

A CONSTITUIÇÃO DO “SER PROFESSOR” DE CIÊNCIAS EM PRODUÇÕES NARRATIVAS DE LICENCIANDOS

THE CONSTITUTION OF “BEING A TEACHER” OF SCIENCE IN NARRATIVE PRODUCTIONS OF GRADUATES

Elisabeth Barolli
Universidade Estadual de Campinas
ebarolli@unicamp.br

Alberto Lopo Montalvão Neto
Universidade Estadual de Campinas
alberto.montalvaoneto@gmail.com

Wilson Elmer do Nascimento
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
wilson-elmer@hotmail.com

Resumo

O estágio supervisionado configura-se como um campo de conhecimentos, sendo um primeiro momento de reflexões e de formação docente. Neste estudo objetivamos interpretar experiências oriundas de um processo de formação inicial docente, a partir da análise qualitativa de narrativas produzidas durante uma disciplina de estágio supervisionado desenvolvida em 2019 em uma universidade pública e voltada à formação de professores de Ciências. A análise dessas produções discursivas inspirou-se em um esquema de oito dimensões que pressupõem a produção de saberes pelo diálogo com interlocutores que condicionam a atividade docente: a academia, a escola e a sociedade. Nossos resultados apontam para o uso de narrativas como uma estratégia potente para fomentar reflexões sobre o “ser professor” e a respeito dos fazeres docentes. Concluímos que, entre as oito dimensões, em suas reflexões os licenciandos filiam-se principalmente a três, a saber: “organização e condução do ensino”, “sustentação da aprendizagem dos alunos” e “atualização dos conhecimentos pedagógicos”.

Palavras-chave: narrativas; estágio supervisionado; formação inicial de professores; ensino de ciências; desenvolvimento profissional docente.

Abstract

The supervised internship is configured as a field of knowledge, being a first moment of reflection and teacher training. In the present study, we aimed to interpret experiences arising from an initial teacher training process, based on the qualitative analysis of narratives produced during a supervised internship discipline developed in 2019 at a public university and aimed at training Science teachers. The analysis of these discursive productions was inspired by a scheme of eight dimensions that presupposes the production of knowledge through dialogue with interlocutors that condition teaching activity: the academy, the school and society. Our results point to the use of narratives as a powerful strategy to encourage reflections

on “being a teacher” and about teaching activities. We concluded that, among the eight dimensions, in their reflections, undergraduate students mainly affiliate with three, namely: “organization and conduct of teaching”, “sustaining student learning” and “updating pedagogical knowledge”.

Palavras-chave: narratives; supervised internship; initial teacher training; science teaching; teacher professional development.

Introdução

Em busca de uma concepção que ultrapasse a tradicional dicotomia existente entre teoria e prática, os estágios supervisionados têm se constituído na possibilidade de desenvolver práticas que visam a aquisição e o aprimoramento de conhecimentos e habilidades essenciais ao exercício do magistério, alinhando-se na medida do possível às recentes perspectivas curriculares (BRASIL, 2017). Para Silva e Gaspar (2018, p. 206), o “estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional”. Nesse sentido, para as autoras trata-se não apenas de um momento de experiências, mas de um campo de conhecimentos de naturezas diversas que orientam essas experiências. Nesse aspecto, a prática é entendida enquanto *práxis*, ou seja, exige “[...] uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais (SILVA; GASPAS, 2018, p. 206).

Para muitos licenciandos os momentos proporcionados pelos estágios supervisionados constituem-se como uma das primeiras oportunidades para familiarizarem-se com a docência. Assim, entendemos que o estágio supervisionado é um espaço-tempo privilegiado para que os licenciandos planejem e desenvolvam atividades de ensino, o que lhes permitem alcançar uma visão diferente daquela que tiveram como estudantes da Educação Básica, mas relacionadas às suas memórias (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2008). Ademais, o estágio supervisionado cria possibilidades para que o licenciando possa compreender a dinâmica do ensino em sala de aula, bem como a complexidade subjacente a essa dinâmica.

O estágio supervisionado, desenhado para a formação inicial de professores, se estrutura, em geral, com base em dois conjuntos de atividades: um que se desenvolve no contexto das instituições escolares; outro que se desenvolve no contexto acadêmico. No âmbito da universidade o licenciando é regularmente acompanhado por docentes responsáveis por problematizar e discutir, sobretudo conhecimentos teóricos próprios do ofício. Em contrapartida, espera-se que o contexto escolar se caracterize como um espaço

para que, tanto o professor supervisor, quanto o docente do Ensino Superior, acompanhem a implementação de projetos de ensino elaborados pelos licenciandos, bem como problematizem os saberes oriundos das práticas desenvolvidas em sala de aula. Em outras palavras, espera-se que o estágio supervisionado crie condições para que o licenciando dialogue tanto com a esfera acadêmica, quanto com o campo escolar.

Nas disciplinas de estágio supervisionado os docentes têm se valido de diversas estratégias para que os licenciandos possam vivenciar a prática do magistério e, ao mesmo tempo, refletir sobre sua constituição docente. É no âmbito de disciplinas dessa natureza que os licenciandos podem vivenciar a realidade escolar, compreendendo e problematizando possíveis desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá.

Uma das formas que têm se mostrado promissoras no sentido de contribuir para que o licenciando se implique em um processo de reflexão sobre uma determinada experiência é por meio de narrativas reflexivas. Galvão (2005) defende a utilização das narrativas a partir da sistematização de três de suas potencialidades, quais sejam: como processo de reflexão pedagógica, como processo de formação docente e como método de investigação em educação. Sobre este último aspecto, a autora entende que as narrativas podem sustentar diferentes etapas da prática investigativa: i) coleta de dados; ii) análise; iii) relato da própria pesquisa. Assim, a narrativa é um método promissor e estratégico para a investigação de práticas educativas.

