

**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA * II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em
(re)construção
7, 8 e 9 de setembro de 2012

**DIFERENTES CONCEPÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO: SUPERAR O
MODELO, ULTRAPASSAR A TÉCNICA, EFETIVAR A INVESTIGAÇÃO**

Anna Maria Kovacs Khaoule²⁸

annakk@hotmail.com

Euzebio Carvalho²⁹

euzebiocarvalho@gmail.com

RESUMO

As discussões atuais sobre o estágio docente reconhece a necessidade de articulação entre teoria e prática. Convidam-nos a refletir sobre o processo de desenvolvimento profissional não mais baseada na racionalidade técnica e ou na prática modelar, mas na investigação (formação reflexiva de professores). Neste artigo, apresentamos uma avaliação geral sobre as concepções tradicionais que orientam a realização do estágio nas licenciaturas bem como as suas consequências para a formação de professores. Concluímos que a ênfase na relação entre teoria e prática e a compreensão do estágio como momento singular para a produção de conhecimento sobre o ensino/aprendizagem favorecem a superação das concepções tradicionais de realização do estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Pesquisa em estágio. Formação de Professores. Professor reflexivo.

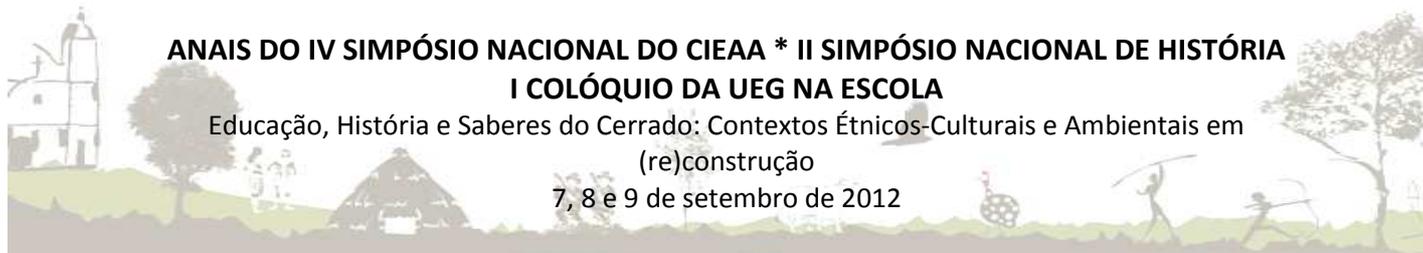
*Todos podem exercer suas atividades com a mesma intensidade que caracteriza o que chamamos de arte,
apenas pela maneira de se entregarem a elas.*

(Arnaldo Antunes, 2008)

Os avanços científicos e tecnológicos das últimas décadas do século XX provocaram uma série de transformações que afetaram os vários campos da sociedade, entre eles a educação. A constante transformação das exigências atribuídas ao ensino e a formação de professores criaram novas demandas de concepções teórico-metodológicas e influenciaram o surgimento de novas propostas, muitas delas orientaram os Parâmetros Curriculares

²⁸ Professora de Didáticas, Práticas e Estágios em Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Porangatu. Mestre em Geografia UFG/2008. <http://lattes.cnpq.br/9394564555619418>

²⁹ Professor de Didáticas, Práticas e Estágios em História da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Porangatu. Mestre em história PPGH/UFG (2008). <http://lattes.cnpq.br/7307117258225181>



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA * II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em
(re)construção

