

**DO 'APROVEITAMENTO' DA PRÁTICA À TENTATIVA DE REINVENTAR OS  
PROFESSORES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM  
SERVIÇO**

Andreia Lopes Pacheco Vasques, Flavia Medeiros Sarti

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada  
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Esta pesquisa de mestrado focaliza o estágio supervisionado de prática de ensino em programas de formação em nível superior para professores em serviço, que surgem no âmbito do movimento de universitarização docente pós LDBEN (1996). Elegendo como referencial empírico quatro propostas paulistas de formação professores em exercício (PEC - Formação Universitária, Pedagogia Cidadã, PROESF e o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP), objetivou identificar as concepções de estágio supervisionado presentes nesses cursos voltados para a formação de professores experientes no magistério. A pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa, a partir da análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas com tutores, orientadores e coordenadores dos referidos cursos. A análise do conteúdo (BARDIN, 2009) dos documentos e entrevistas revelou um modelo formativo baseado na perspectiva de formação ao longo da vida, valorizando o campo profissional docente como elemento essencial para o desenvolvimento de conhecimentos e competências ligadas à profissão. Nesses programas, os estágios supervisionados foram/são considerados dispositivos para a formação de professores mais flexíveis e capazes de gerirem continuamente sua própria formação por meio de uma atitude reflexiva e investigativa diante da prática profissional. Os programas focalizados revelaram de maneiras diferenciadas um 'aproveitamento' da experiência profissional dos alunos-professores, sendo que dois desses cursos manifestaram em suas propostas algumas características de estágios em responsabilidade e em situação de trabalho, modalidades pouco exploradas (ou mesmo ausentes) no cenário da formação docente no Brasil. Palavras-chave: formação de professores em serviço, estágio supervisionado, prática de ensino.

## **DO 'APROVEITAMENTO' DA PRÁTICA À TENTATIVA DE REINVENTAR OS PROFESSORES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO<sup>1</sup>**

Andréia Lopes Pacheco Vasques; Flavia Medeiros Sarti. UNESP, Campus Rio Claro, SP. FAPESP.

A formação de professores tem ocupado lugar de destaque nas reformas educacionais impulsionadas pelas mudanças ocorridas no contexto mundial e as novas exigências econômicas e sociais (BELLO, 2008; MAUÉS, 2003). Destacam-se nos discursos a necessidade de se profissionalizar o magistério e de desenvolver, junto aos professores, competências individuais para um ensino mais eficaz.

No Brasil, as intervenções políticas ocorridas na busca pela melhoria da formação dos professores foram claramente evidenciadas a partir de um processo de universitarização (Maués, 2003, 2005; Sarti, 2005, 2012; Bello, 2008), cuja referência foi marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que preconizou no Art. 62 a elevação da formação dos professores ao nível superior. Esse processo é justificado pela necessidade de um aprofundamento nos conhecimentos teóricos e científicos, para proporcionar aos professores maior domínio no exercício da profissão e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino (MAUÉS, 2003).

Com o processo de universitarização docente no contexto brasileiro, tal como previsto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), a primeira década do milênio fora marcada pela implementação de programas especiais de formação em nível superior para professores que já exercem a profissão e que tiveram sua formação inicial em nível médio. Esses programas têm desempenhado um papel fundamental na equalização da formação dos professores da educação básica em nível superior. De acordo com Bello (2008), os programas especiais inspiraram um modelo de formação apoiado em “dispositivos escolares distintos dos utilizados normalmente nos chamados cursos de graduação regulares” (p. 75), sendo reproduzidos em cursos de formação inicial de professores.

Somado a essa questão, compreende-se que os programas especiais de formação de professores em exercício constituem espaços em que a

alusão à experiência docente se faz fortemente presente, já que a mesma constitui condição *sine qua non* para a criação e implementação desses cursos. Partindo dessa ideia, buscou-se compreender como as práticas e experiências profissionais, constituídas no exercício da docência dos alunos-professores, seriam assumidas nas propostas de estágio supervisionado desses programas especiais. Considerando também que os discursos atuais sobre os estágios supervisionados de prática de ensino tendem a caracterizá-los como espaços de socialização profissional, diferente do que ocorria anteriormente, quando os estágios eram considerados ocasiões para a aplicação dos modelos aprendidos na formação inicial (BUENO, 2009), questiona-se como esse dispositivo formativo é/foi concebido nos programas especiais destinados à formação dos alunos-professores que, se pressupõe, já estejam socializados na cultura profissional docente.

