

Profissão docente em construção: desafios e possibilidades do estágio supervisionado

Teaching profession under construction: challenges and possibilities of the supervised internship

Profesión docente en construcción: desafíos y posibilidades de la pasantía supervisada

Ariane Franco Lopes da Silva 
Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil.
ariane.francolopes@gmail.com

Romilda Teodora Ens 
Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
romilda.ens@gmail.com

Isabel Baptista 
Universidade Católica Portuguesa, Porto, Porto, Portugal.
ibaptista@porto.ucp.pt

Sabrina Plá Sandini 
Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
sabrinapla@gmail.com

Recebido em 26 de maio de 2022
Aprovado em 30 de maio de 2023
Publicado em 26 de janeiro de 2024

RESUMO

O estudo objetiva compreender como pensam os professores na formação inicial, quanto à experiência do estágio supervisionado nas escolas, como atribuem sentidos à prática docente e como constroem a sua identidade profissional. A pesquisa encontra apoio teórico-metodológico na teoria das representações sociais. Participaram da pesquisa 88 estudantes de pedagogia de uma universidade pública localizada no Sul do Brasil. Inicialmente, aplicou-se a técnica da associação livre de palavras após o termo indutor “universidade e vida profissional”. Em seguida, realizou-se uma análise documental de relatórios de estágio produzidos por uma seleção aleatória de 24 estudantes. A associação livre foi processada pelo *software* Evoc. Os

resultados mostram os elementos que possivelmente compõem o núcleo central e as periferias dessa representação. Uma análise posterior identifica quatro temas: Profissão e emprego; Abertura e ingresso; Vida acadêmica; Formação. A análise de conteúdo dos relatórios revela os saberes sobre essa profissão, provavelmente ancorados em experiências passadas e na cultura, assim como tentativas de resignificá-los. Dessa análise emergem três temas: Docência; Planejar e dar aula; Avaliar. Ainda como resultado observa-se a coexistência de conhecimentos consensuais, ancorados na tradição, com os científicos adquiridos no estágio e na academia. Os dados podem colaborar com a formação de professores e com políticas educativas que versam sobre o estágio supervisionado.

Palavras-chave: formação de professor; estágio supervisionado; representações sociais

ABSTRACT

The study aims to understand how teachers in initial training think about the experience in schools, how they attribute meaning to teaching practice and how they build their professional identity. The research finds theoretical and methodological support in the theory of social representations. A total of 88 students in teacher formation course from a public university located in southern Brazil participated in the research. Initially, the technique of free association of words was applied after the inducing term “university and professional life”. Then, it was carried out a documental analysis of internship reports produced by a random selection of 24 students. The free association was processed by the Evoc software. The results show the elements that possibly form the central core and the peripheries of this representation. A further analysis identifies four themes: Profession and employment; Opening and entry; Academic life; Formation. The content analysis of the reports reveals the knowledge about this profession, probably anchored in past experiences and culture, as well as attempts to give new meaning to them. Three themes emerge from this analysis: Teaching; Planning and teaching; Assessment. Also, as a result, it is observed the coexistence of consensual knowledge, anchored in tradition, with scientific knowledge acquired during the internship and in the academy. The data can collaborate with teacher formation and with educational policies related with the supervised internship.

Keywords: teacher formation; supervised internship; social representations

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo comprender cómo piensan los docentes en la formación inicial, respecto de la experiencia de prácticas supervisadas en las escuelas, cómo atribuyen significados a la práctica docente y cómo construyen su identidad profesional. La investigación encuentra sustento teórico-metodológico en la teoría de las representaciones sociales. Participaron de la investigación 88 estudiantes de

pedagogia de uma universidade pública ubicada en el sur de Brasil. Inicialmente se aplicó la técnica de asociación libre de palabras después del término inductor “universidad y vida profesional”. A continuación, se realizó un análisis documental de los informes de prácticas elaborados por una selección aleatoria de 24 estudiantes. La asociación libre fue procesada por el software Evoc. Los resultados muestran los elementos que posiblemente conforman el núcleo central y las periferias de esta representación. Un análisis posterior identifica cuatro temas: Profesión y empleo; Apertura y entrada; Vida académica; Capacitación. El análisis de contenido de los informes revela conocimientos sobre esta profesión, probablemente anclados en experiencias y culturas pasadas, así como intentos de darle un nuevo significado. Tres temas emergen de este análisis: Enseñanza; Planificar e impartir clases; Para valorar. Como resultado, hay una coexistencia de conocimientos consensuales, anclados en la tradición, con conocimientos científicos adquiridos durante las prácticas y la academia. Los datos pueden colaborar con la formación docente y las políticas educativas que aborden las pasantías supervisadas.

Palabras clave: formación docente; pasantía supervisada; representaciones sociales

Introdução

O mundo contemporâneo tem sido palco de rápidas mudanças sociais que reestruturam constantemente as instituições, modificam a maneira com que construímos nossa identidade e alteram a forma com que nos relacionamos socialmente. Segundo Bauman (2011), a dinâmica mais fluida das sociedades contemporâneas faz com que as organizações sociais deixem de servir como “arcabouços de referência para ações humanas” e como promotoras de realização de “projetos de vida” (p. 7).