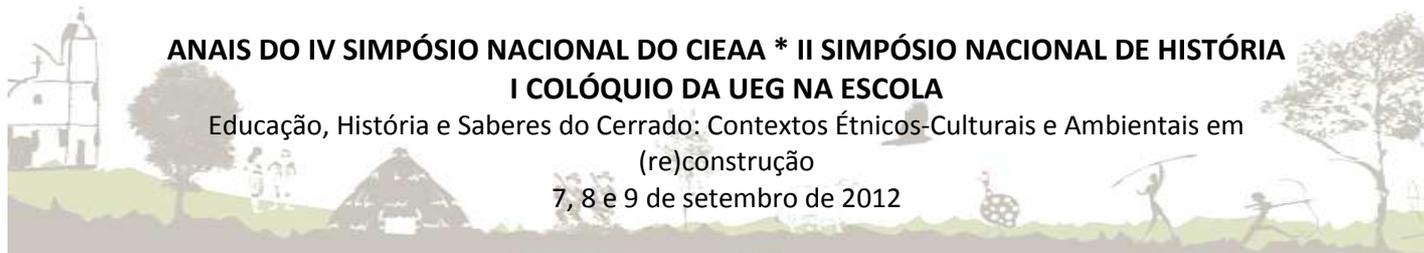
7, 8 e 9 de setembro de 2012

Nacionais, publicados no final da década de 90. Se de um lado houve abertura para mudanças no campo teórico, de outro, e de uma forma geral, estas mudanças transformaram não as práticas cotidianas dos professores. Existe uma lacuna, tradicionalmente discutida, entre o discurso teórico e as práticas dos professores.

Esta lacuna é facilmente percebida no senso comum. No conto “Conclusões de Aninha”, da poetisa Cora Coralina, podemos perceber como as reflexões teóricas são desvalorizadas na dimensão prática da vida, no cotidiano das relações sociais. É reconhecido o procedimento escritural desta autora em valorizar a perspectiva popular, quase numa postura de defensora, em detrimento de uma concepção erudita. Vejamos:

Estavam ali parados. Marido e mulher. Esperavam o carro. E foi que veio aquela da roça tímida, humilde, sofrida. Contou que o fogo, lá longe, tinha queimado seu rancho, e tudo que tinha dentro. Estava ali no comércio pedindo um auxílio para levantar novo rancho e comprar suas pobrezinhas. O homem ouviu. Abriu a carteira tirou uma cédula, entregou sem palavra. A mulher ouviu. Perguntou, indagou, especulou, aconselhou, se comoveu e disse que Nossa Senhora havia de ajudar E não abriu a bolsa. Qual dos dois ajudou mais? Donde se infere que o homem ajuda sem participar e a mulher participa sem ajudar. Da mesma forma aquela sentença: "A quem te pedir um peixe, dá uma vara de pescar." Pensando bem, não só a vara de pescar, também a linhada, o anzol, a chumbada, a isca, apontar um poço piscoso e ensinar a paciência do pescador. Você faria isso, Leitor? Antes que tudo isso se fizesse o desvalido não morreria de fome? Conclusão: Na prática, a teoria é outra (CORA CORALINA, 2009, 58).

Quantas vezes, em sala, já ouvimos este último trecho “na prática, a teoria é outra” ser dito por nossos alunos-estagiários e futuros professores? Usam-no para ressaltar a suposta distância existente entre as discussões travadas nos cursos de formação com a “realidade” experienciada por eles na escola campo. Em suas falas, percebemos certa desvalorização dos conteúdos, discussões e procedimentos encaminhados teoricamente, como se eles não servissem, não fossem aplicáveis e mesmo, fossem desnecessários.



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA * II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em
(re)construção
7, 8 e 9 de setembro de 2012

