

AS IMPLICAÇÕES ÉTICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

*Helena Maria dos Santos Felício²
Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani³*

Resumo

Este artigo trata sobre as implicações éticas do estágio curricular nos cursos de graduação, com ênfase na dimensão relacional existente entre os professores e os acadêmicos neste momento de sua formação. Esta relação extrapola os limites da simples observação para avançar na direção da compreensão dos saberes construídos por esses professores na sua ação de ensinar.

Além da dimensão relacional, outro aspecto importante considerado na questão sobre a ética é a forma como acontecem os estágios curriculares,

1. Texto produzido no grupo de pesquisa Currículo e Avaliação, do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP, coordenado pela Profa. Dra. Mere Abramowicz e apresentado no VI Colóquio Internacional Paulo Freire, em Recife, de 30/08 a 02/09 de 2007.

2. Helena Maria dos Santos Felício é mestra e doutoranda em Educação: Currículo, pela PUC-SP e docente na Universidade Federal de Alfenas – MG. E-mail: hsfelicio@unifal-mg.edu.br

3. Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani é mestra e doutoranda em Educação: Currículo, pela PUC-SP, Supervisora Escolar na RME-SP e docente na Faculdade São Luís. E-mail: lourdes@hnet.com.br

muitas vezes centrados nos aspectos técnico-burocráticos, focados no controle do cumprimento de horas e preenchimento de relatórios.

O texto aponta para a possibilidade de superação dessa dualidade, com uma reflexão que contemple a ética como eixo norteador para a realização do Estágio Curricular.

Palavras-chave

Ética, estágio curricular, formação de professores, prática pedagógica de professores.

Abstract

This paper concerns the ethical implications of the curricular internship in undergraduate courses, emphasizing the relational dimension that exists between teachers and scholars during the teachers' development stage. This relationship goes beyond the boundaries of simple observation to go towards the comprehension of the knowledge built by teachers when in action. Besides the relational dimension, another important aspect to be considered is that of the way curricular internships are put into practice – usually centered in technical bureaucratic aspects and focused on meeting schedules and writing reports. The text points towards the possibility of overcoming this duality with a reflection that contemplates ethics as a guiding star for the accomplishment of the curricular internship.

Key-words

Ethics, curricular internship, teachers development, teachers' pedagogic practice.

Resumen

El artículo trata sobre las implicaciones éticas de la práctica curricular en los cursos de graduación con énfasis en la dimensión relacional existente entre los profesores y los académicos en este momento de su formación. Esta relación extrapola los límites de la simple observación para avanzar en la dirección de la comprensión de los saberes construidos por esos profesores en su acción de enseñar.

Además de la dimensión relacional, otro aspecto importante considerado en la cuestión sobre la ética es la forma como ocurren las prácticas curricu-

lares, muchas veces centrados en los aspectos técnico-burocráticos, enfocados en el control del cumplimiento de horas y relleno de informes.

El texto apunta para la posibilidad de superación de esa dualidad, con una reflexión que contemple la ética como eje norteador para la realización de la Práctica Curricular.

Palabras Claves

Ética, práctica curricular, formación de profesores, práctica pedagógica de profesores

Considerações Iniciais

O Estágio Curricular é um componente, em diversos cursos de graduação, que tem por objetivo a efetivação de um processo de ensino e de aprendizagem, mediante o estabelecimento de uma relação pedagógica entre um profissional e um acadêmico a partir da permanência deste último em algum lugar, ou ofício, como preparação para o exercício de uma profissão (Brasil, 2001).

Especificamente, na Formação de Professores, o Estágio Curricular apresenta-se como um componente obrigatório a ser desenvolvido ao longo do curso em diferentes ambientes educativos cuja validade é reconhecida, ou não, pela instituição formadora.

Para além da valorização do ambiente profissional, a relação entre as pessoas (professor e acadêmico) é um elemento importantíssimo no desenvolvimento do Estágio Curricular. Ultrapassar a simples observação dos comportamentos e atitudes dos professores, conseqüentemente o julgamento destas, para atingir níveis de compreensão dos saberes construídos por esses professores no desempenho de suas ações de ensinar (Santos, 2004), é um desafio ético apresentado pelo Estágio Curricular.

