

Inquietações problematizadas pelo exercício do estágio supervisionado em Ciências

Restlessness about teaching action problematized by licentiate students from a supervised internship in Sciences

Bárbara Grace Tobaldini de Lima

Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza; Doutoranda do PPG em Educação Científica e Tecnológica
barbara.lima@uffs.edu.br

Sandra Maria Wirzbicki

Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza
sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

Resumo

Pesquisas a partir das práticas educativas desenvolvidas nas escolas são cada vez mais evidentes e contribuem para a formação de professores do século XXI. Por considera-las e entender a importância do ato de pesquisar como elemento formador, este trabalho objetivou analisar quais foram as situações formativas destacadas por licenciandos de Ciências Biológicas de uma universidade pública a partir do desenvolvimento de atividades no estágio Supervisionado Curricular de Ciências I. Por meio da Análise Textual Discursiva identificamos que nas narrativas elaboradas, ao final do estágio situações relacionadas com a postura que pode ser adotada por professores e como elas influenciam na formação dos alunos da educação básica. Consideramos que pesquisas como essas possuem contribuição dupla – a primeira para o desenvolvimento de práticas reflexivas pelos licenciandos e a segunda para os cursos de licenciatura que podem trazer essas situações para o currículo e com isso reforçar discussões que aproximam a formação de professores com o contexto escolar.

Palavras chave: formação de professores; escolas de educação básica; ação docente.

Abstract

Research about education practices developed in schools is becoming increasingly more evident and contributes towards teacher training in the 21st Century. Considering all the research and understanding how important the act of researching is as a training element, the purpose of this paper is to analyze which training situations licentiate students of the biological sciences course at a public university highlighted through the development of activities in the Sciences I internship. By means of Discursive Textual Analysis it was possible to identify that from the statements elaborated at the end of the internship, it was possible to highlight situations related to the posture that may be adopted by teachers and their influence in the education of basic education students. In the end we deem research such as this one to make a double contribution – the first one is towards the development of

reflexive practices by those students and the second, towards the licentiate courses that can bring those situations into the curriculum and thus reinforce the discussions that bring teacher training closer to the school context.

Keywords: teacher training; basic education schools; teaching action

Conhecimentos e perspectivas sobre os estágios na formação de professores

O estágio supervisionado na formação de professores tem como finalidade proporcionar ao aluno de licenciatura uma vivência com a realidade escolar, assumindo a postura de futuro professor. Para isso, o estágio deve permear ações de análise crítica e questionamentos acerca da dinâmica do ambiente escolar, bem como a prática de ensino dentro da sala de aula de tal modo, que as atividades desenvolvidas possam proporcionar uma reflexão crítica da realidade escolar.

Historicamente, os estágios nos cursos de formação de professores apresentam diferentes perspectivas as quais estão relacionadas com a evolução histórica e social da profissão, bem como, dos objetivos e finalidades a respeito da educação escolar. Na década de 1930, com o currículo organizado no formato “3+1”, houve a descentralização entre o Centro Universitário e a Faculdade de Educação estabelecendo uma dissociação entre o conhecimento de caráter técnico-científico ou específico e o didático-pedagógico, além da própria desarticulação entre teoria científica e a prática escolar. Nesse período, as disciplinas consideradas como “prática”, hoje “estágio curricular”, assumiam ações de observação da prática docente, seguidas da imitação do modelo observado (PIMENTA; LIMA, 2004; PIMENTA, 2012).

Na perspectiva da prática como imitação de determinado modelo, a concepção de ensino envolvida considerava tanto os alunos, como o processo de ensino e aprendizagem, imutável, ou seja, as transformações sociais, políticas, tecnológicas e outras não influenciavam na organização do sistema escolar, na prática dos professores e muito menos, na compreensão dos conhecimentos pelos alunos, que cada vez eram grupos mais heterogêneos. Esse modelo de estágio, reduzido a imitação e observação, não valorizava a formação intelectual do professor, gerando o conformismo e a conservação de certos hábitos, valores e comportamentos profissionais (PIMENTA; LIMA, 2004).