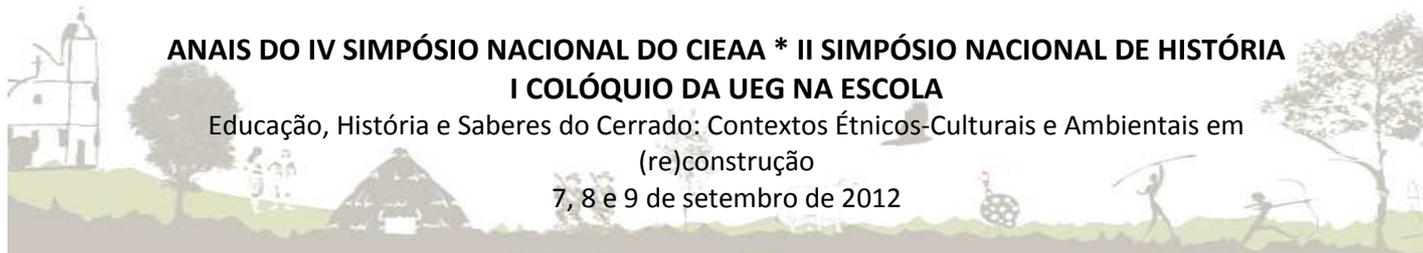
O estágio é influenciado por essa concepção. Mesmo entre os colegas professores e pelos gestores das instituições ele é visto como um momento essencialmente de prática profissional. Então, para que ele necessitaria de carga horária presencial como as demais disciplinas do curso? Para quê exigir leituras dos estagiários? Por que propor a produção de trabalhos de conclusão de estágio, artigos, produções textuais orientados teoricamente? Motivados por este senso-comum, eles não conseguem, por exemplo, imaginar o estágio como momento para produção de conhecimento e para realizar pesquisas.

Neste texto, as considerações que se seguem objetivam discutir esses problemas, defendendo uma atitude que ultrapasse a reducionista compreensão prática do estágio. Pretendemos aluminar outras possibilidades de trabalho para os estagiários e para nós orientadores. Possibilidades que sejam complexas, envolventes e interessantes posto que desafiadoras. É preciso ultrapassar as concepções modelares, tecnicistas e burocratizantes no momento de realização do estágio.

As considerações aqui presentes originaram-se de nossas experiências como professores dos cursos de Licenciatura em Geografia e em História da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade de Porangatu. Originaram-se também do olhar reflexivo dos alunos-estagiários em relação às escolas-campo, durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, componente curricular sem o qual não se integraliza a formação superior nas licenciaturas (Conf. lei federal n. 11.788, de 25 de setembro de 2008). A carência de pesquisa relativas a formação docente, sobretudo no campo do estágio, também foi uma das principais demandas para a presente investigação.

Antes, contudo, de passar para esta discussão, é importante apresentar as principais concepções que têm orientado e ainda orientam a realização dos estágios nas licenciatura. Para isto, usamos as considerações presentes no livro “Estágio e docência”, de Selma Pimenta e Maria Socorro Lima, trabalho paradigmático para quem trabalha com o estágio.

Tradicionalmente, o estágio volta-se para o aprender da profissão, para aprender do trabalho docente. Nessa concepção, a ação limita-se, muitas vezes, ao que as autoras chamaram de “prática modelar”. Segundo esta concepção do estágio, a ação do aluno-



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA * II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

estagiário, no decorrer do estágio curricular, ocorre muito frequentemente apoiada nessa perspectiva: a de imitar modelos. A prática modelar é apreendida quando os alunos, ao observar seus professores, imitam ou reelaboram as ações de seus mestres ao seu próprio modo, mas sempre tomando-as como referentes. A prática modelar é, assim, limitante. Ela não traz aos alunos os elementos necessários para uma avaliação crítica, não os preparam adequadamente para a realidade instável e sempre surpreendente que encontramos a cada dia de trabalho. Diante da complexidade da vida e dos processos de formação humana os modelos de atuação previamente aprendidos se esgotam com muita facilidade.

A prática modelar está ligada a uma concepção de professor que não valoriza a formação intelectual. Para ela a atividade docente está reduzida a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar e emular modelos já estabelecidos. Nessa perspectiva, o estágio, se reduz a observar aulas e imitar os modelos de professores consagrados como bons e eficientes. Por sua vez, os estagiários e futuros professores não produzem uma análise crítica fundamentada teoricamente na realidade em que o ensino se processa. (PIMENTA; LIMA, 2004). Este modelo está na base do modo tradicional da ação docente, ainda muito presente e valorizado em nossa atualidade. Em essência, é um pressuposto da prática modelar a crença que o modo de ensinar é imutável, e assim também são vistos os alunos. Essa prática não analisa as transformações históricas e a realidade social nas quais estão inseridos os estudantes e professores, nem se interessam em saber como elas impactam o processo de formação de professores.