O que nos leva a pensar nas implicações éticas do Estágio Curricular é, por um lado, a compreensão que temos da importância dessa dimensão relacional na formação de professores e, por outro, a constatação de que a realidade nos revela a percepção, por parte dos acadêmicos, do Estágio Curricular como atividade árdua, angustiante, e por vezes, insignificante. Há com uma preocupação centrada somente em algumas situações técnico-burocráticas, como assinaturas em fichas, controle das horas cumpridas, entrega de relatórios, entre outros.

Sendo assim, a superação dessa dualidade é possível, também, por uma reflexão que contemple a ética como eixo norteador para a realização do Estágio Curricular.

Ética e Estágio Curricular

Ao apresentar a ética como imperativo das relações humanas, Dussel (2002, p. 636) considera que a “Ética da Vida” deve ser materializada no real, no concreto das interações estabelecidas entre os indivíduos, e destes com o mundo, a partir de três momentos imprescindíveis: produção, reprodução e desenvolvimento da vida. Ou seja, para Dussel, as ações entre os indivíduos são éticas quando favorecem esses três momentos em prol da vida.

É importante salientar que

nesta ética da libertação, as palavras “produção, reprodução e desenvolvimento” da vida humana do sujeito ético “sempre” significam não só o vegetativo ou o animal, mas também o “superior” das funções mentais e o desenvolvimento da vida e da cultura humana.

É verdade que as condições materiais para produzir, reproduzir e desenvolver a vida são consideradas essenciais e, sem elas, dificilmente a vida se desenvolveria. Contudo, o pensamento de Dussel, sobre a ética da vida, não se limita somente ao aspecto material, como exposto acima. Há de se privilegiar, também, o desenvolvimento do ser humano, no que concerne às suas funções mentais superiores. No dizer de Freire, tal desenvolvimento é denominado como *consciência de inacabamento*⁴, logo, da necessidade de superar a própria condição atual para atingir níveis mais elevados de elaboração e de compreensão da vida.

Nesse aspecto, é possível pensar a formação de professores como um todo na ética de Dussel e de Freire, uma vez que o fazer profes-

4. Paulo Freire procura mostrar que a consciência do inacabamento é uma virtude essencialmente humana, própria da experiência vital, inerente à vida, possível de ser encontrada somente entre homens e mulheres por que são capazes de desenvolver a linguagem, a cultura, as comunicações em níveis cada vez mais profundos e complexos. Por isso, homens e mulheres são capazes de intervir no mundo, de construir conhecimentos, de superar, a cada dia, sua própria condição.

sional dos professores se materializa, num papel social, bem definido, que se apresenta como um dos colaboradores do desenvolvimento das funções superiores dos seres humanos e da própria cultura, mediante o processo de ensino e de aprendizagem.

A partir dessa responsabilidade profissional do professor, o processo de formação de professores deve contribuir para que eles se questionem quanto ao papel social de sua profissão e, concomitantemente, à revisão da sua forma de atuação no âmbito educacional que deve projetar-se na direção do desenvolvimento humano.

Um imperativo ético que se apresenta no processo de formação dos professores é a certeza de que o modelo de professor transmissor de conhecimento⁵ não responde mais às necessidades educacionais contemporâneas. Assim, segundo Giroux (1997), a necessidade dos professores se assumirem enquanto intelectuais transformadores, se nos apresenta como possibilidade de uma ação profissional que, ultrapassando a dimensão tecnicista da ação pedagógica, centrada no simples treinamento de habilidades práticas, atinja níveis elevados de uma ação comprometida com o desenvolvimento social e com a formação de indivíduos numa dimensão emancipadora.

Mais do que nunca, os professores são chamados a comprometerem-se com o seu próprio processo de formação, a fim de que sua ação seja eficiente. Cabe ao aluno, na sua de formação inicial, ou ao professor, na sua formação permanente, desenvolverem a consciência do seu inacabamento, a fim de que sua atividade profissional seja um reflexo da sua realidade inconclusiva, portanto, como aquele que ensina ao mesmo tempo em que aprende, como afirma Freire (1995, p.28).:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes [...] há sempre algo diferente a fazer na

5. Consideramos professor transmissor, aquele que reproduz o conhecimento já sistematizado nos livros didáticos sem a devida contextualização, compreensão, interpretação do conteúdo.

nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também.

Reconhecer a necessidade da formação, inicial e permanente, assume, em Freire, uma outra característica ética que diz respeito à consciência da condição de sujeitos inacabados, como afirmado anteriormente, pré-dispostos a mudanças, à aceitação do diferente, à vontade de “*ser mais*”⁶. Tal característica ética justifica a sua responsabilidade de intervir na realidade, fazendo a diferença, porque o espaço da ação pedagógica é o espaço das possibilidades e não do determinismo (Freire, 1996, p.57).

