

O CAMPO DO ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA E DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS

Elifalety Silva Maciel Nascimento¹
Manuel Bandeira dos Santos Neto²

RESUMO

Este artigo resulta da experiência no campo do estágio obrigatório do componente curricular Estágio Supervisionado 2 - Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. O mesmo, objetiva identificar as concepções teóricas que possibilitam a reflexão sobre as atividades que perpassam o campo de estágio e relatar as experiências vivenciadas como processo formativo e de atuação profissional. Para o desenvolvimento deste trabalho tomamos como aportes teóricos Pimenta e Lima (2010), Cardozo (2010), Veiga (2008) e Franco (2016) para refletir sobre as concepções teóricas de estágio. Para as discussões das experiências vividas no campo de estágio, nos ancoramos em Ostetto (2019), Cardoso (2010), Vazquez (1977), Barros, Leite e Magalhães (2020) e Mandarino (2010). Para tanto, utilizamos a observação participante com a entrevista semiestruturada, via análise temática e/ou categorial. Os resultados nos mostram a partir das concepções teóricas que o estágio é constituído de elementos que permeiam movimentos, os quais estão imbricadas a teoria e a prática de forma associada que fundamenta o fazer docente. Em relação as experiências vividas no campo de estágio, temos a compreensão que o docente/estagiário (a) tem a possibilidade de adentrar o campo da atividade docente; perceber as suas subjetividades e necessidades através dos sujeitos os quais interage; por em evidência os desafios que estão postos, exigindo uma responsabilidade e compromisso social com respeito e alteridade ao outro.

Palavras-chave: Estágio, Formação docente, Prática docente.

INTRODUÇÃO

Pensar no estágio supervisionado associado a dimensão prática de um componente curricular apenas como uma quantidade de horas práticas no campo de atuação pode remeter a uma aproximação de uma experiência pautada na técnica e não na reflexão. O estágio é muito mais que um período cronológico da prática, é a possibilidade de se apropriar de forma ampla, provido com a teoria, daquilo que a observação, participação e regência podem construir como aprendizado para a prática.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, elifalety.nascimento@ufpe.br;

² Doutor em Ensino de Ciências e Matemática – UFRPE; Professor na Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) pertencente à Universidade Estadual do Ceará (UECE), manuel.bandeira@uece.br/prof.manuelbandeira@gmail.com.

Sendo assim, a prática é indissociável da teoria. No estágio supervisionado do ensino fundamental, a prática deve estar voltada para uma atividade docente que ultrapasse a transmissão conteudista, mas a construção do conhecimento coletivo a partir da reflexão. E nesse sentido, a prática de ensino se configura como uma *práxis*, pois os seus elementos didáticos serão norteados a partir de um movimento que tenha a finalidade de levar o aluno a pensar sobre o que está sendo posto e culmine na aprendizagem emancipadora.

Nessa mesma direção, Pimenta e Lima (2010), também “conclui que o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (p. 45). Essas autoras evidenciam o caráter transformador da *práxis* a partir do diálogo e intervenção da realidade dos sujeitos do campo, como também do professor em processo de formação.

Nesse sentido, é importante enfatizar que o estágio não deve estar envolvido numa prática de imitação de modelos de práticas e/ou atividades já preexistentes, todavia, deve buscar uma inovação, inauguração de uma atuação do campo e “[...] criação de uma nova realidade” (VAZQUEZ, 1977, p. 198). Bem como, existe a possibilidade de desvalorização da formação intelectual do professor que não reflete na sua prática, mas que apenas imita o modelo observado.

Dessa forma, a observação deve proporcionar uma visão analítica ao estagiário, pois ao perceber os inequívocos do cotidiano educativo, esse aliado a teoria deve repensar o porquê de não agir da mesma forma e conseqüentemente planejar e vivenciar uma prática docente coerente as funções educativas para determinado contexto.

O cotidiano educativo do estágio não deve remeter apenas a participação/observação e regência do estagiário, mas as instituições formadoras devem manter um compromisso e um relacionamento com as escolas as quais estão os seus estudantes em processo de formação. Sobre isto, ratificamos as pontuações de Almeida, Mendes e Azevedo (2019) quando demarcam a interação que deve existir entre escola e academia como possibilidade de atuação e articulação dos espaços formadores.

Diante disso, este artigo resulta da experiência no campo do estágio obrigatório do componente curricular Estágio Supervisionado 2 - Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. O mesmo, objetiva identificar as concepções teóricas que possibilitam a reflexão sobre as atividades que perpassam o campo de estágio e relatar as experiências vivenciadas como processo formativo e de atuação profissional. Para tanto, utilizamos a observação participante com a entrevista semiestruturada, via análise temática e/ou categorial.

Os resultados nos mostram a partir das concepções teóricas que o estágio é constituído de elementos que permeiam movimentos, os quais estão imbricadas a teoria e a prática de forma associada que fundamenta o fazer docente. Em relação as experiências vividas no campo de estágio, temos a compreensão que o docente/estagiário (a) tem a possibilidade de adentrar o campo da atividade docente; perceber as suas subjetividades e necessidades através dos sujeitos os quais interage; por em evidência os desafios que estão postos, exigindo uma responsabilidade e compromisso social com respeito e alteridade ao outro.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário aplicar a abordagem qualitativa, porque se trata de um tema que requer uma leitura de sua subjetividade. Gondim (2002), enfatiza que para aqueles que optam pela abordagem qualitativa os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória.

O *locus* da pesquisa foi uma Escola Municipal, na cidade de Caruaru, Pernambuco, na qual foi escolhida uma professora do 1º ano do ensino fundamental como sujeito da pesquisa. A escolha do campo e do sujeito se deu pelo fato de estarem diretamente ligados ao objeto de pesquisa.

Como técnica de coleta de dados optamos pela observação para termos um contato mais direto com o campo e o sujeito a serem investigados. Foi observada a prática docente da professora em sua sala de aula, bem como os espaços outros em que se constituía o seu cotidiano educativo. Como salienta Ludke e André (2018):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (p.31)

Para complementar a obtenção de dados também escolhemos a entrevista com a professora, pois, ela possibilita a interação entre duas ou mais pessoas (investigador e investigado) para a obtenção de informações sobre o objeto da pesquisa consoante aos objetivos estabelecidos (MINAYO, 2010).

Dessa forma, como ainda salienta Andre (2008), as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões a esclarecer os problemas observados. O tipo da entrevista escolhida é a semiestruturada, pois combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2010).

A análise dos dados se deu a partir da categorização (LUDKE; ANDRÉ, 2018), que permite rever as ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas ideias surgirem nesse processo, ao passo que considerações sejam construídas e inferidas agregando valor a temática estudada e analisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, apresentamos os dados dos resultados encontrados na pesquisa, além da discussão com base nos referenciais teóricos encontrados.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS COMO POSSIBILIDADES PARA SE PENSAR O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Primordialmente, no estágio supervisionado deve-se ter a compreensão de que a prática não pode ser vista separada da teoria, pois, esta é fundante para o movimento da prática docente. É um processo educativo e não um momento, uma etapa. É um processo espontâneo, o qual se caracteriza por uma orientação definida enquanto ação humana. Por isso, é necessário observar o que algumas concepções teóricas trazem como respaldo para essa temática.

Destacamos inicialmente o aspecto teórico do estágio, onde Segundo Pimenta e Lima (2010), a teoria norteia a análise e a investigação, de modo que produza elementos problematizadores no que diz respeito as práticas institucionalizadas, sendo nesse caso, o ambiente educativo. A teoria está presente no estágio à medida que o professor em formação precisa estudar para compreender todo o movimento e suas características. Freire (1982), faz as suas considerações em torno do ato de estudar e reflete que:

Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Dessa forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de que pergunta a de quem indaga, a de quem busca (FREIRE, 1982, p.12).

Este autor nos motiva a pensar que há muito que estudar no campo do estágio, principalmente nas relações com os sujeitos do campo, a partir dos diálogos e das interações com o outro, de forma que estas possibilitam aprendizado e a compreensão das realidades e contextos presentes para que a prática seja direcionada e identitária.

E nesse sentido, Cardozo (2010) nos chama a atenção para perceber o outro em sua alteridade e capacidade de se relacionar conosco de maneira a nos causar transformação. Para além disso, o estágio propicia uma transformação que na esfera pessoal, chamamos de

aprendizagem. Esse movimento de transformação é consequência de determinada atividade, a qual está sendo exercida com uma finalidade.

Vazquez (1977), enfatiza que quando realizamos uma atividade, inicialmente existe uma finalidade e o resultado é um produto efetivo. Nesse caso, podemos pensar na prática pedagógica do estágio que se inicia com a proposta dos critérios de observação/participação/regência com o resultado de papel formativo dos sujeitos da formação inicial.

Uma das finalidades do estágio é se aproximar da realidade escolar e conhecê-la a partir de um diagnóstico que irá evidenciar as características do espaço educativo, das peculiaridades dos sujeitos do campo (professores/ as, estudantes, gestores e os demais atores), para compreender as necessidades e programar as intervenções cabíveis para prática docente.