Contudo a produção narrativa, como escrita de si, pode se constituir numa forma privilegiada de registrar e de construir memórias; na medida em que a “escrita narrativa se torna um canal de elevado potencial para que seus autores reconstruam suas próprias histórias de vida e, por meio da reflexão, alcancem outro patamar de compreensão acerca dos fatos vividos” (MIRANDA; NASCIMENTO, 2020, p. 426).

O investimento na produção discursiva de licenciandos no âmbito da formação inicial, mobilizou os autores deste trabalho a investigarem quais dimensões, características da constituição da profissão docente, se revelam nas circunstâncias de uma disciplina de estágio. Para tanto, partiu-se da hipótese de que a mediação do diálogo com a academia e com a escola, empreendido pelos licenciandos em acordo com as orientações oferecidas pelos docentes da disciplina, poderia criar condições favoráveis para que eles pudessem dar início a seus processos de constituição docente e assim, ter a oportunidade de já no início da carreira se desenvolverem profissionalmente.

Em síntese, nos apoiamos nas narrativas, seja como estratégia de reflexão sobre o próprio fazer pedagógico dos licenciandos, seja como campo de investigação sobre a formação inicial de professores.

A análise dessas produções discursivas inspirou-se em um esquema constituído por dimensões que, em seu conjunto, focaliza o desenvolvimento profissional como um processo no qual a produção de novos saberes se efetiva pelo diálogo com interlocutores que condicionam a atividade docente: a academia, a escola e a sociedade.

Desenvolvimento profissional de professores de ciências

O desenvolvimento profissional docente é considerado um processo absolutamente necessário, para que o professor em exercício possa dar continuidade a sua carreira, no sentido de inovar sua prática e contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Podemos admitir, inclusive, que esse processo tem seu início de uma forma efetiva no âmbito da formação inicial e, na medida em que a docência tem continuidade por meio da prática do magistério, o professor pode alcançar outros patamares de desenvolvimento profissional.

De fato, o exercício do ofício docente envolve, por um lado, experiências formais, conscientemente planejadas para o benefício do indivíduo, do grupo ou da escola, como por exemplo, cursos de formação contínua, grupos colaborativos de professores e formadores etc. Por outro lado, envolve experiências informais de aprendizagem, desde que façam parte de um projeto próprio do docente, como por exemplo, estudos realizados pelo professor acerca da disciplina que leciona, trocas de experiências, reflexão contínua sobre a prática etc. (MARCELO, 1999; DAY, 2001; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

No âmbito da formação continuada de professores de Ciências, Barolli e colaboradores (2019) partem de uma compreensão de desenvolvimento profissional docente como um processo no qual a produção de novos saberes e conhecimentos ocorre pelo constante diálogo entre interlocutores que configuram a atividade docente: a academia, a escola e a sociedade. A partir desses diálogos, e em consonância com a literatura de desenvolvimento profissional docente, os autores elaboraram um esquema de análise para caracterizar processos de desenvolvimento profissional de professores de Ciências. Esse esquema é composto por um conjunto de dimensões que qualificam os processos formativos de docentes no que se refere aos saberes próprios da academia, às problemáticas que marcam as diversas atividades escolares e, ainda, às questões que se relacionam com a função social da escola. Dito de outra forma, entende-se que, na medida em que os professores se

desenvolvessem no âmbito dessas dimensões, seriam contemplados os diferentes saberes, conhecimentos e competências próprios da profissão docente (PERRENOUD, 2000; DAY, 2001; BAROLLI *et al.*, 2019).

O diálogo com as instâncias acadêmicas representa a oportunidade de o professor ampliar e aprofundar os seus saberes e conhecimentos de natureza científica e pedagógica. Entre outros exemplos relacionados à formação continuada de professores, podemos dizer que isso ocorre por meio da realização de cursos de licenciatura, extensão ou de pós-graduação, bem como por meio de outras possíveis parcerias estabelecidas entre a universidade e a escola. É por meio desse diálogo que o professor teria a possibilidade de se desenvolver em duas dimensões de formação profissional: a *atualização nos conhecimentos científicos* e a *atualização nos conhecimentos pedagógicos* (BAROLLI *et al.*, 2019).

Aprendizagens dessas naturezas podem impactar a maneira pela qual os professores conduzem suas práticas pedagógicas, o que implica em duas outras dimensões relativas à formação docente: **organização e condução do ensino** e **sustentação da aprendizagem dos alunos**. Certamente, o desenvolvimento profissional docente nessas duas dimensões, não é prerrogativa do diálogo com a academia. A inserção do professor na escola traz, sem dúvida, um ambiente fértil para que ele se desenvolva na elaboração de estratégias e de metodologias para a condução do seu ensino, assim como para sustentar o esforço dos estudantes na aprendizagem. Além disso, é no âmbito escolar que o professor tem a oportunidade de vivenciar um espaço de trocas de experiências e de organização das atividades promovidas pelos colegas e coordenadores da escola (BAROLLI *et al.*, 2017).

Os diálogos com a escola e com a academia criam oportunidades para a inquirição da própria prática na medida em que se configuram como instâncias privilegiadas de interlocução, permitindo, assim, um processo de revisão e de reflexão da prática docente. É nesse sentido que o professor encontra condições de se desenvolver em outra dimensão, qual seja, a *investigação da própria prática*.

Barolli e seus colaboradores (2019) ainda consideram o fato de que o processo de desenvolvimento profissional tem subjacente, o diálogo do professor com a Sociedade. Mais especificamente, o professor como um profissional da educação, não pode ignorar que sua profissão está submetida às políticas implementadas pelas autoridades educacionais e cívicas, assim como pelas instituições que visam promover a justiça social. Compatível com essa perspectiva definiram a dimensão **participação na responsabilidade social**.