As constantes mudanças sociais também redimensionam a relação formação-trabalho, pois afetam as características do conhecimento e da atuação profissional (CANÁRIO, 2001, FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). Esse estado de mudanças pode impactar na condução da vida acadêmica de jovens estudantes do ensino superior ao potencializar sentimentos de ansiedade e estresse, isso porque a universidade, com as suas próprias dinâmicas de ensino, estimula novas maneiras de estudar e de se relacionar socialmente, bem como obriga muitos estudantes a conciliar trabalho e estudo (CHRISTIE *et al.*, 2008; GRAHAN, 2008).

Nesse contexto, os estudantes mobilizam representações prévias ao mesmo

tempo que vão construindo novas representações sobre sua futura atuação profissional e sobre a sua identidade profissional, o que pode vir a acentuar esses estados de estranhamento e estresse. Essa identidade, percebida como uma “projeção crítica do que se busca” (BAUMAN, 1995, p. 89), é constituída por um processo dinâmico que requer mentalidades abertas e aprendentes, capazes de questionamento sobre as próprias práticas.

Ao discorrer sobre as mudanças estruturais, ambientais e institucionais nas sociedades, Barnett (2004) ressalta que apesar de serem habituais, o atual ritmo acelerado e o fato de ocorrerem também no interior dos indivíduos afetam a construção de identidades e potencializam os sentimentos de apreensão e incerteza. Segundo o autor, os cursos superiores devem preparar os estudantes para a vida em um mundo muito mais complexo e difícil de apreender que anteriormente. A tarefa educacional teria uma qualidade ontológica, ou seja, a de permitir aos indivíduos florescer mesmo em situações de muita complexidade e mudança. Para tal, seria preciso oferecer uma proposta curricular que exponha o estudante a dilemas e incertezas, o que pode incluir “um confronto com os limites do saber no campo, e com as limitações do campo como tal” (BARNETT, 2004, p. 257).

Os cenários de transformações sociais, ao incidirem sobre a formação de professores, motiva reflexões a respeito de como jovens estudantes universitários compreendem a vida acadêmica, como constroem a sua identidade e como transitam da vida universitária para a vida profissional, isso porque a experiência universitária muitas vezes coincide com uma fase da vida em que trabalho, família e relações sociais estão sendo edificados (LAIRIO; PUUKARI; KOURO, 2013), o que a torna parte dessa construção e reconstrução.

Com base nesse contexto e com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de formação de professores, foi desenvolvido um projeto de investigação que contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto “Representações sociais sobre a vida universitária e identidade discente: expectativas e desafios de estudantes em curso de licenciatura no contexto da política de expansão universitária” buscou identificar o que os estudantes universitários pensam com relação à vida acadêmica e observar

como constroem a sua identidade discente (SILVA, 2017; SILVA; COHEN; GAYMARD, 2020).

O presente estudo é uma ramificação desse projeto maior e busca ouvir as vozes de futuros professores a respeito da experiência do estágio supervisionado e compreender como representam a inserção nas escolas, como atribuem sentidos à prática docente e como constroem a sua identidade profissional.

Tal estudo contou com o apoio teórico-metodológico da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003) que permite uma abordagem psicossocial de vários processos educativos e de temas como identidade, profissionalidade, formação docente e políticas educativas (GILLY, 1989; MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009; SOUSA; VILLAS-BÔAS; 2011; SILVA, 2011; SILVA, 2015; ENS *et al.*, 2019; CARDOSO; ENS; LIMA, 2021).

Ser professor: formação, representações e práticas

Autores de diferentes tradições teóricas observam que os professores iniciam seu processo de formação com crenças anteriormente adquiridas sobre a natureza do ensinar e do aprender, muitas vezes ancoradas em experiências próprias como estudantes (CALDEHEAD, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; DARLING-HAMMOND, 2006; LEAVY, MCSORLEY, BOTÉ, 2007; TANNEHILL, MACPHAIL, 2014).

Outros estudos indicam ainda a existência de elementos representacionais hegemônicos sobre essa profissão, como a dimensão vocacional, maternal e afetiva, que não resultam necessariamente da formação acadêmica, mas também da cultura, da tradição e das histórias de vida dos sujeitos (SOUSA; VILLAS-BÔAS, 2011).

Como construções psicossociais, esses elementos representacionais passam por algumas alterações no decorrer da formação universitária, mas o impacto das prescrições, experiências e contextos sociais na construção da identidade profissional do professor precisa ser mais compreendido.

Geka e Gregoriatis (2018), por exemplo, observam que a identidade profissional dos professores atuantes e dos alunos ingressantes nos cursos superiores parece ser definida mais por teorias implícitas e conhecimentos pré-acadêmicos do que as representações dos estudantes no final do curso superior que, por estarem sob a

influência dos estudos universitários, aproximam-se dos conhecimentos científicos.

Nesse contexto é necessário, então, desenvolver investigações sobre como estão sendo articulados os conhecimentos de senso comum com os científicos, que podem elucidar “possibilidades de atuar na formação inicial e continuada de professores, conscientizando o estudante [...] sobre como está construindo seu pensar a respeito do trabalho do professor” (SOUSA; VILLA-BÔAS, 2011, p. 283).