A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, a partir do estudo de documentos relativos a quatro programas especiais de formação docente e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com cinco profissionais diretamente envolvidos com a implementação dos estágios supervisionados naqueles cursos (tutores, orientadores e coordenadores). Os dados reunidos no estudo dos documentos e das entrevistas foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

O referencial empírico foi constituído exclusivamente por cursos implementados no Estado de São Paulo: 1. PEC Formação Universitária, desenvolvido em 2001 pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, a USP, a PUC e a UNESP e a segunda (2003-2004) e terceira (2007-2008) edições do programa com a participação da USP, a PUC e as Secretarias de ensino de alguns municípios do Estado de São Paulo; 2. O Pedagogia Cidadã, implementado entre 2002 e 2007, a partir de parcerias entre a UNESP e algumas prefeituras municipais do Estado de São Paulo; 3. o PROESF, desenvolvido entre 2002 e 2008 pela UNICAMP em parceria com alguns municípios da região metropolitana de Campinas/SP; e 4. o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), teve início em 2010 a partir de uma parceria com a UNESP.

### **Programas especiais de formação em serviço: mudanças no modo de conceber o estágio supervisionado**

A análise dos dados referente aos estágios supervisionados nos

quatro cursos que constituem o referencial empírico desta pesquisa revelou uma tendência especial em cada um dos programas que aponta para mudanças significativas no modo de conceber os estágios na formação docente. Um aspecto relevante diz respeito à tendência de flexibilização no que se refere às modalidades, aos procedimentos, aos espaços e às temporalidades relacionadas ao estágio supervisionado de prática de ensino, tendo em vista a distinção, adequação ou ajustamento desse dispositivo formativo às características dos cursos analisados e de seus graduandos.

Entre os quatro programas focalizados, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP (proposta mais recente) é o que apresenta de forma mais clara essa flexibilização do estágio supervisionado, oferecendo uma variedade de opções, caminhos e vivências formativas que permitem aos alunos-professores, de certo modo, construir seu percurso formativo em consideração a sua jornada de trabalho e seus interesses profissionais. Com essa perspectiva, o curso propõe estágios de ação comunitária por meio de projetos sócioeducacionais, atividades de observação, participação e regência, e a produção técnico-pedagógica que prevê a avaliação, elaboração e reelaboração (ou adequação) de materiais de ensino, etc.

Por um caminho diferente, a modalidade de estágio supervisionado adotada pelo PROESF e o PEC – Formação Universitária constitui novidade no contexto brasileiro da formação docente ao reconhecer e instituir o ambiente de trabalho dos alunos-professores como espaço formativo. O PROESF assume explicitamente o estágio supervisionado como “formação em serviço”, marcado por sua ‘diluição’ nas disciplinas do curso e no trabalho do professor.

No PEC - Formação Universitária, os estágios supervisionados foram denominados como “Vivências Educadoras”, uma nomenclatura ampla, polissêmica, que admitia uma gama de atividades que, no entanto, mostrava-se bastante próximo ao estágio convencional: momentos de observação da prática de outros professores (proporcionando a iniciação em atividades de investigação acadêmica) e atividades de regência. É na proposição da regência que o programa inova, posto que as atividades deveriam ser realizadas na própria sala de aula do aluno-professor. Nessas atividades observa-se mais uma vez a flexibilização do espaço e do tempo do estágio, tendo em vista viabilizar o cumprimento das atividades por parte de alunos trabalhadores, mas ao mesmo tempo, o reconhecimento do espaço de atuação profissional dos professores como sendo legítimo para sua formação

(em serviço).

Diferente do que ocorre com os outros três programas, o curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã apresentou uma flexibilização mínima da formação docente em que a única alteração prevista para esse estágio supervisionado refere-se a uma redução da carga horária do estágio supervisionado, seguindo o que prevê o Parecer 28/2001 (BRASIL, 2001b) que foi regulamentado pela Resolução CNE 2/2002 (BRASIL, 2002a). O Projeto Pedagogia Cidadã que demonstrou menor flexibilização em sua proposta de estágio supervisionado, foi precursor do Curso de Licenciatura em Pedagogia na parceira UNIVESP/UNESP, no qual se identificou uma flexibilização mais ampla e evidente nesse dispositivo formativo. Mesmo que separados temporalmente por menos de uma década, esses dois cursos (tão próximos do ponto de vista institucional) oferecem saídas bastante distintas para a realização dos estágios supervisionados. Pode-se supor que, embora elaborado sobre as bases do Pedagogia Cidadã, a proposta da UNIVESP para os estágios tenha sido influenciada por certos princípios (como é o caso da flexibilização) que, nos últimos tempos, tem assumido destaque no discurso educacional e na formação de professores.

Esse princípio de flexibilização na formação docente emerge de um contexto mais amplo, que envolve políticas integradas a um movimento mundial orientado por fins econômicos, evidenciando uma subordinação das políticas de formação de professores aos princípios ligados pelos organismos internacionais. A esse respeito Kuenzer (1999) salienta que o Banco Mundial promoveu as orientações para o estabelecimento de diretrizes curriculares que “asseguem a cada instituição formadora a ‘flexibilidade’ para definir propostas que atendam às novas demandas do mercado local e regional, e às especificidades institucionais e do alunado” (p. 179). Essa flexibilização curricular possibilita às universidades fornecerem uma base genérica de conhecimentos visto que, com a velocidade das mudanças, a formação recebida logo se torna anacrônica (KUENZER, 1999).

O princípio de flexibilização presente nas reformas educacionais com implicações no currículo de formação e no perfil docente também parece atingir o estatuto profissional dos professores, ampliando suas funções para além da sala de aula. A proposta de estágio supervisionado estabelecida pelo curso de Pedagogia UNIVESP segue essa tendência ao apresentar diversas possibilidades de atuação do pedagogo em diferentes espaços institucionais.

Os indícios de flexibilização, enquanto uma marca visível nas

propostas de estágio supervisionado analisadas, apontam também para uma tendência no “mundo do trabalho”, em que impera a ideia de que os indivíduos precisam compor seu caminho profissional, agregando novas competências para atender às demandas sociais e do mercado de trabalho.

Com esse princípio de flexibilização, as propostas de estágio supervisionado, principalmente do PROESF, do PEC - Formação Universitária e da Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP apontam para um modelo de formação pautado em três eixos: o olhar para si (com a reflexão sobre a própria prática), a eleição do contexto de trabalho dos sujeitos como *locus* de formação e a tendência de os sujeitos comporem caminhos profissionais alternativos. Essas características estão em consonância com um paradigma formativo atualmente bastante disseminado no campo educacional, que visa desenvolver nos indivíduos a capacidade de aprenderem e se transformarem ao longo da vida.

A concepção de formação ao longo da vida é resultado de um processo histórico que se baseia em críticas à racionalidade técnica ao mesmo tempo em que considera a prática uma importante fonte de saberes (CUNHA, 2011). Nesse sentido, a educação permanente inserida nos discursos oficiais e pedagógicos tem impulsionado a implantação de cursos que consideram a necessidade de uma formação que assuma um papel importante na trajetória de vida e profissional das pessoas (CUNHA, 2011).

Dias e Lopes (2003) destacam que esse novo modelo brasileiro de profissionalização busca “mais que um novo processo de formação de professores e, sim, um novo tempo-espço para a formação, no qual o próprio professor é responsabilizado por sua formação permanente, em serviço” (p. 1169). Por outro lado, considerando a importância da formação permanente dos professores, Nóvoa (2007) destaca que a aprendizagem ao longo da vida constitui um direito a ser tomado como um elemento significativo no percurso profissional devendo ser desenvolvida em uma dimensão coletiva na partilha e no diálogo profissional, “trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (p. 26).

A formação ao longo da vida pressupõe que o local de trabalho e as práticas pedagógicas sejam valorizados como fonte de aprendizagem e aprimoramento profissional dos professores. Essa premissa coloca em pauta a necessidade dos professores refletirem sobre suas próprias experiências,

pesquisarem o campo de trabalho e a própria prática.