Ao estabelecer diálogos com esses interlocutores, **Academia, Escola e Sociedade**, o professor estará implicado com a dimensão **planejamento da carreira profissional**. Ou seja, todas as ações do professor que visam complementar a própria formação, tais como, participação em cursos, em congressos e seminários científicos, em projetos da Secretaria de Educação, em iniciativas de valorização social e econômica da profissão (sindicato dos professores, movimentos sociais), são indícios de desenvolvimento profissional nessa dimensão.

Em síntese, o esquema aponta para mudanças estratégicas na prática docente do professor, capazes de ampliar ou aprofundar o controle sobre o planejamento da carreira docente em seus vários aspectos.

Embora as dimensões elaboradas por Barolli e seus colaboradores (2019) tenham sido propostas na perspectiva de investigar o desenvolvimento profissional de professores, neste trabalho estaremos nos apoiando nesse mesmo esquema para investigar aprendizagens de futuros professores num contexto de formação inicial. A nosso ver, as dimensões que configuram o esquema também se mostraram promissoras para essas circunstâncias.

O contexto de ensino e de pesquisa

A disciplina de Estágio Supervisionado que se configurou tanto como contexto de ensino, quanto de pesquisa, pautava-se na problematização e na reflexão sobre o Ensino de Ciências Naturais e, como não poderia deixar de ser, buscou contribuir para inserir os futuros professores de Ciências em um processo reflexivo que lhes permitisse adensar seus conhecimentos sobre a profissão docente. A disciplina foi conduzida por dois docentes no segundo semestre de 2018, de forma conjunta e colaborativa. Contou, ainda, com o apoio de dois doutorandos que, na época, realizavam seus Estágio Docência.

No âmbito das atividades de sala de aula, foram abordados diferentes aspectos teóricos e metodológicos, bem como diferentes visões dos processos de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos científicos apontados por educadores e pesquisas da área. Em síntese, os licenciandos tiveram a oportunidade de trabalhar com questões concernentes: i) às compreensões de/sobre Didática; ii) às concepções de ambiente e às possibilidades de observação do cotidiano escolar; iii) à formação de professores e às concepções do que é “ser professor”; iv) às metodologias e práticas de ensino; v) aos recursos e materiais didáticos, principalmente no que toca ao livro didático e a sites de Ciências; vi) aos documentos curriculares nacionais, principalmente no que se refere à emergência da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC); vii) ao planejamento, elaboração e avaliação de atividades desenvolvidas em processos de ensino e de aprendizagem; viii) à experimentação no Ensino de Ciências; ix) às concepções de interdisciplinaridade; x) aos estudos CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente); entre outros aspectos voltados ao Ensino de Ciências.

Com relação às atividades que seriam desenvolvidas na escola, os licenciandos planejaram em grupos, um projeto de Ensino de Ciências apoiado numa organização temática, de forma a incorporar as inovações da área em termos de estratégias didáticas e das orientações curriculares contemporâneas. Esses projetos foram desenvolvidos pelos licenciandos na escola, ou seja, em seus campos de estágio. Essas práticas contaram com o acompanhamento e a colaboração dos supervisores de estágio, e com a orientação dos docentes responsáveis pela disciplina na universidade.

Ao longo do estágio, e como forma de acompanhamento das relações que os licenciandos estabeleciam com as atividades da disciplina, os licenciandos foram convidados a produzir um conjunto de três produções narrativas individuais a partir da seguinte questão proposta pelos docentes: “Como me projeto professor(a) de Ciências para o Ensino Fundamental II?”. Esse questionamento organizou a proposta da disciplina de estágio em questão, pois representou, a nosso ver, a possibilidade do sujeito se surpreender com a possibilidade de se tornar professor e, ao mesmo tempo, se implicar com essa possibilidade.

As narrativas foram elaboradas em momentos distintos da disciplina: as duas primeiras ao final do segundo e do terceiro mês de aulas, respectivamente, e a terceira ao final do quarto e último mês da disciplina. Embora todas as narrativas estivessem orientadas por esse questionamento, cabe destacar que as duas primeiras buscavam contribuir para que os licenciandos fossem construindo uma cultura de reflexão acerca do que estavam vivenciando no estágio, assim como das aprendizagens decorrentes de disciplinas outras do curso de licenciatura que poderiam se agregar aos conhecimentos e às discussões, então, propostas. Além disso, a segunda narrativa, em especial, já trazia informações sobre como tinham procedido para escolher a escola campo de estágio e sobre as interações com os professores da escola e, em consequência, sobre suas percepções acerca das aulas desses profissionais que foram assistidas como parte das tarefas do estágio.

A terceira narrativa, em particular, solicitava aos estudantes que, além de relatarem como se projetavam professores (se é que se projetavam), também refletissem criticamente sobre as aprendizagens alcançadas ao final da disciplina e do processo vivido, apontando o que consideravam contribuições significativas para sua formação profissional. Desse modo,

esta última narrativa pretendeu focalizar, de forma global, as vivências dos licenciandos em momentos diversos da disciplina de estágio, tais como discussões de artigos propostos para leitura, exposição dos projetos de ensino, participação no campo de estágio e de todas as atividades por eles realizadas.

Em resumo, tanto do ponto de vista da investigação pretendida, quanto do desenvolvimento da proposta pedagógica da disciplina, o que se procurou foi dar oportunidade aos licenciandos para rememorarem suas trajetórias, até como exercício de meta-reflexão, a partir da imbricação de suas memórias e afetos acerca das perspectivas futuras de desenvolvimento profissional. E foram essas narrativas que se constituíram em nossa fonte de dados para dar conta de nosso objetivo, qual seja, o de investigar quais dimensões que marcam a profissão docente, podem ser inferidas a partir das vivências de licenciandos, expressas em suas produções discursivas.

Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, com características de um estudo de caso, já que nosso interesse está voltado para a investigação de um caso específico, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar. Embora específico, o estudo está circunscrito ao processo de formação inicial de professores que irão ensinar Ciências no ensino fundamental. Nesse sentido, esperamos que os resultados alcançados possam se somar a outros estudos que também têm como preocupação compreender fatores que influenciam e por vezes determinam a relação de futuros professores da escolaridade básica com a profissão docente e, em particular, com o ensino de Ciências Naturais.

Para Yin (1984, p. 23) “no estudo de caso é investigado empiricamente, um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são evidentes”.

Ponte (2006) define o estudo de caso como:

uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (PONTE, 2006, p. 2).

Consideramos nossa investigação como um estudo de caso coletivo, pois procuramos compreender, dentro de um mesmo contexto de formação de professores, o que os casos selecionados revelam em termos de relação com a docência.

No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos (MAZZOTTI, 2006, p. 642).

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida tomando como principal fonte de dados e corpus de análise as narrativas reflexivas de futuros professores de Ciências, coletadas no âmbito de uma disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Para Minayo (2010) o estudo qualitativo desvela processos que pertencem a grupos particulares sendo seu objetivo e indicação final, proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado. De acordo com essa pesquisadora, a pesquisa qualitativa responde a questões muito específicas que consideram os diferentes significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos. Esse conjunto de fenômenos humanos é compreendido como parte da realidade, já que o ser humano se constitui não só no agir, mas no pensar sobre suas ações.

No total participaram da disciplina de forma assídua 26 licenciandos, o que resultou num conjunto de 78 narrativas. Essas narrativas foram sendo lidas ao longo da disciplina, até porque as reflexões ali expressas pelos licenciandos também nos serviram de apoio e de referência para a condução de nosso ensino. Do ponto de vista dos objetivos de nossa pesquisa essa leitura flutuante nos serviu para que pudéssemos escolher os dados que seriam analisados em detalhes, constituindo, assim, o corpus da pesquisa.

Portanto, essa leitura nos orientou quanto as narrativas que vieram a se constituir naquelas que foram especificamente selecionadas para uma análise detalhada. Assim, após um estudo preliminar foram escolhidas nove narrativas, por apresentarem uma produção para além da simples descrição dos acontecimentos, e por trazerem em seu bojo o diálogo com o que fora vivido ao longo do desenvolvimento do Estágio, assumindo características singulares e reflexivas.

Nesse sentido, essa escolha se deu pelo fato de que, a nosso ver, esses licenciandos deixaram transparecer um maior esforço em realizar reflexões, meta-reflexões, de modo a expor suas implicações com o processo de projetarem-se professores de Ciências, manifestando ao mesmo tempo, uma pessoalidade na relação que estavam estabelecendo com a prática docente naquelas circunstâncias de formação. Em outras palavras, escolhemos para análise essas narrativas por entendermos que seus autores conseguiram, de fato, se fazer presente em suas narrativas, projetando-se futuros professores de Ciências.

Para analisar os casos, utilizamos identidades fictícias, com o objetivo de não expor os estudantes selecionados como sujeitos da pesquisa. Os participantes receberam os seguintes pseudônimos: Ana, Julia, Caio, Luís e Laura, Bia, Junior, Léo e Jonas. Foram analisadas as narrativas escritas por esses nove estudantes, que compreendiam em média duas a quatro páginas, sobre a vivência no estágio. Foi possível identificar nessas produções narrativas diversas problematizações levantadas pelos licenciandos em torno da questão da docência, o que contribuiu para a organização do campo de análise e para a articulação com o referencial escolhido.

Faz-se aqui necessária uma explicitação quanto à maneira pela qual nos apropriamos do referencial que nos apoiou na análise dos elementos que consideramos significativos nas narrativas. Como mencionado, nos inspiramos num esquema constituído por oito dimensões, que, em seu conjunto, concebem o desenvolvimento profissional de professores de Ciências como um processo no qual a produção de novos saberes se efetiva pelo diálogo com interlocutores que condicionam a atividade docente: a academia, a escola e a sociedade (BAROLLI *et al.*, 2019).

Esse esquema tem a particularidade de funcionar do ponto de vista heurístico, pois oferece ao pesquisador que se debruça e investiga sobre o desenvolvimento profissional de professores em exercício, um conjunto de indicadores pré-definidos.

No caso do esquema mencionado é por meio de um conjunto de dimensões que a prática de um professor pode ser investigada. Como sabemos, a prática docente é um processo bastante complexo e bastante difícil de ser caracterizado. O esquema busca justamente oferecer ao pesquisador dimensões que atravessam e compõem a prática docente e que, certamente, podem ajudá-lo a obter informações relevantes sobre o desenvolvimento profissional de professores que participam de contextos de formação formais ou informais.

A atualização nos conhecimentos pedagógicos é uma dimensão que se coloca como um parâmetro relevante para saber, por exemplo, se o professor entrou em contato com

conhecimentos relativos a práticas inovadoras que podem ter trazido mudanças em suas rotinas de ensino. Ou seja, ao investigar a participação de um professor num determinado contexto formativo, é possível conhecer em que “medida” houve avanço em relação às suas aprendizagens profissionais. No caso dos contextos de formação inicial, não é possível afirmar de forma contundente se o futuro professor se desenvolveu profissionalmente porque ele não teve, até então, uma vivência cotidiana com o ofício do magistério de modo a experimentar a profissão em suas várias dimensões.