Uma segunda abordagem bastante expressiva no estágio da formação de professores é a “prática instrumentalizada pela técnica”. Como em qualquer exercício profissional, o professor também necessita da técnica. No entanto, ela não se mostra suficiente para resolver todos os problemas que enfrentam. A redução do ensino às suas dimensões técnicas não dá conta do conhecimento científico que lhe é necessário, nem da complexidade das situações vivenciadas no trabalho docente.

Durante a formação de professores, as disciplinas não relacionam os conteúdos ensinados (as vezes apresentados como “teoria”) à realidade de ensino/aprendizagem que



ocorre nas escolas. Tradicionalmente, é imputada ao estágio esta tarefa. Mesmo assim, o modelo de ensino instrumentalizado pela técnica é, frequentemente, solicitado pelos alunos em formação e pelas políticas governamentais³⁰, pois há um princípio, bastante arraigado no meio educacional, de que novas técnicas e metodologias podem resolver os problemas, as dificuldades e as carências do ensino/aprendizagem. Entretanto, essa solicitação acaba por fortalecer o “mito das técnicas e das metodologias.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.39).

As perspectivas ancoradas na prática modelar e na perspectiva técnica favorecem a dissociação entre teoria e prática durante a formação de professores, impactando diretamente as atividades do estágio. Este fato deu origem as inquietações que resultaram no presente texto.

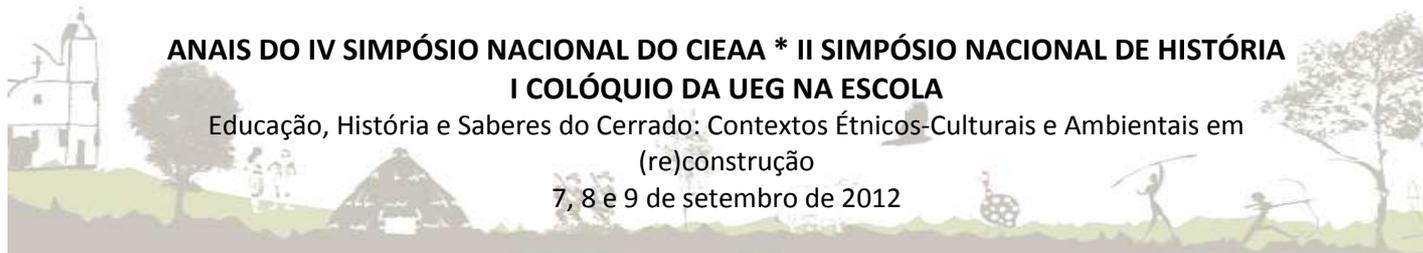
Para fazer frente a esta dissociação, é importante perceber que os elementos que sustentam uma interpretação reflexiva são fundamentados em conhecimentos científicos, em teorias, e não apenas em técnicas e metodologias.

No balanço das horas tudo pode mudar

Atualmente, as atividades do Estágio Curricular Supervisionado devem totalizar 400 horas ao longo dos dois últimos anos da licenciatura³¹. Tal divisão é claramente influenciada pela perspectiva tecnicista, expressa pela divisão em etapas que se sucedem. Ela favorece uma ilusão de uma sequência rígida e natural de etapas que não podem ser alteradas ou desenvolvidas concomitantemente. Esta rigidez pode facilmente resultar numa prática alienada que, além de não passar pela reflexão teoricamente orientada, facilita a fraude.