Quanto se assume que o espaço da ação pedagógica é o de possibilidades, queremos afirmar, em outras palavras, que a prática pedagógica não é um dado feito, estático, acabado. Ela assume uma dimensão dinâmica, irreprodutível, nova e única a cada momento por se efetivar a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos, professor e alunos.

Nesse sentido, a prática do professor deve ser entendida como uma interação que privilegia o desenvolvimento de uma consciência profundamente social, uma vez que os educadores, em sua ação, não trabalham com coisas e nem com objetos, mas com os seus semelhantes. Portanto, sua prática consiste em *entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações.* (Tardif, 2002, p.167).

Por ser a prática pedagógica dos professores uma dinâmica de relações que incluem *a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes do educador, da identidade cultural dos educandos* (Freire, 1995, p. 75), o respeito de uns para com os outros, sobretudo

6. A expressão “*ser mais*” foi utilizada por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) para expressar a realidade o ser humano como um ser histórico e consciente de sua inconclusão que, ao relacionar-se com os seus semelhantes e com o mundo, procura superar-se e superar a realidade em permanente processo de transformação. Ver também FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.55-59.

do do professor para com seus alunos e suas realidades, se apresenta como mais um imperativo ético que permeia essa prática pedagógica de educadores:

nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem (Freire, 1995, p.79).

No caso da formação de professores, o Estágio Curricular é um componente de caráter obrigatório que, se bem estruturado, pode ser responsável por aproximar o aluno a essa realidade que será, futuramente, seu campo de atuação profissional. Logo, pensar o Estágio numa dimensão ética, com base em Dussel e Freire, supõe compreender a contribuição que esse componente curricular pode oferecer ao processo de formação do professor, cuja atuação profissional está intimamente vinculada ao desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e cultural, não só de sua pessoa, mas, principalmente, daqueles com os quais ele estabelece relações de ensino e de aprendizagem: os alunos.

Se tomarmos as diversas características específicas do Estágio Curricular, é possível identificar alguns princípios éticos pautados, principalmente, nas contribuições de Paulo Freire.

Defender a necessidade de um Estágio Curricular que articule, em sua realização, a teoria e a prática, corresponde à necessidade de entender, por um lado, o processo de formação não como mera transmissão de conteúdos, mas, como construção de conhecimentos que objetiva materializar-se na prática.

Por outro, perceber que a prática não é um mero espaço para uma aplicação tecnicista do aprendido, mas é o espaço para o desvelamento das teorias que permanecem implícitas para superar o mero fazer e construir a possibilidade de um *fazer* consciente e crítico.

A questão para mim é como desvelar a prática no sentido de ir conhecendo ou reconhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida. Eu ainda diria, o ponto é como descobrir, na prática, a rigorosidade maior ou menor com que nela nos aproximamos

dos objetos, da realidade sobre que agimos, o que nos dará um conhecimento cada vez mais crítico, superando o puro “saber de experiência feito”. A própria tarefa de desvelar a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar a exatidão de nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica (Freire, 2000, p.106).

Desvelar a prática e reconhecer, nela, as teorias e/ou questioná-las a partir da prática desenvolvida, é um convite à superação da dicotomia entre teoria e prática que se nos apresenta como mais um imperativo ético a ser apontado pelo Estágio Curricular.

A conceitualização da concepção dialética da formação nos ajuda a compreender a teoria e a prática, não como pólos distintos em que a teoria está a serviço da prática numa relação simplificada de complementação de uma com relação à outra (Pimenta, 2001), nem como aplicação da teoria numa realidade prática (Canário, 1997); mas como elementos de uma relação (teoria-prática) em que a prática, sendo reflexiva, remete-nos a uma busca teórica para uma melhor análise e compreensão dessa própria prática e oferece-nos subsídios para melhor transformá-la.

Nesse sentido, entendemos que a contribuição oferecida pela realização dos estágios curriculares vai ao encontro da necessidade da formação profissional que integra em seu exercício o *saber* e o *saber fazer*, a teoria e a prática, que devem coexistir tanto no espaço/tempo da formação inicial quando da prática profissional. Sobretudo, porque os alunos têm, por intermédios dos estágios, a possibilidade de se aproximarem das práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas para instaurar, assim, a possibilidade de edificar a sua identidade profissional a partir de um movimento de *alternância*, que se constrói, *em simultâneo com os conhecimentos teóricos e com os saber da ação* (Malglaiive, 1997, p.57).