Porém, se a disciplina de estágio, que é o contexto de formação inicial que investigamos, aborda conhecimentos de natureza pedagógica, o futuro professor, pode ter tido a oportunidade de “atualizar”, digamos assim, tais conhecimentos. Ao mesmo tempo, se a disciplina cria condições para que o futuro professor experimente, mesmo que de forma ainda preliminar, colocar em ação práticas que incorporam inovações pedagógicas, certamente o licenciando poderá se posicionar em relação aos resultados por ele obtidos em decorrência de seu ensino. Nesse sentido as narrativas podem trazer indícios que nos informam, por exemplo, se essas dimensões, como a atualização nos conhecimentos pedagógicos e na reflexão sobre a prática, foram mobilizadas pelos licenciandos. Outras dimensões, como veremos a seguir, também podem se revelar de acordo com os elementos trazidos pelos licenciandos para narrar seus percursos no âmbito da disciplina de estágio. Mais especificamente, todas as dimensões propostas no esquema pertencem ao universo das interlocuções que se estabelecem entre universidade, escola e sociedade, portanto, são passíveis de serem inferidas por meio do exame das narrativas.

Assim, foi nesta perspectiva, e tendo como referência as dimensões propostas pelo esquema, que analisamos as narrativas dos futuros professores da disciplina em questão, buscando, sobretudo, conhecer como concebem a importância de se desenvolverem profissionalmente. Nesse sentido, o esquema se apresenta a nós como um esquema heurístico que nos oferece a possibilidade de conhecer os elementos que os licenciandos qualificam como relevantes para se tornarem professores.

O que manifestam os licenciandos em Ciências Biológicas sobre “ser professor”

Ao se engajarem no exercício de projetarem-se professores de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, os licenciandos expressaram e problematizaram em suas produções narrativas diversos conhecimentos relativos à prática docente.

De acordo com nossa análise, todos os estudantes, referem-se a elementos que compõem a dimensão *organização e condução do ensino*. A condução do ensino é uma prática que além de ter como alvo a aprendizagem dos alunos, requer do professor o desenvolvimento de vários saberes, tais como aqueles relacionados ao planejamento, à criação de estratégias e de recursos didáticos diversificados ou inovadores. Esses saberes foram experimentados pelos licenciandos, tendo sido recorrentes nas narrativas que compõem nossa amostra.

[...] na atividade que desenvolvemos com os alunos, **buscamos sair um pouco do padrão**, o que parece ter deixado os alunos bastante interessados, já que eles fizeram muitas perguntas, lembraram conteúdos e participaram bastante das discussões. Nossa atividade foi construída a partir da ideia do Jardim de Aromas e Sabores, um projeto desenvolvido pelo [professor supervisor] (Bia - Narrativa 2).

Acho que essa foi a nossa maior contribuição ao longo de todo o projeto, desenvolver **uma experiência divertida e motivadora** que pode ter criado uma conexão diferente - mais íntima, interna e espero que mais positiva - entre os estudantes e o conteúdo (Ana – Narrativa 2).

A licencianda Ana, inclusive, relata sua satisfação com o desenvolvimento do projeto de ensino elaborado por ela juntamente com seu grupo. Uma satisfação que, segundo ela, esteve associada à possibilidade de os estudantes se interessarem pelos conteúdos abordados que, no caso, referiam-se a uma aula prática de zoologia, adaptando atividades observacionais próprias de um laboratório de Ciências, seguidas da exibição de filmes sobre a diversidade animal.

Ainda no âmbito dos elementos que compõem a dimensão *organização e condução do ensino*, os licenciandos consideram a necessidade da adoção de diferentes estratégias de ensino para contemplar os diferentes modos de aprender. A licencianda Laura defende a necessidade de uma abordagem que dialogue com o cotidiano dos alunos, algo similar apontado em outras narrativas, como é o caso da licencianda Julia.

Considerando-se os diferentes perfis de personalidade e aprendizado, **acho importante adotar estratégias diversificadas de ensino, e a apresentação do conteúdo como algo que pode ser empregado no dia a dia** e que toca diretamente a realidade humana pode ser uma abordagem muito eficaz para pessoas que valorizam o utilitarismo (Laura – Narrativa 3).

Eu me lembro que **quando eu aprendia algo através de exemplos de coisas que eram palpáveis para mim, isso me despertava um tamanho interesse e uma facilidade de incorporação daquele conteúdo.** [...] Muitos conteúdos, ainda mais de biologia, que é a nossa área, dependendo da forma que são abordados, eles se tornam meras memorizações, totalmente sem sentido, quando de repente, eles podem ser conhecimentos de coisas que acontecem com aqueles alunos todos os dias (Julia – Narrativa 3).

[...] a partir do que os alunos foram dizendo, à medida que íamos falando sobre respiração, órgãos envolvidos, entre outras coisas, pude dar um direcionamento dentro da minha aula expositiva. Assim pude enfatizar partes do conteúdo que buscassem **interligar o que os alunos já possuíam de conhecimento prévio, por mais simples que ele fosse, com o restante do conteúdo, de maneira a consolidar a construção da aprendizagem** (Júnior - Narrativa 3).

Para a licencianda Julia um ensino contextualizado representa um fator crucial para os processos de ensino e de aprendizagem, pois nos parece que na sua interpretação as aprendizagens não podem ser potencialmente significativas se não partirem daquilo que é palpável, próximo e/ou próprio às realidades dos educandos. Essa interpretação, inclusive, vai ao encontro das perspectivas compreendidas por Silva (2007) no que se refere às funções da contextualização nos processos de ensino e de aprendizagem: a) exemplificação, entendimento ou informação de situações cotidianas; b) entendimento crítico-reflexivo de questões concernentes ao meio social; c) intervenção na sociedade em que se vive.

Ao mesmo tempo, como se pode notar, a disciplina de estágio supervisionado mostrou-se promissora no sentido de dar oportunidade para que os licenciandos vivenciassem a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. O licenciando Junior, inclusive, deixa expresso que foi por meio de incentivar o diálogo que os estudantes puderam expressar seus conhecimentos, o que criou condições para que ele pudesse intervir no sentido de introduzir os alunos na cultura científica.