³⁰ Como por exemplo, o projeto de reforma educacional goiana expresso pelo documento Diretrizes do Pacto pela Educação” publicado em setembro de 2011. Para Libâneo, “trata-se de juntar a demanda da qualidade da educação com eficiência econômica, dentro de padrões empresariais de funcionamento, visando objetivos pragmáticos e instrumentais”. (LIBÂNEO, 2012)

³¹ Com uma pequena variação entre os diferentes cursos das licenciaturas da UEG, o Estágio é realizado em quatro etapas: Observação, Semirregência, Regência e Projetos de intervenção didática, cada uma delas com carga horária específica.



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA * II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

Por conta da divisão em etapas rígidas, com o passar dos anos, os professores orientadores tendem a executar o trabalho de orientação do estágio também de forma mecânica, o que compromete a criatividade e a inovação, tão necessárias na formação de formadores (ZEICHNER, 1993).

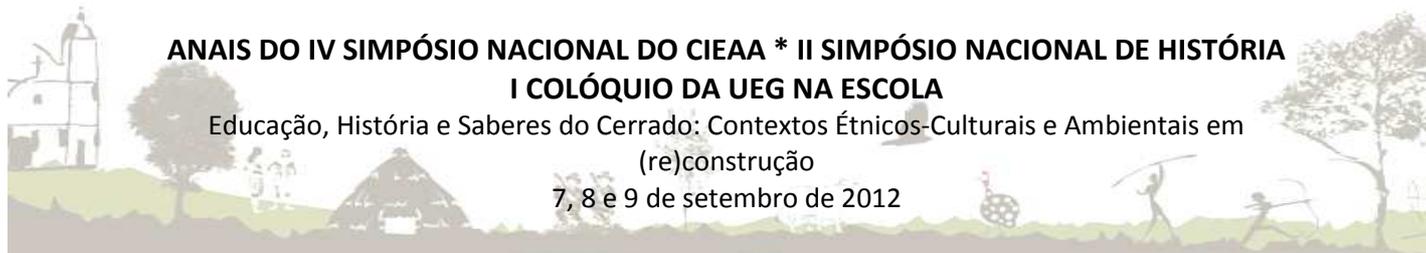
A atual concepção curricular na qual o estágio está inserido parte do pressuposto que a carga horária em sala de aula para as orientações de estágio são dispensáveis bastando para seu cumprimento os encontros entre orientadores e estagiários na escola campo.

Não considerar a necessidade de uma carga horária presencial e coletiva para o estágio, é, portanto, uma compreensão que desvaloriza o que é nuclear para um estágio associa teoria e prática. Entendemos que o momento de orientação não deve prescindir de uma reflexão encaminhada coletivamente, o que também favorece o rompimento com os valores tecnicistas no estágio.

Além disto, a realização do estágio em etapas favorece a produção de uma documentação burocrática, na maioria das vezes constituída de relatórios superficiais, descritivos e esvaziados de reflexão. A ausência de complexidade desses documentos é resultado da não articulação entre teoria e prática.

Pensar no plural, refletir coletivamente.

As reflexões teóricas contribuem para uma formação de professores que ultrapassa a tradição burocratizada na realização do estágio. Duas perspectivas contribuem para ultrapassarmos a concepção de estágio baseada na tradicional dissociação entre atividade teórica (os outros componentes curriculares da licenciatura) e atividade prática (os estágios). A primeira concebe o estágio como uma atividade que possibilita aproximar o aluno-estagiário da realidade em que posteriormente atuará. A segunda traz as contribuições da epistemologia da prática (PIMENTA; LIMA, 2004).