Pimenta e Lima (2010), refletem que o estágio como atividade instrumentalizadora da *práxis* tem por base o professor reflexivo, o qual, sobretudo, valoriza a sua profissão e os saberes da prática docente. Nesse intento, a construção do conhecimento se dá por meio da reflexão, isto é, uma prática refletida dos seus saberes, o que implica numa concepção inclinada a sua capacidade de pensamento e reflexão, enquanto ser humano criativo e não um mero reprodutor de ideias e práticas.

A partir disso, concebemos o planejamento um importante instrumento de organização do fazer docente, pois ele antecipa qualquer ação. Toda ação se dá de forma sistematizada através do planejamento. Por isso, ele ser norteado pelos princípios da flexibilidade, da participação, da formalização, da coerência, dos objetivos e a ousadia (FARIAS *et al.*, 2009), para dar conta do fazer docente no cotidiano educativo.

Dessa forma, percebe-se que no fazer pedagógico, a construção do conhecimento não está centralizada do professor/a, mas parte de uma parceria entre docente/discipente estreitando vínculos e consolidando um ensino e aprendizagem onde ambas as partes se completam nesse intento. No momento que o professor decide se encontrar com seus alunos para juntos construir o conhecimento, deve ter a compreensão de que:

(...) “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

A ação colaborativa entre alunos e professores também é defendida por Moraes (2015), quando pontua que “é na urgência de se realizar um trabalho (o de ensinar e o de aprender, esse

último que também se constitui em trabalho) e nas múltiplas temporalidades, vivenciadas por professores e alunos, que os sentidos vão sendo construídos” (p. 109). Podemos observar que a autora evidencia que a construção do conhecimento se dá por ambas as partes, em contextos outros e subjetivos. Todavia, a interação conta para uma prática docente positiva do ponto de vista da dialogicidade.

E para além disso, as instituições formadoras devem estar envolvidas com o movimento do estágio, tanto a partir das orientações de forma bem estruturada no que diz respeito a conduta no espaço educacional, como também na elaboração do relatório a ser entregue pelo estagiário em formação. Espera-se também dos espaços recebedores um acolhimento que possibilite ao estagiário objetivos educacionais, finalidades sociais e relação entre as pessoas abarcando todo o coletivo educativo.

Ratificamos a importância do estágio como espaço-tempo de possibilidades de aprendizagem, interação, diálogo no ambiente educativo, além do convívio que o estagiário/a estabelece com seus pares criando vínculos que conseqüentemente perpassam o movimento da obrigatoriedade, e se inclina para o elo prática/teoria reflexiva.

Portanto, estágio é ação, é trajetória, caminhada construída coletivamente em cada realidade escolar. É ir além de dados, da estatística, da quantificação. É primar pela qualificação formativa compreendida por saberes, valores, ética docente, constituída por habilidades e competências que orientam as atitudes e suas relações na sociedade.

Fundamentados, pois, nessas concepções percebemos e ratificamos que alguns elementos que permeiam o movimento do estágio estão embricados com a teoria e como já foi dito, não deve estar dissociada da prática, pois, essa fundamenta a prática docente como exercício reflexivo e transformador para um papel formativo, o qual se dá através sobretudo, de um olhar sensível, cuidadoso para descobrir o que está além das aparências no cotidiano educacional ou não.

O CAMPO DE ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E REGÊNCIAS

No estágio supervisionado é primordial que o campo seja reconhecido, pois, possibilita um movimento de visualização do ambiente o qual serão feitas as práticas educativas. Desse modo, o reconhecimento deve estar articulado com um olhar pensante sobre todo o movimento do cotidiano educativo para uma melhor compreensão do contexto

dos sujeitos que ali estão inseridos.

Segundo Ostetto (2019) esse olhar deve ser amplo de modo que não se descuide do particular. Nesse sentido, o foco está no fazer-se profissional, a partir da observação do campo do estágio que acontece desde o reconhecimento do local, do contato com a gestão, da professora, a qual irá supervisionar e orientar a prática, como dos demais sujeitos envolvidos, os estudantes.

Nessa direção, é relevante pontuar que se faz necessário na observação do campo registrar o cotidiano educativo, por isso, é fundante o ato de escrever o olhar (OSTETTO, 2019), tomar nota das principais evidências que corroborarão para a formação como autor das experiências vividas.

Desse modo, nas observações iniciais constatamos que os sujeitos do campo da sala de aula são crianças entre 6 e 7 anos, tendo em vista que estão no primeiro ano do ensino fundamental. Percebe-se uma receptividade e interação amável da parte dos estudantes com a estagiária. Essa ação demonstra que os estudantes apresentam a capacidade de receber bem as pessoas o que implica numa convivência tranquila e afetuosa.