Outro modelo adotado na prática do estágio supervisionado ocorreu na década de 1970, quando foram incorporadas atividades de inovação técnica que foram denominadas de “microensino” em que se “[...] cria situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino” (PIMENTA, p. 62, 2012). Nesse sentido, o estágio deveria proporcionar ao aluno situações para que ele experimentasse e treinasse determinadas ações consideradas como importantes para o trabalho docente.

Veras (1973) avaliou o “microensino” como um instrumento positivo para a aquisição de um repertório de situações relacionadas as atividades em sala de aula como também, uma possibilidade para reduzir os problemas que o professor poderá enfrentar na prática de ensino. Contudo, esse tipo de estratégia, segundo Pimenta (2012) é restritiva tendo em vista que o papel do professor fica reduzido a algumas práticas ou técnicas, como também limita a vivência de situações reais ao contexto escolar, já que as enfrentadas não estão pautadas na diversidade real desse ambiente.

Essas situações evidenciam que, embora seja importante ter o domínio de certas habilidades, elas não podem ser vistas como suficientes para enfrentar os problemas escolares. Nessa perspectiva, a prática era isolada da teoria, já que as disciplinas desses cursos de formação não estabeleciam relações entre os conteúdos e a realidade em que o ensino acontece (PIMENTA; LIMA, 2004).

Somente a partir da década de 80, as discussões sobre a necessidade de que teoria e prática fossem articuladas passam a se tornar mais evidentes e com isso, pesquisadores como Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2004), Ghedin (2005), entre outros, passam a se mobilizar em prol de outras discussões e significados para o estágio supervisionado. Para esses pesquisadores, o estágio necessitava deixar de ser visto e desenvolvido a partir de tarefas burocráticas, para ser assumido como uma atividade capaz de proporcionar a produção de conhecimentos e de reflexões para os alunos, como também de permear todas as disciplinas curriculares.

Nesse sentido, o estágio passaria a ser considerado como um espaço para os processos formativos em que teoria e prática sejam articuladas durante as disciplinas curriculares. Considerando a situação anterior dos estágios, e a necessidade apontada pelos pesquisadores, um dos primeiros passos para uma nova concepção e desenvolvimento do estágio, foi a partir da articulação entre a teoria e prática no curso de formação de professores. Assim, o estágio passa a ser assumido como um espaço para reflexão sobre as relações entre teoria e prática, possibilitando que um trabalho educativo de melhor qualidade possa ser desenvolvido pelos futuros professores.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004) consideram que o estágio tem como finalidade aproximar a realidade escolar da formação dos futuros professores e possibilitar a eles a compreensão das ações desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar. Para isso, consideram outra modalidade para a realização do estágio supervisionado – o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Essa modalidade de estágio permite a análise do contexto onde ele se realiza, bem como, o desenvolvimento de habilidades de pesquisador a partir das situações vivenciadas no ambiente escolar com a realização de projetos que permitam compreender e problematizar as situações observadas. Portanto, a prática educativa observada, problematizada e vivenciada é relacionada às teorias, experiências e aos objetivos almejados, ou seja, o estágio como pesquisa pode proporcionar uma reflexão sobre a teoria a partir da prática vivenciada.

Reiteram-se as considerações de Pimenta e Lima (2004), de que estágio é um espaço para a construção da identidade docente e que deve ser planejado com a finalidade de desenvolver ações reflexivas e críticas aos estagiários. O estágio supervisionado também pode ser compreendido com um espaço para a interação dos licenciandos com o ambiente escolar e com os sujeitos lá presentes, ou seja, com experiências e conhecimentos sobre o contexto escolar que não estão presentes em resoluções, artigos ou livros sobre estágios.

Contudo, para o desenvolvimento dos estágios curriculares são encontradas algumas dificuldades pelos alunos, como a situação precária nas escolas, nas Instituições de Ensino Superior (IES) e na incompreensão de muitos docentes sobre a articulação necessária entre os saberes científicos com o contexto escolar. Pesquisas atuais também discutem as dificuldades encontradas e relatadas por licenciandos nos momentos de realização dos estágios curriculares. Carvalho e Arruda (2008) identificaram que no período da observação foram destacados o comportamento dos alunos em relação à falta de interesse e ao pouco envolvimento com os conhecimentos científicos. Ainda nesse momento destacam a postura do professor que é marcada pela falta de autoridade com os alunos e com uma postura didática ineficiente. No período em que estão atuando como professores questionaram as

condições das escolas e afirmam que há uma diferença entre a teoria e a prática escolar, e como aspectos negativos a interferência do professor da escola durante as aulas e novamente o desinteresse dos alunos em participarem das aulas.

