecologia da classe, dos professores tutores, da cultura escolar, das crenças do futuro professor e outros fatores internos e externos.

Há vários estudos tentando ver de qual maneira o estágio seria realizado a fim de promover a atitude reflexiva dos professores, mas pouco êxito essas pesquisas estão obtendo, pois na maioria das vezes, os estagiários não perdem as suas crenças primeiras e em geral não conseguem refletir de maneira satisfatória.

Embora haja muita pesquisa sobre os alunos estagiários, é inegável a importância do professor tutor (professor em exercício na escola estagiada) e do professor supervisor (professor responsável pelo estágio na universidade).

Os professores tutores aceitam alunos estagiários em suas salas porque gostam de ajudar a formar futuros professores, mas eles se preocupam com as limitações de tempo, a possível influência negativa no andamento da classe, o tipo de aluno estagiário e a avaliação deste.

Os professores tutores do ensino secundário acreditam que o mais importante é a *preparação técnica* dos alunos, ou seja, o conhecimento de conteúdo que os alunos apresentam. Eles acreditam que sua principal importância seria demonstrar habilidade como professor, dominar os conteúdos da matéria e ter vocação para educador.

Eles comentam que geralmente solicitam que os estagiários expliquem algumas lições, ajudem os alunos a fazerem as tarefas, observem como se dirige uma sala e auxiliem na correção os trabalhos dos alunos. (Marcelo, 1998)

Os professores também percebem a necessidade de melhora nos estágios, acreditam que a carga horária deva ser aumentada, que eles recebam algum tipo de treinamento, que haja um maior entrosamento entre a coordenação dos estágios e os professores tutores e a própria escola, para que eles possam saber o que se espera deles.

Muitos estudos têm reconhecido a importância dos tutores no processo de socialização do futuro professor, os professores tutores se preocupam em se tornarem bons exemplos para seus estagiários, entre eles podemos citar o próprio do trabalho de Carlos Marcelo (1.998) e o de Isabel Cunha (1.989).

Kagan e Warren, apud Marcelo (1.998), imaginam que a supervisão apresente cinco fases, que são atendidas de acordo com as possibilidades e as exigências de cada situação prática:

- modelar: quando o professor realiza uma atividade e o estagiário após a observação desenvolve um modelo conceitual sobre aquilo;
- supervisão: quando o professor observa a atuação do estagiário e lhe dá um retorno;
- escalada: quando o professor apóia o estagiário, que de forma progressiva passa a atuar com independência, de acordo com perguntas e orientações do professor;
- articulação: quando o professor pede ao estagiário que verbalize seu conhecimento, raciocínio ou processo de resolução de problemas;
- reflexão: quando o estagiário compara, por um processo intelectual, sua atuação com a do professor tutor;
- exploração: quando o estagiário expõe suas próprias metas e atua com independência.

O início da docência, tal como os estágios, é um período fundamental na formação do professor, pois é nele que o professor se assume como tal, por isso a sua autonomia e o seu desenvolvimento contínuo deve ser reforçado.

Para este artigo, a definição de estágio a ser seguida é a de Zeichner (1992), para ele, estágio em ensino é toda a atividade de observação e experiência docente dentro de um curso de licenciatura, isto inclui experiências em campo, experiências precoces, os programas de iniciação e as práticas de ensino.

Este artigo mostra a visão dos professores e dos graduando sobre como está ocorrendo o estágio supervisionado num curso de licenciatura em Letras, mas isto não significa considerá-lo separado da teoria, pois a concepção seguida será a dialética considerando a prática e a teoria como algo intrínseco ao processo de formação docente, sem que haja a possibilidade de se ter um sem outro.

2 DESENVOLVIMENTO

O córpus deste estudo foi composto por 24 alunos do último ano do curso de Letras (Unesp/Araraquara) do período noturno e 38 do período diurno, eles responderam um questionário dividido em duas partes uma objetiva e outra dissertativa, estes dados foram analisados e complementados com entrevistas feitas com as duas professoras responsáveis pelos estágios na universidade e pelos professores de cinco escolas estaduais do município de Araraquara que receberam estes alunos para o estágio.

Neste artigo trataremos apenas alguns dos pontos abordados com os graduandos, os quais deram origem aos oito gráficos apresentados:

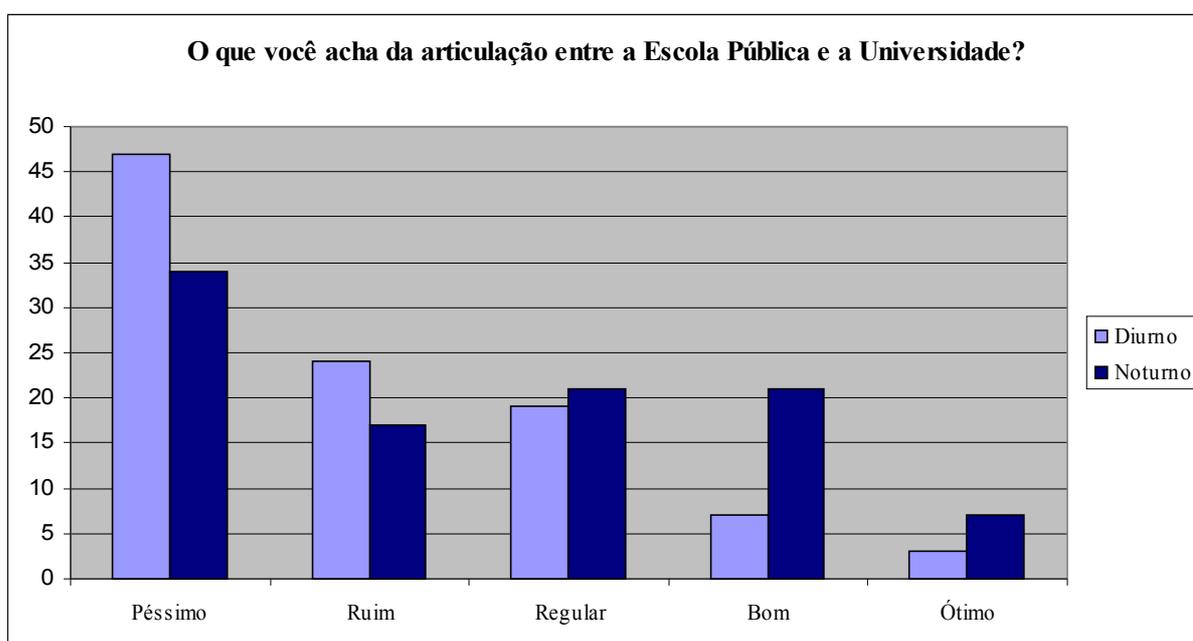


Gráfico 1. O que você acha da articulação entre a Escola Pública e a Universidade?

Fonte: Levantamento de dados junto aos alunos do curso de Letras

Ao olhar o grande número de respostas negativas a esta pergunta, péssimo e ruim é preciso levar em consideração que esta relação é praticamente inexistente, a escola pública e a faculdade estão extremamente afastadas e tanto os alunos, como os professores da escola pública e os da universidade percebem isso. É necessário que se criem projetos e parcerias para que esta situação seja revista.

Os alunos do período noturno foram mais otimistas com as suas respostas, houve uma diminuição considerável dos que assinalaram péssimo ou ruim, conseqüentemente houve um aumento das outras respostas mais favoráveis, como mostra o gráfico.

Tal otimismo infelizmente não reflete a realidade vivida pela universidade, de acordo com a entrevista realizada com a professora de prática de ensino e os questionários respondidos pelos professores da rede pública, a universidade tem estado bastante afastada dos níveis de ensino que a antecedem.

De acordo com a entrevista realizada com a professora de prática de ensino do noturno, esta situação é decorrente da própria posição que a universidade teve durante muito tempo em relação à escola, ela pedia aos seus alunos estagiários que fossem para a escola e anotassem o que vissem com intenção de criticar depois, esta situação criou uma barreira entre estas duas instâncias de ensino.

Os professores da rede pública de ensino têm rejeitado de forma severa aquilo que é produzido pelos professores universitários através da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), pois estes textos, geralmente, estão baseados nos equívocos do professor da rede pública no tocante a questão de língua, linguagem e outros assuntos.

Para ela, quando a universidade se aproxima da rede pública é para focalizar aquilo que o professor não faz e não existe interação possível quando o foco é o erro, aquilo que o professor não sabe fazer, se cria uma relação extremamente assimétrica.

De acordo com a entrevista realizada, há um discurso criado pelo professor acadêmico que pede para se valorizar o que o aluno tem a dizer, respeitar o meio em que ele vive e assim por diante, mas quando este mesmo professor se dirige ao profissional da escola pública ele faz exatamente o contrário, ele esquece o que disse e se coloca como uma autoridade.

O professor da escola pública precisaria ter um espaço para seu crescimento profissional, para a sua própria politização, para se dedicar à pesquisa, não é a universidade que deve decidir o que ele precisa ler, nem ao menos simplificar seu discurso, como se estivesse lidando com leigos, o professor deve produzir conhecimento, ou pelo menos ter acesso a ele de maneira original e conseguir refletir sobre ele e sua própria prática.

Esta articulação tem de ser repensada, pois os próprios alunos percebem nisso uma falha, percebem que muitas vezes não são bem vistos durante o estágio e que o discurso acadêmico é muito diferente do que ocorre na sua prática como estagiário e mesmo como aluno universitário.

