

A supervisão de estagiários da Licenciatura como possibilidade de Desenvolvimento Profissional Docente para professores de Ciências e Biologia

Supervised internship as a possibility for Professional Teacher Development for Science and Biology teachers

Ana Cecília Romano de Mello

Universidade Federal do Paraná
anaromel@gmail.com

Ivanilda Higa

Universidade Federal do Paraná
ivanilda@ufpr.br

Resumo

Estudou-se o desenvolvimento profissional docente de professores de Ciências e Biologia na supervisão dos estagiários das licenciaturas. Por meio de entrevistas com cinco professores de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino identificaram-se alguns aspectos de Desenvolvimento Profissional Docente: Aspectos Materiais; Informações; Conhecimentos; Consciência Nova; Motivacional; Ajuda no Trabalho e Percepção de si. Discutiu-se que alguns desses aspectos indicam a existência de uma relação de poder simbólico entre universidade e escola que podem influenciar no DPD dos professores da Educação Básica. Apontou-se para a fecundidade do estágio supervisionado como espaço para o DPD do supervisor e, ao mesmo tempo, para a necessidade de um maior cuidado com as relações estabelecidas entre as instituições formadoras de professores para que não se acentuem relações desiguais.

Palavras chave: desenvolvimento profissional docente, estágio supervisionado, professor supervisor, relação universidade e escola.

Abstract

It is studied the professional development of Science and Biology teachers on the supervision of interns from a teacher-degree undergraduate course. Through interviews with five Science and Biology teachers from state schools it was identified some aspects of Teacher Professional Development (TPD): Material Aspects; Information; Knowledge; New Consciousness; Motivational; Help at Work and Perception of one self. It was also discussed that some of such aspects may indicate the existence of a symbolic power relationship between university and school, that can influence the Primary and Secondary Education teachers TPD. Data not only indicates the importance of supervised internship as place for the supervisor's TPD, but also suggests the need for greater care for the relationships established between teacher-training institutions so that unevenness in such relationships do not increase.

Key words: teachers' professional development, supervised internship, supervisor teacher, university and school relationship.

Introdução

Entre tantas demandas, necessidades e urgências na Educação do Brasil, a formação de professores se configura como uma das que esteve presente desde o início da história da escolarização no país, quando se debatia a necessidade de formação para professores leigos do ensino primário nas escolas normais (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). Ao longo dos anos, foi sendo consolidado em torno do debate sobre a formação de professores um campo específico de atuação e pesquisa (ROMANOWSKI, 2013, ANDRÉ, 2010).

Inserido nessa grande área da formação docente está o estágio supervisionado (ou Prática de Ensino) das licenciaturas das instituições de Ensino Superior brasileiras, podendo também ser considerado como uma área de preocupações e demandas específicas.

Dentre essas preocupações, podem-se citar, por exemplo, a necessidade de uma articulação entre teoria e prática na formação de professores (PIMENTA & LIMA, 2011); os diferentes modelos de estágio supervisionado e o perfil dos professores que são formados nesses modelos (PIMENTA & LIMA, 2011); os instrumentos que propiciam a reflexão dos estagiários, como relatórios e artigos (OLIVEIRA & TRIVELATO, 2006), dentre outras.

Na produção acadêmica sobre o estágio supervisionado o foco principal assenta-se na formação inicial de professores como destacado nos trabalhos de Mello & Higa (2015) e Mello (2015). De forma mais incipiente, estão os trabalhos que problematizam a relação entre universidade e escola durante o estágio (ROMANOWSKI & MIRA, 2012; BAMBINO, 2012; GALINDO, 2014) e a formação proporcionada para o professor supervisor (o professor da Educação Básica) durante o estágio (GALINDO, 2012).

Apesar de pouco investigada, a relação de parceria entre universidade e escola na formação docente estabelecida principalmente durante o estágio vem desde a vigência do Ensino Normal (PIMENTA, 2006). Da mesma forma, estabeleceu-se um papel para o professor supervisor de estágio, construindo-se expectativas sobre o mesmo, cobranças, diferenças e ausências.

Assim, pode-se até mesmo afirmar que há uma relação hierárquica entre universidade e escola e entre seus professores (GARCIA, 2012), pois se trata de uma relação de poder simbólico (BOURDIEU, 1989) entre campos sociais (BOURDIEU, 1983; 2004) com diferentes disputas e exigências (GENOVEZ, 2008; GENOVESE, 2014; GENOVESE ET AL, 2015). E nessas diferenciações de poder entre dois subcampos do campo educacional brasileiro (GENOVESE, 2014) se insere também o estágio supervisionado e os nele envolvidos, como os professores supervisores.