Assim, tanto na perspectiva dos professores ou dos licenciandos algumas dificuldades são as mesmas, como aquelas relacionadas à condição das escolas, e da pouca relação entre os conhecimentos trabalhados na universidade com aqueles vividos em sala de aula. Essas situações podem culminar em alguns dos desafios para a formação e ação docente que segundo Aguiar-Junior (2009) estão relacionados com as mudanças que ocorreram nas escolas, no perfil dos professores, alunos e da sociedade como um todo. Para o autor é necessário:

- 1 - Promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares
- 2 - Re-significar conteúdos escolares
- 3 - Construir um currículo composto por atividades
- 4 - Estabelecer interações discursivas produtivas, com participação dos estudantes
- 5 - Lidar com diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes (p.144).

Segundo o autor, o principal desafio está relacionado com o primeiro condicionante, que por sua vez implica nos demais. Essas evidências podem ser vistas como pontos a serem abordados na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, juntamente com aquelas apontadas por Pimenta e Lima (2004) e Carvalho e Arruda (2008).

A partir dessas considerações, este trabalho trata, especificamente, de aspectos relacionados as inquietações que emergiram nas vivências dos licenciandos quando do desenvolvimento do primeiro estágio curricular supervisionado em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, e parte da seguinte questão de pesquisa: Quais foram as inquietações apresentadas por futuros professores de Ciências e Biologia no desenvolvimento do estágio supervisionado em Ciências I?

Contexto da Pesquisa

O componente curricular Estágio Supervisionado em Ciências I, ofertado no segundo semestre de 2016 para alunos matriculados na sexta fase do curso de Ciências Biológicas, de uma universidade pública localizada no estado do Paraná, teve como objetivo geral “vivenciar e refletir sobre a prática pedagógica nos espaços de formação escolar voltadas para o ensino fundamental, bem como, compreender sobre os diferentes momentos da profissão docente”. Durante os dezoito encontros deste componente proporcionou-se a discussão dos seguintes itens: a) identidade e profissionalização docente; b) ressignificação da prática pedagógica e dos conteúdos científicos e escolares; c) contextualização dos diferentes campos de atuação docente; d) reflexões sobre as situações comuns à prática pedagógica; e por fim, o desenvolvimento de oficinas pedagógicas com o objetivo de problematizar os conceitos científicos envolvidos no ensino fundamental e a ética profissional.

As discussões aconteceram a partir do estudo de obras¹ que apresentam o histórico da profissão professor, as finalidades do estágio supervisionado, as contribuições dos atores do espaço escolar para profissionalização docente, as influências da postura docente na formação dos alunos e as necessidades formativas. Concomitante às discussões, os licenciandos também foram orientados a estabelecer contato com uma escola de educação básica, local que desenvolveriam uma das atividades do componente, dividida em dois momentos. No primeiro

¹ Krentz (1986), Pereira (2006), Gascho (2000), Custódio (2010), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Pimenta e Lima (2011).

momento, os alunos deveriam se inserir na escola a partir da observação de uma turma do ensino fundamental com o objetivo de acompanhar os alunos durante o desenvolvimento das aulas das diferentes disciplinas. No segundo momento, a partir das observações e de orientações com o professor de Ciências da turma e do orientador da universidade, planejaram e desenvolveram uma oficina pedagógica. Importante destacar que para muitos licenciandos, esse foi o primeiro contato com uma escola e com alunos, na figura de futuros professores. Os vinte e oito licenciandos matriculados no componente de estágio curricular supervisionado em Ciências I se organizaram em sete grupos para o desenvolvimento desta atividade e estiveram presentes em diferentes cidades da região sudoeste do Paraná. Com a conclusão desta atividade realizaram a escrita de uma narrativa contemplando os momentos que consideraram mais significativos para esse momento de formação acadêmica e profissional.

O objetivo dessa atividade foi de que os licenciandos pudessem refletir sobre as ações concernentes ao exercício profissional, teorizar a respeito delas na perspectiva de investigar a prática pedagógica, como também indicar para o professor do componente que elementos podem ser debatidos nas discussões futuras, e que atendam suas inquietações, e também aquelas inerentes ao processo escolar.