O segundo gráfico busca perceber a importância do estágio para o futuro professor:

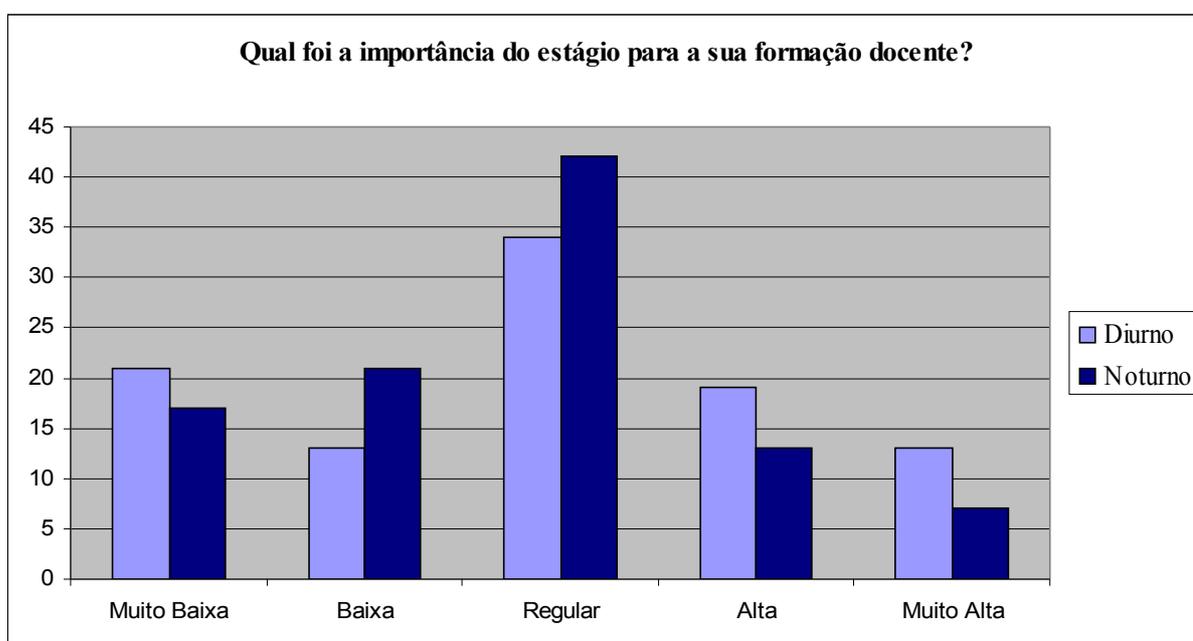


Gráfico 2. Qual foi a importância do estágio para a sua formação?
Fonte: Levantamento de dados junto aos alunos do curso de Letras

Muitos graduandos não percebem a contribuição do estágio para o seu futuro profissional, pois 35% dos alunos do diurno assinalaram baixa e muito baixa, do noturno 38% assinalaram as mesmas alternativas, talvez pelo modo como ele é realizado e a falta de valorização do mesmo. A porcentagem que julgou regular a contribuição do estágio para a futura profissão é de 34% (diurno) e 42% (noturno) e a que percebe a sua importância é de 33%.

Nesta questão, os dois gráficos estão parecidos, houve um aumento de alunos que assinalou regular e baixa e uma diminuição dos que assinalaram muito baixa, alta

e muito alta, entretanto os dados obtidos no noturno foram similares com os do diurno. A maioria dos alunos não percebe a importância do estágio para a sua formação, postura esta reforçada pelos professores das disciplinas ditas de conteúdo.

Durante a entrevista, a professora de prática de ensino colocou que não só o estágio é desvalorizado, mas também as disciplinas pedagógicas, há preconceito quando as disciplinas de conteúdo se referem a elas, ocorre uma divisão entre as disciplinas da área de Letras e as que são oferecidas pelos departamentos do curso de Pedagogia, este é um problema histórico, que já foi ressaltado no início deste artigo.

A falta de entrosamento entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo chega a tal ponto de uma não conhecer a carga horária da outra, nem ao menos quando ela entra no currículo, a professora lembrou o caso de uma aluna que disse que se arrependeu de ter feito a licenciatura, pois achou muito difícil, ela pensava que seria algo extremamente vago, sem leituras, avaliações ou reflexões para serem feitas, seria algo *meio frouxo*.

A expectativa que ela tinha em relação às pedagógicas era de algo banal, que poderia ser feito de qualquer forma, que não haveria o rigor, não haveria as exigências que havia em outras áreas, esta postura prova que existe o preconceito tanto da parte dos professores do curso de Letras, como da parte dos alunos. O gráfico três mostra a opinião dos graduandos sobre a carga horária dos estágios:

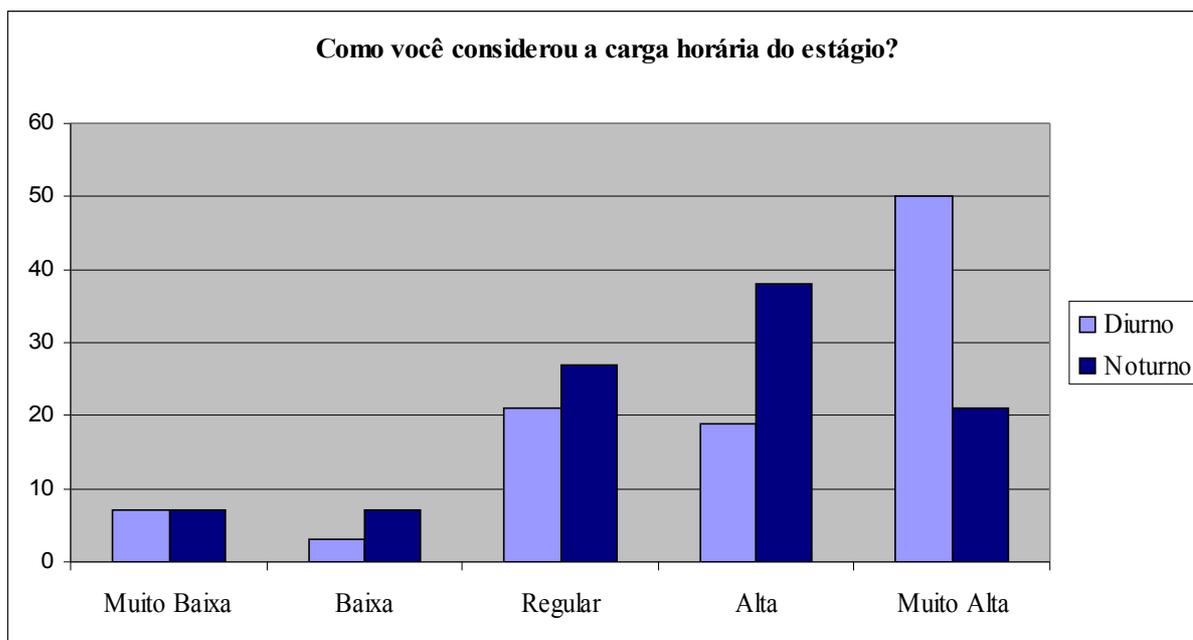


Gráfico 3. Como você considerou a carga horária do estágio?

Fonte: Levantamento de dados junto aos alunos do curso de Letras

A maioria dos alunos considera a carga horária do estágio bastante alta ou alta - 69%, no diurno e 60% no noturno, apenas 10% a considera baixa ou muito baixa.

É interessante perceber que os discentes do noturno que apresentam menos tempo para realizar os estágios e por isso era presumível que eles considerassem a carga horária mais alta do que os do diurno, tiveram a alternativa "muito alta" assinalada por 21% dos alunos, enquanto no diurno a porcentagem foi de 50%.

Durante a entrevista, a professora de prática de ensino comentou a dificuldade em conseguir fazer com que os alunos realizem o estágio obrigatório, além das que são particulares do curso noturno, há as que são comuns para todos os alunos de Letras.

Há uma quantidade de horas bastante grande para atividades de observação e regência, ela é de 150 horas. Estas 150 horas foram - teoricamente- distribuídas ao longo dos 04 anos do curso diurno e dos 05 anos do noturno, isto implicaria que no primeiro semestre, o aluno teria uma pequena carga de estágio, no segundo semestre outra, e assim por diante, deste modo ele conseguiria cumprir o estágio com relativa folga.

O dilema da prática de ensino, de acordo com a professora, é que só é possível entrar no horário do curso de Letras no segundo semestre do último ano, não há anteriormente um espaço formal, um espaço legal para orientar os estágios que foram distribuídos ao longo do curso.

De acordo com a entrevista feita, não basta a observação pela observação, por esta razão é necessário orientar o aluno antes, perceber qual concepção que ele tem sobre ensino e trabalhar a partir dela, então para que se possa orientar esta observação e trabalhar as expectativas que o aluno tem de começar a criar em relação ao fazer do professor de português, era necessário a existência de espaço na grade curricular desde o 1º. ano, a fim de que se consiga desenvolver um projeto sério para o estágio.

Por não ter este espaço o professor de prática de ensino fica numa situação difícil e teria que pedir para o professor de outras áreas uma parte, um horário pequeno para ele poder falar com o aluno, como um negócio doméstico, segundo a professora, este tipo de relação é complicada. O que acaba acontecendo é a priorização da qualidade, pois graças a esta grade curricular do curso de Letras se torna praticamente impossível realizar as 150 horas de estágio.

Devido a esta situação o que se pede para o aluno é o fichamento das propostas da Secretaria da Educação, dos documentos oficiais que o aluno desconhece e no que se refere ao estágio propriamente dito,

A gente pede a prática de observação, por exemplo, este ano no primeiro semestre eu pedi 15 horas, entre 15 e 150 há uma diferença muito grande. No que diz respeito à regência propriamente dita, ele teve que se responsabilizar por 16 horas, evidentemente, que estas 16 horas viram 32, porque o trabalho em sala de aula compreende um antes, um durante e um depois, você tem que preparar, você tem que executar e avaliar a atividade. Mas isto está muito distante daquilo que a lei exige que a gente cumpra, por causa da grade curricular. (trecho da entrevista com a professora de prática de ensino)

A Unesp oferece a possibilidade de ter atividade de docência, de pesquisa e de prestar serviço à comunidade, de acordo com a entrevista realizada, na qualidade de professor de prática de ensino, sem espaço na grade curricular, ele corre o risco de atender o aluno individualmente e não conseguir realizar pesquisa, era necessário conseguir este horário formalizado, pois mesmo que o professor de prática conseguisse negociar com os professores de Letras ao longo dos anos, dos semestres uma entrada na disciplina deles para orientar a prática de estágio, por não ter instrumentos legais para exigir isto ou aquilo do aluno, poder-se-ia cair numa situação desagradável, pois não se tem lista de presença, não se pode reprovar, o que pode ocasionar uma situação de dilema e o professor além de cumprir a sua parte, acabaria cumprindo a do aluno.

O próximo gráfico busca relacionar os conteúdos trabalhados durante a graduação com o exercício da docência:

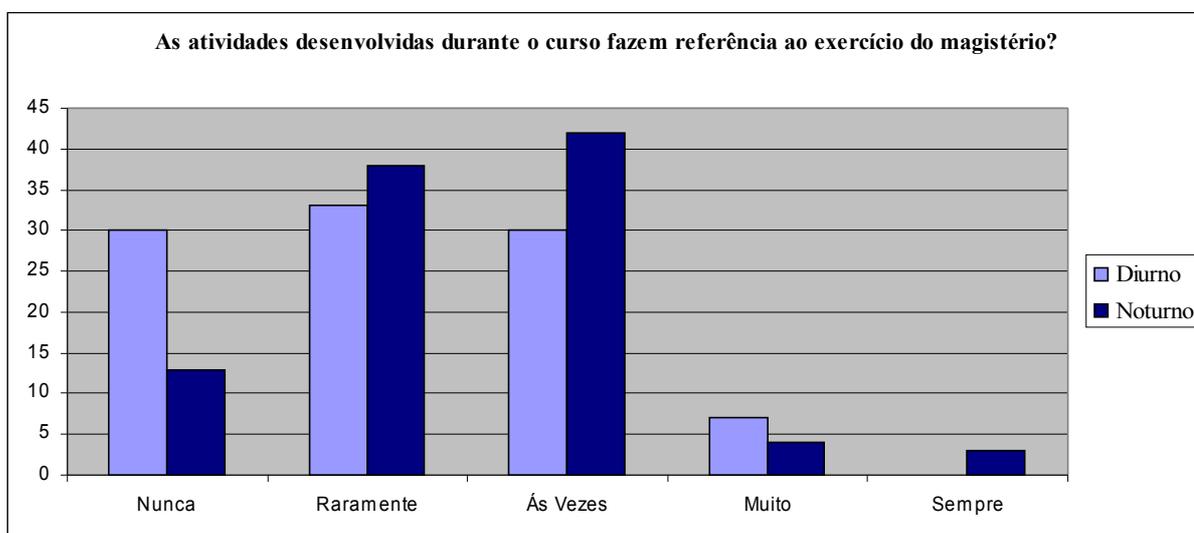


Gráfico 4. As atividades desenvolvidas durante o curso fazem referência ao exercício do magistério?
Fonte: Levantamento de dados junto aos alunos do curso de Letras

É interessante perceber que embora as escalas fossem subdivididas em 05, o item "Sempre" não foi assinalado por nenhum aluno do período diurno e apenas por um aluno do noturno.

Durante a entrevista a professora de prática de ensino comentou a dificuldade na realização dos estágios que ficam normalmente para o último semestre do curso, comentou também que muitos professores das disciplinas de conteúdo não sabem nada a respeito das pedagógicas e sugere que cada disciplina tivesse uma pequena carga horária de estágio, assim todas estariam dividindo a responsabilidade de preparar o futuro professor para a prática em sala de aula e os estágios não seriam tão difíceis de cumprir.

Para o aluno da graduação fica a impressão de algo totalmente dividido, disciplinas de conteúdo versus disciplinas pedagógicas, o que dificulta a aprendizagem, é interessante pensar que o discurso acadêmico prega justamente o contrário quando se dirige aos outros segmentos do ensino, como a escola pública, eles enfatizam a interdisciplinaridade a qualquer preço, forçando até relações que desrespeitam a especificidade de cada disciplina, ignorando que determinados assuntos não se relacionam, entretanto, diferente do que pregam, não conseguem fazer com que as disciplinas de conteúdo se relacionem nem entre elas, nem com as pedagógicas, cada uma apresenta seu conteúdo sem saber o que a outra está trabalhando e sem se preocupar em como o aluno trabalharia isso numa sala de aula.