Conduzir o ensino pelo diálogo e pela problematização, representa uma prática que tem subjacente a **sustentação da aprendizagem dos alunos**. Em outras palavras, podemos inferir que os licenciandos tiveram, durante o desenvolvimento de seus projetos de ensino, cuidados com o acompanhamento da ação pedagógica no sentido de zelar pelo esforço dos

estudantes em seus processos de aprendizagem. As produções discursivas dos licenciandos, deixam entrever o fato de que reconhecem o potencial criativo dos alunos, o que contribuiu para que implementassem estratégias de ensino que valorizaram a capacidade e as habilidades dos alunos, bem como suas demandas.

[...] realizamos aulas práticas com os alunos e para avaliar a atividade demos questionários para serem respondidos antes e depois de cada experimento, com o objetivo de **estimular os alunos a pensarem no experimento antes de sua conclusão e elaborassem hipóteses sobre o que deveria ocorrer**. Além disso, de que, após cada experimento, pudessem refletir sobre os resultados e suas hipóteses, bem como apresentar o que conseguiram aprender e compreender da aula (Bia - Narrativa 3).

Foi superinteressante conversar e aprender a ouvir os alunos, ter essa experiência de poder aconselhar e ajudar é muito gratificante, além do que todos usaram fatos que eu havia dito a eles na aula de revisão (Léo - Narrativa 1).

Entretanto, se por um lado reconhecem o potencial criativo dos alunos, por outro lado, referem-se ao fato de que eles também podem ser indisciplinados. A indisciplina é situada pelos licenciandos como um fator que interrompe e compromete a condução do ensino (e, sem dúvida a aprendizagem), sendo destacada como algo complexo e de difícil solução. Contudo, na visão de um dos estudantes de nossa amostra, a questão da indisciplina tem sua justificativa justamente na maneira pela qual o professor seleciona recursos e estratégias para conduzir o ensino.

Acho que **essas situações de indisciplina dos alunos estão muito relacionadas com a maneira como a professora conduz a aula** e com o cansaço da relação entre aluno e professor. As aulas são pouco dinâmicas, sempre seguindo o caderno do professor ou um livro didático, onde o aluno é sempre passivo no processo de aprendizagem, até porque sempre que têm a oportunidade de comentar e construir conhecimento, acabam divagando e perdendo o foco, o que eu acho que é consequência da falta de costume com esse tipo de dinâmica e um pouco devido a idade (Luís – Narrativa 1).

Essa declaração do licenciando Luís indica que na sua visão, adotar metodologias de cunho construtivista, por exemplo, coloca-se como uma opção importante para enfrentar a indisciplina na sala de aula. Certamente, quanto mais os estudantes estiverem envolvidos e engajados nas atividades propostas, os processos de ensino e de aprendizagem terão maiores chances de se articularem.

Como propõe Aquino (1998),

[...] talvez se possa entender a indisciplina como energia desperdiçada, sem um alvo preciso ao qual se fixar, e como uma resposta portanto, ao que se oferta ao aluno. Enfim, a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções” (Conferências).

A indisciplina possui múltiplos fatores difíceis de serem equacionados, e que, por vezes, escapam ao contexto de sala de aula. Nesse sentido, podemos dizer que a busca pela disciplina “[...] é um exercício diário configurado pelas exigências do momento histórico e do ambiente em que ocorre” (BOARINI, 2013, p. 123).

Outro aspecto que nos chamou bastante atenção foi a importância da figura do professor supervisor que pode se constituir como modelo a ser seguido. Nesse aspecto, a licencianda Julia traz um relato que demonstra o quanto o professor supervisor se constituiu como uma inspiração para ela, principalmente no que se refere à maneira como ele se preocupava com cada estudante e buscava integrá-los em atividades participativas.

Esse professor [supervisor] que acompanhei foi uma grande inspiração para mim e o reflexo daquilo que eu gostaria de ser quando fosse professora. Eu **concluí que ele era um bom professor porque além de dominar muito bem os conteúdos de Biologia e Ciências, ele se importava com seus alunos, se importava com a harmonia de suas aulas e se importava principalmente em ser um bom professor.** [...] Se preocupava com aulas participativas, utilizava meios para aproximar os temas da vida dos alunos, promovia a curiosidade, promovia experimentos (Julia – Narrativa 2).

É possível observar que, para a licencianda Julia, esse supervisor trazia para seu ensino temas próximos à vida dos estudantes para sustentar as suas aprendizagens. Essa perspectiva alinha-se a concepções de educadores como Paulo Freire. Em suas obras, Freire (1987, 1996) ressalta a importância de uma construção horizontal do conhecimento, que parta da realidade do educando, ou seja, de suas vivências. Nessa vertente, de cunho socioconstrutivista, a centralidade do educando no processo educacional representa condição necessária para colocar em marcha seu processo de aprendizagem. Ao comentar sobre a condução do ensino desse supervisor, a licencianda valoriza, sobretudo, o fato do professor lançar mão em seu ensino de práticas e iniciativas inovadoras, ou seja, saberes que compõem a *dimensão atualização dos conhecimentos pedagógicos*. Expressa também a imagem do que considera um “bom professor”, isto é, um profissional que além de dominar os conteúdos

específicos que ensina, é capaz de conduzir seu ensino de modo a torná-lo interessante e motivador.

Cochran-Smith e Lytle (1999) nos lembram que “os professores aprendem quando têm oportunidades de sondar o conhecimento incorporado no trabalho de professores especializados e/ou de aprofundar o seu próprio conhecimento e experiência [...]” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 250). Nessa perspectiva, a disciplina aqui focalizada, procurou dar oportunidade para os licenciandos acompanharem aulas dos professores do campo de estágio e, no tempo devido, refletir sobre as particularidades e singularidades do ofício do magistério.