Metodologia da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa a partir de um estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza pela coleta de dados em um processo que envolve: “o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada mediante trabalho de campo” (p. 18).

Após a observação, planejamento e desenvolvimento da oficina pedagógica em âmbito escolar, os licenciandos durante as aulas do componente curricular de estágio na universidade registraram por meio de uma narrativa os momentos que consideraram mais significativos nas atividades para sua formação acadêmica e profissional.

Estas narrativas foram lidas e transcritas, resultando nos dados empíricos da pesquisa. Fundamentando-se em Moraes e Galiuzzi (2007), procedeu-se a transcrição e unitarização de excertos das narrativas, ao contemplar qual ou quais foram as situações que mais se destacaram no decorrer das atividades de observação e regência do respectivo estágio.

A análise centrou-se nos registros produzidos pelos vinte e sete (27) licenciandos identificados por LCB para Licenciando em Ciências Biológicas. As falas dos sujeitos foram numeradas de 1 a vinte e sete (27) para identificar cada um dos licenciandos. Por exemplo, LCB03 corresponde ao recorte de um registro extraído da terceira narrativa.

Neste trabalho, alguns recortes das transcrições são apresentados e analisados no tópico a seguir, com a finalidade de sustentar as argumentações, justificar e ampliar os diálogos acerca das compreensões sobre a docência ao longo da formação inicial dos licenciandos.

Investigação no estágio curricular para formação de professores de Ciências e Biologia

Decorrente do processo de análise foram identificadas algumas situações apontadas com maior ênfase pelos licenciandos. Referente ao período de observação os licenciandos citaram a diversidade que se faz presente em sala de aula no que se refere aos aspectos da religião, opção sexual, cultura, economia, sobre a aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit

de Atenção ou Hiperatividade, e, o julgamento dos professores sobre alunos que são considerados como “problemáticos”. Ainda no período de observação outros licenciandos destacaram o modo como participam os alunos em sala de aula. Para eles quando o professor adotava estratégias orientadas na perspectiva da interação e questionamento, os alunos participavam mais das aulas do que nos momentos em que não havia orientação do professor para as atividades a serem desenvolvidas, ou ainda, quando o tempo e o material disponibilizado não eram utilizados de modo satisfatório. Os licenciandos também registraram que em alguns casos os alunos não levavam para as aulas o material escolar e que esses agiam de modo diferente para cada professor que entrava em sala.

Sobre o breve período que desenvolveram a oficina pedagógica, poucas foram as situações destacadas, sendo elas relacionadas com o uso de estratégias didáticas que foram diferentes daquelas adotadas pelos professores e como isso pode ter influenciado na participação dos alunos. Destaca-se nesse sentido que muitos licenciandos citaram que o período da observação foi importante para mostrar como os alunos se comportavam em decorrência do trabalho proposto e desenvolvido em sala de aula.

Desse panorama geral nos propomos a discutir aquelas situações que possibilitaram a emergência de uma categoria nomeada de “Ação Docente”. Para Fraga (2007) discutir sobre as ações que envolvem a prática pedagógica é sempre um tema desafiador, uma vez que ele está relacionado com a própria complexidade da sociedade, além da velocidade de disseminação das informações que permeiam os diferentes espaços. Esse desafio não é visto apenas nos apontamentos teóricos, como também fez parte das inquietações dos alunos estagiários, participantes da pesquisa que apontaram situações dessa ação docente a partir do momento de observação do estágio de regência, que tem como objetivo acompanhar o movimento dos alunos no decorrer de algumas aulas. No entanto, podemos observar que as ações realizadas pelos professores foram aquelas que mais estiveram presentes nas narrativas e que possibilitaram reflexões para os estagiários.

Sobre a “Ação docente” no primeiro momento fazemos o uso de duas subcategorias, denominadas como “restritiva” e “impulsora” e que está relacionada com um dos artigos trabalhados no decorrer da disciplina para a função social que a escola e os professores podem assumir. Para Gascho (2000) a escola e o professor ao adotar uma postura restritiva possuem como paradigma o ato de ensinar a partir da reprodução dos conhecimentos acumulados e ao assumir uma orientação impulsora sua força é destinada para aprendizagem dos alunos a partir da perspectiva da renovação e construção do conhecimento. Destacamos que os estagiários, em alguns trechos fazem o uso desses termos, o que permite inferir que eles compreenderam os conceitos e que no espaço escolar puderam interpretar algumas das situações com base nos elementos apontados no texto.

