



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

OS ESTÁGIOS E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO, REFLEXIVO E PESQUISADOR

*THE INTERNSHIPS AND CONSTITUTION OF THE CRITICAL, REFLECTIVE, AND
RESEARCH TEACHER*

Márcia Adriana Rosmann¹

Clarinês Hames²

Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher³

Resumo

O texto a seguir objetiva problematizar a constituição docente a partir do olhar de licenciandos e professores formadores. Os Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios, tanto de observação, quanto de regência, são espaço e tempo eminentes de construção dos saberes e da constituição das identidades profissionais dos professores em formação. Neste artigo foca-se apenas no estágio de Observação e na sua contribuição enquanto, construtor prático do processo de profissionalização docente. Os registros das observações realizadas são feitos no Diário de Formação, instrumento fundamental para o exercício da leitura e da escrita acadêmicas, imprescindíveis para a construção do processo de profissionalização do ser professor, especialmente no que tange a formação e o trabalho do professor pesquisador. São analisadas, qualitativamente, as respostas de um questionário encaminhado a 12 licenciados do Curso de Ciências Biológicas de um *Campus* do Instituto Federal Farroupilha. Tendo como referencial metodológico a Análise Textual Discursiva, foram elaboradas categorias e subcategorias que apontam o Estágio de Observação como uma etapa preparatória para o Estágio de Regência e para conhecimento da realidade escolar. Vale ressaltar a importância da formação de professores críticos, reflexivos e pesquisadores, cuja práxis didático-pedagógica esteja alicerçada no desenvolvimento das capacidades de argumentação e problematização, possibilitando a construção da educação emancipatória, tão importante e necessária em tempos desafiadores.

¹ Instituto Federal Farroupilha, campus Santo Augusto.

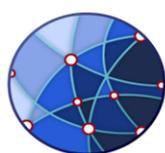
² Instituto Federal Farroupilha, campus Santo Augusto.

³ Instituto Federal Farroupilha.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2917-2939, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



Palavras chave: Formação e trabalho docente; Professores crítico-reflexivos; Práxis Pedagógica.

Abstract

The following text aims to problematize the teaching constitution from the perspective of undergraduates and teacher trainers. Mandatory Supervised Curricular Internships, both observation and conducting, are an eminent space and time for the construction of knowledge and the constitution of teachers' professional identities in training. This article focuses only on the Observation stage and its contribution as a practical constructor of the teaching professionalization process. Records of the observations carried out are made in the Training Diary, a fundamental instrument for the exercise of academic reading and writing, essential for the construction of the professionalization process of being a teacher, especially about the training and work of the research teacher. The answers to a questionnaire sent to 12 graduates of the Biological Sciences Course of a *Campus* from the Farroupilha Federal Institute. Using Discursive Textual Analysis as a methodological reference, categories, and subcategories point to the Observation Internship as a preparatory stage for the Conducting Internship and knowledge of the school reality. It is worth highlighting the importance of training critical, reflective, and research teachers, whose didactic-pedagogical praxis is based on developing argumentation and problematization capabilities, enabling the construction of emancipatory education, which is so necessary in challenging times.

Keywords: Teaching training and work; Critical-reflective teachers; Pedagogical Praxis.

Introdução

Neste trabalho, abordamos a constituição de professor na formação inicial, tendo como balizadores os Estágios Curriculares Supervisionados do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia⁴ Farroupilha (IFFar) - Campus Santo Augusto, Rio Grande do Sul/Brasil. Na matriz curricular do referido curso, existem quatro estágios, que são realizados a partir da segunda metade do curso. Destes Estágios, dois são de Observação e dois de Regência, ambos em Escolas de Educação Básica.

O foco, neste artigo, recai sobre os dois Estágios de Observação; o primeiro trata da observação de aulas nas séries finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, e o seguinte, no Ensino Médio. As observações e os olhares são mediados

⁴ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. São instituições, pluricurriculares e multicampi, que ofertam Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduações.

pelo espaço escolar e pelas interações com os professores da escola. Os estagiários são orientados, pelos professores formadores responsáveis pelo componente de Estágio, a observar, com apoio em Carvalho (2017), o ensino dos conceitos escolares, as interações verbais entre professores e estudantes, as habilidades de ensino do professor e seu processo de avaliação, entre outros. Essas observações são registradas no Diário de Formação e, posteriormente, analisadas.

O Diário de Formação constitui-se numa espécie de diário, como o próprio nome já identifica, no qual os estagiários, ao descreverem cuidadosamente suas observações, criam a possibilidade de explicitar e analisar as vivências, passando a refletir sobre elas. A intencionalidade é proporcionar o desenvolvimento da autonomia do licenciando, pelo exercício da leitura e da escrita, durante o seu processo de formação, possibilitando, assim, a compreensão e reflexão sobre as vivências no dia a dia da escola.

A pesquisa cujos resultados são aqui apresentados e discutidos organizou-se em torno da seguinte questão: quais as contribuições dos estágios de observação na constituição de um professor pesquisador e reflexivo? Para responder à questão exposta e fundamentar a finalidade do trabalho, realizamos, além da pesquisa bibliográfica para construir o aporte teórico, um questionário, composto de 5 questões abertas, com licenciados que já tivessem realizado, no mínimo, um estágio de observação. As respostas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016), o que desencadeou categorias e subcategorias que são exploradas nos resultados e discussões.

Aporte teórico

Este artigo tem como balizador teórico a constituição docente. Para tanto, os conceitos de professor pesquisador e de professor reflexivo parecem ser fundamentais. Embora não desconsiderando que estes conceitos possuem origens epistemológicas distintas, uma vez que o professor pesquisador tem como seu precursor Stenhouse (1975), num vínculo com a pesquisa-ação, e o professor reflexivo em Schön (1983), a partir da formação de profissionais de outras áreas, neste trabalho nos amparamos em Nóvoa (2001, sp.), quando afirma que:

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação.

Diante dessa perspectiva, assumimos a expressão professor pesquisador e/ou professor reflexivo para nos referir a “um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise” (Nóvoa, 2001, sp), sem distinções. Nessa mesma direção, para Alarcão (2007, p. 40), “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

O movimento de mudança na formação de professores, pela incorporação dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo nas comunidades de pesquisadores em educação, produz novas orientações para os cursos de licenciatura, denominação dada aos cursos de formação inicial de professores no Brasil. Dentre as mudanças propostas, destacamos a do Estágio Supervisionado (Brasil, 2001; 2002).

Em vez de ser apenas um espaço e tempo, no último semestre do curso, para colocar em prática o aprendido ao longo da formação, o estágio passa a ser um dos elementos fundantes da constituição docente e do ser professor. Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 45), “o estágio é práxis! É, por excelência, espaço e tempo para a construção dos saberes e para a constituição das identidades do professor pesquisador”. A ampliação das cargas horárias destinadas aos estágios, na formação inicial de professores, possibilitou uma aproximação maior com as escolas e com diferentes modalidades de interação.

A práxis do Estágio de Observação, foco deste artigo, tem por finalidade propiciar ao acadêmico uma aproximação à realidade na qual vai atuar. Portanto, “deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola” (Pimenta, 2012, p. 20), seu futuro contexto de atuação docente.

Nessa perspectiva, também corrobora Carvalho (2017), ao explicitar que os Estágios de Observação se configuram como indicativos importantes para a problematização do contexto escolar, tornando-se mecanismos para a formação e para o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, crítica e emancipatória do ser professor. Desse modo, devem proporcionar aos

[...] futuros professores condições para detectar e superar visões simplistas dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico (Carvalho, 2017, p. 11).

A superação da visão simplista, mencionada por Carvalho (2017), e também a construção de saberes e a constituição das identidades do professor em formação ocorrem, em grande medida, pelo uso recorrente do Diário de Formação (Bremm & Güllich, 2020; Zabalza, 2004; Zache, Gattermann, Hames, 2023). Isso porque potencializam reflexões pela análise dos registros acerca do contexto escolar observado e sistematizados à luz de referenciais teóricos.

O Diário de Formação constitui-se em um espaço-tempo no qual os estagiários descrevem cuidadosamente suas observações, criando a possibilidade de explicitar e analisar as vivências, passando a refletir sobre elas. Desse modo, configura-se como um instrumento de pesquisa, ação, reflexão e transformação da ação pedagógica (Bremm & Güllich, 2020). Isso possibilita o desenvolvimento da autonomia do licenciando durante o seu processo de formação, pois através das reflexões é possível ir se constituindo como professor (Alarcão, 2007).

Para Zabalza (2004, p. 11), “os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores”. Melhoria, também, na e da qualidade de ensino e de aprendizagem escolares, uma vez que ocorre com grande intensidade a relação teoria e prática. No entendimento de Zache, Gattermann e Hames (2023, p. 215), “o diário de formação torna-se um instrumento de pesquisa, possibilitando a compreensão e reflexão sobre o contexto vivenciado no dia a dia da escola”.

Pimenta (2006), por sua vez, caracteriza a profissionalização como o processo de formação do professor que considera sua trajetória pessoal e profissional.

No decorrer desse percurso é que vão sendo construídos cada um dos saberes docentes, os quais são sempre a base da práxis didático-pedagógica do professor pesquisador. Profissionalização, entendida, pois, como práxis, dada a natureza social, histórica e complexa da sua formação e do seu trabalho. Nessa mesma perspectiva, Gauthier *et al* (2006, p. 31) destaca que o “saber docente é um saber profissional específico” que serve de suporte tanto para ele quanto para os outros sujeitos em formação. “Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente”.

Desse modo, os que-saberes e os que-fazer dos professores pesquisadores nunca são isolados, desconexos, só de uma ou só de outra grande área do conhecimento; mas são, sobretudo, articulados com o mundo contemporâneo. Isso porque, enquanto um coletivo e em virtude das “funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (Tardif, 2002, p. 33).

Portanto, os saberes docentes são construídos pela práxis profissional e, por conseguinte, são constituidores da identidade do professor pesquisador. Todos têm seu valor e sua atribuição, nenhum pode ter peso maior ou menor. Porém, cada um tem sua especificidade com relação à totalidade dos saberes docentes. Às licenciaturas cabe, então, a tarefa de colaborar nesse processo de aquisição e organização de cada um desses saberes, para que o acadêmico passe a “ver-se como professor” (Pimenta, 2006, p. 21).

Vale ressaltar a importância dos “saberes necessários à prática educativo-progressiva-crítica, em favor da autonomia do ser dos educandos”, construídos por Paulo Freire (2011, p.15), com destaque para: “ensinar exige pesquisa, consciência do inacabamento e reflexão crítica sobre a prática”. Ensinar, sobretudo, exige aprender e construir a própria práxis, sem, contudo, negar que a construção dos saberes é um processo coletivo, no qual os sujeitos (professores formadores, acadêmicos em formação, professores e estudantes da educação básica) convivem em comunhão e dialogam, em tempo integral, trocando informações sobre suas experiências e construções mais significativas (Freire, 2011).

Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 63) argumenta que “o lugar da formação é o lugar da profissão”. Torna-se necessário, por isso, compreender a importância da

interação entre os três espaços - profissionais, universitários e escolares -, pois é neles “que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente.”

A consciência do inacabamento e a prática da pesquisa possibilitam ao professor, além de alargada formação didático-pedagógica, condições para a superação da consciência ingênua e passagem para a consciência epistêmica e crítica. A esse devir, que não é um dado, nem se faz ao natural, Freire (2011, p. 39) assegura que cabe aos professores a sua condução. Se “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, então o pensar certo é condição para a superação da ingenuidade e assumpção epistemológica, pois, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Desse modo,

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, 2011, p. 39).

Nesse processo de formação docente, que se inicia no curso de licenciatura, na interação licenciando e professor formador e que se fortalece no momento em que eles interagem com a escola em seus Estágios, no contato com uma nova realidade e com os professores em exercício, todos vão se constituindo. Faz-se necessário que “nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha” (Nóvoa, 2022, p.46). Porém, não se pode esquecer que “a colaboração é imprescindível”. Só assim nos distanciamos da racionalidade técnica e nos aproximamos de uma formação que possibilite a constituição do professor pesquisador.

Encaminhamento metodológico

A presente pesquisa é de natureza qualitativa (Lüdke & André, 1986), tendo como foco compreender as contribuições dos estágios observacionais na constituição docente. Os encaminhamentos metodológicos envolvem uma produção de dados realizada na forma de questionário, encaminhado virtualmente para 13 acadêmicos

do 6º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de um Campus do Instituto Federal Farroupilha, do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Destes, retornaram respondidos 12 questionários. O referido questionário era composto por cinco questões abertas, das quais quatro foram analisadas ao longo deste texto.

A análise das respostas elaboradas pelos acadêmicos foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual se configura como uma ferramenta metodológica que se coloca entre a Análise de Discurso e a Análise de Conteúdo. Especialmente por sua natureza fenomenológica hermenêutica, a ATD se configura fecunda para pesquisas qualitativas. Denominamos a pesquisa aqui apresentada como qualitativa porque, como destacado por Moraes (2003, p. 191), representa a possibilidade de aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; mas intenciona sua compreensão.

Moraes e Galiuzzi (2016) defendem a ATD como forma de investigar a realidade filosófica e epistemológica e destacam que o caminhar fenomenológico da pesquisa consiste em delinear o caminho durante a caminhada. O desafio para o pesquisador é fazer com que o caminho filosófico seja percorrido simultaneamente ao metodológico (Moraes; Galiuzzi, 2016). Nessa perspectiva, o uso da ATD em uma pesquisa qualitativa permite um “movimento interpretativo de caráter hermenêutico”, com a “finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 13).

Segundo Esposito (1994, p. 87), “ao se apropriar de um discurso, o sujeito se apropria também de uma proposição de mundo, de uma visada, de um horizonte. Compreender é, pois, compreender-se diante do texto ...”. No caso desta pesquisa, compreender-se diante das respostas dos futuros professores em formação inicial.

O uso da ATD consiste não apenas em apropriar-se de uma metodologia de análise para produzir resultados de pesquisas, mas implica, simultaneamente, transformações dos pesquisadores, desafiando-os a assumir pressupostos de natureza epistemológica, ontológica e metodológica, com superação de modelos de ciência deterministas e com valorização dos sujeitos pesquisadores como autores das compreensões emergentes de suas pesquisas (Moraes, Galiuzzi, 2016, p. 240).

Por sua potência para criar espaços de reconstrução, segundo Keske (2022), a ATD propicia argumentações sempre a partir das vivências de quem passou pelo

processo – nossa atuação profissional como docentes nos cursos de Licenciatura no IFFar – e aos sujeitos em processo de significação com estudantes destes cursos.

Iniciamos a análise a partir do denominado, no contexto da ATD, *corpus da pesquisa*, que neste texto foram as respostas dos licenciandos. A partir da seleção e leitura criteriosa do material a ser significado, iniciamos a etapa de *desmontagem dos textos* (Moraes e Galiazzi, 2016). Esta etapa é também denominada de processo de unitarização, que significa examinar as respostas em seus detalhes e fragmentando-as no sentido de produzir unidades constituintes de significado do fenômeno investigado. Na sequência, buscamos estabelecer relações entre as unidades emergentes na forma de um sistema de categorias e subcategorias para, posteriormente, através da intensa impregnação nos materiais analisados, desencadear a captação de um novo emergente, expresso em um metatexto. Neste artigo, além das etapas aqui descritas, estabelecemos proposições para cada categoria que emergiram dos dados, que são as interpretações nossas, enquanto pesquisadoras.

Em outras palavras, a Análise Textual Discursiva indica que a sistematização e interpretação dos dados seja explicitada na forma de um metatexto analítico. A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias (se houver). Os metatextos, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 54), “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”. Neste artigo, um pequeno metatexto foi elaborado a partir de cada categoria (1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 2.3 do quadro 1). Nele, são apresentados alguns fragmentos das respostas dos questionários intercruzados por autores que constituem nosso aporte teórico e vão ao encontro de nossas proposições.

Esta pesquisa contou com o consentimento dos estudantes e, de forma a preservar suas identidades, seus nomes foram substituídos pela letra L seguida de um número arábico, iniciando pelo 01, em ordem crescente até o 12. As transcrições das respostas, nas quais foram realizadas apenas pequenas adequações gramaticais de forma a possibilitarem coerência ao texto, estão destacadas entre aspas e em letra *itálica*.

Resultados e Discussão

Como explicitado no encaminhamento metodológico, iniciamos as análises pelo corpus da pesquisa. Escolhemos as quatro primeiras questões do questionário, ou seja, as questões que investigaram a importância do estágio de observação (questão 1), os aspectos mais significativos (questão 2), os menos significativos (questão 3) e as dificuldades (questão 4) dos estágios de observação vivenciados pelos acadêmicos nesta etapa. Após a leitura e releitura das respostas, iniciou-se sua fragmentação. Desse processo, emergiram duas categorias que derivaram em cinco subcategorias. A partir delas, estabelecemos algumas proposições que fundamentaram a elaboração do metatexto. As categorias, as subcategorias e suas proposições estão elencadas no quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1: Categorização das respostas dos Licenciandos:

Categorias	Subcategorias	Proposições
1-O estágio de observação como uma etapa da formação.	1.1 Como preparação para o estágio de regência .	1.1.1.O estágio de observação é considerado como uma etapa preparatória para o estágio da regência de uma sala de aula, rompendo com visões simplistas de ensinar e aprender.
	1.2 Como espaço de conhecimento da realidade escolar.	1.2.1 O estágio de observação permite conhecer a escola, os estudantes e suas realidades numa perspectiva de perceber suas complexidades.
2-O estágio de observação como construção de uma identidade docente	2.1 O estágio de observação como processo de constituição docente.	2.1.1 O estágio de observação permite analisar a própria formação.
	2.2 A leitura e a escrita como base para a formação reflexiva.	2.2.1 A leitura e o diário de formação, por possibilitarem o exercício da escrita, desencadeiam um processo crítico reflexivo na formação de professores.
	2.3 O aprender a ser professor pela experiência do professor em exercício.	2.3.1 Observar, descrever e analisar as vivências dos professores em exercício é importante numa proposta de formação inicial reflexiva.

Fonte: Rosmann, Hames, Nonenmacher, 2024

O metatexto produzido está organizado e subdividido a partir das categorias emergentes e suas subcategorias.

1. O Estágio de Observação como Etapa de formação

Até o início dos anos 2000 as licenciaturas eram organizadas de forma que a realização do estágio estivesse apenas no último semestre do curso, numa concepção de colocar em prática tudo que havia sido ensinado/aprendido ao longo da formação. Mudanças na concepção da formação de professores instituem cursos de licenciatura pautados no modelo da racionalidade teórico-prática, que procura se contrapor à racionalidade técnica, apoiado na defesa de que “o profissional competente atue refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (Pérez Gómez, 1992, p.110).

Isso levou a mudanças nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, que, por meio do Parecer CNE/CP 28/2001 (Brasil, 2001) e Resoluções CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002) e CNE/CP 2/2002, determinam a obrigatoriedade de 400 horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso⁵. Nesse novo contexto formativo, o estágio assume outro lugar, deixa de ser apenas uma forma de colocar em prática o aprendido para se constituir como integrante do próprio processo de formação. Porém, sabemos que a ampliação da carga horária dos estágios, por si só, não garante mudanças de paradigmas enraizados tanto nos estudantes quanto nos professores que atuam nas licenciaturas.

1.1 O estágio de observação é considerado como uma etapa preparatória para o estágio da regência de uma sala de aula.

Os cursos de Licenciatura do IFFAR são integrados por quatro estágios, dois de observação e dois de regência. O primeiro estágio de observação acontece no quinto semestre do curso e o segundo no sétimo semestre, de forma a anteceder os

⁵ Cabe destacar que os licenciandos, no momento que participaram desta pesquisa, haviam realizado apenas 200 horas de Estágio, sendo 100 horas do Estágio de Observação I e 100 horas de regência nas séries finais do Ensino Fundamental.

estágios de regência, no sexto e oitavo semestre, que são desempenhados nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. Devido a essa forma de organização, não nos surpreende que os licenciandos compreendam os estágios de observação como preparatórios para o estágio de regência, o que derivou na primeira categoria e sua proposição apresentada no quadro 1.

Na nossa concepção, o estágio de observação deve ir além de apenas uma etapa preparatória para o estágio de regência; porém, no processo de análise, encontramos afirmações como as de L5: “*possibilitaram que eu fosse para o estágio de regência com melhor preparo*” e de L10: “*mas nos ajuda a preparação para um estágio de regência*”, que foram destacadas em nove dos 12 licenciandos. Nessa etapa preparatória, faz-se necessário questionar as ações dos professores, para que as “observações possam, a partir de referenciais teóricos, ser significativas para os futuros professores, levando-os a refletir sobre a relação tão complexa entre o ato de ensinar de um professor e a aprendizagem de seus alunos” (Carvalho, 2017, p. VIII), o que nos distancia da racionalidade técnica.

Entretanto, a manifestação de L8 (“*possa se ter um espelho de como resolver*”) denota uma concepção de formação baseada nesse modelo, herança ainda presente nos cursos de licenciatura e nas escolas brasileiras. Os professores em formação inicial se “espelham” nos professores em exercício. Estes muitas vezes esperam contar com programas de ensino e propostas curriculares prontas para “aplicarem” nas escolas, o que pode contribuir para uma formação que negligencia a visão da complexidade da prática docente. “A mudança de tais concepções exige uma formação de professores reflexivos, considerando a escrita como uma forma de torná-los sujeitos de sua própria formação” (Cambraia e Zanon, 2019, p. 140).

Romper com modelos de formação alicerçados na racionalidade técnica será mais facilmente alcançado se, a partir das vivências dos licenciandos, houver uma problematização e uma discussão coletiva acerca dessas. Caso contrário, há uma tendência à manutenção ou reprodução do *status quo*. A interação dialógica reflexiva “vai se mostrando uma aliada na desconstrução da imagem simplista de docência e (re)articulando a formação inicial, rompendo com paradigmas e estereótipos que vêm sendo cristalizados no discurso social acerca de nossa profissão” (Silva, Güllich e Ferreira, 2011, p. 289). Nesse sentido, é fundamental conhecer a realidade escolar, já no estágio de observação, para que a regência se configure como um estágio que

considere a complexidade do ato de ensinar e de aprender, bem como do espaço escolar.

1.2 O estágio de observação como espaço de conhecimento da realidade escolar.

Conforme explicitado no parágrafo anterior, conhecer a realidade escolar é fundamental para a constituição docente. Adequado, portanto, que esta intencionalidade esteja presente na formação inicial de professores. As palavras de L2 (*“conhecer o ambiente escolar”*), de L3 (*“foi mostrar a realidade em que as crianças/adolescentes estão inseridos na escola”*) e de L8 (*“ter o conhecimento do funcionamento, dos conteúdos estudados, dos métodos de aprendizado individual de cada um, (...) as metodologias, os eventos que a escola proporciona”*) são manifestações que corroboram esse aspecto. Dentre os doze participantes da pesquisa, sete manifestaram a importância desse conhecimento como, por exemplo, L11 quando destaca *“a oportunidade enriquecedora de vivenciar o ambiente escolar, o qual me proporcionou uma compreensão mais profunda da dinâmica da sala de aula e possibilitou a observação direta das práticas pedagógicas em ação.”*

Para além do reconhecer o espaço escolar, o contexto sociocultural nos quais os estudantes e professores estão imersos “possibilita interações com graus diversificados de assimetria entre sujeitos, no qual cada um expressa e (re)constrói concepções e saberes, pela produção de sentidos aos conhecimentos, sejam os originados na esfera cultural da ciência, seja do cotidiano” (Zanon, Hames e Sangiogo, 2012, p. 32). Isso, de alguma maneira, contribui, também, para uma formação inicial mais distanciada da racionalidade técnica e mais próxima de uma formação crítico-reflexiva. Ao conhecer a organização escolar, sua dinâmica de funcionamento e os sujeitos que a constituem, o estagiário produz “dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem”. (Carvalho, 2017, p.11).

As ações pedagógicas dos Estágios de Observação propiciam vivências que se entrecruzam dinamicamente, configurando uma multiplicidade de relações representativas de diferentes sujeitos e contextos socioculturais. Para Nóvoa (2022, p. 62), “Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da

profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)." A estagiária L11 assim se manifesta sobre sua experiência: " *a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, suas complexidades e desafios, foi essencial para desenvolver uma visão mais abrangente da prática educacional*" o que poderá contribuir para uma formação docente menos idealizada, capaz de contemplar os desafios associados à concretude da educação escolar.

2. O estágio de observação como construção de uma identidade docente

Constituir-se um profissional, em qualquer área de formação, requer vivenciar um processo de construção de saberes que são permeados pelas relações socioculturais do ser humano. No caso do professor, essa construção muitas vezes se inicia enquanto estudante da educação básica, quando se espelha em algum professor da sua infância e adolescência, e, portanto, deve ser problematizada e desenvolvida na sua formação inicial para a docência.

Durante a formação inicial, aos poucos, o futuro professor vai construindo sua identidade profissional, que sofre influências diversas, permitindo uma constante ressignificação do que é ser professor para cada professor. Com certeza, ela não se encerra nesse período, visto que alguns saberes docentes, iniciam seus processos de construção na formação inicial, mas se estabelecem na continuidade da profissão e nas suas relações como o outro e com a sociedade. Um curso de formação de professores deve criar as condições para que o licenciando "assuma-se como profissional, tornando-se ele próprio um investigador de sua prática educativa a ponto de reestruturar, produzir e transformar seus saberes e sua identidade profissional". (Block & Rausch, 2014, p. 251).

Identidade esta que, segundo Nóvoa (1992, p.16), não é um produto que pode ser adquirido, mas sim "um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor".

No processo de análise identificamos, nas palavras dos licenciandos, expressões que denotam a complexidade desse processo e que originaram as subcategorias do metatexto.

2.1 O estágio de observação como processo de constituição docente.

Para compreender o processo de constituição docente, é necessário pensá-lo de modo dinâmico, histórico e coletivo, considerando tanto os aspectos da sua vivência como os do conhecimento científico-escolar. L12 manifesta que o estágio de observação “*é a base para a constituição docente*”. Para L4 “*tirou o meu olhar de aluna e me fez passar a olhar como professora*”. Não basta que o licenciando se restrinja ao ato de observar, é necessário que se disponibilize ao diálogo e à prática da pesquisa, contrapondo-se aos modos tradicionais de fazer escola, de dar aulas, onde o professor ensina e os estudantes aprendem. “O saber fazer docente precisa alcançar o acadêmico, desenvolvendo sua autonomia, sua capacidade reflexiva e sua identidade de ser docente. Precisa, sobretudo, ser um trabalho de transformação, de estímulo à criatividade e à inventividade” (Rosmann, 2014, p. 84)

Ratificamos a compreensão de Alarcão (2007, p. 46) de que “queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional”. Assim, a autonomia, passa a ser um aspecto fundamental na constituição do professor, e pode ser construída no estágio de observação, como expressa L9 “*Analisando as anotações do estágio de observação podemos desenvolver e adaptar materiais e métodos [...] para a turma*”. A capacidade de elaborar e adaptar currículos e conteúdos aos diferentes contextos escolares é necessária, porém, nunca isolada e desconexa. No decorrer do percurso formativo, são construídos cada um dos saberes docentes que são a base de sua *práxis*, dada a natureza social, histórica e complexa de seu trabalho. Para Freire (2011) o diálogo, a criticidade e o contexto em que a prática docente está inserida são elementos imprescindíveis para a constituição do professor.

Nessa mesma direção L11 comenta que a observação, devidamente refletida, “*foi de extrema importância para a construção da minha identidade docente, onde busquei compreender e refletir sobre o universo do ensino. Assim, o estágio se configurou como um espaço de práxis, promovendo a integração entre a teoria e a prática*”. Nesse sentido, compreendemos que a constituição da identidade de um professor envolve a construção de conhecimentos específicos da docência, ou seja, aqueles que são mediados ao longo da formação acadêmica, mas também os saberes construídos durante a experiência do estágio. “Diante deste contexto, infere-se que os saberes docentes, enquanto temporais, plurais, heterogêneos, permeados por marcas

de seres humanos, são revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (Block & Rausch, 2015, p. 251).

Para a mesma acadêmica, L11, o estágio é *“componente indispensável na construção da identidade docente, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades, valores e reflexão necessários para uma boa prática educacional”*. Nesse sentido, o estágio pode se configurar numa atividade de pesquisa ao possibilitar que os estagiários desenvolvam habilidades de pesquisador quando buscam a compreensão e a problematização das situações que observam. Assim, esse estágio pode desenvolver no licenciando outra postura diante do conhecimento, ou seja, não considerá-lo como uma verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, mas *“supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa”*. (Pimenta e Lima, 2005/2006, p. 15)

Vale destacar que na constituição docente não há saberes mais ou menos importantes, como também não há um único saber, mas uma pluralidade de saberes docentes que são construídos nos contextos educacionais e nas interações sociais que ali se estabelecem. A compreensão dessa complexidade, constituinte desse professor em formação, será mais facilmente atingida quando as ações são acompanhadas pela pesquisa.

2.2 A leitura e a escrita como base para a formação reflexiva.

Autores como Gonçalves, Lindemann e Galiuzzi (2007) e Marques (1997) afirmam que o ato de escrever parece mais complexo que a comunicação oral, o que pode ser uma explicação da resistência à escrita que encontramos nos cursos de formação de professores, mesmo que estejamos totalmente imersos numa sociedade letrada. Entendemos a leitura e a escrita como atividades complementares. Ambas se retroalimentam e possibilitam a constituição do professor-pesquisador, na medida em que a leitura potencializa o alargamento de horizontes conceituais, e a escrita, por sua vez, exerce a função de organizadora e sistematizadora desse pensar.

Para L2 *“a escrita no diário de bordo durante a observação, foi de extrema importância na hora de realizar as análises e também foi uma ferramenta de como desenvolver as aulas e pensar na própria didática”*. Entretanto, expressa também, a dificuldade de realizar a observação e a escrita de forma concomitante *“saber o que*

anotar no diário de bordo enquanto a aula se desenvolvia, por isso alguns pontos importantes acabaram não sendo destacados e eventualmente esquecidos” aspecto mais destacado pelos licenciandos.

L10 se expressa de forma semelhante a L2 em que, numa primeira afirmação, destaca a importância do diário de formação e na sequência a sua dificuldade em *“começar a escrever no diário de formação e também a escrita do referencial teórico”*. Na mesma direção, L9 manifesta *“dificuldade em transcrever as vivências para o diário de formação”*. L5 expressa que sua *“maior dificuldade era conseguir anotar o que estava acontecendo e acompanhar ao mesmo tempo a dinâmica da turma”*. Percebe-se, pelas manifestações dos acadêmicos, uma dificuldade na escrita. Todavia, não estabelecem nenhuma relação com a necessidade de leituras.

Por outro lado, L7 destaca dificuldade com as análises: *“tive dificuldade em analisar as interações que ocorriam dentro de uma sala de aula e de passar com clareza para o diário de formação. Não fui muito detalhista e observadora, com isto, tive dificuldade de escrever boas análises das interações e conciliar com autores que estávamos estudando e nos embasando”*. Não é possível passar pela experiência da leitura e da escrita sem que nada nos afete e nos transforme. Corroboramos com Hames e Paranhos (2018, p. 2275) de que:

Tais processos podem trazer mais luz e apoio para que, quando docentes, possam perceber os variados aspectos da realidade que os circunda e que são um estímulo para a busca e a reflexão”. Além disso, sejam capazes de protagonizar práticas pedagógicas que transponham a mera reprodução de conteúdos e avancem nas problematizações e na busca de explicações para elas, na perspectiva da construção de conhecimentos.

A partir da compreensão de que a leitura, a escrita e os registros e análises das vivências são constituintes do pensamento e da ação do docente pesquisador, elas (leitura e escrita) não podem estar ausentes numa formação inicial de professor que almeja essa perspectiva formativa. Cabe, portanto, ao professor formador criar condições para o exercício da escrita reflexiva, o que pressupõe também a necessidade de leituras ao longo dos estágios de docência. Chama atenção que os acadêmicos não associam dificuldades de escrita com a necessidade de leituras.

Se, para Galiuzzi (2011, p. 63), *“não há como pesquisar sem fazer perguntas, sem escrever, ler, contrarler ou sem diálogo”*, para Paranhos, Hames e Kemp (2021,

p. 206) “a leitura será o norte, o balizador de pensamentos e escritas. Uma leitura levará a outras leituras, inclusive à leitura de mundo”. Nesse sentido, a partir de leituras, é possível atribuir sentido àquilo que se apresenta, ler o contexto, explorar e estabelecer relações com outros contextos e outras leituras. Daí a importância dos estágios práticos, que, além da observação, possibilitam aos acadêmicos o processo formativo, sempre mediado pelas leituras e escritas reflexivas e críticas.

2.3 O aprender a ser professor pela experiência do professor em exercício.

Compreender a escola como espaço de interação entre futuros professores e professores experientes, é fundamental para a constituição docente. Aprender a ser professor exige muitos saberes (Tardif, 2002; Freire, 2011) e interações. Nessa perspectiva, Nóvoa (2022, p. 73) defende que “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão”.

Nesse sentido, tornar-se professor é um processo dinâmico constituído, também, pela experiência do professor em exercício na escola, permeado pelo processo dialógico. Para L7, “*com a oportunidade de analisar a prática de outro profissional e as diferentes interações que ocorrem dentro de uma sala de aula, pode desenvolver um olhar de pesquisadora e de autoanálise*”. Essa manifestação vai ao encontro do que expressa Rosmann (2014, p. 7), quando afirma que a prática docente nas licenciaturas, em interação com os professores das escolas, “deve ser encorajadora dos acadêmicos, docentes em formação, para que estes possam enxergar-se como profissionais da educação, providos de uma identidade carregada de muitos saberes e saberes-fazer”.

É na sala de aula, no enfrentamento diário dos desafios e na compreensão constante das necessidades dos alunos, que o professor vai construindo sua identidade profissional. As histórias, sucessos e desafios vivenciados ao longo da carreira contribuem para a compreensão do que significa ser um educador. Nesse sentido, para L5 “*Observar a didática da professora em relação ao conteúdo abordado, o seu posicionamento em sala de aula, a motivação ao trabalhar o conteúdo, sem deixar de ser firme quanto a sua posição de professora e o respeito que os alunos tem por ela*” pode auxiliar na compreensão do espaço formativo, de um

modo menos idealizado, rompendo com visões simplistas, tal como preconiza Carvalho (2017).

Para Zanon, Hames e Sangiogo (2012, p. 13), “é importante criar espaços interativos que favoreçam mediações de professores experientes que contribuam em reflexões críticas sobre aspectos formativos”. Essa interação, que acontece no estágio de observação, foi percebida por L11 quando afirma que “*a observação atenta das estratégias utilizadas pela educadora experiente como um aspecto de grande relevância, proporcionando-me entendimentos valiosos para o aprimoramento das minhas habilidades pedagógicas*”. Nesse contexto, o estágio de observação proporciona momentos de formação crítico reflexivas, que se configuram em processos de constituição do ser professor, acompanhados pelas dificuldades e inseguranças que marcam as práticas docentes.

Considerações finais

Formar professores crítico-reflexivos é o grande desafio que se apresenta aos cursos de Licenciatura. Trata-se de uma formação que integre teoria e prática, portanto, *práxis*, por meio de interações interpessoais dialógicas e problematizadoras das realidades e complexidades da educação contemporânea. Uma formação que supere visões tecnicistas e simplistas dos processos de ensinar e aprender, ainda presentes nas escritas dos licenciandos. Que consiga compreender a importância de contextualizar o ensino e de conhecer as realidades dos alunos, suas culturas e o seu contexto vivencial; que questione continuamente suas práticas. Tornar-se professor, assim, permite a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional. Esse processo é sempre complexo e marcado por diferentes vivências e experiências.

Nesse cenário formativo, a leitura e a escrita apresentam uma relação profunda e intrínseca, ou seja, são atividades complementares, que se retroalimentam e possibilitam a constituição do professor-pesquisador, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico. É sabido que muitos acadêmicos ingressam nos cursos de formação docente com pouca (ou nenhuma) familiaridade com a escrita acadêmica. Reside aí um importante papel do professor formador, ou seja, construir contextos de ensino e de aprendizagem (e não apenas reproduzi-los), que levem os acadêmicos ao “exercício” da leitura e da escrita. Por isso, a existência dos diários de

formação nos estágios de docência, bem como a elaboração textual reflexiva sobre as vivências articuladas a referenciais teóricos, que acontece nas licenciaturas do IFFar - *Campus Santo Augusto*.

Nos processos de compreensão da constituição docente, em atividades de estágio de observação, defendemos a interação com professores da educação básica. Isso permite que o estagiário desenvolva vivências interpessoais, essenciais para compreender o seu futuro local de atuação profissional. As interações entre professores formadores, professores da educação básica e professores em formação inicial podem promover uma compreensão mais profunda das dinâmicas e das complexidades de uma sala de aula, numa perspectiva mais colaborativa e complexa de formação de professores críticos e reflexivos, preparando-os para os desafios do ambiente escolar.

Pode-se afirmar que o processo que torna um professor o que ele é, e que permite a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional, é complexo e marcado por diferentes momentos e diferentes vivências e experiências. Ao proporcionar aos licenciandos espaços de estágio em diferentes níveis de ensino e escolas, criam-se condições para que a pesquisa seja assumida como princípio educativo, possibilitando que o estagiário se constitua pesquisador de sua própria prática docente. Para formar professores pesquisadores não basta que a pesquisa acadêmica esteja presente na graduação, é necessária uma transformação epistemológica de compreensão do que é ser professor pesquisador. Significa um processo permanente de reflexão de sua própria prática, que se constrói no cotidiano da sala de aula, em interação com os seus pares.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed, São Paulo: Cortez, 2007.

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 4249-254, 2015. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/493>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 fev. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002.

BREMM, D.; GÜLLICH, R. I. da C. O Papel da Sistematização da Experiência na Formação de Professores de Ciências e Biologia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 319-342, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6313>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CAMBRAIA, A. C.; ZANON, L. B. **Formação docente: recriação da prática curricular no ensino superior**. Curitiba: Appris, 2019.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

ESPOSITO, V.H.C. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológico-Hermenêutica. Relato de uma Pesquisa. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (org.) **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALIAZZI, M. do C.. **Educação pela pesquisa: ambiente de formação de professores ,de ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GONÇALVES, F. P.;; LINDEMANN, R. H. GALIAZZI, M. C.O diário de aula coletivo na formação de professores de ciências: reflexões à luz de uma perspectiva socio cultural. In: GALIAZZI, M. C.; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. (Org.). **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 225-242.

HAMES, C.; PARANHOS, M. A, L. A leitura e a escrita como potencializadoras do processo de formação de professores de Biologia. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. IEMCI, UFPA, 2018. p. 2269-2276. Disponível em:

<https://sbenbio.org.br/wpcontent/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

KESKE, C. **Docentes Pedagogas(os) e formação inicial de professores no IFFar:** marcas e (re)configurações nos processos constitutivos da docência. 2022. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências)-. Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. **TV Escola – Programa Salto para o futuro.** Entrevista com Antônio Nóvoa, 2001. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/antonio-novoa>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PARANHOS, M. A. L.; HAMES, C.; KEMP, A. T.. Ler e Escrever: um pressuposto para a formação de professores pesquisadores. In: B., V. R.; DREHMER-MARQUES, K. C.; NONENMACHER, S. E. B. (orgs). **Formação de professores no ensino de ciências.** Santo Ângelo: Metrics, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de Professores:** unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Trabalho e formação de professores: saberes e identidade. In: SARAIVA, Irene Skorupski; WESCHENFELDER, Maria Helena (Org.). **Sala de aula: que saberes? Que fazeres?** Passo Fundo, RS: UPF, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, vol 3, números 3 e 4, 2005/2006, p. 5-24.

ROSMANN, M. A. Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: a formação entre a teoria e a prática. In: ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; FACENDA, Luisa Cadorim. **Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: Construção Identitária e leituras de Paulo Freire**. Passo Fundo: Méritos, 2014

SILVA, L. H. A.; GULLICH, R. I. C.; FERREIRA, F. C. O estágio supervisionado em prática de ensino de ciências e biologia: (des)construção de imagens do ser professor?. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares**. Dourados/MS: Editora UEMS, 2011, v. único, p. 269-284.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development** Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANON, L. B.; HAMES, C.; SANGIOGO, F. A. Interações em Espaços de formação inicial na perspectiva da (re)construção do currículo escolar na modalidade de situação de estudo. **Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)** – V17(1), pp. 21-35, 2012. Disponível em: <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/205/139>>. Acesso em: 07 fev. 2024.

ZACHE, G.; GATTERMAN, B.; HAMES, C.. Estágio Curricular Supervisionado: reflexões a partir da observação de aulas de biologia no ensino médio. In: PANSERA-DE-ARAÚJO *et al.* (Org). **Abordagens Diversificadas dos Temas Urgentes na Educação Contemporânea**. Ijuí: Editora Unijuí, 2023, p. 213- 241