Depreende-se que nesse processo, o diálogo reflexivo com alguém mais experiente é crucial, razão pela qual o tipo de interação que se estabelece entre o professor estagiário e o supervisor de estágio é tão importante para que o futuro professor aprenda a olhar a experiência pedagógica sob nova perspectiva.

Para Nóvoa (2009, p. 30), “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (NÓVOA, 2009, p. 30). Segundo o autor, não se trata de seguir tendências anti-intelectuais ou simplesmente adotar uma puramente praticista, mas de enxergar a profissão docente em um “terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA; 2009, p. 33).

Com base nessas considerações, o estágio supervisionado torna-se oportunidade para identificar as representações sobre ser professor e sobre a profissão docente em construção e observar as possibilidades de inovação nessas representações.

A formação de professores tem passado por um processo de convergência e adaptação aos novos entendimentos sobre a carreira docente, identidade profissional e função social, e no contexto dessas mudanças o estágio curricular supervisionado tem sido objeto de atenção e análise de investigadores preocupados com os desafios que elas impõem.

Um importante desafio do estágio é promover a práxis docente (ZEICHNER, 1992; LUDKE; BOING, 2012; PIMENTA; LIMA, 2004), que respalda o futuro professor no enfrentamento de situações desafiadoras em contextos de colaboração e cooperação no ambiente escolar.

Outro desafio é fomentar experiências significativas que corroboram com a construção de novos sentidos sobre a prática docente (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008) e criar condições para que os estudantes ponderem acerca de suas certezas (BARNETT, 2004).

O estágio precisa ainda oportunizar a vinculação de diferentes conhecimentos com a realidade da sala de aula (NORBERG; PEREIRA, 2013), articular as dimensões teóricas com as práticas (SCHÖN, 1987; NÓVOA, 1995; FURLONG *et al.*, 2000; TICKLE, 2000; TARDIF, 2002; ALARCÃO, 2004; TARDIF; LESSARD, 2005; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e suscitar reflexões que abrangem a presença do outro na constituição de sua profissão e de sua subjetividade (SOUSA, 2017).

Sobre o estudo

Com uma abordagem qualitativa e com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), o presente estudo busca refletir sobre essas questões e observar o que pensam os estudantes de pedagogia em relação ao ensino, à identidade e à profissionalidade docente, bem como analisar como se dá a negociação entre os saberes mais sistematizados e científicos com os saberes mais práticos, contextualizados e consensuais no contexto do estágio.

As representações sociais são conhecimentos de senso comum acerca de fenômenos sociais (MOSCOVICI, 2003). Tais conhecimentos emergem das conversas cotidianas e das experiências de vida, circulando e penetrando em diferentes grupos sociais. Elas têm a função de guiar comportamentos, pois antecedem as ações, assim como de justificar e explicar tomadas de decisões, pois sucedem essas decisões. Também servem para a constituição identitária, pois mantêm um grupo coeso em torno de imagens e ideias comuns sobre temas sociais. Por serem essas representações um modo de conhecimento nos quais importantes decisões se apoiam, ao acessá-los podemos entender um pouco mais sobre o comportamento humano (JODELET, 1989).

Segundo Moscovici (2003), as representações têm origem no processo de ancoragem quando novos conhecimentos são associados a outros mais familiares, em processos de classificação em categorias preexistentes, e na objetivação, quando

esses conhecimentos são materializados em palavras e imagens. Uma representação social também tem uma estrutura (ABRIC, 2001) formada por elementos centrais e periféricos.

Os elementos centrais a descrevem, têm origem nas memórias, culturas e tradições, além de serem muito estáveis, já os elementos periféricos se referem ao contexto de vida dos sujeitos, são mais flexíveis e podem conter diversas perspectivas sobre um tema. Eles podem ainda indicar a dinâmica de transformação das representações, pois revelam como novas ideias se articulam com o núcleo central.

Os estudos em representações sociais buscam analisar nas falas dos sujeitos os elementos que objetivam suas ideias e opiniões, compreender os referenciais culturais e os contextos de vida que lhes dão sentido e explicar o impacto das representações no comportamento humano. Para tal, são utilizados variados instrumentos de coleta de dados, como associação livre de palavras, questionários, observações, entrevistas e documentos escritos.

Metodologia

Participaram dessa pesquisa, de abordagem qualitativa e empírica, 88 estudantes de cursos de formação de professores para tornarem-se principalmente professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e/ou de educação infantil.

Minayo e Costa (2018, p. 12) aludem que ao tomarmos a produção dos dados “no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto”, na área de humanidades, essas informações têm sido denominadas de “subjetivas”, pois constituem uma representação da realidade e são um processo qualitativo empírico.

