

O ESTÁGIO NA PEDAGOGIA: A SUPERVISÃO, AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSOR E ESTAGIÁRIO NA ESCOLA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA.

Marina Cyrino (Univ. Estadual Paulista - *campus* Rio Claro); Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (Univ. Estadual Paulista - *campus* Rio Claro – Dep. Educação) Eixo 1 - Formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Agência Financiadora: **FAPESP**

INTRODUÇÃO

A formação docente está na ordem do dia, assim como os insucessos com o processo de escolarização, a falta de uma carreira profissional viável no âmbito do magistério de educação básica, a violência nas escolas e, principalmente, a inserção profissional na carreira de professor no que diz respeito ao processo de estágio supervisionado.

A nova lei do estágio (Lei nº 11788/2008) (BRASIL, 2008) apresenta como proposta a organização de estágios obrigatórios (ou curriculares) e não obrigatórios (realizados fora da escola), entretanto fixa-se em orientações que estão mais preocupadas com a criação do vínculo não empregatício e de uma “vivência” do que com os aspectos didático-pedagógicos.

Ao depararmos com estas questões preocupa-nos em que espaço este futuro professor está sendo formado? Quais são as condições de acompanhamento? Que concepções de educação, ensino, aprendizagem, teoria e prática pretendem-se suscitar nestes alunos-mestres?

No entanto, estas questões têm sido evidenciadas aos formandos pelas instituições superiores de ensino, formalmente responsáveis pela formação inicial de professores, no que tange tanto aos conteúdos teóricos e reflexões sobre a educação como nas questões “práticas” vinculadas com o estágio curricular e a prática de ensino.

A escola, neste caso, fica também indiretamente encarregada por tal formação, restringindo, na realidade, a sua ação às assinaturas de fichas e recepção dos estagiários. Entretanto, este espaço poderia ser visto como um local de formação, formador de cidadãos e de professores que ali atuam, bem como de seus futuros profissionais que podem vivenciar o cotidiano, os desafios e a realidade na qual irão atuar.

Porém, Cyrino (2009), a partir de depoimentos de estagiários sobre a equipe gestora da escola durante o processo de estágio, aponta a omissão da escola nos levando no presente estudo a termos como foco observar a orientação que a escola e o professor-colaborador (responsável pela sala de aula na escola) oferecem ao estagiário. Assim temos como objetivo analisar a

responsabilidade da escola e do professor-colaborador na formação inicial de professores em situação de estágio.

Optamos pela pesquisa qualitativa, tendo como técnicas a observação participante e a entrevista. Porém, para o momento trataremos apenas das observações realizadas: (a) com três estagiárias durante o processo de estágio com três professoras-colaboradoras; (b) nas aulas do curso de Pedagogia dos estagiários de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo e; (c) um curso de extensão oferecido pela professora supervisora desta instituição (professora da universidade responsável pelo estágio no curso de Pedagogia) aos docentes que recebem estagiários nas escolas. Completa este quadro uma pesquisa bibliográfica inicial sobre o assunto.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Como forma de nos subsidiar nas observações, temos como compreensão que, no âmbito da produção acadêmica são encontradas várias contribuições que englobam a formação docente e as modalidades de estágios (AGOSTINI, 2008); valorização da experiência (CARVALHO, 1985), prática reflexiva (PICONEZ, 1991), histórias de vida e autobiografias (FAZENDA, 1991; NADALETO, 2007), a escola enquanto agência formadora (KULCSAR, 1991), a tutoria (KIST, 2007), a epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2002; BORGES, 2008), entre outras possibilidades.

Atualmente estamos em uma fase de reforma paradigmática com relação ao modelo geral de formação docente. Ao mesmo tempo em que ainda ocorrem cursos estruturados na forma clássica da racionalidade técnica (CARVALHO e GIL PÉREZ, 1993), nos quais o professor é visto como um técnico que deve ser treinado para aplicar os conhecimentos científicos produzidos por especialistas que lhes são apresentados através de “pacotes de ensino”, despontam propostas que tentam superar esse quadro levando em conta o que as pesquisas atuais têm apontado.

Essas, voltadas para o conhecimento profissional do professor e para a aprendizagem da docência, têm se intensificado nos últimos anos voltando-se para investigações sobre o pensamento do professor, ensino reflexivo e a base de conhecimentos para o ensino (BORGES, 2004; TARDIF, 2002; MIZUKAMI et al, 1998).