Segundo Rezende (2.000), o professor de prática de ensino no curso de Letras não é valorizado, se espera dele pouquíssima profundidade, ele é visto como alguém que não conseguiu transpor a barreira de pensar a sua disciplina enquanto ciência.

O professor de prática de ensino acaba por representar toda a fragmentação existente no curso, cabe a ele reunir todos os conhecimentos obtidos no curso, dando ao aluno uma visão de todo, e por meio dos estágios transformá-lo num profissional competente.

Para ela, a interdisciplinaridade do curso é extremamente pobre e superficial, pois fica a cargo apenas do professor de prática, quando na verdade, todo professor precisaria ser um "prático do ensino", ter conhecimento do curso como um todo e das causas políticas e ideológicas que permeiam o currículo do curso de Letras.

O próprio modo como as disciplinas estão organizadas já leva a uma desarticulação entre teoria e prática e ensino e pesquisa, pois há uma falta de reflexão interdisciplinar.

A universidade não articula ensino e pesquisa nem teoria e prática e impede tais articulações em dois momentos: 1) na formação do professor, não oferecendo ensino verdadeiro, que é pesquisa, quer dizer, conhecimento em construção; 2) na intromissão nos graus de ensino faça pesquisa, que é ensino, quer dizer, conhecimento em construção. Trata-se de uma bela fragmentação calculada para dividir a mão-de-obra em especializada e não especializada. (Rezende, 2.000, p.37)

Segundo Rezende (2000), a desarticulação e o distanciamento presentes no curso de Letras não se referem somente a parte pedagógica, elas permeiam as próprias discussões sobre a linguagem. O professor de prática ao tentar fazer essa articulação no curso acaba gerando uma "pseudo integração", ou seja, uma acomodação, quando na verdade seria necessário repensar a concepção de ciência utilizada no curso.

O gráfico cinco mostra a colaboração das disciplinas de conteúdo na elaboração do plano de aula:

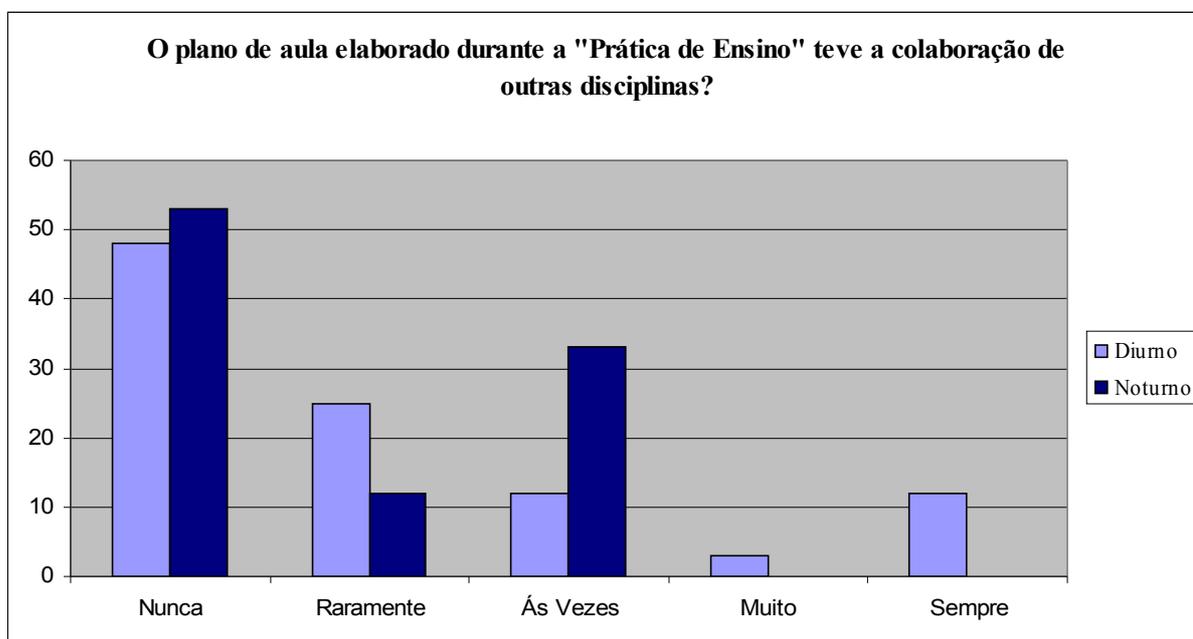


Gráfico 5. O plano de aula elaborado durante a disciplina de Prática de ensino teve a colaboração de outras disciplinas?

Fonte: Levantamento de dados junto aos alunos do curso de Letras

Esta questão reforça a anterior e mantém sua coerência com as respostas obtidas, as disciplinas de conteúdo não participaram das aulas montadas pelos

alunos para o estágio de regência, assim afirmam 70% dos discentes do diurno e 64% do noturno.

No noturno, a situação é ainda mais grave, os itens "muito" e "sempre" não foram assinalados por ninguém e a porcentagem de alunos que declarou não ter recebido nenhum tipo de ajuda ou orientação das outras disciplinas se manteve estável 67%, índice bem próximo do diurno.

No máximo podemos inferir que a ajuda dada seria a base para algumas consultas e o próprio conhecimento advindo dos estudos realizados, mas não há um compromisso explícito com a formação do futuro professor.

É interessante mencionar que o curso de bacharelado e o de licenciatura são idênticos até o último ano, a diferença do primeiro para o segundo é a inexistência das disciplinas pedagógicas, acabamos caindo no problema descrito por Kullo (2.000), não conseguimos realizar nenhum nem outro de maneira satisfatória.

O último gráfico complementa o anterior, pois trata da relação entre os conteúdos estudados e a prática da docência:

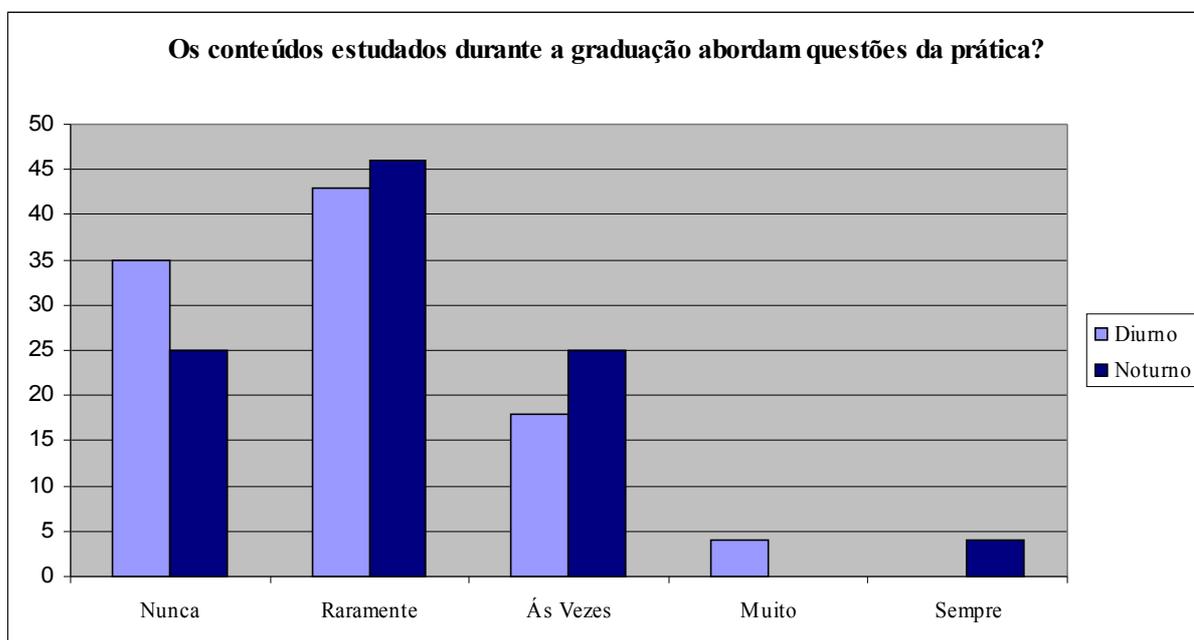


Gráfico 6. Os conteúdos estudados durante a graduação abordam questões da prática?
Fonte: Levantamento de dados junto aos alunos do curso de Letras

Outra vez o item número 05 (Sempre) não foi assinalado por nenhum aluno do diurno, todos parecem concordar que os conteúdos trabalhados durante o curso não

abordam questões práticas, pois o item "Muito". foi assinalado apenas por 4% , o que corresponde a 01 aluno.

A mesma situação acontece no período noturno, só que ao invés de assinalarem a alternativa "muito", um aluno do noturno assinalou "sempre". O item "muito" não foi assinalado por ninguém.

Tal dado mostra a incompatibilidade do curso com o seu objetivo de formar professores, evidenciando que algo precisa ser mudado. A imensa maioria -73% no diurno e 71% no noturno - percebe o distanciamento existente entre as disciplinas pedagógicas e as demais, o que completa a questão acima e reforça o que já foi dito nas entrevistas e no referencial teórico, há um distanciamento entre as disciplinas ditas de conteúdo e as pedagógicas.

3 CONCLUSÕES

As respostas dadas pelos graduandos, pelos professores universitários e pelos professores da rede pública mostram que a situação do estágio e das disciplinas pedagógicas é complexa, os discentes não estão percebendo a importância desta etapa na formação pedagógica deles.

