



## O Entre o 'aproveitamento' e o provimento da prática na formação continuada de professores

Andréia Lopes Pacheco Vasques\* e Flavia Medeiros Sarti

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Av. 24-A, 1515, 13506-900, Rio Claro, São Paulo, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: andreivasques@yahoo.com.br

**RESUMO.** Certos discursos acadêmico-educacionais atuais têm atribuído destacada importância à prática dos professores e aos conhecimentos por eles produzidos em seu espaço profissional, entendendo-os como elementos fundamentais para os processos formativos docentes e para a afirmação do movimento de profissionalização do magistério. Essa perspectiva encontra respaldo conceitual na epistemologia da prática profissional, proposta inicialmente por Donald Schön, e requer o emprego de dispositivos formativos específicos que estabeleçam relações mais estreitas com as atividades desempenhadas pelos professores no ambiente escolar. Essas novas exigências quanto aos dispositivos de formação docente nos levaram a emprender uma pesquisa sobre as concepções de estágio supervisionado que se fazem presentes em programas especiais de formação, voltados para professores em serviço. Os resultados da pesquisa sugerem a existência de fortes dificuldades por parte dos programas para superar o modelo acadêmico de formação mais convencional entre nós, e de incorporar componentes socioprofissionais na formação docente, assumindo os saberes elaborados pelos professores e suas experiências progressas como objetos de análise e de teorização.

**Palavras-chave:** formação de professores, prática docente, experiência profissional.

### Between the 'utilization' and the provision of practice in the continuing teacher education

**ABSTRACT.** Certain current academic educational discourses have given special importance to teaching practice and to the knowledge produced in their professional environment, seeing them as essential to the learning process of teachers and to the argument in favor of the professionalization of teaching. This standpoint finds conceptual support in the epistemology of professional practice, first proposed by Donald Schön, and requires the use of specific training devices in order to establish closer relations with the classroom practice of school teachers. These new requirements regarding teacher training devices led us to conduct a research on the conceptions of supervised internship, which are part of special training programs aimed at in-service teachers. The results suggest the existence of serious difficulties in special training programs to overcome the existing conventional academic training model, and to incorporate socio-professional components into this training process by taking the teacher's acquired knowledge and former experiences as objects of analysis and theorization.

**Keywords:** teacher training, teaching practice, professional experience.

### Entre el 'aprovechamiento' y la provisión de la práctica en la formación continuada de profesores

**RESUMEN.** Algunos discursos académico-educacionales actuales han atribuido destacada importancia a la práctica de los profesores y a los conocimientos producidos por ellos en su espacio profesional, entendiéndolos como elementos fundamentales para los procesos formativos docentes y para la afirmación del movimiento de profesionalización del magisterio. Esta perspectiva encuentra respaldo conceptual en la epistemología de la práctica profesional, propuesta inicialmente por Donald Schön, y requiere el empleo de dispositivos formativos específicos que establezcan relaciones más estrechas con las actividades desempeñadas por los profesores en el ambiente escolar. Estas nuevas exigencias en cuanto a los dispositivos de formación docente nos llevaron a emprender una investigación sobre las concepciones de pasantía supervisada que están presentes en programas especiales de formación, dirigidos para profesores en servicio. Los resultados de la investigación sugieren la existencia de fuertes dificultades por parte de los programas para superar el modelo académico de formación más convencional entre nosotros, y de incorporar componentes socio-profesionales en la formación docente, asumiendo los saberes elaborados por los profesores y sus experiencias anteriores como objetos de análisis y de teorización.

**Palabras clave:** formación de profesores, práctica docente, experiencia profesional.

## Introdução

As práticas e os saberes que os professores produzem no exercício da docência têm sido, nas últimas décadas, reconsiderados do ponto de vista epistemológico (Schön, 1997; Pérez Gómez, 1997; Tardif, 2000; Maldonado, 2002), motivando expectativas quanto ao lugar desses saberes no processo de profissionalização do magistério e da formação docente (Bourdoncle, 2000; Altet, Lessard, Pasquay & Perrenoud, 2009). No entanto, a valorização dos saberes da prática docente tem dependido, em grande parte, de sua formalização realizada por intermédio de disciplinas acadêmicas (Tardif, 2000; Bourdoncle, 2000). Formalizados, esses saberes agregam valor simbólico e alcançam maiores chances de serem integrados ao corpo de conhecimentos profissionais docentes e, portanto, aos processos formativos dirigidos aos professores. E os saberes produzidos pelos professores, assim ressignificados, são-lhes oferecidos de volta, para consumo, por meio de cursos, eventos, revistas etc.

Vivemos um momento paradoxal já identificado por António Nóvoa (1999), em que a ‘centralidade’ conferida aos professores pelos discursos acadêmico-educacionais conduz, contraditoriamente, a uma expropriação de seus saberes. Este parece ser o preço que vem sendo pago pelos professores na busca por um estatuto profissional mais bem definido. Sob a perspectiva do ‘profissionalismo clássico’ (Goodson, 2008), a profissionalização da docência requer o desenvolvimento e a clarificação de uma base de conhecimentos especializados ligados ao ensino, por meio da categorização e da codificação do conhecimento prático dos professores em termos técnicos, científicos ou teóricos (Goodson, 2008). Tais conhecimentos devem então integrar uma formação longa e de alto nível (Tardif, 2000; Bourdoncle, 2000), que regule o acesso dos sujeitos ao magistério e sustente os processos de desenvolvimento profissional dos professores. Trata-se, nos termos de Popkewitz e Nóvoa (2001), de um movimento de ‘fabricação do professor profissional’, no âmbito do qual a formação docente passa a ser considerada sob a perspectiva da educação permanente. Tendo em vista o lugar de pouco poder que os professores ocupam no campo da formação docente (Sarti, 2012), esse movimento os tem relegado ao lugar de meros consumidores de um aquecido mercado formativo que lhes é dirigido (Souza & Sarti, 2014). Diante desse contexto, questiona-se: que *menu* de formação para os professores experientes? Que lugar para os saberes e as práticas docentes nessa formação ‘ao longo da vida’?