No geral, considerei a minha experiência de estágio bastante boa. Fazê-lo em um ambiente e nível de ensino diferentes de minhas outras experiências com docência **permitiu que eu pensasse em problemáticas as quais ainda não haviam passado pela minha cabeça.** [...] Embora o futuro de nossa profissão esteja em uma direção não muito favorável e que já irá nos encher de dúvidas, **acho importante nos perguntarmos cada vez mais coisas e considerar cada vez mais problemáticas para seguirmos avançando** (Caio – Narrativa 3).

Este estágio com certeza me trouxe autoconhecimento, e com ele a **inquietação de ficar face a face com tantas problemáticas que flutuavam desordenadamente pela minha consciência.** [...] me projeto como alguém que está começando, uma professora em formação, mas que essa fase de aprendizado nunca irá passar, pois sempre vai ter uma sala nova, alunos novos com que se tem que adaptar conteúdos novos, técnicas novas para se ensinar e acredito que é nisso que consiste ser um bom professor: não apenas ensinar, mas sempre estar disposto a aprender (Laura – Narrativa 3).

Cabe destacar, que nas considerações tanto do licenciando C, quanto da licencianda Laura, é possível notar que eles se dão conta de que a formação de professores, é um processo de longo prazo, que não termina enquanto estivermos praticando o ofício, e que vai requerer disponibilidade para aprender. Como argumenta Laura, mais do que ensinar, o professor aprende com cada situação e turma, tendo que adaptar-se e encontrar novas estratégias diante das particularidades. Esse fazer reflexivo permite, então, ao professor a busca por um repensar sobre cada situação, a respeito de cada prática que vivencia, e isso também vai ao encontro do que afirma Paulo Freire: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

A elaboração de narrativas, tendo como mote o exercício de projetar-se professor, permitiu que os licenciandos refletissem, em alguma medida, sobre a condução do próprio

ensino que puderam realizar, assim como sobre seus processos formativos ao longo do estágio supervisionado. Mesmo que ainda de forma inicial, é possível afirmar que os licenciandos refletiram sobre suas “performances” à medida que participaram das atividades propostas pela disciplina de estágio.

Não há propriamente nas produções narrativas elementos que podemos afirmar que se encontram no âmbito da dimensão “investigação sobre a própria prática”. Essa dimensão considera que na formação continuada, essa dimensão implica num processo de reflexão-ação-reflexão, na colaboração com outros professores e na interlocução com centros de formação de professores.

No entanto, as narrativas dos licenciandos exibem um processo reflexivo acerca do fato de que o exercício da profissão vai requerer muitos esforços, principalmente no que se refere à criação de boas estratégias de ensino para estimular os alunos. Em outras palavras os licenciandos reconhecem que o magistério é uma profissão complexa que vai exigir conhecimentos de diferentes naturezas; não apenas aqueles que as disciplinas da licenciatura podem oferecer, mas também conhecimentos tácitos de uma natureza tal que o único meio de os alcançar é na prática.

O dia terminou e estou indo para casa com a sensação de que **ser professor é algo cansativo, lidar com pessoas de várias idades, vários costumes e vontades é muito difícil**, ainda mais para alguém que está tentando ensinar, tentando preparar pessoas para seguirem suas carreiras e vida. Não sei o quanto conseguirei contribuir com o aprendizado daquelas crianças, mas sei agora que não é algo simples, professores sofrem muita pressão, as pessoas esperam que eles tenham as melhores ideias, tenham as melhores atitudes e melhor postura, parecem esquecer que os professores lidam com os mesmos conflitos pessoais e profissionais que todas as outras pessoas (Bia – Narrativa 1).

Minha vontade de lecionar não diminuiu, porém **foi um “choque de realidade”, lecionar não é tão simples, ser dinâmica, didática e ter disposição não é tão simples**, ainda mais quando se é pouco valorizado e seu trabalho é limitado por materiais didáticos que muitas vezes podem conter informações erradas ou serem limitados (Bia – Narrativa 3).

Para Cochran-Smith e Lytle (1999), o conhecimento na prática é como um “artesanato incerto e espontâneo”, situado e construído a partir das particularidades e vicissitudes das atividades diárias nas escolas e salas de aulas. Esse conhecimento surge e é evidenciado nas ações e decisões que os professores tomam à medida que se implicam em uma reflexão deliberada sobre suas experiências educativas. A nosso ver, o estágio na formação inicial associado à elaboração de narrativas por parte dos licenciandos, configura-

se como uma articulação fundamental para que o futuro professor reconheça a complexidade da profissão e reflita sobre o fato de que muitos dos conhecimentos necessários para a condução do ensino não estarão presentes na literatura.

Finalmente, cabe destacar que grande parte das reflexões demonstram uma preocupação quanto ao que pode representar “ser um bom professor”. A licencianda Julia, em sua segunda narrativa, elenca algumas características que considera como essencial para ser uma boa professora, tais como “ouvir” e “compreender” os alunos, se interessando por suas histórias e particularidades. Essas características não deixam de ser compatíveis com indícios que dizem respeito à *sustentação da aprendizagem*.

O que é ser um bom professor?”. Essa é uma importante pergunta que escutei em pelo menos três disciplinas de ensino que cursei ao longo desse ano. [...] Pode parecer uma pergunta simples, afinal nós criticamos nossos professores o tempo todo. [...] Eu realmente concordo que esse é um aspecto importantíssimo sobre ser um professor. **Saber ouvir seus alunos, se interessar por suas vidas, compreender seus alunos.** Talvez esse seja o primeiro passo para a escada que chega ao bom professor (Julia–Narrativa 2).

Nessa reflexão a licencianda aponta para uma visão na qual a prática do magistério tem subjacente a dialogicidade e a horizontalidade, o que, novamente, alinha-se à perspectiva freireana (FREIRE, 1987, 1996), mas também a outras perspectivas educacionais progressistas.