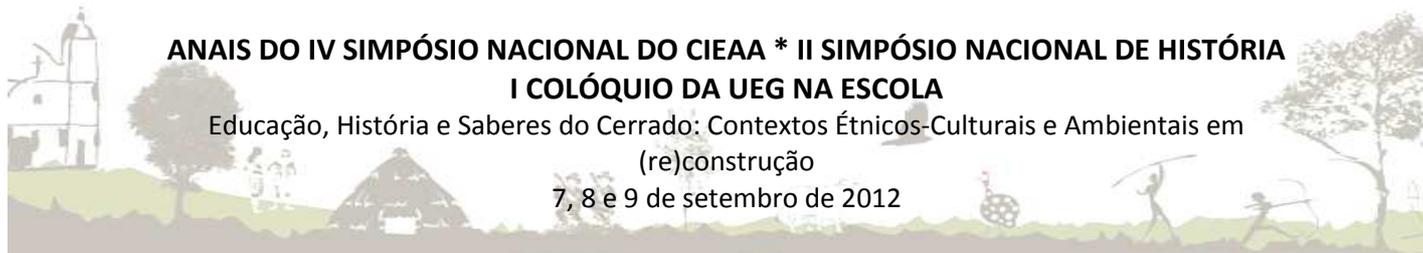
Como dissemos, o momento de realização do estágio é habitualmente representado como a parte prática do curso de formação de professores. Os alunos se dirigem para as escolas-campo com a finalidade de realizar atividades relacionadas à docência e nela aprender pela “prática”. Essa concepção de estágio não viabiliza elementos para uma reflexão e interpretação das experiências. Resumem-se no simples fazer/cumprir.

Pimenta e Lima (2004) defendem a idéia de um estágio dos cursos de formação de professores enriquecido de significados, que possibilite a construção de saberes, que incorpora procedimentos, ações, ou métodos de ensino capazes de conduzir à reflexão crítica e à compreensão da complexa e intrincada realidade que envolve a prática educativa. Propõem um estágio que valoriza o conhecimento teórico e que incorporam na reflexão da teoria as práticas e vice-versa. As teorias têm uma função essencial nesse processo. Seu papel

é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que *as teorias são explicações provisórias da realidade* (PIMENTA;LIMA, 2004, p.43. Grifo nosso).

O estágio, desse modo, não significa apenas o momento da prática do aluno-estagiário, de realização de ação docente, mas um momento que permite a realização de uma análise e reflexão das teorias. Inclusive, é um momento que se volta, esperançosamente, para o futuro profissional do estagiário.

Nesse sentido, o estágio é atividade constitutiva do conhecimento teórico, da reflexão por meio do diálogo e da interferência na realidade. Isto traz consequências imediatas para o lugar reservado ao estágio no interior da estrutura curricular dos cursos superiores de formação de professores. Como dito anteriormente, para que a reflexão seja realizada de forma minimamente efetiva, é essencial a garantia de uma carga horária em sala para discussão presencial e coletiva dos estagiários com seus orientadores, como acontece com os demais componentes curriculares. Mais uma vez, enfatizamos: retirar o momento coletivo de



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA * II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

orientação do estágio, somente contribui para a concepção do estágio como prática esvaziada de teoria.

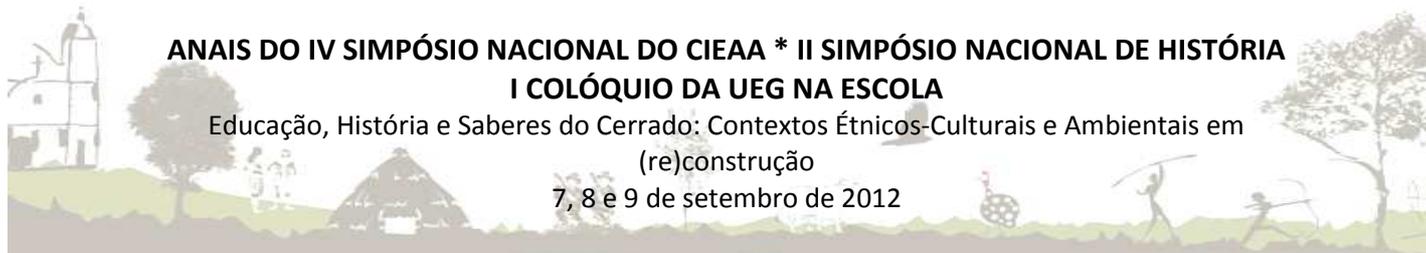
Na atual matriz curricular da UEG, o estágio perdeu sua configuração coletiva, presencial, em sala, com dia e horário específicos como os demais componentes curriculares. O contato com os estagiários foi transferido, assim, da universidade pra a escola-campo, da dimensão de discussão coletiva para a relação individualizada entre orientador e estagiário. Como garantir, dentro dessa atual configuração, a dimensão reflexiva do estágio? Se, como aponta os especialistas, o estágio não deve se resumir na parte prática da formação de professores, é fundamental uma carga horária presencial e coletiva; que a reflexão seja encaminhada coletivamente, por meio de leituras prévias, discussões e proposições.