Questões referentes ao modo como dispositivos tradicionais da formação docente passam a ser pensados nesse contexto nos levaram a empreender uma pesquisa sobre as concepções de estágio supervisionado de prática de ensino presentes em programas de formação voltados para professores em exercício nos anos iniciais da educação básica. Se os estágios de formação docente têm sido considerados atualmente como oportunidade de aproximação com a docência (Pimenta & Lima, 2010), como recurso de socialização profissional dos professores (Bueno, 2009) e como iniciação ao trabalho docente (Borges, 2008; Sarti, 2014), qual seria seu papel na formação de professores experientes e, portanto, já aproximados, iniciados e socializados à docência?

O estudo realizado elegeu como referencial empírico quatro programas especiais de formação docente implementados no Estado de São Paulo, dirigidos a professores experientes no magistério básico. A investigação foi realizada sob uma abordagem qualitativa, a partir da análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas (com tutores, orientadores e coordenadores dos cursos). Como esses programas tinham em vista outorgar aos cursistas um diploma de nível superior (em Pedagogia ou Normal Superior), a proposição de estágios era-lhes obrigatória, tornando-os casos interessantes para a pesquisa. Foram eles:

1. O Programa de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária, desenvolvido em 2001 pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica (PUC) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp); sendo a segunda (2003-2004) e terceira (2007-2008) edições implementadas pela USP, PUC e Secretarias de Ensino de alguns municípios do Estado de São Paulo a partir de solicitação feita ao Estado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O PEC foi oficialmente considerado um curso “[...] presencial com forte apoio de mídias interativas” (São Paulo, 2003a, p. 13) e graduou aproximadamente 6.233 professores na primeira versão e 6.880 professores na segunda versão;

2. O Projeto Pedagogia Cidadã, implementado entre 2002 e 2007, a partir de parcerias entre a Unesp e algumas prefeituras municipais do Estado de São Paulo. O Pedagogia Cidadã foi considerado presencial e realizado em ambientes de aprendizagem baseados em recursos tecnológicos de informação e comunicação, diplomando mais de 5.000 professores;

3. O Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação

Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF) vigente entre 2002 e 2008, ofereceu um total de 1.613 vagas a partir de uma parceria entre as Secretarias Municipais de Educação e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esse curso não utilizou o recurso das mídias interativas, porém combinou as disciplinas presenciais realizadas nos polos dos municípios participantes com atividades culturais diversificadas e aulas magnas ministradas pelos professores supervisores da Faculdade de Educação (Unicamp, 2003);

4. A Licenciatura em Pedagogia Univesp/Unesp (Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar) teve início em 2010 a partir de um convênio entre a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp). Inspirado na experiência dos programas especiais, o curso de Pedagogia foi dirigido somente a professores já em exercício. Foram oferecidas 1.350 vagas. Em 2012, a Fundação Univesp recebeu autonomia didático-científica e foi reconhecida oficialmente como a quarta universidade pública paulista (São Paulo, 2012).

Cursos dirigidos especialmente para professores em exercício, como os aqui assumidos como referenciais, ganharam destaque no cenário educacional brasileiro após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), como meio de agilizar o processo de ‘universitarização’ da formação docente (Sarti, 2005; Bello, 2008). Mas além de possibilitarem a formação de um grande número de professores em um curto período, esses programas foram assumidos como espaço para a experimentação de maneiras alternativas de organizar e desenvolver a formação docente. Assim, considera-se que o modelo de formação testado nesses programas especiais, apoiados em dispositivos escolares distintos dos utilizados nos cursos de graduação regulares, venha influenciando significativamente a concepção de formação inicial e continuada de professores no país (Bello, 2008; Bueno & Souza, 2012).

#### **Programas especiais de formação docente e suas (novas) maneiras de organizar e conceber o estágio supervisionado**

O estágio supervisionado é reconhecido hoje como um importante dispositivo de formação, cujos significados e modos de organização vêm se modificando ao longo do tempo. As definições de

estágio oferecidas pela legislação brasileira sugerem que a inserção do licenciando estagiário no ambiente profissional deva lhe proporcionar aprendizagens relativas à prática docente e “[...] um conhecimento do real em situação de trabalho” (Brasil, 2001a, p. 10). Porém, no caso dos programas especiais em que a experiência docente dos estudantes representa condição *sine qua non* para sua criação e implementação, as propostas de estágio supervisionado de prática de ensino podem assumir outros contornos.

O Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) reúne estudos que focalizam o estágio supervisionado na formação em serviço de professores experientes no magistério em cursos de Licenciatura em Pedagogia. No período compreendido entre 2000 e 2012, tais estudos (Lima, 2005; Rela, 2010; Paiva Brasil, 2010; Honório, 2011) assinalam que os estágios, nesses casos, tendem a priorizar a reflexão das experiências e o desenvolvimento do pensamento científico dos professores em formação com o objetivo de promover a compreensão e ressignificação da prática docente. Nesse mesmo sentido, Cunha e Oliveira (2006) também concebem o estágio supervisionado na formação de professores em serviço como um espaço de revisão e atualização do fazer pedagógico, de trabalho interdisciplinar e de enriquecimento profissional.

Assim, segundo esses estudos, o estágio para professores experientes insere-se em uma perspectiva de formação considerada como possibilidade de ressignificação profissional, tendo por norte a ideia de emancipação humana (Pimenta & Lima, 2010). Nesse sentido, espera-se que os estágios contribuam para que os professores experientes sejam capazes de debater e analisar seus desafios cotidianos, estudando possibilidades à luz de uma fundamentação de ordem teórica.

No que se refere aos documentos legais, há algumas informações relevantes a respeito das especificidades e dos modos de implementação desses estágios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, Art. 61, Inc. II) refere-se à necessidade de a formação continuada viabilizar o “[...] aproveitamento da formação e das experiências anteriores” dos professores. Nessa mesma direção, mas oferecendo diretrizes mais específicas, o Parecer CNE/CP 09/2001 (Brasil, 2001b) afirma que o aproveitamento da formação e das experiências docentes anteriores constituem fundamentos que devem ser integrados ao currículo de formação inicial e continuada de professores, pois contribuem para aprendizagens mais significativas

quando articulados a uma reflexão sistemática. O documento ressalta a importância do conhecimento advindo da experiência docente, construído no exercício da prática profissional, por possibilitar ao professor agir em função das situações singulares inerentes ao seu trabalho. É possível então afirmar que o ‘aproveitamento’ da formação e das experiências prévias dos professores em formação continuada, nessa perspectiva apontada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e pelo Parecer CNE/CP 09/2001 (Brasil, 2001b), implicaria a elaboração de dispositivos específicos de formação que permitissem problematizar e teorizar os conhecimentos docentes prévios dos professores experientes. O estágio para professores experientes aparece, nesses termos, como importante recurso formativo, capaz de aproximar a formação e o trabalho docente<sup>1</sup> e de possibilitar ressignificações da ação profissional, como também vislumbram os pesquisadores antes mencionados.

No que se refere à implementação dos estágios – seja na formação inicial dirigida a futuros professores ou na formação continuada para professores em exercício – a legislação aponta para a autonomia das instituições de ensino superior na elaboração de projetos próprios e inovadores que se concentrem nas especificidades de seus cursos e do alunado (Brasil, 2001b; 2002a).

No caso mais específico da implementação dos estágios na formação dos professores para os anos iniciais no curso de Pedagogia, os textos legais revelam uma tendência de flexibilização dos espaços, modalidades, atividades e níveis de ensino para o estágio supervisionado. Apesar de a Resolução CNE/CP 01/2006 estabelecer o cumprimento do estágio supervisionado prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse documento também amplia as possibilidades para o desenvolvimento dessas atividades, ao assinalar a necessidade de “[...] assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares” (Brasil, 2006, Art. 8, Inc. IV) contemplando diversas áreas de atuação do pedagogo.

No caso dos quatro programas especiais aqui focalizados, esse princípio de flexibilização reverteu-se em elemento estratégico para a composição de suas estruturas curriculares, possibilitando a proposição, em cada caso, de modalidades, procedimentos, espaços e temporalidades específicas

para os estágios que, entre outros fatores, buscam possibilitar aos alunos-professores o cumprimento dessa parte do curso, mesmo enfrentando limitações diversas impostas por suas jornadas de trabalho docente.

Entre aqueles quatro programas, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp/Unesp (proposta mais recente) é o que apresenta de forma mais clara e intensa essa flexibilização dos estágios supervisionados, oferecendo uma variedade de opções, caminhos e vivências formativas que visam permitir aos alunos-professores construir seu percurso formativo, levando em consideração sua jornada de trabalho e interesses profissionais. Os documentos relativos ao curso enfatizam, inclusive, as diversas possibilidades de atuação do pedagogo em diferentes espaços institucionais. Sob tal perspectiva, o curso propõe estágios de ação comunitária por meio de projetos socioeducacionais; atividades de observação, participação e regência de aulas (em classes de outros professores); produção técnico-pedagógica que prevê avaliação, reelaboração (ou adequação) e produção de materiais de ensino (Unesp, 2011). Nesse caso, trata-se de possibilitar aos professores acesso a espaços de trabalho diferentes daqueles vivenciados por eles cotidianamente.

No PROESF e no PEC - Formação Universitária, o próprio ambiente de trabalho dos alunos-professores foi assumido como espaço para o estágio. De acordo com os documentos consultados sobre o PROESF, o estágio supervisionado foi assumido no programa como

[...] um modo especial de atividade de capacitação em serviço que, no Presente Projeto, será desenvolvido a partir da própria prática pedagógica realizada pelo aluno, em sua respectiva classe [...] (Unicamp, 2003, para. 48).

Essa concepção adotada pelo programa sugere que a sala de aula constitua um espaço para novas experiências, subsidiadas pelos conteúdos e reflexões proporcionados no curso. Nesse sentido, o estágio desenvolvido naquele programa estabelece uma relação estreita com a prática profissional dos alunos-professores, chegando mesmo a ser pouco percebido como uma atividade específica do programa. Essa organização no curso buscava ‘poupar’ os alunos-professores de atividades extras relativas ao cumprimento do estágio, pois segundo dados obtidos por meio de entrevista, a prática pedagógica desenvolvida diariamente pelo professor cursista em sua sala de aula era considerada pelo programa como atividade de estágio. Nesse caso, ainda de acordo com os dados reunidos, as atividades

<sup>1</sup> No entanto, o potencial formativo dos estágios parece ser relativizado pela Resolução CNE/CP 2/2002 (Brasil, 2002a), que oferece possibilidades para a redução da carga horária (em até 200 horas) no caso de professores experientes em formação inicial.

do estágio poderiam ser realizadas a partir do interesse do aluno-professor em experimentar novas metodologias e atividades em sua prática profissional.

No caso do PEC - Formação Universitária, os estágios supervisionados eram evidenciados e explorados em uma parte do curso denominada 'Vivências Educadoras'. Essas atividades foram organizadas em dois momentos: as Vivências de Observação desenvolvidas sobre a prática de docentes que exerciam atividades profissionais em níveis de ensino complementares àqueles em que os alunos-professores atuavam; e as Vivências de Aplicação que, inspiradas na regência de classe, previam atividades como o "[...] planejamento, a realização e a análise das atividades desenvolvidas com as crianças da sala de aula do próprio aluno-professor" (São Paulo, 2003b, p. 231). As atividades de estágio foram propostas no programa com o objetivo de "[...] ampliar as competências orientadas à investigação docente" (São Paulo, 2003a, p. 13), promovendo a apropriação de métodos e técnicas de investigação para que os professores em formação fossem capazes de construir conhecimentos a partir da análise sistemática da prática profissional e do contexto educacional. Entre as atividades previstas para as Vivências Educadoras, havia: registros de observação, entrevistas, sistematizações de informação, memoriais descritivos, diários, análises e comparações de dados, proposições de hipóteses, encaminhamentos de problemas identificados, planejamento e elaboração de projetos de trabalho para a regência, leitura e reflexão de textos, análises e discussões coletivas e individuais, elaboração de relatórios, apresentações de dados no curso e nas instituições escolares, além de videoconferências e teleconferências que se propunham a oferecer subsídios para as discussões e as atividades (São Paulo, 2003b).

Para organizar as Vivências Educadoras, o PEC - Formação Universitária elaborou um material impresso constituído por 371 páginas, que assumia um tom bastante diretivo no que se refere à condução das atividades do estágio. Esse documento previa um controle sistemático do cronograma das Vivências, indicando certa ordem para a implementação das atividades, que eram prescritas por meio de roteiros, quadros a serem preenchidos e questões norteadoras. Embora estivessem na própria sala, com os próprios alunos, as atividades previstas para o estágio acabavam por enfatizar sua condição discente no programa.

Em que pesem as limitações presentes nas modalidades de estágio implementadas nos três programas acima mencionados, observa-se que tais

propostas, apoiadas em um princípio de flexibilização, apontam, de maneiras diferentes, 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. Os dois primeiros eixos fizeram-se presentes somente nas propostas do PEC e do PROESF, enquanto o estágio da Univesp/Unesp foi mais claramente marcado pelas escolhas dos sujeitos. Esses elementos estão em consonância com uma perspectiva formativa atualmente em evidência no campo educacional, a partir da qual se espera que os sujeitos aprendam e se desenvolvam profissionalmente ao longo da vida (Marcelo García, 1997).

No caso do quarto programa aqui considerado, o Pedagogia Cidadã, observou-se algo diferente. Aquele programa apresentou uma flexibilização mínima no que se refere ao estágio supervisionado dirigido aos professores em formação. A única concessão à experiência anterior dos alunos-professores baseou-se nas orientações legais dispostas na Resolução CNE/CP 2/2002 (Brasil, 2002a), permitindo-lhes, mediante comprovação do exercício docente na área, a redução de até 200 horas de estágio supervisionado (Unesp, 2003). Entretanto, a carga horária total de 600 horas de estágio supervisionado naquele curso excedia em exatamente 200 horas o que era previsto na legislação vigente para o estágio na formação inicial de professores. Assim, mesmo com a redução de 200 horas da carga horária, o aluno-professor realizaria um total de 400 horas de estágio supervisionado, como qualquer aluno regular dos cursos de licenciatura. O Pedagogia Cidadã distribuiu as horas de estágio supervisionado entre atividades de observação, participação e regência na educação infantil e no ensino fundamental. O aluno-professor deveria realizar tais atividades em salas de aula de outros professores, tal como ocorre em propostas regulares de formação inicial. A proposta de estágio assumida por aquele programa parecia relegar a experiência profissional dos alunos-professores a um 'ponto cego', estando pressuposta (já que se tratava de um Programa dirigido a professores em serviço), mas não considerada para a formação.

Cabe considerar que o Projeto Pedagogia Cidadã foi precursor do Curso de Licenciatura em Pedagogia na parceira Univesp/Unesp, no qual, como antes mencionado, se identificou uma flexibilização mais ampla e evidente nos estágios. Separados temporalmente por menos de uma década, esses dois cursos (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 do curso de Pedagogia Univesp/Unesp para os estágios já carregue consigo influências mais amplas do modelo formativo ligada à ideia de formação permanente, realizada ao longo da vida.

Sobre essa perspectiva de formação, a *European Society of Association Education* (2005) destaca a importância da constante atualização de habilidades, conhecimentos e qualificações de acordo com as necessidades e os interesses dos sujeitos, sob uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego. Essa perspectiva tende a valorizar todas as formas de aprendizagem, tanto formais (adquiridas em instituições de ensino com qualificações reconhecidas e certificadas por diplomas), como não formais (ocorrendo em locais de trabalho, organizações, sindicatos etc.) e informais (decorrente da vivência cotidiana, não sendo necessariamente intencional).