Por fim, é válido destacar que os licenciandos revelaram, em consequência da participação no estágio supervisionado aqui focalizado, conhecimentos próprios da prática docente em três das dimensões que integram o processo de desenvolvimento profissional docente: “*organização e condução do ensino*”, “*atualização nos conhecimentos pedagógicos*” e “*sustentação da aprendizagem dos alunos*”.

Considerações finais

No presente estudo tivemos como intuito interpretar as compreensões de licenciandos sobre o “ser professor” e o “fazer docente”, a partir de produções narrativas desenvolvidas ao longo de uma disciplina de estágio supervisionado em Ciências, voltado aos anos finais do Ensino Fundamental.

Com base nas narrativas produzidas pelos licenciandos de nossa amostra, o estágio supervisionado permitiu estabelecer importantes relações entre a teoria (discutida na

universidade) e a prática (observada e exercitada nas escolas em que estagiaram). Apesar das dificuldades encontradas pelos licenciandos ao longo de suas experiências, entendemos o estágio supervisionado como um campo que pode possibilitar a mobilização “[...] constante do diálogo, da indagação e da reflexão sobre as experiências, as habilidades, as atitudes e os conhecimentos construídos e em construção” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017, p. 1721). Em outras palavras, tal como Ribeiro e Araújo (2017), entendemos que a experiência de estágio vai além da observação, práticas de regência ou mesmo da escrita de um relatório.

Nossa análise ilumina a relevância do papel do estágio na formação inicial de professores quando essa etapa é revestida de um conjunto de cuidados que sustentam o encontro do licenciando de forma efetiva com a sala de aula, mas, ao mesmo tempo, criam diferentes espaços de reflexão, seja no âmbito da universidade, seja no âmbito dos momentos em que o licenciando se vê frente da necessidade de relatar seu próprio processo de aprendizagem do ofício.

Há que se destacar que a experiência na escola, com toda sua dinâmica e vicissitudes, colabora para que os licenciandos vivenciem uma polaridade em termos da projeção de ser professor, ou seja, ora vislumbram a profissão carregada de muitos problemas e desgostos, ora de muitas alegrias e satisfações. Em outras palavras, há uma incerteza que insiste em se fazer presente quanto ao projetar-se professor. Grande parte dessa dúvida advém da experiência de estágio, que, ao mostrar a complexidade da atividade docente em seus diversos aspectos, coloca em questionamento as projeções desses estudantes.

A cada semana, me surpreendo mais. **Às vezes, a emoção sentida não é das melhores:** muita falação e pouco trabalho em si. Até que ponto vale à pena? **Entretanto, basta em um breve momento ver o sorriso dos meninos e das meninas ao dialogar com o professor, ou se dar conta que você é o exemplo em que eles estão se espelhando é tão gratificante que o pensamento que vem na mente é: como falam que não vale à pena?** (Jonas – Narrativa 2).

O acompanhamento do processo percorrido pelos licenciandos durante o estágio mostra-se absolutamente necessário para que esses posicionamentos e inseguranças possam ser problematizados não só pelos docentes da universidade, mas também pelos professores supervisores. É nessa perspectiva que a articulação universidade-escola pode se constituir num contexto que se propõem a promover desenvolvimento profissional e, desse modo, criar vínculos de sustentação para que o futuro professor não se sinta à deriva na própria formação.

É também por meio dessa articulação que o processo de desenvolvimento profissional pode ter início já na formação inicial de professores. Nessa perspectiva é possível afirmar que as dimensões nas quais os licenciandos estariam mais sensíveis em termos de aprendizagem da profissão seriam: organização e condução do ensino, atualização nos conhecimentos pedagógicos e sustentação da aprendizagem dos alunos. Índícios que pudemos destacar nas narrativas, tais como, criação de estratégias e recursos diversificados, uso de atividades de experimentação, flexibilização do planejamento, aulas dialogadas, valorização dos conhecimentos prévios, estratégias inovadoras com a finalidade de motivar os alunos, nos permitiram afirmar que aquelas dimensões foram privilegiadas pelos estudantes na aprendizagem do ofício. Parece-nos que esses indícios trazem, implicitamente, uma expectativa de que o ensino será muito bem-sucedido em termos de aprendizagem, se os professores se apoiarem, sobretudo, em aspectos de natureza didática e metodológica. Isso nos faz pensar na necessidade de problematizarmos com os licenciandos o fato de que o processo de aprendizagem tem muitos vieses e que somente a metodologia de ensino selecionada para a prática não dá garantias de sucesso.

Mas, o que gostaríamos de destacar, é que o processo de desenvolvimento profissional docente no âmbito de uma disciplina que investe na mediação do diálogo do licenciando com a escola e com a universidade, pode ser efetivo já na formação inicial.

Por fim, acreditamos que este trabalho contribui com a área na medida em que abre margens para reflexões sobre a formação inicial de professores em consonância com os desafios próprios à Educação em Ciências e com aspectos da formação continuada e da relação entre universidade e escola.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, p. 181-204, 1998.

BAROLLI, Elisabeth; NASCIMENTO, Wilson Elmer; MAIA, Juliana de Oliveira; VILLANI, Alberto. Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. v. 18, n. 1, p. 173-197, 2019.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*: Edição atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, p. 123-131, 2013.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTTLE, Susan Landy. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249–305, 1999.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, Bauru v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

MARCELO, Carlos. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MIRANDA, Camila Lima; NASCIMENTO, Wilson Elmer. Narrativas autobiográficas: elementos para uma educação em direitos humanos. *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 41, p. 412-430, 2020.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 565-575, 2008.

PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, Rio Claro, n. 25, p. 105-132, 2006.

RIBEIRO, Luis Távora Furtado; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1721-1735, 2017.

SILVA, Erivanildo Lopes da. *Contextualização no ensino de química: ideias e proposições de um grupo de professores*. Dissertação de mestrado. Instituto de Química da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

YIN, Robert. K. *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications, 1984. 181p.