Em análise, os licenciandos apontaram que alguns professores, de diferentes disciplinas, não demonstravam preocupação com algumas situações vivenciadas na sala de aula e com a aprendizagem dos alunos, recaindo em posicionamentos marcados pela passividade desses, como apontado pelo LCB03:

Durante as observações, percebi que o professor, por inúmeras vezes, não mostrava preocupação especial com a aprendizagem dos alunos, onde o ritual das aulas era totalmente tradicional, o aluno era um ser passivo e seu papel é receber ordens, normas e recomendações do professor (LCB03).

Considerações como essas permitem inúmeras interpretações sendo a primeira relacionada com a do próprio licenciando, ao afirmar que o professor não tinha preocupação com a aprendizagem do aluno, baseado apenas na observação de uma aula marcada por elementos tradicionais. Outra interpretação tem relação com o cansaço e desmotivação dos professores

nos momentos finais do semestre letivo. Para Nunes (2007) além dessas situações já apontadas por LCB03, outras como:

[...] preconceitos e desprezo em relação à origem social do aluno, [...] falta de motivação ou de vontade de fazer o melhor possível para interessar o aluno e levá-lo a aprender, uso excessivo de cópias e memorizações são bons exemplos de como minar a relação do professor com seus alunos e, conseqüentemente, impedir o sucesso de toda a classe [...] (NUNES, 2007, p.02).

Em relação ao preconceito apontado por Nunes (2007), alguns licenciandos relataram que há professores que ao entrar em sala de aula já trazem preconceitos sobre determinados alunos e ainda, para o estagiário, ações como essas “impossibilitam eles (o professor) de tentar modificar, as concepções de aprendizagem que circula na escola” (LCB08).

Outros licenciandos ainda consideraram que o comportamento adotado pelo professor, “[...] pode contribuir tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar dos alunos (LCB03)”, no entanto, é importante destacar que para nós, as ações desenvolvidas pelos professores, são apenas um dos fatores para o fracasso ou sucesso do escolar, existem tantas outras que influenciam nesses resultados. Finalmente, alguns licenciandos, apontaram que a postura restritiva ou impulsora do professor influencia com o comportamento dos próprios alunos em sala de aula, marcado de modo respectivo, nos depoimentos seguintes:

[...] o comportamento do aluno é grande parte o reflexo do professor que ele tem em sala, sendo claramente percebida a diferença quando a turma estava simplesmente reescrevendo o que estava no livro (aula de geografia), ou debatendo e produzindo os desenhos na oficina (LCB27).

Durante a observação o que eu percebi foi que os alunos não respeitam os professores, e que estes já estão bem cansados em relação àquela turma, assumindo desta forma, um posicionamento mais restritivo do que impulsor (LCB07).

Destacamos que em outros trechos apresentados pelos licenciandos e não discutidos nesse trabalho é possível verificar elementos que caracterizam posicionamentos impulsores ou restritivos da ação docente. Esta, no entanto não é uma discussão nova, ela pode ser compreendida a partir das considerações realizadas sobre as aulas “tradicionais” ou inovadoras. Consideramos que a diferença aqui é que os licenciandos ao identificarem aulas ministradas de uma ou outra maneira refletiram sobre como elas podem influenciar no processo de ensino, e também, na aprendizagem dos alunos, e, sobretudo influenciar na própria construção da identidade docente de cada um dos licenciandos.

Assim, considera-se que o registro narrativo permitiu aos licenciandos refletirem acerca do processo vivenciado nas escolas, e como destaca Libâneo (2002) ao assumir a prática reflexiva é preciso ultrapassar os limites da sala de aula e a perspectiva que os problemas podem ser resolvidos de maneira imediata. Na prática reflexiva, o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática, aprimorando seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando novos instrumentos de ação. Nessa perspectiva, Contreras (2002) reconhece que muitas situações vividas em sala de aula envolvem ações realizadas de maneira espontânea, sem que haja uma reflexão. Considera que o professor desenvolve um conhecimento profissional em sua prática, apoiando-se nele. Ainda observa que, se o conhecimento tácito (acumulado) for insuficiente, o professor será motivado para analisar e refletir sobre sua prática. Portanto, ser reflexivo para esse autor é buscar elementos que possam romper com ideologias tecnocráticas e instrumentais.