A rotina educativa sempre é iniciada com um momento de interação entre os pares onde a professora inicialmente faz uma acolhida de boas-vindas (oração e música “bom dia”). Em algumas ocasiões, os próprios alunos se dispõem a fazer a oração, tornando o momento da acolhida participativa e de forma ecumênica. A música sempre tem uma conotação de saudação e respeito entre os sujeitos.

Posteriormente, é aberto o espaço para o diálogo para que as crianças socializem a sua condição mental, espiritual e disposição para a aula. É um momento em que as crianças interagem com a professora de forma animada e livre, falando sobre suas experiências com a família, o que gostam de realizar em seus momentos de lazer, de que gostam mais de brincar, ou até mesmo as narrativas de que não fizeram nada de diferente, possibilitando a docente através da escuta, relacionar-se com seus educandos. Nesse sentido, Cardozo (2010), reflete que “ouvir é sobretudo perceber algo pelo sentido da audição, mas sem necessariamente dar atenção a esse algo ouvido, escutar é sempre um gesto atento, é dar atenção a esse algo distinto, é esforçar-se para ouvir, procurar ouvir” (p. 311).

Na rotina educativa da turma, a professora procura estimular a prática da leitura, sendo ela mediadora, através da leitura deleite. Essa é uma prática que está atrelada às exigências do programa da Rotina Alfabeticadora da Secretaria de Educação de Caruaru – SEDUC. Ela escolhe os livros para ler que estão dispostos no cantinho da leitura, espaço disponibilizado na sala de aula onde os livros estão de fácil acesso para os estudantes. Nesse sentido, Barros,

Leite e Magalhães (2020, p.9), discorrem que a leitura deleite “consiste na leitura diária pelo professor, com a finalidade de incentivar o interesse e despertar o gosto pela leitura dos alunos”.

Por isso, geralmente os gêneros que são trabalhados são contos, ou fábulas, pois possibilitam o trabalho reflexivo e pode trazer alguma moral a ser aplicada a vida. Com a história de Pinóquio, por exemplo, após a leitura a professora por meio do diálogo faz indagações, como: do que a leitura fala? por que não se pode mentir? É correto mentir? Dessa forma, esse espaço que é aberto para o diálogo motiva os estudantes a participarem e oralizarem as suas inferências, além de possibilitar essa interação durante todo o período que estiverem em sala.

No que diz respeito a correção das atividades que os estudantes levam para casa, a professora realiza de maneira coletiva. O que foi perceptível na correção é que esta é uma maneira da professora fazer um diagnóstico de como está o conhecimento do assunto. O que possibilitou a continuação do assunto do dia a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Farias *et al.* (2009), comenta que o diagnóstico da realidade é o início do planejamento das ações, das intervenções e do que se pode alterar. Por exemplo, a docente retoma o trabalho com as letras F/B/P/D, por diagnosticar que ainda havia alunos com dificuldades em relação a palavras iniciadas com essas letras.

Nesse espaço/tempo foi observado em diálogo com a professora, durante o recreio das crianças um desabafo e uma insatisfação da profissão, bem como uma narrativa que expressava a exaustão provocada pelas atividades extraclases, como relatou a docente:

Eu acho que a Secretaria de Educação pensa que a gente só trabalha na escola! Eles esquecem que a gente corrige atividades, planeja as aulas, prepara materiais para trabalhar no dia seguinte, cola atividades no caderno e ainda tem de dar conta de alimentar o sistema com as frequências. No meu caso é mais complicado porque tenho um aluno com necessidades especiais (microcefalia) que está matriculado, não comparece a escola e eu não sei como colocar isso no sistema (SIEC). Já pedi muitas vezes orientações e não tenho retorno. Essas burocracias estressam demais! (PROFESSORA, 05 de setembro 2022).

Depoimento como esse nos inclina a pensar que o fazer docente atravessa o ambiente escolar trazendo uma sobrecarga aos professores quando articuladas com tarefas burocratizadoras que não dependem somente deles e a falta de apoio e orientação de como lidar com as subjetividades do processo educativo.

Articulado a esses momentos de observação foi possível e extremamente importante, a partir da supervisão da professora, ter momentos de participação no campo de estágio. Estes se deram à medida que havia necessidade através de alguma intervenção para tirar dúvidas,

como por exemplo, aos alunos que possuíam dificuldades para a realização das atividades ou quando a professora precisava se ausentar da sala de aula, ou fazendo a distribuição dos cadernos de atividades (casa e classe), colando atividades impressas nos cadernos, acompanhamento de realização de provas, corrigindo e dando visto em livros e cadernos.