Desenvolvimento Profissional Docente do professor da Educação Básica

Há uma concepção recorrente a respeito da atividade docente marcada pelo tecnicismo, segundo o qual esta giraria em torno do domínio de técnicas de ensino-aprendizagem (CONTRERAS, 2012). Assim, a formação deste professor caracterizar-se-ia pela sua capacitação ou reciclagem (MARIN, 1995). Entretanto, o domínio técnico é apenas uma das facetas da atividade docente, com sua devida importância, mas que não a define completamente.

Marcada por essa concepção de docência, a formação de professores da Educação Básica,

muitas vezes, busca “colonizar práticas” (FIORENTINI, 2012), no sentido de desconsiderar o conhecimento produzido por esses professores, enxergando-os como carentes de conhecimentos atualizados, como se sua prática docente fosse vazia de produção de conhecimento e as práticas externas à ela, como a da universidade, enriquecida de saberes atualizados e adequados. Embora o intercâmbio de conhecimentos entre universidade e escola seja importante, deve-se considerar que a escola tem suas próprias cultura, lógica, demandas, necessidades e produções de conhecimento e cultura (FORQUIN, 1992; ROCKWELL, 1997), ou seja, a escola está longe de ser um lugar vazio.

Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) contribui para o entendimento da docência para além do domínio de técnicas e vazia de conhecimentos. A partir desse conceito, sob o referencial de Day (2005), amplia-se a visão a respeito da aprendizagem docente, a qual ocorre em diversas fases da vida e carreira do professor, por meio de diferentes estímulos (cursos de formação inicial e continuada, prática docente, com os alunos, com os colegas professores, por meio das atividades sindicais, entre outros), influenciada por diferentes aspectos (fase da carreira docente, a carreira em si, a direção da escola, a vida familiar, entre outros) e de forma contínua.

Um dos momentos de DPD reconhecido geralmente como formação inicial é o estágio, sendo este realizado sob supervisão de professores da Educação Básica. Esta supervisão ocorre de diferentes formas por todo o Brasil, dependendo da regulamentação interna das instituições de Ensino Superior. Além disso, há legislações nacionais tanto para o estágio estudantil de maneira geral (BRASIL, 2008), definindo sua carga horária (BRASIL, 2002) e diretrizes para a formação de docentes (BRASIL, 2015). Nessas legislações, a figura do professor supervisor de estágio é prevista como aquele professor experiente que irá acompanhar as atividades dos estagiários nas escolas, devendo também avaliá-los.

A função do professor da Educação Básica nessa supervisão varia para cada regulamentação institucional, variando também a forma como o professor supervisor avalia os estagiários e o estágio, assim como a possibilidade de envolvimento desse professor na proposição do estágio, caracterizando as diferentes parcerias discutidas por Foerste (2004; 2005): dirigida, colaborativa ou oficial.

Independente da variedade de funções, participações e expectativas a respeito do professor supervisor, a socialização com os estagiários ocorre e nessa socialização é esperado algum tipo de consequência para sua atividade como docente, a respeito de sua aprendizagem como professor ou a de seus estudantes.

Assim, baseando-se em Day (2005), analisa-se a supervisão de estagiários como uma possibilidade de DPD de professores da Educação Básica, uma vez que, na socialização com os estagiários, tal supervisão possibilita diferentes elementos de aprendizagem e contribui de maneira direta e indireta para a atividade docente, com seu objetivo primordial de propiciar e incrementar a aprendizagem dos estudantes (MARCELO GARCIA, 1999).

Objetivo da pesquisa e Aspectos metodológicos

Neste trabalho estuda-se o DPD de professores de Ciências e Biologia na atividade de supervisão de futuros professores, buscando discutir o potencial do estágio supervisionado como DPD não só dos estagiários, mas também para os professores em serviço, supervisores do estágio de Ciências e Biologia, apontando elementos que podem configurar esse potencial.

Como instrumentos metodológicos foram utilizadas entrevistas semiestruturadas numa abordagem qualitativa da pesquisa em educação (BODGAN & BIKLEN, 1994) com cinco

professores de Ciências e/ou Biologia da Educação Básica da rede estadual do Paraná.

As categorias analíticas utilizadas neste trabalho e discutidas na seguinte sessão remetem a estudos sobre a formação continuada de professores desenvolvidos por Kinder, Harland e Wooten (1991) e Harland e Kinder (1997), citados por Day (2005). Entretanto, algumas das categorias aqui discutidas não são descritas nesses estudos, tendo sido construídas para este trabalho em específico. As categorias são: (i) Aspectos Materiais; (ii) Informações; (iii) Conhecimentos; (iv) Consciência Nova; (v) Motivacional; (vi) Ajuda no Trabalho; (vii) Percepção de si. Sendo que, as duas últimas foram construídas neste trabalho e as demais inspiradas em Day (2005).

Assim, busca-se compreender de que forma a atividade docente na escola, aí incluída a supervisão de estágio, pode ser rica em aprendizagem e portanto, fonte de DPD. Discute-se também a importância de se cuidar da relação estabelecida entre a universidade e a escola durante o estágio supervisionado, pensando-se nos efeitos que essa relação tem, intencionais e em grande medida não intencionais, no DPD dos professores da Educação Básica.

Resultados: Os aspectos do DPD na supervisão de estagiários

Por meio das entrevistas realizadas foi possível perceber sinalizações de mudanças, de aprendizagem e de contribuições diversas do estágio para os professores ou seja, de DPD (DAY, 2005). Os aspectos que indicam possibilidades de DPD durante a supervisão de estagiários foram organizados em categorias, inspiradas nos trabalhos de Day (2005). Os nomes dos professores são fictícios para permitir seu anonimato.

(i) Aspectos Materiais: Os professores colaboradores desta investigação relatam o contato com materiais de laboratório, aplicativos de telefone celular, materiais de museu de Ciências e aulas práticas, trazidas e desenvolvidas na escola pelos estagiários, que foram interessantes e que auxiliaram nas suas aulas principalmente por torna-las mais atrativas e significativas para a aprendizagem dos seus estudantes.

Então quando os estagiários vêm para cá, de certa forma, acaba até ajudando bastante. Porque a minha experiência com eles estou achando bem bacana. Porque têm trazido bastante informação para os alunos, **coisas diferentes, jogos, aulas diferenciadas**, isso ajuda muito. [...] Semana passada, **elas trouxeram varias espécimes de cnidários e poríferos**. E foi bem bacana, os alunos adoraram. Adoraram, eles participam muito e acabam ficando agitados. Mas a experiência boa é por isso (Professora Bia).

(ii) Informações: “Se refere mais à aquisição de conhecimentos “básicos” ou “ampliados” do que a conhecimentos ou destrezas novos” (DAY, 2005, p. 179, tradução nossa). Os professores que destacam esses aspectos ressaltam que com os estagiários, eles tomaram contato com um conhecimento mais “atualizado”, uma vez que na universidade se produziria o conhecimento e que a prática do professor da Educação Básica estaria defasada. Assim, seria, por exemplo, a possibilidade de um esclarecimento sobre um conteúdo.

Eu acho que a escola tem que abrir portas e esse aluno que está na universidade, em muitas áreas, **ele vai te trazer informações**. [...] Por exemplo, [...], vamos pegar uma coisa que mudou muito, a genética, vamos supor. À galope. Por mais que eu leia, é diferente de você que está lá. Então esse aluno que vem, com certeza **ele vai complementar muitas coisas**. Esse intercâmbio não pode morrer. Você precisa vir conhecer a realidade, onde futuramente você vai atuar. **E as informações mais novas, como eu falo, a evolução, os novos conhecimentos mesmo, é a universidade que está te**

trazendo hoje. E que eu posso estar defasada, por mais que eu pretenda acompanhar, eu não vou acompanhar todas áreas (Professora Denise).

No momento que você está conversando com alguém, você já está trocando **informação** e isso é muito rico. Então, a Biologia é muito ampla, a gente não sabe de tudo. Então **pontualmente**, às vezes, ela te passa uma informação, aqui ou ali que **você não tinha feito o link**, ainda uma forma de ver diferente (Professora Clarice).

(iii) Conhecimentos: “Referem-se a uma compreensão mais profunda dos conteúdos curriculares e da pedagogia e a reflexão crítica sobre os mesmos” (DAY, 2005, p. 179, tradução nossa). Diferente dos aspectos englobados na categoria anterior, estes se referem a conhecimentos novos, aprofundados e não apenas atualizados. Da mesma forma, estes são “trazidos” pelos estagiários a partir de sua vivência na universidade, como pesquisas, livros, autores, temas para serem trabalhados em sala de aula de formas diferentes.

Eu não poderia desperdiçar esse material humano de forma alguma porque é muito rico! Imagina! Os alunos da universidade federal têm contato com as melhores pesquisas, os melhores pesquisadores, pesquisa de ponta, eles simplesmente vão pegar essa experiência de lá, que eles tem, e eles vão transferir, trazer pra cá dentro de sala de aula. Olha como isso é rico! Olha como isso é rico (Professor Augusto).

(iv) Consciência nova: Se faz referência aqui a “uma mudança perceptiva ou conceitual com respeito a pressupostos” (DAY, 2005, p. 179, tradução nossa). Há o relato de um professor de que a partir do contato com os estagiários, a forma de perceber sua atividade docente mudou, inserindo a investigação na sua prática, assim como saídas de campo e atividades em laboratório.

Cálculo, cálculo, cálculo, onde não tem um significado. Conceito sem uma prática. Esse seria eu. Por quê? Porque um professor dentro de uma escola, é engraçado falar isso, mas ele tem mais ou menos um discurso dentro da cabeça dele que ele tem que dominar a turma, cuidar da turma, da indisciplina da turma. Se eu estou dando aula ou não, mas mantendo as minhas turmas de forma controlada, sem bagunçar, eu estou sendo um bom professor. Eu não estou falando de nota, eu não estou falando de aprendizado. É mais ou menos assim que acontece dentro das escolas. Mas esse modelo pra mim é ruim. **E eu comecei a aprender esse diferencial com os alunos do estágio. Eles fazem coisas diferentes, é possível fazer coisa diferente** (Professor Augusto).

(v) Motivacional: “Refere-se ao aumento do entusiasmo e da motivação que se deriva das atividades de formação contínua, condição prévia para o desenvolvimento do pensamento e da prática” (DAY, 2005, p. 179, tradução nossa). O fato de entrar em contato com conhecimentos e informações, desenvolver uma consciência nova sobre determinado tema ou atividade na socialização com os estagiários representa para os entrevistados um (re) entusiasmo com sua carreira. Além disso, uma professora relata gostar de ouvir o que os estagiários têm a dizer sobre suas aulas, levando-a a refletir sobre as mesmas e elaborar uma autocrítica de si, incentivando-a a seguir na profissão.

É um ganho enorme, porque são pessoas que estão vindo aqui uma vez por semana no único dia que eu estou aqui e que estão fazendo aulas diferenciadas. Eu aprendo muito. **Eu tenho um prazer**, você não tem noção, mas eu tenho um prazer de sentar e assistir a aula dos estagiários, eu tenho o maior prazer, eu aprendo muito com esse pessoal. [...] Era uma aula tão **empolgante**, tão **interessante**, uma prática experimental mostrando a dilatação dos gases para os alunos com materiais reciclados, que eu nunca

tinha visto aquilo, pra gente foi uma surpresa muito grande. (Professor Augusto).

(vi) Ajuda no trabalho: Este aspecto indiretamente constrói condições para uma maior aprendizagem do professor. Assim, foram englobados aspectos como ajuda na divisão das turmas em dois grupos, o que possibilita um número menor de alunos com o professor, potencializando sua aprendizagem com os alunos (DAY, 2005), além da parceria na correção de provas e proposição de atividades de ensino-aprendizagem. Dessa forma, por diminuir o esgotamento que a atividade docente muitas vezes traz ao professor, permite que este aprenda mais com seus alunos e colegas de trabalho, contribuindo para seu DPD.

Eu me aproveito, claro, se for possível. Opa! Como não?" Levar em laboratório e museu. [...] Eu fazia os estagiários levarem eles lá, uma visita supervisionada. Dentro disso, eles faziam uma avaliaçãozinha, que eu já aproveitava também para uma das colunas de avaliações processuais eu já colocava essa daí. Então, eu adiantava eles, permitindo o estágio deles e eles me adiantavam fazendo algum serviço. Por exemplo, aulas, avaliações, visitas (Professor Érico).

Ai eu comecei a trabalhar com outros ambientes. Sempre quis. Mas não tinha como porque cuidar de 35, 40 não dá.. Então você recebe estagiário é maravilhoso porque você divide os grupos. Você divide dois aqui dois aqui, dois cuidando de 20? Show de bola! Excelente. Você consegue fazer uma aula boa. (Professor Augusto)

(vii) Percepção de si: A percepção de si como professor pode ser uma reflexão a respeito de seu DPD, percebendo suas transformações ao longo do tempo e comparando com as fases docentes dos estagiários. Esse aspecto foi destacado também por Galindo (2012) como uma importante contribuição para a formação do professor supervisor de estágio. Ou seja, ao perceber-se professor e ao perceber sua formação na comparação com a atuação dos estagiários que supervisiona, o professor reflete e pode vir a incrementar sua atividade docente, interferindo no seu DPD.

A gente volta no tempo, né? O que eu falei insegurança. Meio nervosos. Primeira vez é assim. Depois, infelizmente essa coisa de [ficar nervoso] ... acaba. Infelizmente. Isso é muito bom (Professor Érico).

A parceria universidade-escola no estágio supervisionado: possibilidades no DPD do professor de Ciências e Biologia

Os resultados indicam o potencial que o estágio supervisionado tem para o DPD dos professores supervisores da Educação Básica. Ao serem levantados os diferentes aspectos entendidos como DPD, também se evidenciam as diferentes relações construídas entre universidade e escola.

Assim, quando os professores se referem aos Conhecimentos e Informações trazidos pelos estagiários a partir de sua vivência na universidade compreende-se que existe nesse caso uma hierarquização dos conhecimentos produzidos pelas diferentes instituições. Quando uma das professoras colaboradoras afirma se sentir defasada, desatualizada dos conhecimentos mais pertinentes na Biologia, pode-se perceber essa hierarquização incorporada, pois parece existir uma subvalorização do conhecimento produzido pela prática como docente, pela cultura da escola e uma sobrevalorização do que se produz na universidade, principalmente por meio da pesquisa.

Nesse mesmo sentido, outros dois professores têm a expectativa que os estagiários tragam esses novos conhecimentos da universidade, por meio da “pesquisa de ponta”, como afirma

um dos entrevistados. Essa sobrevalorização também se percebe pela busca intensa dos professores por cursos de curta duração ou de pós-graduação oferecidos pela universidade. Sem negar que cursos sejam importantes para a carreira e para o DPD, esta visão pode indicar uma desconsideração de forma geral do que se produz na escola como conhecimento por parte dos próprios integrantes da escola.

Essa articulação dos professores com o conhecimento produzido pelas diferentes instituições sinaliza para um tipo de relação entre as mesmas de poder simbólico (BOURDIEU, 1989). Analisando a escola e a universidade como campos sociais (BOURDIEU, 1983; 2004) pode-se entender que cada uma tem seu funcionamento específico, com disputas, *habitus* e capitais específicos. Mas ao se relacionarem, percebe-se a dominação simbólica de um sobre o outro, do conhecimento produzido por um sobre o conhecimento produzido pelo outro, da valorização social de um sobre a valorização social do outro. Nesse sentido, a universidade e seus agentes, neste caso os professores universitários e os estagiários, assim como os conhecimentos por eles produzidos são mais valorizados socialmente, inclusive pelos próprios professores da escola, em detrimento dos conhecimentos produzidos no âmbito escolar, como destaca Garcia (2012).

Assim, quando a universidade se relaciona com a escola objetivando desenvolver o estágio supervisionado, essas valorações distintas se fazem presentes e se impõem. A capacidade dos campos em resistir a essas imposições ou demandas de outro campo é a forma de entendermos a autonomia do mesmo (BOURDIEU, 2004). Percebe-se pelas entrevistas e pela observação realizada que o estágio supervisionado e o conhecimento produzido pela universidade é absorvido pela escola, com pouca modificação ou resistência de sua parte. O movimento em outro sentido, com a colocação de demandas pela escola e consequente absorção das mesmas pela universidade é pouco identificada. Assim, haveria uma autonomia restrita do campo da escola em relação ao campo da universidade (GENOVESE, 2014) sob um tipo de parceria dirigida (FOERSTE, 2004; 2005), segundo a qual prevalecem as demandas da universidade sobre as da escola durante o estágio supervisionado.

As implicações desse tipo de relação de poder entre as instituições se fazem sentir com maior intensidade na escola, uma vez que esta é desvalorizada, silenciada e “colonizada” (FIORENTINI, 2010). Para o DPD dos professores da Educação Básica haveria a dependência recorrente do conhecimento produzido pela universidade e a negligência de sua própria produção de DPD.

Considerações Finais

Evidenciaram-se aspectos do DPD dos professores da Educação Básica que recebem estagiários de Ciências Biológicas nas escolas. Os elementos que se mostraram com maior intensidade estão mais relacionados a Aspectos Materiais e à Ajuda no Trabalho, sugerindo uma falta desses recursos nas escolas públicas e uma precarização da carreira docente, como excesso de alunos nas salas de aula e no escasso tempo para preparar aulas. Outro ponto de destaque é a expectativa que os professores nutrem em relação à aplicação por parte dos estagiários do que aprendem e produzem na universidade a partir de estudos e pesquisas, o que sugere uma racionalidade técnica na relação entre universidade e escola, desconsiderando a produção de conhecimento pela escola.

Ressalta-se assim, a existência de uma complexidade de elementos que envolvem o estágio, como a carreira docente, a estrutura da escola pública e a relação com a universidade, entre outros. É importante atentar para essa complexidade a fim de percebermos que o estágio supervisionado é um antigo e significativo elo na relação entre os campos, podendo interferir

na atividade do professor da escola. Além disso, nos alerta para a possibilidade de estarmos acentuando ou não as disparidades entre escola e universidade e a precarização da carreira do docente de Educação Básica através desta atividade, muitas vezes negligenciando este importante espaço de DPD aos professores supervisores.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BAMBINO, V.P. O estágio supervisionado e as instituições responsáveis em diálogo. 133 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, Divisão editorial, 1989.

_____. **Os usos sociais da ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11788**. 25 set. 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes... Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. 187º da Independência e 120º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm> Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1 e 2/2002**. Seção 1, p. 9.4 mar. 2002. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>> Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Seção 1, p. 31. 9 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>> Acesso em 06 de maio de 2015.

CONTRERAS, J.D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

DAY, C. **Formar Docentes**: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, S.A. de Educaciones, 2005.

FIORENTINI, D. Relações entre a formação docente e a pesquisa sobre os processos de conhecimento e a prática dos professores. In: HAGEMEYER, R.C.C. (Org.) **Formação docente e contemporaneidade**: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 23-52.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 00, p. 1-13, 2004.

_____. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, 1992, p. 28-49.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 2012. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____ O trabalho colaborativo entre instituições como possibilidade de superação de algumas controvérsias. In: CAMARGO et al. (Org.) **Controvérsias na Pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, p. 89-102.

GARCIA, T.M.F.B. Ensino e pesquisa em Ensino: Espaços da Produção Docente. In: GARCIA, N.M.D.; HIGA, I.; ZIMMERMANN, E.; SILVA, C.C.; MARTINS, A.F.P. (Orgs.). **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula**: articulações necessárias. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p. 239-259.

GENOVESE, L.G.R. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO, S.; GENOVESE, L.G.R.; DRUMMOND, J.M.H.F.; QUEIROZ, G.R.P.C; NICOT, Y.E.; NASCIMENTO, S. S. (Orgs.) **Controvérsias na pesquisa em ensino de física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 61-88.

GENOVESE, L.G.R.; CASTILHO, D.D.; QUEIROZ, J.R.O. Incorporação do *habitus* de *Homo magister* no interior do estágio colaborativo em física: um olhar sobre a relação entre professor supervisor e estagiário. **Ensino Em Re-Vista**, v.22, n.2, p.311-331, jul./dez. 2015

GENOVESE, L.G.R. Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 228 f. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

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

MARIN, A.J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº36, p.13-20, 1995.

MELLO, A.C.R.; HIGA, I. Estágio supervisionado e autonomia docente na formação de professores de Ciências. In: X Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências, 10, 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindoia, 2015.

MELLO, A.C.R. Desenvolvimento Profissional de professores supervisores de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas. 204 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, Odisséa Boaventura; TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. Prática Docente: O que pensam os Professores de Ciências Biológicas em formação? **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan-dez 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, E. (Org.) **La escuela cotidiana**. 2ª edição. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROMANOWSKI, J.P.; MIRA, M.M. A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. **EntreVer**, Florianópolis, v.2, n.3, p. 184-199, jul./dez, 2012.

ROMANOWSKI, J.P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013.

TANURI, L. História e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai/ago, 2000.