De acordo com a análise documental, esta situação é bastante antiga e faz parte da própria história da licenciatura, é necessário que a importância das disciplinas pedagógicas seja reconhecida.

A maneira como o estágio vem sendo realizado também não é satisfatória, os alunos acabam sobrecarregados no último ano letivo, pois devem cumprir as 300 horas estágio. Tal realidade culmina num estágio aligeirado e mal elaborado.

A maioria dos alunos declarou não haver a participação de outras áreas na elaboração do plano de aula, nem tampouco há interdisciplinaridade entre elas.

É necessário que a licenciatura seja repensada não como um projeto exclusivo da área pedagógica e sim como responsabilidade de todas as disciplinas envolvidas no curso. Formar professores em Letras, ou qualquer outra área do conhecimento, deve implicar num projeto que envolva todos os docentes da licenciatura.

Todos estes problemas encontrados têm raízes muito mais profundas do que aparentam. Trata-se da eterna oposição entre bacharelado versus licenciatura, universidade versus escola e universidade versus sociedade.

É preciso superar estas dicotomias, talvez um método seja desistir de projetos maravilhosos e utópicos e pensar em algo mais real, que realmente aproxime a universidade da sociedade que a cerca e o futuro professor do seu campo de trabalho.

Este projeto "real" a ser elaborado deve estar muito atento às exigências legais e as suas maneiras de burlá-las, a fim de evitar que isso aconteça. Problemas como sobrecarga do trabalho docente, a fragilidade da educação pública e o próprio aligeiramento a que a legislação autoriza devem ser pensados de modo a saná-los ou ao menos diminuí-los.

Uma forma disto seria a inserção da prática de ensino desde o início do curso, o que facilitaria a diluição das horas de estágio, evitando a sobrecarga no último ano letivo. Outra atitude seria evitar que as aulas de prática fiquem para a sexta-feira à noite, pois trata-se de um dia difícil para realizar o estágio, uma vez que não há alunos na escola pública neste horário.

É necessário também que se criem projetos envolvendo parcerias colaborativas entre a escola e a universidade, para que as duas ganhem com este contato, e não apenas a segunda. Mas o fundamental é que os próprios docentes universitários passem a valorizar a licenciatura, não é possível mudar o externo se a concepção deles não for alterada.

REFERÊNCIAS

BRASIL - Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF, 2.000.

BRASIL - Ministério da Educação. **Lei Federal 9394/96**

CASTRO, Amélia D. A Licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo: Publicação Trimestral, Vol. L, Tomo II 1.974, p. 627-952

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e Sua Prática**. 12. edição. Campinas: Papyrus, 1.989

GAMBOA, Silvio Sánchez A Contribuição da Pesquisa na Formação Docente. In: RE ALI A. MMR; MIZUKAMI, MGN (Org.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1.996. p. 115-130

GOMES, Angel Pérez O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, A (Org.) **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: D. Quixote, 1.992, p.93-114

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. **Formação de Professores para o Próximo Milênio: novo lócus?**. São Paulo: Annablume, 2.000 132p.

LUDKE, Menga Os Professores e sua Socialização Profissional. In: REALI A. MMR; MIZUKAMI, MGN (Org.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1.996. p. 25-45

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de Professores. O conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n.9, p.51-75, set-dez 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um Novo Paradigma para Formar Professores a Partir das Dificuldades e Necessidades. Históricas nessa área. In: REALI A. MMR; MIZUKAMI, MGN (Org.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1.996. p. 153-165.

MÍZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: RE ALI A. MMR; MÍZUKAMI, MGN (Org.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1.996. p.59- 93

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso, COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O Buraco Negro entre o Conhecimento Científico e o Mundo Real: Um objeto essencial de pesquisa. In: RE A LI A. MMR; MÍZUKAMI, MGN (Org.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1.996. p. 107-114.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1.992, p. 93-114.

NÓVOA, Antônio Diz me como ensinas, dir-te-ei quem és.E vice versa.In: FAZENDA, I a **Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1.995

NÓVOA, Antônio Relação Escola Sociedade: Novas Respostas para um Velho Problema. In: BARBOSA, R. L. L.; RIBEIRO, R. (Coord.) **Formação de Professores**. São Paulo. UNESP, 1.996, P. 17-36.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, no. 94, 1.995, p. 58-73

REZENDE, Letícia Marcondes. **Léxico e Gramática: Aproximação de Problemas Lingüísticos com Educacionais**. 2.000. Tese de Livre-Docência - Programa de Pós- Graduação em Lingüística, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2.000

SCHÖN, Donald A **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2.000, 256p.

ZEICHNER, Kenneth M. Rethinking the practicum in the professional development school partnership. **Journal of Teacher Education**, 1,992, v. 43, no. 04