A perspectiva de aprendizagem ao longo da vida oferece sustentação para o modelo formativo presente nos programas especiais de formação de professores e está amparada pela legislação brasileira (Brasil, 1999; 2002b; 2015), que considera necessária uma formação docente que possibilite ao professor aprender continuamente, investindo na própria formação, ao longo de toda a carreira. Seguindo nessa direção, alguns dos discursos correntes sobre a formação e a profissionalização docente enfatizam a necessidade de que o professor desenvolva saberes profissionais que sejam continuamente atualizados e que lhes possibilitem agir com autonomia diante de situações complexas. Tais demandas exigem uma formação docente de alto nível (profissional e acadêmica), que ultrapasse a racionalidade técnica e instrumental que vem subsidiando a formação oferecida comumente aos professores (Pérez Gómez, 1997).

Seguindo nessa direção, os documentos referentes aos quatro programas aqui considerados oferecem centralidade a um certo personagem: o professor reflexivo. Assim, os textos referentes ao curso de Pedagogia Univesp/Unesp afirmam que o estágio supervisionado é parte de um processo formativo que tem como objetivo a “[...] formação de um professor reflexivo, cujo conhecimento deve ser construído também a partir da prática” (Unesp, 2011, p. 19). Os documentos sobre o Pedagogia Cidadã apresentam, mesmo que de maneira mais discreta, indícios dessa perspectiva formativa, incorporando, como uma das modalidades presentes nas atividades de estágio, a “[...] iniciação à pesquisa e ao ensino na qual a realidade escolar é, também,

seu objeto de ação-reflexão-ação” (Unesp, 2003, p. 05). A valorização da prática docente como referência para a reflexão profissional revela-se de maneira especial no PROESF e no PEC - Formação Universitária, nos quais os estágios de prática de ensino eram desenvolvidos pelos alunos-professores na própria sala de aula, assumida como espaço de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem profissional docente.

### **Formação de professores reflexivos e a prática como eixo formativo**

A importância da reflexão sobre a prática docente para a formação e o trabalho dos professores constitui tema recorrente nos discursos educacionais atuais, afinando-se a um movimento que fora iniciado no campo mais amplo da formação profissional. Naquela esfera, ainda no início da década de 1980, a perspectiva precursora de Donald Schön (2000) enfatizava a necessidade de investimentos em uma (nova) epistemologia da prática, fundamentada no conhecimento profissional desenvolvido pelos sujeitos por meio da reflexão (na ação e sobre a ação) que é realizada em situação de trabalho. O autor argumentava que os problemas da prática ligados a algumas profissões tornaram-se mais complexos, com situações singulares e incertas que escapam aos preceitos da racionalidade técnica, demandando improvisação, invenção e experimentação de estratégias produzidas pelo próprio profissional. Sob esse prisma, a prática profissional é considerada como uma atividade reflexiva e artística que não se resume à mera aplicação de técnicas ou procedimentos preestabelecidos (Pérez Gómez, 1997) e validados cientificamente. Assim, contrariando os preceitos da racionalidade técnica então imperante, passou-se a enfatizar que, na ação profissional, os sujeitos mobilizam um ‘conhecimento prático’ (Schön, 2000), constituído por conceitos, teorias, crenças e modos de agir que lhes possibilitam elaborar um diagnóstico da situação e nela intervir de modo pertinente.

De acordo com Donald Schön (2000, p. 29), esse diálogo reflexivo com a ação traduz-se em um ‘talento artístico’ revelado pela “[...] competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas [...]” e nas quais se impõem decisões de ordem ética e política. Escapando aos cânones da racionalidade técnica, essas “[...] zonas indeterminadas da prática [...]” (Schön, 2000, p. 17) – marcadas pelas incertezas, pelas singularidades e pelos conflitos de valores – requerem dos profissionais o desenvolvimento de um pensamento prático que envolve, ainda segundo Schön, quatro operações:

conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e, em um nível de elaboração mais elevado, reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O 'conhecimento-na-ação' encontra-se, segundo Schön (2000), implícito na atividade prática e manifesta-se geralmente de maneira tácita, espontânea e intuitiva para atender as situações familiares e já conhecidas pelos profissionais. Porém, os resultados imprevisíveis emergentes da atividade profissional tendem a demandar recursos intelectuais que ultrapassam o conhecimento-na-ação, alcançando um processo construtivo de reflexão-na-ação que implica que profissionais recorram a experiências anteriores, bem como a teorias e crenças ligadas a seu grupo profissional para recriarem estratégias ou inventarem novos procedimentos de interferência na situação em andamento. De acordo com o autor, a reflexão remete ao experimento imediato, ou seja, à experimentação de novas ações

[...] com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor (Schön, 2000, p. 34).

Nesse sentido, a reflexão-na-ação representa um importante instrumento de aprendizagem, pois contribui para a construção de novas teorias, esquemas e conceitos no contato direto com a situação prática (Pérez Gómez, 1997).

É possível, no entanto, refletir sobre a ação em um momento posterior, analisando o processo de conhecer-na-ação e seus resultados na situação em questão (Schön, 2000). A 'reflexão sobre a ação' envolve um resgate reflexivo sobre as decisões tomadas nas situações da prática, baseadas no conhecimento-na-ação e na reflexão-na-ação (Schön, 2000). Já a 'reflexão sobre a reflexão-na-ação', mais sofisticada que as operações anteriores, constitui um importante componente no processo de aprendizagem permanente, em que o profissional assume uma postura crítica para "[...] aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução de sua prática" (Pérez Gómez, 1997, p. 105).

No caso mais específico dos professores, um modelo de formação apoiado nessa epistemologia da prática profissional focaliza a docência como elemento central no currículo formativo, considerada um importante espaço para a construção dos conhecimentos profissionais dos professores (Pérez Gómez, 1997). Nessa direção, as reformas na formação do magistério, desde os anos 1980, têm buscado renovar os fundamentos epistemológicos do

ofício docente, promovendo a elevação da formação prática nos currículos de formação, o reconhecimento dos professores como atores profissionais e a valorização de seus saberes profissionais (Tardif, 2000).

Também no que se refere aos quatro programas de formação aqui focalizados, os documentos relativos aos estágios supervisionados realizados pelos alunos-professores revelam uma perspectiva formativa baseada na investigação e na reflexão sobre a prática docente e as experiências vivenciadas no ambiente escolar. Como antes ressaltado, a figura do professor reflexivo assume centralidade nos documentos analisados e ganha contornos mais bem definidos no caso do PEC e do PROESF, cujas propostas priorizam o espaço de trabalho e a prática do próprio professor como *locus* do estágio.

Ao proporem que os alunos-professores realizassem o estágio supervisionado de prática de ensino na própria sala de aula, esses dois programas apontavam para uma modalidade de estágio até então ausente (ou, no mínimo, pouco explorada) no cenário brasileiro da formação docente: 'o estágio em responsabilidade, realizado 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' constituam, para nós, novidade na formação docente, os mesmos têm sido regularmente empregados em contextos nos quais se busca a implementação de uma formação em alternância, orientada por um modelo profissional (Altet, 2000; Borges, 2008). A formação docente, pensada sob o modelo profissional, tem na prática de ensino seu eixo principal e requer dispositivos formativos fortemente ligados ao trabalho dos professores (práticas de acompanhamento dos professores ingressantes na carreira, com a designação de formadores de campo; recurso a procedimentos de análise de práticas etc.).

No caso daqueles dois programas focalizados, embora reconhecessem a dimensão formativa da reflexão e elegessem a prática docente dos professores como *locus* para os estágios, as atividades que propunham aos alunos-professores no âmbito do estágio pareciam pouco afinadas ao modelo profissional de formação docente. No PROESF, a constituição de um dispositivo formativo diferenciado, marcado por uma diluição do estágio nas disciplinas do curso e no trabalho do professor (em formação) em sala de aula, resultou em uma diluição também da supervisão do estágio. Não havia no programa figuras responsáveis pela supervisão mais direta e sistemática dos estágios.

O PEC - Formação Universitária também não estabeleceu um acompanhamento sistemático e *in loco* dos alunos-professores nos estágios supervisionados. O material impresso que se refere à condução das Vivências Educadoras assinala que os professores orientadores (doutores ou doutorandos ligados às universidades envolvidas) realizavam seus apontamentos por meio dos relatórios produzidos periodicamente pelos alunos-professores. De acordo com uma ex-tutora entrevistada<sup>2</sup>, as orientações sobre o modo de conduzir as atividades descritas no material impresso das Vivências Educadoras junto aos alunos-professores eram recebidas por e-mail e muitas vezes não contemplavam as dúvidas que surgiam nesse processo.

Afinado com discursos que então emergiam no campo da formação docente, os textos relativos ao PEC e ao PROESF enfatizavam a importância da prática pedagógica e da experiência docente dos professores para sua formação. Os alunos-professores, cursistas nos programas, já eram experientes no magistério e alternavam a frequência aos cursos com a rotina docente. Assim, respaldados pelos textos legais (Brasil, 1996; 2001a), os dois programas organizaram os estágios de prática de ensino em torno do 'aproveitamento' da prática dos alunos-professores (valendo-se do fato de que os mesmos tinham um espaço 'próprio' para realizarem o estágio). Os estágios nesses programas, como dito antes, foram realizados 'em responsabilidade', na situação real de trabalho.

Ainda que o PROESF e o PEC - Formação Universitária tenham assinalado, em suas propostas de estágio supervisionado, uma valorização da prática docente como espaço de aprendizagem para os professores, tais programas não desenvolveram dispositivos que, de fato, possibilitassem a exploração da prática como recurso formativo. O modo como essas propostas de estágio foram organizadas limitou consideravelmente seu caráter inovador, revelando inclusive certas lacunas historicamente presentes na configuração dos estágios supervisionados na formação docente brasileira.

Assim, diferente do que propõe a legislação, as práticas de ensino e a experiência docente dos alunos-professores não constituíram, naqueles programas, objetos de 'reflexão sistemática' (Brasil, 2001b), em decorrência da falta de dispositivos específicos de formação que, por meio do acompanhamento, oportunizassem a problematização e teorização dos saberes que os professores elaboraram sobre a docência ao longo de

suas trajetórias profissionais. A ausência de um acompanhamento mais sistemático da prática desenvolvida pelos alunos-professores nas situações de estágio sugere um equívoco por parte dos programas, que consideraram que a experiência profissional prévia dos professores permitiria dispensá-los de uma supervisão presencial do estágio e de intervenções formativas mais sistemáticas relativas à prática.

### Considerações finais

O contato direto com o cotidiano escolar e a experiência prévia no magistério por parte dos alunos-professores dos programas especiais constituem condições para a implementação desses cursos, que se destinam exclusivamente à formação de professores em exercício. No entanto, como exposto antes, as maneiras pelas quais a prática e a experiência profissional dos professores cursistas podem ser 'aproveitadas' na formação então oferecida é tema pouco explorado tanto na legislação quanto na literatura específica.

Nos casos específicos aqui focalizados, o aproveitamento das experiências prévias dos alunos-professores e de sua condição docente assume diferentes significados em cada um dos programas. Para alguns deles, esse aproveitamento assume o sentido de 'tirar proveito' e as propostas relativas aos estágios de prática de ensino revelam contornos mais flexíveis, permitindo desde a busca por espaços alternativos (que 'retirem' o professor experiente de seu espaço regular de trabalho) até a redução da carga horária a ser realizada ('liberando' o professor dessa tarefa ligada à formação). Em outros casos, o aproveitamento assume sentido diverso, de busca por 'tornar mais proveitosa' a prática e a experiência dos alunos-professores, assumindo-as como pontos de partida e tomando-as como objetos de atenção nos estágios.

Do ponto de vista discursivo, esse último caso encontra respaldo conceitual na epistemologia da prática profissional (Schön, 1997, 2000; Pérez Gómez, 1997; Tardif, 2000). Essa perspectiva busca a formação de um profissional reflexivo capaz de aprender e se desenvolver profissionalmente por meio da problematização e teorização da prática. Trata-se de desenvolver o 'talento artístico' sobre o qual se refere Schön (2000, p. 22) como "[...] a competência através da qual os profissionais realmente dão conta das zonas indeterminadas da prática", traduzidas por situações singulares e incertas.

No entanto, as lacunas identificadas na implementação das propostas de estágio aqui

<sup>2</sup> Agentes responsáveis por ministrar as aulas do PEC - Formação Universitária.



focalizadas apontam para dificuldades na implementação de uma formação docente que, de fato, assuma como ‘proveitosa’ a experiência e a prática dos professores e possa focalizá-las como eixos de sustentação. Uma formação desse tipo requer o emprego de dispositivos formativos que atendam às especificidades da formação de adultos e que se pautem em uma perspectiva transicional (Roquet, 2009), capaz de superar as funções tradicionais da formação docente mais convencional, pautada por um modelo acadêmico (Schön, 1997; Altet, 2000; Bourdoncle, 2000; Borges, 2008).

Entre nós, no Brasil, a implementação de propostas de formação docente mais afinadas à perspectiva da epistemologia da prática profissional encontra limites importantes na falta de estrutura formativa que permita explorar a prática de ensino como objeto de análises e de teorizações.

Diante da falta dessa estrutura formativa, os programas especiais aqui analisados optaram pelo ajustamento e/ou adaptação das atividades de estágio supervisionado regulares à formação de professores em exercício, ao invés de criarem dispositivos formativos apropriados que favorecessem a incorporação da prática e da experiência profissional dos sujeitos à formação oferecida. Desse modo, o ‘aproveitamento’ da experiência profissional dos alunos-professores assumia, naqueles estágios, um sentido pragmático, distante de uma concepção que valoriza a experiência como fonte privilegiada de desenvolvimento de novos saberes por meio de uma aproximação clínica com a prática docente (Holmes Group, 1986; Bourdoncle, 2000; Zeichner, 2013).

A eleição da prática e do ambiente de trabalho dos professores como recursos para a formação implica mudanças estruturais no cenário formativo. Entre tais mudanças, destaca-se a criação de equipes pluricategoriais (Tardif, 2000) de formação que, entre outros fatores, possibilitem a implementação do acompanhamento na formação dos professores (Sarti, 2013). Essas equipes seriam constituídas por agentes diversos entre os quais figuram os formadores de campo, concebidos como “[...] profissionais em exercício que colaboram com os estágios curriculares supervisionados e acompanham a inserção dos novatos na carreira” (Sarti, 2013, p. 218). Uma formação docente realmente centrada na prática, orientada por um modelo profissional, requer uma reestruturação da carreira docente, com a incorporação de uma nova identidade profissional por parte de professores experientes, capazes de assumir o papel de formadores de seus pares. A esse respeito, há três décadas, o relatório produzido pelo Holmes Group (1986) propunha uma reforma na formação docente que fosse aliada à redefinição do

papel dos professores em níveis de responsabilidade e autonomia na carreira para transformar a docência em uma ‘verdadeira’ profissão. Essa proposta previa a profissionalização da formação dos professores, com a criação de espaços de excelência na carreira docente, a serem ocupados por professores *experts*, que atuariam nos processos de inserção no magistério, em parceria com as instituições acadêmicas (Holmes Group, 1986).

A necessidade de definição do papel desses formadores tem recebido atenção no contexto internacional, evidenciando novos atores responsáveis pelas práticas de acompanhamento que buscam intermediar relações entre universidades e escolas, possuindo uma *expertise* teórico-prática e assumindo papel formativo diante de novos professores (Sarti, 2013). Essas novas práticas de acompanhamento rompem com modelos mais convencionais da formação docente, baseados ora na observação e imitação de práticas profissionais consideradas exemplares (Carvalho, 2000), ora em uma estrutura disciplinar, regida pela racionalidade técnica (Pérez Gómez, 1997), buscando instituir um modelo formativo em que o futuro professor exerça atividades docentes sob a orientação de um professor que se encontre em nível mais elevado da carreira docente e que seja capaz de empregar dispositivos formativos que contribuam para o desenvolvimento profissional de seus pares, sejam eles iniciantes ou já experientes (Sarti, 2013).