Estágio investigativo: momento de produzir conhecimento

O estágio pensado como momento de pesquisa e produção de conhecimento sobre a relação ensino e aprendizagem é uma forma de ultrapassar as concepções modular e técnica do estágio. É, portanto, a condição que temos de realizar um estágio reflexivo

A pesquisa na formação de professores tem origem no Brasil a partir da década de 90 e representa um movimento de valorização do estágio. O trabalho de Pimenta, publicado em 1994, é uma obra representativa desse movimento. O método de formação por meio de pesquisa se baseia na “concepção de professor como intelectual em processo de formação e a educação como processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 47).

As reflexões de Zeichner (1993) sobre professor reflexivo construíram bases originárias da pesquisa enquanto possibilidade metodológica para formação de professores. A expressão professor reflexivo “propõe que a formação profissional ultrapasse os moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação” (PIMENTA; LIMA, 2004). Os fatos que surgem no cotidiano do trabalho docente ultrapassam



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA * II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

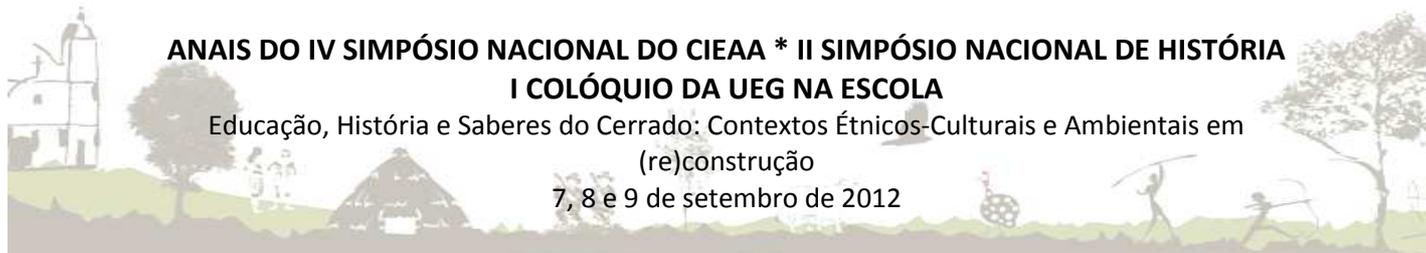
os conhecimentos elaborados teoricamente e as respostas que a ciência poderia oferecer ainda não estão formuladas. Sendo assim, a formação deve oferecer condições para que os futuros profissionais tenham condições de ação na instabilidade específica ao trabalho docente bem resumido no título da obra *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* (PERRENOUD, 2001).

Valendo-se de estudos de Dewey, Schön, Lúria, Polany, Pimenta e Lima apresentam uma perspectiva de estágio fundamentada na “epistemologia da prática”: “uma valorização da prática profissional como um momento de construção de conhecimentos por meio da reflexão, da análise e da problematização” (2004, p. 48). Essa perspectiva de estágio valoriza a pesquisa na ação dos profissionais e estabelecem as bases para o que é denominado de professor pesquisador de sua prática.