Esse mundo subjetivo, segundo os autores, tem como “um dos fundadores da pesquisa qualitativa empírica na chamada Escola de Chicago” Willian Thomas (1970), o qual, segundo Minayo (2017), cunhou a expressão “quando alguém considera uma situação como real, ela é real em suas consequências” (p. 247). Chizzotti (2006) afirma que a pesquisa qualitativa não requer um modelo único de utilização de técnicas, sendo que cada pesquisador tem autonomia para organizar a metodologia mais adequada e eficiente ao seu campo de pesquisa. Entretanto, alerta que o

pesquisador deverá validar os meios e técnicas adotados, comprovando a cientificidade dos dados coletados, bem como os novos conhecimentos produzidos pela pesquisa.

As participantes são do sexo feminino, a maioria é solteira e com 24 anos de idade em média. Elas estão matriculadas no sexto, sétimo, oitavo e nono semestres do curso de formação de professores, em uma universidade pública, inaugurada como parte da política de expansão universitária chamada Reuni (Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Com base em informações relacionadas à renda familiar, constatamos que a maior parte das participantes é de um grupo socioeconômico de nível médio-baixo. Elas vivem na Região Sul do Brasil e concluíram a educação básica em escolas públicas locais. Metade das participantes trabalha durante o dia e estuda no turno da noite.

O instrumento de pesquisa foi organizado em duas fases, respeitando os princípios e procedimentos éticos que envolvem a pesquisa em educação, sendo apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição em que a pesquisa aconteceu, por meio do Parecer CAAE 42953715.9.0000.5564.

Na primeira fase da pesquisa, foi solicitado às 88 estudantes que escrevessem espontaneamente as quatro primeiras palavras que viessem à mente sobre o termo indutor “universidade e vida profissional”. As palavras produzidas pelas participantes foram transcritas para um único documento, mantendo sua ordem de enunciação.

Após a lematização, elas foram processadas pelo *software* Evoc (2000) (*Ensemble de Programme Permettant l'analyse des Evocations – 2000*), desenvolvido por Vergès (1992). O Evoc combina a frequência das palavras com a ordem em que cada uma foi evocada e produz um quadro de quatro casas.

As palavras mais frequentes e prontamente enunciadas possivelmente compõem o núcleo central da representação social. O programa também propicia a identificação dos elementos periféricos que fornecem hipóteses sobre a coexistência de uma multiplicidade de ideias sobre o tema investigado. Essa análise está baseada nos estudos de Abric (2001) sobre a estrutura de uma representação social, formada por elementos centrais e periféricos.

Na segunda fase da pesquisa, foi realizada uma análise documental dos relatórios de estágio produzidos por uma seleção aleatória de 24 estagiárias. Esses relatórios faziam parte do componente curricular “Estágio Supervisionado: Primeiros Anos do Ensino Fundamental”.

Parte do referido componente curricular foi desenvolvida na universidade e a outra parte foi desenvolvida em estágios em duas escolas de educação básica (Anos Iniciais de Ensino Fundamental), localizadas na Região Sul do país, durante 20 dias. Os relatórios de estágio supervisionado são construídos após a imersão nas escolas e a partir de questões norteadoras sobre situações-chave, como: a. observação de sala de aula, planejamento das aulas, ensino e avaliação; b. relação professor-aluno da escola; e c. interação do professor em formação com o professor da sala de aula.

Na sequência, os 24 relatórios foram analisados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), técnica que permite fazer uma classificação dos dados textuais em categorias temáticas e identificar um conjunto articulado de ideias, que possivelmente expressam as representações sociais das estagiárias.

Resultados e discussões

Universidade e vida profissional

O termo indutor “universidade e vida profissional”, na técnica de associação livre, produziu um total de 272 palavras, sendo 135 delas diferentes (49,83%), o que indica uma pulverização de significados. Essas palavras foram processadas pelo *software* Evoc (2000), que gerou uma tabela com quadrantes que apresentam as palavras mais frequentes, combinadas com a ordem de apresentação (Tabela 1).

A classificação das palavras em diferentes quadrantes indica a separação dos elementos representacionais em núcleo central e periferias e uma posterior análise de seus significados fez emergir quatro eixos: Profissão e Emprego; Abertura e Ingresso; Vida Acadêmica; Formação.

Tabela 1 – Associação livre de palavras – “universidade e vida profissional”

F	Palavras	F	Rang < 2,5	Palavras	F	Rang > 2,5
	1º quadrante – possível núcleo central			2º quadrante: 1ª periferia		
≥ 10	Trabalho	10	2.400	-	-	-
	3º quadrante: zona de contraste			4º quadrante: 2ª periferia		
8 ≥	Oportunidade	9	1.556	Cansaço	9	2.778
9 ≤				Dificuldades	9	2.667
				Conhecimento	8	3.375

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados gerados pelo Evoc (2000).

No primeiro eixo, Profissão e Emprego, temos a palavra “trabalho”, que foi a mais frequente e a mais prontamente evocada. Para os estudos em representações sociais, ela pode indicar o elemento que compõe o núcleo central dessa representação, ou seja, a centralidade da educação superior para o desenvolvimento de um projeto profissional futuro.

Como a palavra “trabalho” pode significar uma atuação profissional em diferentes campos, ou decorrente de diferentes especializações, não se pode afirmar que houve necessariamente uma associação entre universidade e trabalho docente. Além disso, estudos anteriores com universitários no início do curso superior (SILVA; COHEN; GAYMARD, 2020) mostram que o desejo de ingressar em um trabalho é apenas uma das justificativas para o ingresso na universidade, dentre outras mais valorizadas, como ter uma formação acadêmica, um crescimento pessoal e uma vida social.

Esse resultado indica que, possivelmente, para algumas estudantes que se encontram no final do curso superior, a dimensão da vida profissional ganha relevância e torna-se importante fator que compõe a sua identidade discente.

A palavra “oportunidade”, que se encontra no quadrante inferior esquerdo, foi evocada com frequência, mas menos prontamente. Ela compõe o eixo Abertura e Ingresso e complementa o sentido do núcleo central, pois revela que a passagem pela universidade oferece chances de ter um trabalho.

As alunas tiveram acesso à educação superior por meio de políticas públicas que promovem a inclusão de pessoas pertencentes a grupos com dificuldades de acessar oportunidades. Portanto, a vida universitária e profissional está associada à

ideia de uma “oportunidade” de uma formação superior e de um melhor *status* social que essa formação oferece.

As palavras “cansaço” e “dificuldades”, na segunda periferia, foram pouco frequentes e pronunciadas menos prontamente. Elas formam o terceiro eixo Vida Acadêmica e descrevem os contextos de vida das estudantes, a realidade do estudante trabalhador e as preocupações em torno da distribuição do tempo entre trabalho e universidade. Nesse caso, esses resultados corroboram com os encontrados por Silva, Cohen e Gaymard (2020) sobre as representações identitárias de jovens estudantes no início da vida acadêmica.

O quarto eixo Formação é composto pela palavra “conhecimento”, que possivelmente faz referência à aprendizagem de saberes mais típicos da academia, mas sua baixa frequência pode sugerir o pouco valor atribuído aos conhecimentos científicos para a profissão docente.

Sendo assim, as representações preexistentes e consensuais quanto a ser professor impactam mais fortemente na construção dessa identidade e profissionalidade, como observam Sousa e Villas-Bôas (2011). Entretanto, os dados obtidos por Geka e Gregoriatis (2018) diferenciam-se dos observados nesse estudo, pois as representações sobre a identidade docente de estudantes no final do curso superior aparecem mais articuladas à ciência e aos conhecimentos e competências docentes adquiridos na academia que aos saberes prescritos e culturalmente enraizados.

Segundo Cardoso, Ens e Lima (2021), esses saberes se relacionam, em parte, ao movimento de formação estabelecido pela legislação a partir da BNCC (2017). Eventualmente, diferentes contextos acadêmicos e currículos de formação de professores podem suscitar variadas representações sobre identidade e profissionalidade docente. Como esse estudo está limitado a uma única universidade, não é possível inferir sobre esse impacto. Contudo, investigações com um procedimento metodológico comparativo podem vir a desenvolver análises mais aprofundadas sobre os efeitos de diferentes contextos formativos nessas representações identitárias.

Relatórios de estágio: observação, planejamento, ensino e avaliação

Após análise flutuante do *corpus* textual dos relatórios, identificaram-se três temas principais: Docência; Planejar e Dar Aula; Avaliar. Esses eixos geraram categorias temáticas nos quais 86 segmentos de texto, palavras ou expressões foram classificados a partir da proposta de Bardin (2011).

As diferentes unidades de significação, produzidas por um mesmo participante e que tinham o mesmo sentido, foram computadas apenas uma vez (Tabela 2).

Tabela 2 – Categorias temáticas e itens de significado – O estágio: observação, planejamento, ensino e avaliação

Categorias	Significados	N	%
Docência	Saber gerir relações humanas e saber manter a ordem	23	43,03
	Saber lidar com o imprevisível	8	
	Saber o conteúdo a ser trabalhado em aula	6	
O outro	Conhecer o que os alunos já sabem e suas realidades	21	38,37
	Ser próxima dos alunos	12	
Avaliar	Condicionar a avaliação às capacidades do aluno	12	18,60
	Avaliar participação e caderno	4	
Total		86	100,00

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos relatórios de estágio (2022).

A categoria Docência (43,03%, 37 itens) é a maior e agrupa itens que falam da profissão docente e das habilidades e características de um professor. Dentro dessa categoria, comentários sobre a interação com o grupo de alunos (23 itens) foram os mais frequentes e refletem as dificuldades com a manutenção da ordem e da disciplina em sala de aula, o que também foi observado por Longhini e Hartwig (2007).

Os seguintes segmentos de texto são exemplos dos que foram classificados em tal categoria: “Para manter a ordem, é preciso ter habilidades”; “Professores experientes sabem como manter a ordem, porque reforçam as regras todos os dias”. “Manter a ordem foi onde senti mais dificuldade [...]”. Essas ideias correspondem aos estudos de Tardif e Lessard (2005), que mostram como a disciplina é fonte de preocupação e tensão para os professores, provocam sentimentos de impotência e

traduzem dilemas sobre a variedade de papéis que o professor assume, que vão além do de ensinar.

Em outros momentos, as alunas se referiam ao trabalho docente como imprevisível (8 itens), o que implica em uma aprendizagem constante: “Aprendi que cada professor possui sua trajetória pessoal e profissional e assim se constitui enquanto professor. Por isso, não há uma fórmula exata para dar aula, pois estamos em um constante exercício de formação”; “[...] com o tempo vamos sempre aprender coisas novas”.

As falas indicam que as representações de ser professor parecem estar ancoradas na ideia de um processo, que leva tempo, que demanda esforço e que depende do contexto de trabalho, bem como da valorização profissional, como indicam os estudos de *Ens et al.* (2019) com estudantes de Pedagogia de uma Universidade do Sul do Brasil. Por essa razão, atribui-se importância aos conhecimentos tácitos obtidos no contexto da sala de aula, o que foi também observado por Tardif (2002).

Nessa categoria, foram poucas as referências ao conhecimento do conteúdo a ser trabalhado com as crianças e a associação desse conteúdo com a prática docente (6 itens): “É importante planejar as atividades para alinhar o conteúdo”; “É importante conhecer bem o conteúdo a ser ensinado aos alunos”. Como o conhecimento do conteúdo tem um impacto no que e como ensinar, é importante que se possua “um conhecimento didático do conteúdo a ensinar” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 88). Essas falas sugerem que as estagiárias parecem apreensivas com o domínio do conteúdo e levantam a questão sobre a preparação adquirida nesse caso no curso superior e no estágio, o que corresponde com os estudos de Longhini e Hartwig (2007).

A segunda categoria O outro (38,37%, 33 itens) tem um tamanho intermediário. Nessa categoria, estão expressões sobre a necessidade de conhecer as crianças e de adaptar as ações pedagógicas às realidades delas (21 itens): “Deve-se sempre levar em consideração o conhecimento anterior que o aluno (criança) já possui”; “A primeira coisa num planejamento é conhecer a turma, quem são os alunos [...], buscando contemplar a realidade da turma”.

De maneira geral, as falas podem refletir ideias discutidas na universidade em relação a como as crianças aprendem e indicar tentativas de perceber a prática sob o ponto de vista teórico, o que Nóvoa (2009) aponta como positivo. Contudo, não foi possível perceber como as estagiárias pretendem incorporar esses conhecimentos ao planejamento e ao ensino, pois não apresentaram exemplos de situações ou atividades que correspondam a essa preocupação.

Com base nessa constatação, o relatório poderia conter referências e descrições de casos concretos, análises feitas com base nos conhecimentos teóricos e ações que possibilitaram a resolução de problemas e como essas ações informam o planejamento.

Ainda nessa categoria, observam-se comentários sobre o investimento afetivo e pessoal da docência e a sua importância para a condução da aula (12 itens): “[...] ter uma relação amigável e respeitosa com as crianças [...]”; “[...] manter um bom convívio com as crianças [...]”; “[...] estabelecer uma relação afetiva com as crianças [...]”. Como um todo, essas falas mostram os conhecimentos sobre os aspectos heterogêneos da docência, quando as relações profissionais, o conhecimento do conteúdo, recursos didáticos e particularidade dos alunos coexistem com os investimentos afetivos e pessoais do professor (TARDIF; LESSARD, 2005).

A terceira categoria, Avaliar (18,60%, 16 itens), é a menor classe de ideias e a temática de condicionar a avaliação às capacidades do aluno foi a mais comum (12 itens): “A avaliação se dava de acordo com o que o aluno sabe e partindo do entendimento deles”; “A avaliação deve ser um processo, respeitando os momentos de cada aluno”; “[...] verificar se os conteúdos passados estão sendo aprendidos [...]”. Ainda dentro dessa categoria, apenas quatro expressões falam da importância de incluir na avaliação as atividades e tarefas que estão no caderno.

A avaliação é compreendida como um trabalho complexo e constante, que envolve critérios socialmente difundidos e cria tensões entre professores, pais e direção (TARDIF; LESSARD, 2005). Portanto, chama a atenção as poucas reflexões relacionadas a essas tensões, à elaboração de critérios e à sua articulação com o planejamento das aulas nos relatórios.

Com base nessas categorias, podemos inferir os principais temas que formam as representações de docência pelas estagiárias. Saber lidar com o outro, manter a ordem na sala, reagir ao imprevisível, dominar o conteúdo, conhecer as crianças e saber avaliar formam um conjunto de saberes que traduzem o que é ser professor. Para as participantes da pesquisa, esses saberes são aprimorados com a experiência e com o tempo, mas expressões como “é preciso ter [...]”; “é importante fazer [...]”, “deve-se sempre [...]” também indicam conhecimentos consensuais sobre como agir em situações imprevisíveis e que geram incertezas.

Em conjunto, essas falas mostram a variedade de saberes sobre a docência, do saber agir em contextos imprevisíveis, aos conhecimentos mais convencionais sobre como agir em determinados momentos. Entretanto, conforme aponta Barnett (2004), é importante ponderar sobre as certezas e nesse sentido o estágio pode ser um momento especial para essas ponderações.

Relação professor-aluno

Os comentários que dizem respeito ao tema da relação professor-aluno contidos nos relatórios de estágio foram classificados em categorias temáticas seguindo a proposta de Bardin (2011). Foram selecionados 97 segmentos de texto, identificados como unidades de significação, que foram classificados em quatro categorias temáticas: Formas de comunicação; Amizade; Poder; Dar aula (Tabela 3).

Tabela 3 – Categorias temáticas e itens de significado – relação professor-aluno

Categorias	Significados	N	%
Formas de comunicação	Falas, atitudes, posturas e expressão facial	57	58,77
Amizade	Relação de amizade, proximidade e interesse	26	26,81
Ética	Considerar o outro	8	8,24
Dar aula	Didática	6	6,18
Total		97	100,00

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos relatórios de estágio (2022).

A primeira categoria, Formas de comunicação (58,76%, 57 itens), tem o maior número de itens: “Sorria quando necessário e seja sério e rígido quando necessário; “Deve apresentar uma expressão suave, para não amedrontar, buscar sorrir e expressar feições diferentes, de carinho, de alegria”; “O professor deve falar de maneira branda, calma, sem gritar ou berrar, mas sim chamar o aluno e conversar”. Percebe-se que a profissão docente tem forte conteúdo humano-interacional (TARDIF; LESSARD, 2005) e as formas não verbais de comunicação professor-aluno, como a postura, o gesto e a expressão facial, formam um universo especial por onde essa interação ocorre (SILVA, 2011; 2015).

A categoria Amizade (26,81%, 26 itens) é o segundo maior agrupamento de ideias e reúne palavras que expressam a dimensão afetiva da relação professor-aluno. De certa forma, essa categoria complementa a anterior, pois amplia o tema da dimensão humano-interacional da docência e inclui o da afetividade e o da harmonia: “As professoras se apresentavam como amigas das crianças, mas também como a figura de respeito em sala de aula”; “A professora os tratava com carinho e afeto”; “A professora é muito humana e atenciosa”.

Essas falas também ilustram os saberes sobre a relação afetiva dos professores com seus alunos e com a sua profissão (TARDIF; LESSARD, 2005) e mostram como as estagiárias associam a identidade docente às práticas de cuidado, dedicação e afeto, aproximando-a da ideia de vocação e da imagem de maternidade (SOUSA; VILLAS-BÔAS, 2011).

A terceira categoria, Poder (8,24%, 8 itens), conta com poucos itens de significação, mas trata de um importante elemento do trabalho do professor, o de manter a ordem na classe (TARDIF; LESSARD, 2005): “Há uma postura diferenciada, algo que demonstra que o professor é a autoridade na sala de aula”; “Falava com os alunos sempre com superioridade”; “Seja sério e rígido quando necessário”. As falas mostram ainda conhecimentos de estratégias de ação, como gestos, posturas, tom de voz e expressões faciais, muitas vezes sutis, mas que traduzem as regras da organização escolar (SILVA, 2011).

A quarta categoria, Dar aula (6,18%, 6 itens), é a menor e agrupa comentários que fazem referência à importância de tratar todos os alunos igualmente e considerar

as expectativas e os interesses individuais de cada aluno, o que também expressa o caráter ético da relação professor-aluno (TARDIF; LESSARD, 2005): “Uma profissional disciplinada que tinha uma didática para trabalhar com todos os seus alunos, principalmente com aqueles que têm mais dificuldades”.

Em geral, as categorias revelam discursos a respeito de dar aula e da relação professor-aluno que variam de uma abordagem mais tradicional à outra mais compreensiva e colaborativa, além de poderem expressar saberes referendados em experiências passadas como alunos e em conhecimentos leigos sobre os modos de interação adulto-criança.

Constatou-se que verbos como “dever” indicam que os sujeitos têm certeza de como as coisas funcionam e do que funciona melhor nas diferentes situações de sala de aula. Esses conhecimentos parecem inquestionáveis pela experiência do estágio, uma vez que não foram observadas nos relatórios tentativas de avaliar criticamente o que estava sendo observado. No entanto, a coexistência de ideias diferentes sobre como essa interação deve ser, mesmo sem uma descrição mais detalhada, revela tentativas de reinterpretar.

Com base nos resultados, sugerimos que o estágio deve oferecer oportunidade para uma discussão aprofundada quanto aos modos de interação adulto-criança e sua conexão com atividades pedagógicas.

Relação estagiário com o professor de sala de aula

Os comentários das estagiárias no que concerne à relação delas com os professores da sala de aula seguiram os procedimentos observados nas outras análises de conteúdo. Uma análise inicial identificou 23 palavras sobre esse tópico, que foram classificadas em três categorias temáticas: Harmonia; Modelo; Clima escolar (Tabela 4).

Tabela 4 – Categorias temáticas e itens de significado – Relação estagiário e professor

Categorias	Significados	Total	%
Harmonia	Harmonia, prestativo, respeitoso, gentil	16	69,57
Modelo	Experiência, aconselhamento, suporte	4	17,39
Clima escolar	Conflito, desconforto, falta de cooperação	3	13,04
Total		23	100,00

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos relatórios de estágio (2022).