No cenário brasileiro, essa perspectiva que enfatiza a dimensão socioprofissional da formação docente tem surgido timidamente, tanto nos discursos acadêmicos quanto em propostas formativas, buscando maior integração entre universidades e escolas. Embora existam, na legislação, indicações a respeito da figura do professor formador (Brasil, 1999; 2001a), não há um espaço significativo para a capacitação e a atuação de profissionais para realizar um acompanhamento mais sistemático e *in loco* dos estágios nas instituições escolares.

Diante da ausência, em nosso contexto, de figuras que ‘acompanhem’ estagiários de prática de ensino, as propostas formativas do PEC e do PROESF, embora inovadoras ao elegerem a prática dos professores como espaço de formação, mantinham o formato mais convencional de estágio. No caso dos estágios de observação, eram os alunos-professores que acompanhavam (no sentido de ‘estar com’) os professores em suas classes. Nos casos dos estágios de regência, realizados no próprio contexto de trabalho dos alunos-professores, não havia qualquer tipo de acompanhamento que favorecesse a problematização e a teorização das práticas.

É importante salientar que a consideração da formação docente sob uma perspectiva socioprofissional requer políticas e investimentos que proporcionem mudanças no sistema de formação e no estatuto profissional docente. É preciso, portanto, desenvolver um corpo de conhecimentos para operacionalizar esse modelo de formação e para potencializar a experiência dos professores como recurso formativo. Tais ações incluem, entre outros fatores, a sistematização de práticas de acompanhamento dos estágios desenvolvidas no local de trabalho, a criação da função do professor formador de campo com *expertise* (reconhecida na carreira e institucionalmente) para a formação de seus pares, o estreitamento das relações entre instituições formadoras e escolas de educação básica, e a formação de equipes de formação pluricategoriais.

Por esse caminho, poderíamos delinear propostas de formação que nos possibilitassem não meramente aproveitar as práticas e experiências dos professores, mas sim provê-las de um caráter formativo mais evidente e sistemático.

## Referências

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto, PT: Porto Editora.
- Altet, M., Lessard, C., Pasquay, L., & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 19-28). Bruxelas, BE: De Boeck.
- Bello, I. M. (2008). *Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Borges, C. (2008). A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In I. Bonin, E. Eggert, E. Peres, & C. S. Traversini (Orgs.), *Trajatória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas* (p. 147-174). Porto Alegre, RS: EdUPUCRS.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35(1), 117-132.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (1999). *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2001a). Parecer CNE/CP nº 28, de 12 de Janeiro de 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. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2001b). Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002a). Resolução CNE/CP nº 2, de 9 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. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002b). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2006). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 2 de julho de 2015. Seção 1, p. 8-12.
- Bueno, B. O., & Souza, D. T. R. (2012). Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In M. Bittar, C. Hayashi, R. M. M. Oliveira, & A. F. Ferreira Jr. *Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas* (p. 161-182). São Carlos, SP: EdUFSCAR.
- Bueno, L. (2009). *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo, SP: Fapesp.
- Carvalho, M. M. C. (2000). Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 111-120.
- Cunha, V. L., & Oliveira, E. S. G. (2006). O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. *Revista de Educación a Distancia*, 14(1), 1-18.
- European Society of Association Education. (2005). *What is lifelong learning? The view from the european commission*. Recuperado de <http://www.esae.org>
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Porto, PT: Porto Editora.

- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Honório, M. G. (2011). *Estágio supervisionado na formação de professores em serviço dos anos iniciais do ensino fundamental* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Lima, M. D. F. (2005). *Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Maldonado, R. M. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México, ME: Fondo de Cultura Económica.
- Marcelo García, C. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (p. 51-76). Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação & Pesquisa*, 25 (1), 11-20.
- Paiva Brasil, M. G. (2010). *A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Pérez Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (p. 93-114). Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2010). *Estágio e docência*. São Paulo, SP: Cortez.
- Popkewitz, T., & Nóvoa, A. (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel: la raison du savoir. *Recherche et Formation*, (38), 5-13.
- Rela, E. (2010). *Avaliação no estágio supervisionado: intersubjetividades na formação de professores em cursos na modalidade EAD* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Roquet, P. (2009). L'emergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et Formation*, (62), 13-24.
- São Paulo. Secretaria da Educação. (2003a). *PEC formação universitária municípios: proposta básica*. São Paulo, SP.
- São Paulo. (2003b). *PEC formação universitária municípios: caderno de vivências educadoras*. São Paulo, SP.
- São Paulo. (2012). Lei nº 14.836, de 19 de julho de 2012. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Univesp, e dá providências correlatas. *Diário Oficial [do] Estado*, 20 jul. 2012. Seção 1, p. 1. Recuperado de <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1032604/lei-14836-12>
- Sarti, F. M. (2005). *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Sarti, F. M. (2012). O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 323-338.
- Sarti, F. M. (2013). Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, 29(4), 215-244.
- Sarti, F. M. (2014). Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação -UFPEL*, (46), 83-99.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (Org.), *Os professores e sua formação* (p. 77-92). Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (R. C. Costa, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Souza, D. T. R., & Sarti, F. M. (2014). Mercado simbólico de formação docente. In D. T. R. Souza, & F. M. Sarti (Org.), *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos* (p. 3-19). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24.
- Unesp. (2003). *Manual de estágio do curso de licenciatura em pedagogia do projeto pedagogia cidadã*. São Paulo, SP: Páginas & Letras.
- Unesp. (2011). *Caderno de formação: orientações de estágio curricular supervisionado*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.
- Unicamp. (2003). *PROESF - Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas*. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/graduacao/proesf/proesf-estruturacao-curricular>
- Zeichner, K. M. (2013). *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Received on July 20, 2015.

Accepted on April 28, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.