A necessidade de associar, simultaneamente, no mesmo processo, a alternância entre situações de formação e situações de trabalho, ajuda-nos a compreender a importância da dimensão integradora dessas duas vertentes. Ou seja, a formação não deve ser realizada de forma isolada. É necessário que as situações reais de trabalho estejam presentes para conduzir, por assim dizer, a formação. É necessário que as atividades, as observações, as experiências, as práticas vivenciadas pelos alunos, no

estágio, sejam retomadas e consideradas dentro de um espaço/tempo, no currículo do curso de formação, privilegiado para a reflexão, análise crítica e diálogo, na tentativa de interagir a realidade profissional com a formação, uma vez que, *qualquer atividade de estágio deve ser compreendida como uma situação de aprendizagem, de caráter experimental para o aluno-mestre e que, portanto, deve ser discutida e teorizada.* (Carvalho, 1985, p. 4-5).

Articulado à característica de relacionar teoria-prática, identificamos outra implicação ética do Estágio Curricular que diz respeito ao processo de reflexão desenvolvido sobre as práticas observadas e/ou vivenciadas pelos alunos nas escolas-campo.

A importância de discutir e de teorizar as atividades e/ou experiências vivenciadas pelos alunos, por ocasião dos estágios curriculares, coloca-nos diante do desejo de superar a mecanicidade do estágio, assumido como oportunidade de aplicação da teoria aprendida, para construir um processo contínuo de reflexão, em torno da prática profissional que envolvem diversas ações definidas pelo conhecimento que foi construído pelo professor ao longo de sua profissionalidade.

Longe da reflexão sobre a prática do outro, considerada nos estágios curriculares, ser um ato de julgamento pautado em verdades pré-concebidas e/ou de comparação com modelos pré-definidos de práticas “consideradas” corretas ou ideais, preocupa-se em estabelecer, como objetivo, o desenvolvimento de um processo reflexivo e dialógico que ajude o aluno, em formação, a ultrapassar a relação linear estabelecida entre a teoria e a prática, para atingir a capacidade de realizar uma

análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (Gómez, 1995, p.102).

Acreditamos num processo reflexivo, construído a partir do respeito: pela escola que acolhe o estagiário, pela realidade na qual a escola está inserida, pelo outro profissional que, em primeira instância, faz o possível e o melhor, dentro de suas capacidades. Também acreditamos em um processo reflexivo que contribua para com a busca de uma

compreensão da realidade educacional que se efetiva em um conjunto de relações complexas; da possibilidade de *ser mais* mediante um processo de reflexão crítica sobre a realidade educacional.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensamento criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] Quanto melhor faço esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, 43-44).

Éticamente, efetivar uma verdadeira reflexão sobre a ação supõe compreender, numa primeira instância, qual o significado do movimento de reflexão no processo de formação inicial dos professores, que se apresenta não como um processo sustentado pelo senso comum, mas como oportunidade de construção de conhecimentos *baseado em uma fundamentação teórica consistente e rigorosa* (Abramowicz, 2001, p. 139).

Refletir sobre a prática do outro é também um convite à reflexão da condição própria de inconclusão e, principalmente, da quebra de resistências quanto à possibilidade de aprender com o outro. Ou seja, na condição de estagiário, o aluno, pelo fato de cursar a Universidade, não é aquele que tudo sabe, mas é, também, aquele que estabelece parceria com o profissional para aprimorar a sua aprendizagem, questionar o processo de formação no qual está inserido e até mesmo o trabalho para o qual se prepara.

Outro imperativo ético a ser considerado, no Estágio Curricular, implica a necessidade de dar voz às experiências dos alunos e considerar que o centro da aprendizagem prática não está no professor-formador, como detentor de um conhecimento que deve ser *transmitido* e ensinado ao aluno, que se coloca diante do mestre para aprender. Muito pelo contrário, é garantir, como afirma Paulo Freire (1996), a superação da contradição educador–educando⁷, mediante o estabelecimento de uma relação pautada no diálogo e na troca das experiências

7. A superação da contradição educador-educando é tratada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e expressa o movimento de que *o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa* (Freire, 1987, p.68).

e das verdades de ambos os protagonistas (professores e alunos) como atitudes favorecedoras da construção de conhecimento.

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 1996, p.43).

As experiências vivenciadas pelos alunos em seus estágios e tornadas objeto de estudo em sala de aula assumem características formadoras quando são problematizadas a partir desse diálogo, proposto por Freire, onde ambos, professor e alunos buscam juntos a construção de novos conhecimentos.

Finalmente, gostaríamos de acentuar a questão do exercício da autonomia para o qual o Estágio Curricular deve estar orientado. Observar e/ou participar da prática profissional de um outro educador objetiva, também, a contribuição à construção da própria identidade profissional do aluno, bem como a conquista de sua autonomia, para que suas ações sejam críticas e éticas.

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos (Freire, 1996, p. 112).

Outro aspecto a ser considerado dentro da questão ética do estagiário é a sua relação com os profissionais da escola onde se realiza o estágio. Nesta relação, muitas vezes, fica dúbio o seu papel na escola e na sala de aula. Como aprendiz de uma profissão, tendo como referência um outro profissional em exercício no fazer que seja seu no futuro, passa por momentos de observação e por momentos de regência, numa carga horária distribuída conforme as exigências da Universidade onde estuda. Enquanto sujeito aprendente, que busca informações sobre o fazer pedagógico cotidiano, na prática de sala de aula, faz-se também ensinante, quando dialoga com o professor da sala de aula em que estagia, questionando as fragilidades das práticas para alcançar o sucesso dos alunos ou apoiando as escolhas pedagógicas feitas pelo professor regente da sala.

Neste sentido, Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, expressa o movimento de que *o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa* (Freire, 1987, p. 68).

Há um limite tênue entre a escuta e a ação / reação do estagiário em relação à observação que envolve a escolha de conteúdos e estratégias adotadas pelo professor em sala de aula. Pressupõe uma ética com base no respeito pelo fazer do outro e, portanto, pelo outro, diante dos seus limites e de suas possibilidades pedagógicas e na sua relação com os alunos. Há também a necessidade de uma ética pessoal e profissional na relação com os demais professores, equipe técnica e demais funcionários da escola, pois convive com estes em seus espaços de trabalho e, de alguma forma, partilha também dos espaços pedagógicos que não a sala de aula, como salas de vídeo, de música etc. e de outros espaços mais informais, como a sala dos professores, os refeitórios e os corredores.

Considerações Finais

A tentativa de incluir algumas questões éticas que envolvem a realização do Estágio Curricular, no processo de formação inicial de professores, aponta-nos a responsabilidade de considerar o respeito, em sua amplitude e profundidade, como principal característica ética que permeia a relação Universidade – Aluno – Escola.

Realizar um estágio curricular supõe o aluno sair do espaço da formação, inserir-se em uma realidade de sala de aula que não é dele e buscar, nessa realidade, a construção de conhecimentos que possam contribuir para a sua formação como indivíduo, para a formação oferecida pela Universidade e para sua futura prática.

Assim, estabelecer vínculos acaba por se apresentar como a idéia-chave do processo de estágio. É impossível que o estágio seja um espaço de aprendizagem sem a atitude de compromisso, de responsabilidade do estagiário para com a escola, e vice-versa, bem como da Universidade para com ambos.

A realização do estágio está permeada de situações em que a necessidade de uma postura ética se encontra implícita. E reconhecer essas situações é um compromisso de todo e qualquer professor que trabalha

com esse componente curricular nas Instituições de Formação. Logo, é impossível colocar-se em situação de estagiário sem o mínimo de conhecimento e de postura diante dessas implicações éticas aqui retratadas.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, M. (2001). A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus.
- BRASIL (2001). Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 21.
- CANÁRIO, R. (1997). Formação e Mudança no Campo da Saúde. In: CANÁRIO, R. (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- CARVAHO, A. M. P. de. (1985). *Prática de Ensino: Os Estágios na Formação do Professor*. São Paulo: Pioneira.
- DUSSEL, E. (2002). *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (1995). *Professora Sim, Tia Não*. 7 ed. São Paulo: Olho D'Água.
- _____ (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2000). *Educação na Cidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora.
- GIROUX, H. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GÓMEZ, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MALGLAIVE, G. (1997). Formação e Saberes Profissionais: Entre a Teoria e a Prática. In: CANÁRIO, R. (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- PIMENTA, S. G. (2001). *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 4^a ed. São Paulo: Cortez.

- _____(2002). Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, H. M.(2004). *O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/SP.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Recebido em: agosto de 2007.
- Aprovado para publicação em: setembro de 2007.