A proposta da epistemologia da prática considera a teoria e a prática inseparáveis. Esse conhecimento não é formado apenas a partir da experiência concreta, mas pelos diferentes campos (saberes da experiência, saberes disciplinares, saberes pessoais e geracionais, saberes culturais, saberes pedagógicos etc) que se articulam e se manifestam nas situações concretas, em um constante processo de reelaboração.

Para Tardif (2002, p. 255) a proposta denominada epistemologia da prática profissional constitui um conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho ao englobar “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser.” A finalidade da epistemologia da prática profissional, seria, portanto, descobrir esses saberes; compreendê-los de forma integrada às atividades profissionais docentes, inclusive desde seu momento de formação profissional, durante a licenciatura.

Para não concluir



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA * II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

Diante do que aqui foi exposto, consideramos que a ênfase na relação entre teoria e prática bem como a compreensão do estágio como momento singular para a produção de conhecimento sobre o ensino/aprendizagem são duas formas pontuais de superar as concepções tradicionais de realização do estágio: a prática modular e a racionalidade técnica.

Apesar de seus aspectos iniciais, a argumentação aqui desenvolvida tomou como desafio apresentar as principais contribuições das atuais discussões acerca da formação de professores com especial atenção para a realização do estágio.

A partir das concepções de epistemologia da prática e da formação reflexiva de professores, defendemos a realização do estágio como um momento privilegiado para a realização de pesquisas sobre ensino/aprendizagem bem como para a produção de conhecimento sobre o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

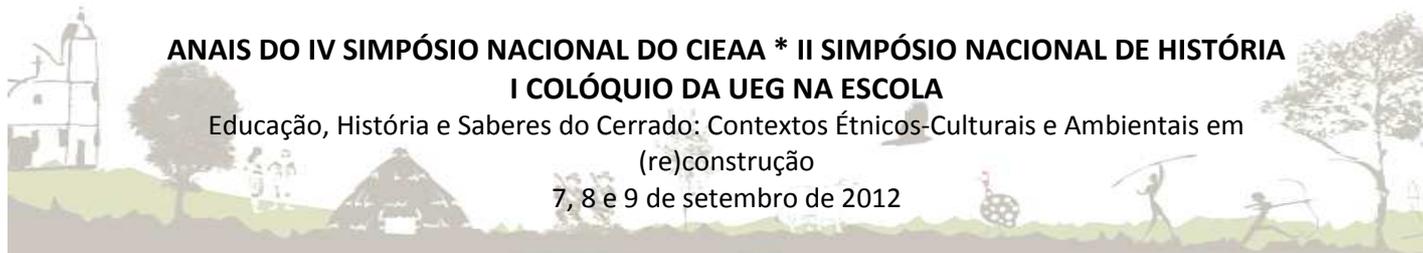
_____. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda; PACHECO José Augusto. *Trabalhar por projetos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora, 2002.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. *A importância do estágio num Curso de Licenciatura*. Boletim Goiano de Geografia. 12(1): 97-109, Jan/Dez, 1992.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. *Projetos de Ensino: contribuições para a formação de professores*. Goiânia, 2008. 170 p. Dissertação de Mestrado em Geografia – Instituto de Estudos Sócioambientais da Universidade Federal de Goiás.

LIBÂNEO, José Carlos. *Considerações Críticas Sobre O Documento “Diretrizes Do Pacto Pela Educação: Reforma Educacional Goiana”* (Setembro De 2011). Disponível em



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA * II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

<http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552> Acessado em abril de 2012.

LUDKE, Menga. O professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. In: LUDKE, Menga (Org.). *O professor e a pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2007. (série prática pedagógica)

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA; Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf
Acesso: 09/07/2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor: formação, identidade e trabalho docente*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. *Formação de Professores: concepções e Práticas*. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORA CORALINA. *Conclusões de Aninha*. In UNESCO. *O pequeno livro das grandes emoções*. Brasília: UNESCO, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto ação didática: uma técnica de ensino pra inovar a sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.