Na política brasileira, há certa carência de propostas que se aproximem de aspectos didático-pedagógicos na formação profissional. No entanto a partir das pesquisas apresentadas, entre outras, surgiram modos diferentes de desenvolver o processo de estágio, sendo apenas iniciativas locais e acordos tácitos, pautados numa dimensão afetivo-social que tenta prover as necessidades vinculadas ao processo de estágio.

Dessa maneira, na tentativa de suprir a ausência desta política de formação encontramos experiências no Brasil e em outros países que fazem a diferença no momento em que formam novos professores: Unifesp (Residência Pedagógica), Unesp/RC (Parceria Intergeracional e Formação Docente) e USP/Ribeirão Preto, entre outras.

Na Unifesp a Residência Pedagógica, vivência semelhante à da medicina, é uma modalidade especial de estágio curricular baseada na “imersão dos residentes (estagiários) em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais” (GIGLIO, 2010, p. 376). Os estudantes acompanham a prática docente e a política educativa da escola pública, conhecem a gestão, a sala de aula, o contexto e as relações entre famílias e escola, e escola e comunidade.

Os residentes permanecem nas escolas por um mês contínuo para a realização dos estágios de Educação Infantil e Ensino Fundamental e quinze dias seguidos na Educação de Jovens e Adultos. Além da formação inicial, ocorre a formação continuada dos professores que acompanham os residentes, sendo vistos como colaboradores no processo de formação assim como os gestores.

A Parceria Intergeracional e Formação Docente (SARTI, 2009) realizada na Unesp/Rio Claro, visa colocar em contato professores atuantes e estudantes de Pedagogia, para que, através da troca de experiências ocorra formação continuada e inicial respectivamente.

Os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais (p. 134).

A novidade da proposta é a elaboração do relatório de estágio por professor e estudante, em parceria. Os professores também têm à sua disposição um curso de extensão oferecido pelo professor-supervisor o qual aborda o processo de estágio na formação inicial. Essa proposta está em andamento

com novos encaminhamentos para 2011, como a preocupação com a equipe gestora da escola também vista como formadora de professores.

No curso de Pedagogia, USP/Ribeirão Preto, os estagiários realizam sua prática na gestão, Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Este tipo de formação visa à aproximação dos professores da escola (“Educadores”), com os estagiários, tendo como objetivo o diálogo e a troca de experiências entre aquele que está passando pelo choque da realidade, e aquele que está inserido nesta realidade há algum tempo. O diferencial é a contratação destes Educadores por meio de concurso (CORREA, 2009).

Em âmbito internacional encontramos experiências no Canadá, Quebec, como a contratação de *professores associados*, que além de uma formação oferecida pela universidade, recebem uma remuneração para orientar estagiários na sala de aula, como parte de seu trabalho.

Esta iniciativa ocorreu no princípio dos anos 90, quando o então Ministério da Educação do Quebec (MEQⁱ) propôs uma reforma para a formação de professores: adição do quarto ano de graduação e 700 horas de estágio. Para isso, o MEQ investiu nas escolas para acompanharem os estágios nas tarefas de recepção, supervisão e avaliação dos formandos, e formação de professores e professores associados (LACROIX-ROY, LESSARD, GARANT, 2003).

Gervais e Desrosiers (2005), em estudo realizado no Quebec, nos indicam a responsabilidade social da escola em formar os estagiários, bem como sua parceria com a universidade. Os autores apontam os vários atores envolvidos nesta relação e colocam o estagiário no centro: professores associados (escola), membros da direção, supervisores (universidade), outros membros da equipe escolar, e colegas estagiários.

A formação de professores na França também passou por uma reforma no início dos anos 90 quando foram criados os Institutos Universitários de Formação dos Professores (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres - IUFM) situados em diversas cidades.

Os IUFM tendem a agir dentro das universidades, e tem como premissa a formação inicial e/ou continuada de professores que pretendem ou trabalham desde o ensino primário, o ensino geral, até o ensino secundário, com disciplinas específicas (*online*ⁱⁱ). São concebidos através da articulação entre uma ambição acadêmica (universidades) e uma ambição prático/profissional (institutos de formação inicial de professores) (DURAN; SAURY; VEYRUNES, 2005).

Atualmente, os IUFM passaram por uma reforma (*Masterisation*) e a partir de então foram vinculados às universidades, e incluído o nível mestrado na formação dos professores. Dessa maneira, a formação dos futuros docentes ocorre com a licenciatura (*bac*) acompanhada pelo mestrado.

Inicialmente, os formandos têm contato com as disciplinas teóricas das ciências da Educação, e em seguida os estágios se iniciam com a *observação* e a *prática acompanhada* e posteriormente o “*estágio em responsabilidade*”.

Na *observação* o estagiário confronta a realidade na qual irá atuar examinando a prática de um professor experiente. Na *prática acompanhada* o aprendiz se insere por 108 horas no desenvolvimento das atividades práticas da sala de aula, com a presença e supervisão do professor responsável pela classe (*online*ⁱⁱⁱ).

O *estágio em responsabilidade* (remunerado - *online*^{iv}) visa à formação em alternância. Os estagiários vão à escola durante 108 horas, e uma vez por semana ficam responsáveis pela classe, a seguir realizam dois estágios agrupados em um período de três semanas cada, no qual o formando oferece suporte para a classe de um professor titular. Neste sistema, os aprendizes passam pelos três ciclos da escola primária (LACOSTE; LOARER; MONNANTEUIL, 2007).

Este estágio conta ainda com a análise da compreensão sobre a prática profissional, reflexão sobre o trabalho e a disciplina a ensinar, bem como acompanhar a aquisição de conhecimentos da ciência necessários ao exercício da docência. A formação para o ensino e a formação teórica devem ocorrer simultaneamente. (SEPTOURS; GAUTHIER, 2003).

Com este cenário, observamos que a relação escola e universidade é uma preocupação presente nos diversos países, assim como o reconhecimento da escola como *locus* de formação. Algumas propostas avançam ao preocuparem-se não só com o professor (tutor, parceiro, associado, colaborador), mas também com a gestão da escola.

No entanto, no Brasil a escola nem sempre é vista como formadora de futuros professores. Neste sentido, Fontana (2000 *apud* Ferreira, 2005) afirma que embora as escolas lidem com o ensino, não ensinam quem nelas trabalham (sobretudo professores iniciantes). Assim, muitas vezes a escola formalmente se “desobriga” com relação à formação dos estagiários, que serão seus prováveis futuros profissionais (KIST, 2007, p. 34).

Nesta perspectiva, notamos como indispensável o estabelecimento desta relação e a escola enquanto formadora de professores, que oferece subsídios ao estagiário na passagem do *habitus* de aluno para o *habitus* de professor (SILVA, 2009).

AS ESCOLAS DE ESTÁGIO, A INSTITUIÇÃO FORMADORA E OS ESTAGIÁRIOS

No âmbito do cenário apresentado vimos que o estágio supervisionado tem ocorrido de diferentes maneiras em diversos lugares. Assim, até o presente momento observamos três estagiárias (AM-f; AM-g; AM-h) em processo de estágio na escola, com as respectivas professoras-colaboradoras (PC-f; PC-g; PC-h), bem como as aulas dos estagiários na universidade com a supervisora de estágio e um curso de extensão oferecido pela mesma aos professores-colaboradores que recebem estagiários.

Cada estagiária encontra-se em uma escola diferente, sendo que até o momento realizamos oito observações com as AM-f e AM-g e quatro observações com a AM-h. Nas aulas da universidade assistimos quatro encontros e no curso de extensão participamos de três até o momento. O curso de extensão conta em média com 36 professores (PC) e um membro da Secretaria Municipal de Educação da cidade, nas aulas da universidade há 45 estagiários (AM).

Destacamos, ainda, que o estudo está em andamento e a meta é realizar oito observações para quatro estagiários; enquanto que no curso e nas aulas da universidade observaremos até a conclusão destes (final do primeiro semestre de 2011).

Com relação ao estágio na instituição formadora, a supervisora de estágio do curso de Pedagogia propõe uma relação de parceria entre estagiários e professores, ou seja, ambos devem desenvolver um projeto pedagógico juntos, e trabalhar em conjunto durante o estágio. Orienta PC e AM colocando que o estágio não deve se restringir ao projeto proposto pela dupla, mas abarcar toda a realidade escolar, devendo os professores parceiros (assim nomeados por ela) incluir os estagiários em todas as atividades propostas na escola.

Assim, durante as aulas da universidade, a supervisora, além de propor leituras para subsidiar o estágio, solicita aos AMs que tragam dúvidas, questões, desafios e o modo que está ocorrendo o estágio. Portanto, ao

falarem sobre os confortos e desconfortos no estágio, os AM sempre solicitam a orientação da supervisora que por sua vez oferece encaminhamentos.

No curso de extensão vimos que o foco centra-se na aprendizagem do estagiário e na orientação que o PC proporciona ao futuro docente. Além disso, os professores também trazem suas dificuldades, desafios e dúvidas com relação ao estagiário e a forma de orientá-lo, além de aspectos sobre esta relação.

Neste sentido, nas observações realizadas nos dois espaços, destacamos que a grande maioria das duplas estabeleceu uma boa relação após alguns dias de estágio, pois ambos trabalham em parceria. De forma que até o momento de nossas observações poucos relatos caminham no sentido contrário. Isso ocorre apenas em casos isolados, quando não há uma relação afetiva, ou quando o professor da escola não participa do curso com a supervisora.

Os professores e a orientação

No curso de extensão, nos diálogos entre professores, pudemos encontrar aspectos interessantes no que diz respeito ao estágio e ao estagiário. Nesta perspectiva, três professoras relataram que suas estagiárias algumas vezes apresentam uma postura de aluna na sala de aula. Dizem que estas AM preferem ficar com os alunos à com as professoras.

Dessa maneira, a supervisora expõe às docentes que os AM ainda são alunos, e convida-as a trabalhar a transição de aluno à professor. Do mesmo modo, nas aulas da universidade a supervisora traz estas questões para que os alunos reflitam qual posição desejam ocupar: professor ou aluno.

Nesta perspectiva, os estagiários praticam a atividade docente na perspectiva discente, ou seja, estão em processo de aquisição de conhecimentos, de reflexão, aprendizagem, encontrando-se na posição de aprendizes e não de mestres (SILVA, 2009).

Entretanto, é no momento do estágio que os AM devem exercitar esta transição na passagem de aluno à professor. Nesta passagem há uma inércia, chamada *histerese* (BOURDIEU, 2009), sendo a defasagem entre as ocasiões e as disposições em apreendê-las. Com isso, a mudança de uma posição no campo implica este intervalo no qual o indivíduo ainda permanece com seu *habitus* anterior, até o momento em que ele incorpora o *habitus* da posição atual.

A troca de experiências entre os professores é outro aspecto a ser destacado nos encontros. Uma docente relata que deixa sua estagiária experimentar todos os momentos de modo que ela não fica ao fundo da sala observando. Outras professoras que antes não tinham esta percepção relatam que a partir do contato com outras parceiras no curso, passaram a deixar a AM vivenciar de fato a sala de aula. Contam ainda que foi a partir do curso que puderam perceber seu papel como formadoras.

Neste sentido, uma participante relata que após iniciar sua participação no curso, viu que receber estagiários fez mais sentido, ela se sentiu mais útil por poder participar da formação de um futuro professor.

A partir destes depoimentos outra professora comparou sua atuação enquanto orientadora da aprendizagem da profissão com o médico que orienta os residentes de medicina no hospital. Assim, observamos que o reconhecimento do seu papel enquanto formadores veio à tona, e a partir desta consideração podemos dizer que estes professores “compraram a causa” da formação de seus futuros colegas de trabalho.

Nesta direção, uma professora disse que “está sendo muito interessante compartilhar seu trabalho com outra pessoa e ainda ter a possibilidade de ensinar” (trecho da observação).

Estes apontamentos podem refletir uma orientação de *relação de ressonância colaborativa* proposto por Cochran-Smith (1991 *apud* GARCIA, 1999, p.100) que é composto de “um ambiente e de uma cultura de colaboração entre os membros de ambas as instituições, através da realização de projetos conjuntos, onde os professores em formação possam, ocasionalmente, participar”. Neste tipo de orientação os AM são ensinados não somente a ensinar, mas também ensinados “a continuar a aprender em contextos escolares diversos” (COCHRAN-SMITH, 1991 *apud* GARCIA, 1999, p.100).

Alguns depoimentos seguiram à perspectiva da reflexão e imitação. Uma professora relata que está gostando bastante da experiência de receber estagiário e acrescenta que isso serve como reflexão de seu próprio trabalho. Com isso, suscitou em outras professoras o reconhecimento do seu jeito de ensinar nas estagiárias, ou seja, alguns gestos são “imitados” pelas AM.

Dessa maneira, “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA e LIMA, p. 35).

Desafios da aprendizagem da docência

Dos três estágios observados, nas duplas AM-f e PC-f e AM-g e PC-g as professoras separam uma parte da aula para que a estagiária possa ministrar. AM-f e AM-g ficam sozinhas com os alunos e as PC-f e PC-g apenas orientam ou intervêm a fim de complementar ou manter a ordem da sala. Estas professoras tem mais três anos de carreira.

Na dupla AM-h e PC-h observamos que ambas mantêm uma relação de colaboração e cumplicidade, uma oferece segurança à outra. Não há uma divisão de “aula da estagiária” e “aula da professora”. Quando a aula não diz respeito ao projeto, AM-h sempre está auxiliando PC-h e vice-versa. Esta professora é iniciante, tendo apenas um ano de experiência e a AM-h é professora especialista do ensino fundamental II e tem 2 anos de experiência. Dessa forma, observamos que ambas estão experimentando o que é ser professor.

A professora-colaboradora é a referência das AM, quando ocorre alguma dúvida com relação ao fazer na sala de aula, estas sempre recorrem àquelas. As professoras, por sua vez oferecem sugestões de como pode fazer diferente. Entretanto, quando: há momentos de angústia, algo não ocorre como planejado, há mudanças feitas pela PC no cronograma ou nas atividades, as três AM recorrem à pesquisadora para relatarem o fato, ao mesmo tempo em que buscam um conforto.

Em situação de estágio, os AM necessitam de um apoio e um retorno de seu processo, de suas aulas. Dessa forma, dirigem-se à pesquisadora como referência para este apoio e buscam nas PC somente aspectos relacionados ao fazer, às atividades práticas.

Nas aulas na universidade a maioria dos AM relata à supervisora o medo de invadir o espaço da PC. Neste sentido a supervisora os orienta para terem cuidado e respeitarem este espaço, mas que podem tranquilamente solicitar à professora sua inclusão nas atividades.

Supervisão: diálogo e troca de experiências

Durante os encontros o diálogo entre supervisora e AM e supervisora e professores é um aspecto muito positivo, pois neste momento ocorre a maior parte da orientação, e a supervisão ocorre através da observação dos estágios.

Dessa maneira a supervisora busca, através de uma postura “dialógica” (WAITE, 1995 *apud* WINCH, 2009) orientar na perspectiva de “análise do

contexto de atuação do licenciando, visando inová-los e mudá-los” (WINCH, 2009, p. 88). Esta abordagem, dentre outros aspectos caracteriza-se pela “consideração dos supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional” (ALARCÃO, 2001, *apud* WINCH, 2009).

Nestes encontros observamos também a riqueza que existe na troca de experiências entre AM nas aulas da universidade e entre professores no curso. O fato de estar em situações comuns, permite que o diálogo ocorra na forma de auxílio ao outro.

Nestas situações de troca destacamos dois aspectos interessantes: nas aulas da universidade, os AM trocam sugestões relacionadas ao tema dos seus projetos e ainda relatam como está ocorrendo o estágio. No curso, os professores, além de trocarem informações e sugestões sobre os projetos, o diálogo permite que percebam como está ocorrendo a orientação de estágio do colega para se utilizarem como exemplo com seu estagiário.

A oportunidade da troca de experiências tanto para AM como para PC, pode possibilitar que ambos continuem “buscando formar ou participar de um coletivo de professores” (WINCH, 2009, p. 209).

CONSIDERAÇÕES

Durante as observações atentamo-nos para ambos os objetivos propostos no presente estudo: observar a orientação que a escola e o professor-colaborador oferecem ao estagiário, e em quais momentos este solicita o auxílio daqueles. Como vimos, nos resultados encontramos aspectos que dizem respeito ao professor-colaborador, atrelados à supervisão e desafios dos estagiários.

Porém, sobre a escola não obtivemos dados significativos, apenas atitudes isoladas de coordenadores que apóiam saídas de campo dos AM com os alunos. Com isso, observamos que a equipe gestora da escola não participa do período em que os AM se encontram na sala de aula (local das observações).

Entretanto, por parte dos PC, vimos que alguns se reconhecem enquanto formadores nos momentos em que orientam os estagiários nos desafios da prática. Assim, o cenário apresentado na atual literatura, tem-se modificado neste contexto que abarca o curso de extensão e o trabalho proposto em parceria.

AM e PC estabelecem uma relação afetiva anterior a ação profissional. Neste sentido, a afetividade torna-se fator importante para que o trabalho ocorra em parceria, como proposto pela supervisora.

Destacamos também a dificuldade de alguns AM em assumir o papel profissional, de se ver professor e não aluno, assim, torna-se imprescindível a mediação que a supervisora faz com os PC para auxiliarem neste processo.

Neste sentido, vimos que os AM estão em diferentes níveis do desenvolvimento profissional. Alguns são inseguros, perguntam e dependem da PC, outros já tomam uma postura profissional e agem na sala de aula como professores, recorrendo à PC em poucos momentos.

Dessa maneira, com relação à necessidade dos AM em ter um retorno sobre a aula, deixamos como proposta que ao final de cada aula os PC possam conversar com AM sobre o que deu certo ou não, e como poderiam melhorar, a fim de terem um retorno.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, S. *A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores*. 268p. Dissertação de Mestrado. Univ. Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

BORGES, C. *O professor de educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, SP, JM Editora, 2004.

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

BOURDIEU, P. *O Senso Prático*. FERREIRA, M. (trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. *Lei nº 11.788*, 25 set., 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de Ciências*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

CARVALHO, A. M. P. *Prática de Ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1985.

CORREA, B. C. *Experiências de estágio em um curso de Pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade*. In: II Congresso Internacional CIDInE. Aveiro, Portugal. Anais. Novos contextos de formação, pesquisa e mediação, 2009.

CYRINO, M. *Professores em formação: o momento da prática de ensino e a Relação entre estagiários e Professores-colaboradores*. Trabalho de Conclusão de Curso. Univ. Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. 102p.

DURAN, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, p. 37-62, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S.C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus. p.53-62,1991.

FERREIRA, L. *O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. Tese de Doutorado. Univ. Federal de São Carlos, 2005. 216 p.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Isabel Narciso (Trad.) Portugal: Porto Editora.1999.

GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. *L'école, lieu d formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Laval: Les presses de l'université Laval, 2005.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como Diálogo Permanente entre a Formação Inicial e Continuada de Professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. [et al.] (org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. (Didática e prática de ensino).

KIST, L. B. *Limites e Possibilidades para a Implementação de uma Proposta de Tutoria no Desenvolvimento de Estágio Curricular em Cursos de Licenciatura*. 2007. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Univ. Federal de Santa Maria, 2007.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S.C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus. p.63-74, 1991.

LACOSTE, J-P.; LOARER, C.; MONNANTEUIL, F. Les stages en responsabilité dans la formation initiale des professeurs. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. França. *Rapport IGAENR - Rapport conjoint IGEN-I.G.A.E.N.R*. Mars 2007. Disponível: <http://www.education.gouv.fr>. Acesso: 24 de mar de 2011.

LACROIX-ROY, F.; LESSARD, M.; Garant, C. Étude sur les programmes de formation et l'accompagnement des stagiaires. *Table MEQ-Universités*. Canadá, 2003. Disponível: <http://www.mels.gouv.qc.ca>. Acesso: 01 de mar de 2011.

MIZUKAMI, M.G.N. *et al*. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. *Anais. IX ENDIPE, Lindóia, 1998*, p.490-509.

NADALETO, C. *Memoriais e formação inicial de professores: um estudo de caso da Prática de Ensino*. 117p. Dissertação de Mestrado .Univ. do Vale de Itajaí, Itajaí, 2007.

PICONEZ, S.C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S.C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus. p. 15-38, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago. 2009. Disponível: <http://www.scielo.br>. Acesso: 21 jan. 2010.

SEPTOURS, G.; GAUTHIER, R-F. La formation Initiale et Continue des Maîtres. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. França, *Rapport conjoint IGEN-I.G.A.E.N.R.* Février, 2003. Disponível: <http://www.education.gouv.fr>. Acesso: 24 de mar. de 2011.

SILVA, M. da. *Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

WINCH, P. G. *Formação da Identidade Profissional de Orientadores de Estágio Curricular Pré-profissional: marcas de um possível coletivo*. 290 p. Dissertação de Mestrado. Univ. Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

ⁱ Atualmente Ministère de l'Éducation Loisir et Sport Du Quebec (MELS).

ⁱⁱ Cf. <http://www.iufm.fr>

ⁱⁱⁱ Cf. <http://www.iufm.fr>

^{iv} Cf. <http://www.education.gouv.fr>