Na perspectiva de formação ao longo da vida, as propostas de estágio supervisionado focalizados neste trabalho assumem como central a *reflexão* por parte dos alunos-professores, pautando-se em uma perspectiva acadêmica que valoriza o estabelecimento de relações entre teoria e prática, buscando análises críticas do trabalho docente, o exercício mais autônomo da docência e o aprimoramento da prática. O campo profissional é considerado um rico espaço de constantes aprendizagens, sendo a própria prática docente uma referência para a formação em serviço a partir de processos de reflexão e investigação.

A reflexão e investigação constituem elementos comuns nos discursos atuais sobre a formação de professores. Essa tendência é resultado de um movimento mais amplo que se vincula ao campo da formação profissional, sendo Donald Schön um dos precursores da concepção de reflexão como um elemento formativo. Para descrever o processo de ensino prático-reflexivo, Schön (2000) conceitua a ideia de *conhecer-na-ação* como “um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona [...] enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal” (p. 33). O autor explica que os profissionais podem desenvolver um novo tipo de *conhecer-na-ação* a partir da *reflexão-na-ação* que constitui uma capacidade de improvisar, de criar, recorrer a outros conhecimentos e experiências buscando novas alternativas para atender às necessidades emergentes na situação em andamento. Portanto, o *conhecer-na-ação* não se refere exclusivamente aos conhecimentos acadêmicos ensinados na universidade, derivando também das experiências na prática.

### **Os programas especiais e os desdobramentos no modo de conceber a formação: indícios de novas modalidades de estágio supervisionado no contexto brasileiro**

Essa valorização da prática docente como referência para a formação revela-se no PROESF e no PEC - Formação Universitária, onde o trabalho desenvolvido pelos alunos-professores na própria sala de aula é assumido nos estágios como espaço fecundo de formação profissional e de produção de conhecimentos. Ao proporem que os alunos-professores realizassem o estágio supervisionado de prática de ensino em sua própria sala de aula, os

programas aqui focalizados apontavam para uma modalidade de estágio até então ausente (ou, no mínimo, pouco explorada) no cenário brasileiro da formação docente: **o estágio em responsabilidade e em situação de trabalho**. O estágio, segundo essa perspectiva, ocorre já em situação real de trabalho: o aluno-professor é o docente da classe, reconhecido como tal pela instituição, pelos alunos, pelos pais etc.

Embora os estágios em responsabilidade e em situação de trabalho constituam para nós novidades na formação em serviço, os mesmos já são tradicionalmente empregados em outros países, inclusive na formação inicial dos professores. Na França, por exemplo, o “estágio em responsabilidade” ocorre durante o segundo ano do mestrado profissional que precede o processo seletivo de ingresso na carreira docente (FRANCE, 2012), é remunerado e permite ao estagiário assumir as atividades de ensino em uma sala de aula de forma autônoma, sem a presença de um professor experiente, mas contando com a orientação de um conselheiro pedagógico na própria instituição escolar.

No contexto brasileiro mais recente, seguindo a tendência internacional já apontada, de valorização do campo profissional como espaço de formação, começam a surgir algumas propostas diferenciadas que incidem sobre a formação inicial e continuada de professores, como é o caso dos estágios ou as residências educacionais/pedagógicas (inspiradas na residência médica) que visam uma imersão no ambiente de trabalho docente constituindo uma estratégia formativa para inserção do futuro professor no ambiente escolar ou o aprimoramento da prática na formação dos professores em serviço.

No campo legislativo, também foram delineadas algumas iniciativas que indicam algumas características semelhantes ao modelo de estágio em responsabilidade. O Projeto de Lei 227 de 2007, por exemplo, propunha acrescentar dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, para instituir a Residência Educacional a professores da educação básica (SENADO FEDERAL, 2007). Inspirado na residência médica, esse projeto de lei previa a realização obrigatória de 800 horas de residência educacional aos professores recém-formados para atuar na educação infantil e ensino fundamental mediante recebimento de bolsa de estudos. A residência educacional não constituiria um período de estudo integrado à formação inicial, mas um período posterior, de formação e trabalho como pré-requisito para o ingresso na carreira docente. Apesar de ter sido arquivado ao final da



legislatura em 10/01/2011, suas propostas foram retomadas pelo Projeto de Lei 284/2012 que está recentemente em processo de análise e votação, e, do mesmo modo, propõe alterar o artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) para instituir a residência pedagógica aos professores da educação básica (SENADO FEDERAL, 2012). Com outro formato e objetivos, o Estado de São Paulo propôs o programa Residência Educacional (SÃO PAULO, 2013), destinado a estudantes matriculados em cursos de licenciatura em disciplinas que integram as matrizes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas da rede estadual de ensino. Para atuar no programa, os universitários passam por processo seletivo e uma vez aprovados recebem bolsa para o auxílio e apoio de professores nas escolas de maior vulnerabilidade nos aspectos socioeconômicos e de aprendizagem.

Tendo como base os dados dos programas especiais e os exemplos acima citados, evidencia-se iniciativas que apontam para novas maneiras de se conceber os momentos de estágio docente no contexto brasileiro de formação de professores.

No entanto, cabe ressaltar que a consideração da prática e do campo profissional como eixos da formação (inicial e continuada) dos professores requer o emprego de dispositivos que propiciem o estabelecimento de relações mais estreitas de orientação e acompanhamento dos estagiários nas vivências realizadas no trabalho docente. Embora existam na legislação indicações a respeito da figura do professor formador (Lei nº 11.788/2008, Parecer CNE/CP 28/2001 e os Referenciais para a Formação de Professores, 2002), não há um espaço significativo para a atuação de profissionais capacitados para realizarem um acompanhamento mais sistemático e *in loco* dos estágios nas instituições escolares.

O desenvolvimento do estágio supervisionado nos programas especiais revela de modo bastante flagrante as imprecisões que ainda circundam o tema entre nós. Os alunos-professores desses programas muitas vezes são recebidos nos estágios por colegas que se encontram em níveis da carreira docente muito semelhantes aos níveis que eles próprios vivenciam. Esses professores titulares das classes nas quais os estágios são realizados não são reconhecidos como formadores e nem dispõem de recursos para exercerem um papel formativo diante de seus estagiários.

A ausência de profissionais que acompanhem presencialmente e sistematicamente a prática dos estagiários, e que disponham de recursos

para exercerem um papel formativo diante deles, indica que essas propostas mantêm o formato convencional de estágio: os estagiários é que acompanham (no sentido de 'estar com') o professor experiente (por vezes não tão experientes) em sua classe; não é o professor formador que acompanha (no sentido formativo) o estagiário no exercício da prática docente. Trata-se, assim, de um 'acompanhamento invertido' que caracteriza o modelo moderno e mais tradicional de formação docente, pautado na mera observação de modelos de ensino.

### **Os programas especiais e as novas configurações do estágio supervisionado: do (contra)aproveitamento da experiência profissional à valorização do campo de trabalho docente**

A experiência profissional prévia dos alunos-professores constituiu um elemento importante na configuração de algumas das propostas de estágio supervisionado analisadas, possibilitando-lhes ajustar melhor as atividades, as modalidades, os espaços e tempos às condições em que os alunos-professores realizavam os cursos. Esses caminhos diferenciados para a implementação dos estágios supervisionados revelaram uma flexibilização das atividades e dos objetivos atribuídos ao estágio nos programas analisados, tendo em vista a adequação desse dispositivo à formação dos alunos-professores. O *princípio de flexibilização*, emergente no campo econômico e social a partir da reestruturação dos processos de produção, assume um papel decisivo nas reformas educativas promovendo propostas de formação com uma base mais genérica de conhecimentos tendo em vista o desenvolvimento de competências que permitam aos sujeitos se adaptarem às rápidas mudanças desse contexto.

Nesse cenário de formação, a *reflexão e a pesquisa da prática* constituem elementos ressaltados nas propostas de estágio analisadas seguindo uma tendência já demarcada no campo da formação docente. Essa perspectiva está em consonância com um modelo pedagógico contemporâneo que, de acordo com Bueno e Souza (2012), inspira-se em uma lógica de "remodelagem de si", em que os professores buscam referências neles próprios para construir novos conhecimentos. Esse modelo difere do modelo pedagógico moderno, que focalizava conhecimentos externos ao professor e práticas que pudessem ser observadas e imitadas (BUENO e SOUZA, 2012).

As atividades de observação nos estágios desses programas buscam desenvolver nos professores um olhar alternativo sobre o contexto de trabalho vivenciado cotidianamente e, nesse caso, a ideia não é 'aproveitar' a experiência prévia dos professores e sim contrapor-se a ela, relativizando sua adequação aos novos tempos, aos novos alunos e à escola que, então se pretende construir.

Foi identificado, portanto, *maior valorização do contexto de trabalho dos alunos-professores*, principalmente no PROESF e no PEC – Formação Universitária, pois o estágio supervisionado era realizado inclusive na própria sala de aula em que atuavam profissionalmente. Esses ajustamentos feitos por esses dois programas ofereceram contornos especiais aos estágios, que assumiram algumas características do chamado estágio em situação (ocorrido em situação real de trabalho dos sujeitos). As modalidades de estágio em alternância, que de fato inserem os sujeitos em condições mais reais de trabalho são empregadas em diversos países na formação inicial docente (na forma de estágios em responsabilidade) e na formação em serviço de professores iniciantes (os estágios em situação). No contexto brasileiro não foram, no entanto, encontradas propostas nesse sentido. Desse modo, os dois programas referidos parecem ter assumido um caráter inovador no que se refere à modalidade de estágio que propuseram. Apesar disso, não previam o acompanhamento *in loco* da prática dos estagiários.

A *ausência desse acompanhamento da prática* desenvolvida nos estágios sugere que, mais uma vez, **houve um aproveitamento da experiência profissional desses alunos-professores**, considerando que lhes eram desnecessárias orientações para a prática. Nos programas, esse aproveitamento da experiência profissional assume um sentido mais pragmático em que, considerou-se os anos de experiência dos professores para aligeirar ou flexibilizar a formação.

As análises empreendidas neste estudo colocam em evidência diversas possibilidades para o estágio supervisionado enquanto dispositivo de formação profissional. Ao apontar as perspectivas formativas ligadas ao estágio supervisionado nos programas especiais, o presente estudo chama a atenção para a necessidade de se aprofundar as discussões acadêmicas e políticas sobre a formação docente, no que se refere a esse dispositivo historicamente 'marginalizado' no currículo da formação, para que seja valorizado enquanto espaço sistemático de formação profissional e de produção de conhecimentos contribuindo assim para a qualidade da formação

e o processo de profissionalização docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLO, I. M. *Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. 2008. 294 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27/07/2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12/07/2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14/02/2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 13 jul 2012.

BUENO, B; SOUZA, D.T *Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão*. IN: BITTAR, M. Formação de professores. Edufscar, 2012 (no prelo).

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

CUNHA, M. I. da. *Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 3, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17/07/2012.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11/07/2012.

FRANCE, Ministère de l'éducation nationale. *Les nouvelles conditions de*

*recrutement des personnels enseignants et d'éducation*. France, 2012. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-de-recrutement-des-personnels-enseignants-et-d-education.html>. Acesso em: 14/03/2012.

KUENZER, A. Z. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 23/06/2012.

MAUÉS, O. C. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19/02/2008.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. In: Conferência de desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. Disponível em: [http://www.dgae.min-edu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=17767&folderId=93067&name=DLE-2408.pdf](http://www.dgae.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=17767&folderId=93067&name=DLE-2408.pdf). Acesso em: 17/07/2012.

SÃO PAULO (Estado). *PEC Formação Universitária Municípios – Proposta Básica do Programa*. 2. Ed. São Paulo: 2003.

SENADO FEDERAL. *Projeto de lei do Senado nº 227 de 2007*. Acrescenta dispositivos à Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 21/03/2012.

SENADO FEDERAL. *Projeto de lei do Senado nº 284 de 2012*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 06/10/2013.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNESP, Universidade Estadual Paulista, Pró Reitoria de Graduação; UNIVESP, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. *Caderno de Formação – Orientações de estágio curricular supervisionado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011a. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br>. Acesso em: 14/06/2012.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com apoio da FAPESP, por meio da concessão de bolsa de mestrado e integra o projeto “Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos”, financiado pelo CNPq e coordenado pelas professoras doutoras Denise Trento Rebello de Souza e Flavia Medeiros Sarti. Tanto a investigação ora apresentada quanto o projeto mais amplo ao qual está ligada se vinculam ao Projeto Temático FAPESP “Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço” coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Belmira Oliveira Bueno.