Essas participações reforçam o princípio da interação que estrutura os processos de ensino (PIMENTA; LIMA, 2010), além de passar confiança entre os pares que estavam inseridos no movimento do campo do estágio. As implicações nesse processo foram a construção de vínculos pautados na responsabilidade do compromisso social com o outro que à docência possibilita. Desse modo, Cardozo (2010), ressalta que:

Nesse sentido a responsabilidade põe em questão os limites e as possibilidades da voz e da escuta, bem como as consequências (para o eu e para o outro) do modo como entendemos e como lidamos, a cada relação, com esses limites e possibilidades (p. 303).

Dado o fortalecimento desse relacionamento a partir das participações, foi necessário dar início ao planejamento das regências, que ocorreu de forma coletiva e flexível entre supervisora/estagiária, levando em consideração a importância do ato de planejar como organização da prática docente. Sobre isto, ratificamos que:

Compreender o planejamento como instrumento de organização da lida docente apresenta-se como passo necessário para ressignificar esse fazer junto ao coletivo dos professores. É nessa direção que caminhamos ao tratar do ato de planejar numa perspectiva pedagógica transformadora (FARIAS *et al.*, 2009, p. 106).

Essas autoras compreendem que o planejamento possibilita a organização do que será feito na atividade docente de forma reflexiva, pois constitui numa atividade transformadora que pode ser articulada entre professores e demais sujeitos da comunidade educativa.

Para o desenvolvimento do planejamento das aulas, foram necessárias duas regências, as quais necessitaram sobretudo de uma coerência entre os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos (FARIAS *et al.*, 2009). Também é importante ressaltar que a regência deu início com o momento da acolhida onde foi possível dialogar flexivelmente com os estudantes, fazer orações, cantar uma música utilizando o recurso de uma caixinha de som para se “quebrar o gelo” e aproximá-los da interação. As atividades de avaliação da aprendizagem foram elaboradas de acordo com o planejamento e pela estagiária.

A partir disso, temos a compreensão que o docente/estagiário (a) tem a possibilidade de ser autor de sua prática docente como *práxis*, pois toda atividade docente é uma *práxis* (PIMENTA, 2001), e não trabalhar a partir de uma perspectiva limitada e seguindo modelos,

mas articulada aos objetivos/conteúdos/metodologia para ratificar que o ambiente educativo possui potencialidades quando pensado como agente transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental possibilitou uma aproximação com o campo de atuação de forma extremamente reflexiva e analítica. Adentrar o campo da atividade docente, perceber as suas subjetividades e necessidades através dos sujeitos os quais ali estavam inseridos, colocou à tona os desafios que estavam postos para dar conta, exigindo uma responsabilidade e compromisso social com respeito e alteridade em relação ao outro.

Foi impossível dissociar a prática da teoria durante o percurso, pois elas estavam diretamente articuladas, bem como os ciclos da observação/participação/regências. Todos esses elementos estavam imbricados no movimento da *práxis* docente. O recorte teórico foi fundante para um olhar mais amplo e epistemológico tanto na construção da prática como do relatório, seja concordando ou expandindo ideias e concepções.

Os vínculos criados com a comunidade escolar possibilitaram não só experiências que agregaram ao processo formativo, mas criaram laços de respeito, compromisso social e esperança na educação para a transformação e emancipação de vidas. Ratifico, que foi uma experiência que despertou o sentimento da amorosidade da docência, o amor que anseia pela mudança de uma sociedade mais justa para os seus pares, que os reconhece em suas realidades e experiências formativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MENDES, Solange Alves de Oliveira ; AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araujo. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019.

BARROS, Marinete Campos; LEITE, Erotildes Pereira; MAGALHÃES, Epaminondas Matos. Leitura Deleite: o que pensam os professores do Ciclo Básico de Alfabetização. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 1, p. 8-13, 2020.

BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. Entrando na roda: histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA Ester Calland de Souza (org). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, p. 33-51, 2010.

CARDOZO, Maurício Mendonça. Tradução e o (ter) lugar da relação. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (orgs) Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir. – São Paulo: Cortez, 2018. LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA,

Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**. In: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LEAL, T. F.; ROSA, E. C. de S. Formação de leitores na escola: leitura como prática social In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9442740-Pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente:(re) aprender a olhar. **Olhar de professor**, v. 22, p. 01-14, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **O que é práxis?**: Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.