Já Ghedin (2002) considera que a prática reflexiva está relacionada com a inseparabilidade entre a teoria e prática, pois é necessário refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, situações que sintetizam as situações identificadas pelos licenciandos a partir do trabalho desenvolvido por eles. E é acerca da prática reflexiva que se apoiam os componentes da área do ensino de Ciências e Biologia, na perspectiva de que os cursos de formação de professores, inicial ou continuada, abram espaços para discussões sobre fatores que limitam as práticas docentes, cerceadas ao seguimento dos livros didáticos ou a concepções ultrapassadas, sem estabelecimento de relações dentro e fora da área específica. Aposta-se na formação de um professor de Ciências e Biologia como um sujeito em permanente processo de formação, sistematicamente aberto para novos conhecimentos e reflexões, incluindo os colegas que atuam em outras disciplinas, bem como os dos pesquisadores e dos estudantes.

Considerações Finais

É consenso para os pesquisadores de diferentes períodos a necessidade de melhorar a articulação dos diferentes saberes que permeiam a formação de professor com o exercício profissional, o que foi proporcionado aos licenciandos participantes desta pesquisa.

Referente as inquietações que foram destacadas pelos licenciandos é importante destacar que elas se aproximam do conjunto que é a prática educativa e que apresentam elementos que por vezes ainda podem ser pouco discutidos em alguns cursos de graduação, como é o caso das questões religiosas e de gênero. Em contrapartida, os licenciandos conseguiram identificar e vivenciar as articulações e aproximações do trabalho realizado no curso de licenciatura com a sala de aula da educação básica, a partir, da postura do professor como impulsor ou restritivo. Situações como as sinalizadas pelos licenciandos são indicativos de outros saberes e necessidades formativas que os futuros professores de Ciências e Biológica podem se deparar no exercício da profissão docente, e que podem ser incluídas nos cursos de formação docente.

Consideramos que o exercício da prática de pesquisa para os licenciandos possibilitou olhar para as situações do espaço escolar e interpretá-la com base em diferentes estudos e não apenas no discurso do senso comum. Também nesse caso, a socialização dessas situações proporcionou momentos de reflexão crítica aos licenciandos. Para o professor formador a pesquisa pode auxiliar na identificação de outras temáticas necessárias a formação dos licenciandos ao aproximar os diferentes contextos estudados com a ação e o convívio nos espaços educativos.

Referências

AGUIAR-JUNIOR, Orlando. **A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente.** In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* CUNHA, Ana Maria de Oliveira, et al., Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.238 – 264.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 120 p.

CARVALHO, Marcelo Alves de; ARRUDA, Sergio de Mello. Dilemas e dificuldades apontadas pelos estagiários da licenciatura em Física da UEL sobre a Prática de Ensino. In: **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE** e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas - CIAVE, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional

de Educação da PUCPR - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas - CIAVE. Curitiba: Editora Champagnat, 2008. v. 1. p. 2834-2846.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUSTODIO, Cândida Maria de Sousa; O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectiva s- Pelotas, 2010. 73 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas

FRAGA, Valdez. A postura do professor e as grandes questões humanas nas práticas educacionais, **Cadernos EBAPE.BR**, v.5, Rio de Janeiro Jan. 2007, p.01-14

GASCHO, João Arnoldo. Escola: força restritiva ou impulsora. **Revista Saberes**, v1, n.1, 2000, p.30-41

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.;GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p 129-150.

KRENTZ, Lucio. Magistério: Bico ou vocação. **Educ. Rev.** Belo Horizonte, n.3, p.12-16, jun.1986

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

NUNES, Marina Muniz. Na postura do professor, o sucesso da aprendizagem. **Revista Difusão de ideia**, Fundação Carlos Chagas, outubro/2007, p. 01-05, Disponível em: http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_sucesso_aprendizagem.pdf, acesso em 27 de dezembro de 2016

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos)