

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO: POSSIBILIDADES DE UMA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA

Hilda M^a G. da Silva (Unesp/Franca); Cristina Cinto Araujo Pedroso (USP/FFCLRP/Ribeirão Preto/GEPEFE); Karina de Melo Conte (Centro Universitário Claretiano de Batatais/USP/FE/GEPEFE)

A sociedade contemporânea passa por transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, com impacto nos sistemas e nas instituições educacionais. Dentre elas, destaca-se a revolução tecnológica; as mudanças no mundo do trabalho e nos requisitos de qualificação profissional; a demanda pela democratização do acesso ao conhecimento; a democratização do acesso ao ensino básico e a conseqüente presença na escola da diversidade social e cultural; a alteração da organização familiar; a crise moral e a esgarçada das condições humanas. Tais transformações lançam desafios para a educação e colocam em questionamento o papel da escola e a formação de professores.

A maneira como o professor foi formado ao longo da história hoje não corresponde às necessidades da escola. Diante dessa realidade, muito se tem investigado acerca da formação dos professores, visando superar a perspectiva da formação técnica e delinear outros caminhos formativos que possam gerar respostas satisfatórias às necessidades apontadas pelos alunos e contribuir com a transformação da escola. Nesse universo de investigação, o estágio curricular tem merecido especial destaque.

O estágio como componente curricular, especificamente dos cursos de formação de professores (licenciaturas e pedagogia), tem sido uma preocupação dos pesquisadores e docentes, principalmente pela indefinição de seu significado, pelo tratamento que tem recebido pelos currículos de formação e pela tensão ainda não resolvida entre teoria e prática.

O estágio curricular foi tradicionalmente concebido, pelos currículos de formação de professores, como a dimensão prática do curso em contraposição à dimensão teórica atendida pelo conjunto das disciplinas. Conseqüentemente, teoria e prática são tratadas de maneira desarticulada e ocupam espaços desiguais de poder na estrutura curricular, à prática atribui-se menos importância e menos carga horária. Nessa perspectiva, o estágio assume o caráter instrumental e a responsabilidade pela formação técnica e pela aquisição das habilidades e métodos de ensino.

A formação do professor na perspectiva técnica concebe como processos formativos a imitação, a observação e a reprodução de modelos considerados bons e considera os saberes pedagógicos como receitas. Por exemplo, os alunos dos cursos de

formação de professores podem aprender a ser professor observando e imitando outros professores, inclusive os seus próprios.

Nessa perspectiva técnica, o estágio menospreza o potencial do futuro professor como sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007). Além disso, assume um perfil burocrático e cartorial e considera como principal atividade a observação de professores em aula visando identificar falhas, adquirir modelos e desenvolver habilidades para controle dos alunos.

Consequentemente, ele fica circunscrito à sala de aula, não fomenta a análise do contexto escolar e de suas contradições, não contribui para a aproximação entre a universidade (cursos, disciplinas e teorias) e o trabalho concreto que ocorre nas escolas, não favorece a superação da dicotomia entre teoria e o desenvolvimento dos saberes pedagógicos. Além disso, reforça o mito das técnicas e das metodologias.

Este mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e sobretudo em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está assim em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, realimentada pela ideologia do mito metodológico (PIMENTA e LIMA, 2004, p.39).

Além desses limites, outro problema diz respeito ao fato de o estágio, assim concebido, partir do pressuposto de que todos os alunos e todas as realidades escolares são semelhantes e imutáveis e que as técnicas podem servir às diferentes situações, o que não corresponde à realidade. Além disso, ele reduz o papel da escola à transmissão de conhecimentos e considera ensino e aprendizagem como processos independentes, ou seja, a escola ensina e o aluno aprende e, portanto, se a escola ensinou e o aluno não aprendeu o problema não é dela e sim dele, ou de sua família, ou de sua diferença cultural, linguística, cognitiva, entre outras. Adicionalmente, este modelo gera o conformismo, a acomodação, a conservação de hábitos, ideias, valores, comportamentos dos professores, pois ele desconsidera a dimensão intelectual da atividade docente, reduzindo-a apenas a um fazer que será considerado bom quanto maior sua aproximação com os modelos observados e valorizados pela cultura institucional.

Contraopondo-se a esse quadro, estudos atuais, tais como os elaborados por Pimenta e Lima (2004), Lima (2004), Pimenta (2005a), Franco (2008), Gatti e Barreto (2009), têm apontado o estágio realizado como pesquisa e a pesquisa realizada no estágio como caminhos que poderão contribuir na superação do modelo de formação anteriormente discutido e avançar na formação do professor pesquisador da sua prática, intelectual e crítico.

No entender de Pimenta e Lima (2004, p.45), o estágio “não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”.

Nesse sentido,

O estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA e LIMA, idem).

O estágio, desenvolvido como pesquisa, pode ser o eixo de articulação da formação inicial e continuada do professor como intelectual crítico reflexivo. Além disso, poderá favorecer a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas na escola. Adicionalmente, possibilita ao aluno de graduação a aquisição de habilidades de pesquisador e a compreensão do conhecimento não como uma verdade aplicável a qualquer situação, mas como algo a ser construído com o conhecimento existente e suas relações com as necessidades impostas pela realidade.

Para Ghedin, Almeida e Leite (2008), o estágio deve ter como princípio formativo a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, em que o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional e da autonomia do professor.

Complementarmente, o estágio deve envolver todas as disciplinas do curso, possibilitando em seu transcorrer o confronto entre os saberes teóricos e os saberes da prática, ou as teorias e os dados da realidade. O estágio, como eixo de todas as disciplinas, tem por finalidade

integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (PIMENTA, e LIMA, 2004, p.24).

Paradoxalmente, os cursos de formação de professores têm-se constituídos por um conjunto de disciplinas isoladas entre si e descontextualizadas do campo de atuação dos profissionais e do significado social, cultural e humano da profissão (PIMENTA, 2005a) e por uma proposta de estágio desarticulada do contexto geral do curso (GATTI e BARRETO, 2009).

Esse panorama aponta para a necessidade de se colocar o estágio em foco de análise visando superar perspectiva técnica e valorizá-lo enquanto atividade teórica, de

investigação e de formação. A partir dessas considerações, o presente estudo propõe-se a apresentar algumas reflexões acerca de uma experiência de estágio desenvolvido no contexto do curso de Pedagogia, por meio do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Este trabalho é um estudo preliminar o qual tem como referência as percepções dos alunos pesquisadores sobre a experiência do estágio.

Percurso Metodológico: construindo caminhos e significações

A pesquisa foi realizada tendo em vista a abordagem qualitativa, a qual se mostra como um caminho apropriado para estudos que visam os objetivos propostos, considerando a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 2006).

Contempla uma análise parcial de uma pesquisa em andamento, pois a parceria entre a instituição de ensino superior (curso de Pedagogia) e o Projeto Bolsa Alfabetização (da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) não foi concluída. Para este estudo pretendeu-se conhecer as percepções dos alunos pesquisadoresⁱ acerca dos encaminhamentos do projeto visando principalmente os seguintes aspectos: identificar demandas de investigação na área de estágio e de formação de professores para a educação básica e aprimorar o programa de formação dos alunos pesquisadores.

O estudo foi realizado em uma instituição de ensino superior privada, localizada no interior do Estado de São Paulo. Participam do Projeto Bolsa Alfabetização vinte e uma alunas (todas do curso de Pedagogia) e duas pesquisadoras, coordenadoras do Projeto na instituição. Uma desempenha a função de interlocutora institucional e a outra de professora formadoraⁱⁱ.

Cumprir aqui fazer um recorte para descrever as linhas gerais desse projeto que foi integrado no ano de 2008, ao programa Ler e Escrever da SEE, mas foi ampliado para as cidades do interior do estado de São Paulo somente em 2009.

A parceria entre a universidade e a SEE prevê que os alunos pesquisadores desenvolvam seu estágio nas séries iniciais do ensino fundamental, em especial, nas 1ª e 2ª séries (2º e 3º anos), por meio de um trabalho semanal de vinte horas, distribuídas em quatro horas diárias. Esse trabalho visa, principalmente, à otimização do processo de alfabetização das crianças das séries assistidas pelo programa.

A SEE por sua vez fornece uma verba às instituições de ensino superior participantes do Projeto, a qual tem seu valor vinculado ao número de estagiárias participantes. Tal verba deve ser distribuída entre as despesas com os profissionais da universidade envolvidos no Projeto e as bolsas-auxílio destinadas aos alunos pesquisadores.

O Projeto inclui, ainda, reuniões mensais entre os profissionais das instituições de ensino superior (interlocutor e professor formador) e os coordenadores da FDE, responsáveis pelo Programa. Nessas reuniões são discutidos além da parte operacional da parceria, principalmente, os encaminhamentos do trabalho dos alunos pesquisadores em sala de aula.

Nessa perspectiva, os objetivos declarados do programa são:

apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; comprometer as Universidades com o ensino público; possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF (SEE/FDE 2010) (grifo nosso).

Faz-se necessário destacar que o Projeto conta com um material didático próprio, o qual deve ser seguido rigorosamente. É justamente nesse ponto que se observa um hiato entre os encaminhamentos do Projeto e a concepção de formação de professores defendida por esta pesquisa.

Senão vejamos: os encaminhamentos do Projeto voltados para o trabalho da aluna pesquisadora não deixam muito espaço para a reflexão sobre a prática e tampouco para o redirecionamento dos processos de ensino-aprendizagem propostos ao longo da experiência dessas alunas em sala de aula. Isso porque, ao fornecer um material e orientações minuciosas dos direcionamentos do trabalho, trata a questão da alfabetização e, conseqüentemente, da ação da estagiária como puramente técnica.

Desse modo, o trabalho da professora formadora fica comprometido pelo conflito entre, de um lado a necessidade de promover a reflexão da prática à luz das orientações teóricas, levando as alunas pesquisadoras a buscar alternativas para a reorientação de trajetórias da prática docente e, de outro lado, a exigência de seguir as normas estabelecidas pelo Projeto, por meio do programa, pouco flexível, estruturado pela SEE. Retornaremos a essa problemática após o tratamento dos dados do questionário respondido pelas alunas pesquisadoras.

Deste estudo em especial, participaram três pesquisadoras e (dentre elas a interlocutora institucional e a professora formadora) catorze discentes (alunos pesquisadores) integrantes do Projeto Bolsa Alfabetização, as quais em sua maioria se integraram ao projeto no corrente ano de 2011. Responderam o questionário, portanto, aproximadamente 70% das alunas pesquisadoras.

Os dados foram obtidos por meio de um questionário, constituído de três questões, predominantemente, abertas. Considerando que se trata de uma pesquisa em andamento e que este é um estudo preliminar, o questionário foi avaliado como um instrumento adequado para a obtenção dos dados, pois de acordo com Triviños (2006) ele possibilita conhecer alguns aspectos que permitirão avançar nas investigações.

As perguntas foram elaboradas visando obter informações, principalmente sobre a compreensão que as alunas pesquisadoras constroem acerca da prática do estágio em sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização, em que medida essas alunas conseguem construir uma imagem crítica das instituições nas quais estão atuando e, ainda, como e se percebem a articulação que pode ser promovida entre teoria e prática por meio desse estágio.

Para tanto, o questionário contemplou as seguintes questões: 1) *Você acredita que o estágio tem auxiliado sua formação docente? Explique.* 2) *Como o professor e os gestores (coordenador e diretor) da escola onde você faz o estágio têm contribuído, para seu preparo como professor?* 3) *Muitos estudiosos dizem que teoria e prática devem caminhar juntas. Como você confirmaria essa afirmação, tendo como argumento sua atividade de estágio?* Os questionários foram respondidos pelas participantes na reunião de estudo e orientação.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram lidos e relidos e, das respostas a cada uma das três questões foram extraídos os dados mais significativos tendo em vista o objetivo do estudo.

Inicialmente, cabe descrever a percepção das alunas pesquisadoras quanto à receptividade da equipe da instituição escolar, na qual estão fazendo o estágio. A apreensão dessa receptividade é fundamental para a compreensão do restante dos dados, uma vez que essa influencia significativamente o cotidiano da aluna pesquisadora no interior da instituição onde desenvolve o estágio. Nesse sentido, a pergunta dois do questionário (*Como o professor e os gestores (coordenador e diretor) da escola onde você faz o estágio têm contribuído para seu preparo como professor?*) é esclarecedora. Cumpre, então, destacar que 78% das alunas ressaltaram a qualidade da receptividade e disponibilidade da equipe como um aspecto relevante da contribuição oferecida pela escola, como evidenciam os relatos transcritos abaixo:

A instituição em todo o seu contexto me acolheu de uma forma harmoniosa e se dispuseram para qualquer necessidade que eu apresentar; sendo bem recebida, desempenho melhor e me preparo melhor para a docência. (aluna 7)

A escola tem um ótimo clima, os professores auxiliam muito, acabam tirando algumas dúvidas em tomar algumas atitudes, a direção sempre que é preciso auxilia e apóia em algumas ideias que ajudem as crianças, e com isso o auxílio é grande. (aluna 6)

São muito compreensivos quando a gente precisa de alguma coisa, eles ajudam no que podem. (aluna 2)
Todo o conjunto tem contribuído e muito. É como se todos estivéssemos lutando por um mesmo ideal. (aluna 4)

Nota-se, então, que a grande maioria dos alunos pesquisadores se sente bem recebida e bastante à vontade nas escolas, nas quais estão desenvolvendo seus estágios. Por outro lado, uma aluna se queixou da falta de informação da direção da escola acerca do projeto Bolsa Alfabetização e outra apontou como entraves as restrições da equipe escolar à sua participação no cotidiano da escola. De acordo com essa aluna, “contribuiriam melhor se não colocassem restrições em quase tudo, ou seja, algumas estagiárias não têm acesso à caderneta da professora, a quase nada da secretaria, da coordenadoria etc.” (aluna 8).

Ainda, em relação à questão dois, já se observa o destaque que algumas alunas pesquisadoras dão à imitação da prática do docente com o qual realizam o estágio, reduzindo bastante a concepção de como essa experiência pode contribuir para sua formação. A descrição a seguir evidencia esse reducionismo: “Pode contribuir na minha formação, através das observações feitas, de como o professor trabalha na sala, como ele faz as intervenções com os alunos, a escola como um todo acaba nos ajudando muito [...]”. (aluna 1)

Entretanto, perseguir um processo de formação docente tendo em vista superar a dicotomia entre teoria e prática sem se iludir com uma articulação artificial e fragmentada desses dois aspectos, deve ir muito além de proporcionar aos alunos de graduação um bom corpo teórico e possibilidades de atuação nas escolas. Exige fazer um esforço no sentido de compreender os significados que a promoção desses dois pólos de formação adquire para esses futuros professores. Para tanto, faz-se necessário, então, investigar mais profundamente o processo de ressignificação ou permanência das concepções dos graduandos subjacentes à relação teoria e prática.

A análise da primeira pergunta do questionário (*Você acredita que o estágio tem auxiliado a sua formação docente? Explique.*) também aponta para a dificuldade das alunas pesquisadoras em promover uma reflexão crítica entre teoria e prática. Se num primeiro momento todas as participantes reconhecem o estágio como um importante auxílio à sua formação docente, a argumentação para essa importância revela os limites do entendimento dessa ação como promotora do desenvolvimento do pensamento teórico-crítico sobre a prática. Algumas respostas apresentadas a seguir são reveladoras desses limites:

acredito que o estágio irá me auxiliar na minha formação de docente, pelo fato de estar aprendendo como lidar, trabalhar dentro da sala de aula, e quando estiver trabalhando será mais fácil pois já terei noção de como agir

dentro da sala, e além de tudo estamos vivenciando a prática e não somente a teoria que é passada na faculdade. (aluna 1)
estou aprendendo muito com as crianças e com a professora. (aluna 2)
acredito que na questão da alfabetização estou conseguindo me aprimorar muito mais, pois estou vivenciando esta experiência [...] (aluna 3)
o contato diário com os alunos e professores nos proporciona tamanho conhecimento. A prática em sala de aula nos prepara para os desafios que encontraremos em um futuro não muito distante. (aluna 4)

Observa-se que as alunas pesquisadoras têm dificuldade em estabelecer uma visão crítica em relação à instituição na qual fazem estágio. Todos os comentários tendem a valorizar a prática do estágio como uma experiência de “imitação” do professor da sala. Aqui parece haver, por parte dos alunos pesquisadores, a valorização pura e simples da experiência prática, semelhante àquela observada por Pimenta (2010, p.46), no caso dos cursos para professores que já atuam no sistema de ensino. “[...] observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica”. Nessa perspectiva, o estágio não possibilita avançar na direção da reflexão e da construção de novos saberes sobre a prática.

Essa percepção da dificuldade de algumas alunas em utilizar a experiência de participação na prática dos docentes da rede pública estadual, como uma oportunidade de reflexão sobre os avanços e permanências desta em relação às proposições teóricas atuais, é reforçada, especialmente, na terceira pergunta do questionário. *Muitos estudiosos dizem que teoria e prática devem caminhar juntas. (Como você confirmaria essa afirmação, tendo como argumento a sua atividade de estágio?)* Os relatos a seguir evidenciam esse aspecto:

Diria que concordo quando é falado que as duas caminham juntas porque até então antes de começar a fazer o estágio eu tinha era só a teoria, agora que estou fazendo o estágio estou fazendo tudo na prática que é bem melhor do que ficar só na teoria. (aluna 2)
Teoria e prática deveriam caminhar juntas, mas não é o que presenciamos, pois a prática depende do desenvolvimento do aluno, que nem sempre acompanha a teoria. (aula 7)
Diria que essa teoria de que “teoria e prática devem caminhar juntas” na prática não acontece. A teoria é bem mais fácil que a prática, na prática há mais problemas e muitos imprevistos. (aluna 9)

As argumentações das alunas pesquisadoras 7 e 9 são, especialmente, esclarecedoras da dificuldade de compreensão da articulação necessária entre teoria e prática quando se pretende formar um profissional docente como intelectual crítico e reflexivo (Pimenta, 2010). Nota-se que permanece a valorização da prática em detrimento das proposições teóricas, apesar da formação possibilitada pelo projeto por meio do grupo de estudo e orientação.

Considerações finais

A análise do projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização evidenciou a importância do acompanhamento do docente da instituição de ensino superior de origem dos alunos pesquisadores, como professor formador (mencionado anteriormente) do processo de (re)construção das concepções dos alunos, principalmente em relação à articulação entre teoria e prática.

Na experiência analisada, o trabalho de orientação das alunas pesquisadoras já tem apontado para alguns casos de aprimoramento da concepção integradora entre teoria e prática nesse processo de formação, como pode ser notado na transcrição das considerações feitas pela aluna 10 acerca da questão três: “muito mais que confirmaria, é um eixo que você tem nas mãos de como lidar com sua classe, observando os erros e os acertos e com essa experiência você consegue olhar e ter certeza do profissional que vai ser no futuro”.

Entretanto, cumpre retomar que o engessamento do Projeto, por meio da tecnicização do trabalho devido à rigidez das diretrizes propostas pela SEE apontadas nas linhas acima, dificulta o trabalho do professor formador e acaba por contribuir para a permanência da concepção que as alunas pesquisadoras trazem da prática desvinculada da teoria, como se essa atividade possibilitasse a apropriação de um modelo a ser seguido.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

CONTRERAS, D. J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, M. I. da. Lugares de formação: tensões entre academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de Professores e Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, M. A. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008. 2. ed.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*. Revista da faculdade de Educação da USP, v. 37. N. 130, jan./abr. 2007, p. 63-98. INSS. 0100/1574.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S de *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de e LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIROUX, H. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica Del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.

LIBÂNIO, J. C. *Pedagogias e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006. 4.ed.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente*. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2004.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GOMES, A. Las funciones sociales de La escuela: de La reproducción e La reconstrucción crítica Del conocimiento y La experiencia. In: SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Morata, 1992.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 6. ed. - São Paulo: Cortes, 2005a.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005b.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006. 4.ed.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortes, 2004. – (Coleção Docência em Formação. Série saberes pedagógicos).

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SEE/FDE Apresentação do Programa Ler e Escrever. Disponível em:
<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. P. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das letras, 2003.

Notas:

ⁱ Aluno pesquisador é o termo utilizado pelo Projeto Bolsa Alfabetização para caracterizar o estagiário.

ⁱⁱ De acordo com a Resolução no. 90 (SÃO PAULO, 2008), que dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, o interlocutor institucional é responsável por representar a instituição junto à SEE para esclarecimentos e encaminhamentos operacionais e o professor formador é responsável

por acompanhar a execução do plano de trabalho, orientar os alunos pesquisadores na realização das suas pesquisas e conduzir as reuniões de estudo.