A categoria Harmonia (69,56%, 16 itens) contém o maior número de palavras e indica seu significado especial para essa representação. Nessa categoria, os sujeitos relatam o apoio emocional que receberam dos professores da sala de aula: “As interações entre o estagiário e os professores atuantes foram tranquilas e respeitadoras”; “Os professores foram gentis e prestativos”; “Vi um ambiente harmonioso e sociável”. A ideia de harmonia pode ser produto de uma situação temporária em que o estagiário se encontra na escola, pois ele fica menos exposto aos conflitos próprios dos ambientes de trabalho, o que torna essas tensões menos visíveis.

A categoria Modelo (17,39%, 4 itens) contém baixo número de palavras e agrupa ideias sobre o valor que as estagiárias atribuem aos professores em atuação: “Seus conselhos e companheirismo servem de base para momentos de dificuldade”; “É importante trocar ideias com professores mais experientes”; “É importante observar como professores experientes resolvem problemas, pois, quando chegar a hora, sabemos como agir”.

As ideias descritas reforçam as encontradas na categoria Harmonia no sentido de expressar que, no percurso formativo do professor, ele pode evoluir de uma condição de dependência e de imitação de profissionais mais experientes para a de autonomia, “com uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 61).

A categoria Clima escolar (13,04%, 3 itens) foi a menor e se diferencia da categoria Harmonia, pois inclui comentários críticos quanto ao clima escolar e quanto à interação entre os professores: “Nessa escola, a relação entre professores era conflitante”; “Não me senti à vontade na sala dos professores”; “Faltava cooperação e planejamento coletivo”.

Como as falas relacionadas ao clima escolar foram poucas, possivelmente as experiências de estágio para além da sala de aula não foram frequentes. É importante que o estagiário conheça as características da escola como um todo, sua cultura, professores, contexto socioeconômico e normas de funcionamento, pois é necessário que os futuros professores “se percebam como coparticipantes do espaço de convivência, onde outras relações se constroem, outras lições são aprendidas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 128).

Algumas reflexões...

Para lidar com as tensões e incertezas causadas pelas complexas e imprevisíveis situações do cotidiano escolar, as estagiárias mobilizam saberes previamente adquiridos sobre a docência. Tais saberes são convenções, rotinas e condutas que orientam as ações em sala de aula, razão pela qual se aproximam de representações sociais.

Para Moscovici (2003, p. 36), as representações sociais são prescritivas e “se impõem sobre nós com uma força irresistível”. Mesmo originando do passado e de experiências vividas, “continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais” (p. 38). Assim, as representações preservam práticas originadas da cultura escolar e ilustram o aspecto convencional dessa realidade. Embora conhecê-las seja indispensável, pois novos conhecimentos invariavelmente se associam aos anteriores, é importante garantir que não se diminua a possibilidade de circulação de ideias novas. A capacidade de questionar é fundamental (BAUMAN, 1995) e o confronto com problemas complexos é desejável em um currículo de formação superior (BARNETT, 2004).

Diferentes teorias da aprendizagem do adulto podem ser aplicadas à formação docente e a que tem valor especial e provoca aprendizagem significativa e para a mudança é a que Marcelo Garcia (1999) denomina como aprendizagem autônoma. Ao analisar a obra de diferentes autores sobre esse tópico, o autor argumenta que uma aprendizagem autônoma não significa aprender sozinho, mas aprender a avaliar as próprias atividades de aprendizagem e pensar sobre elas de maneira crítica e

reflexiva em situações individuais ou de cooperação com outros mais experientes.

Ao explorar os diferentes modelos de aprendizagem do adulto, Calderhead (1991) mostra que os futuros professores têm experiências prévias sobre o ensino adquiridas quando eram alunos e que essas experiências podem ser assumidas de modo automático e influenciar a sua prática com modelos nem sempre adequados.

Nos moldes do pensamento de Calderhead, Marcelo Garcia (1999) ressalta que seria interessante desenvolver uma consciência das concepções pessoais e provocar a “dissonância cognitiva nos professores em formação” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 100). Ainda sobre esse tópico e revendo as relações entre universidade e escola na formação do professor, Marcelo Garcia (1999) cita os estudos de Cochran-Smith (1991), para quem o papel das instituições acadêmicas é o de promover atitudes críticas, reflexivas e de autoanálise nos professores em formação.

À luz dos resultados dessa pesquisa e concordando com os autores citados anteriormente, a experiência do estágio supervisionado precisa continuar a dar voz e vez aos estagiários, para que possam perceber esse processo acadêmico e profissional como de autoformação e ressignificação de representações, saberes e práticas.

Os relatórios de estágio comprovam que as alunas têm conhecimentos a respeito da profissão docente e da identidade docente, provavelmente ancorados em experiências passadas, na cultura e na tradição e que esses conhecimentos podem impactar na forma como vão exercer a profissão. Isso levanta questões sobre como o estágio pode ser uma experiência de promoção de uma formação reflexiva, crítica e voltada à inovação e à mudança.

O estudo mostra que seria importante aprimorar a capacidade de problematizar as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas durante o estágio, superando apenas a constatação e indicando possibilidades diferentes de ações, a fim de refletir quanto ao uso de atividades pedagógicas na gestão da sala de aula e fortalecer o aprendizado dos conteúdos que os estagiários vão ensinar.

Outro aspecto importante a ser trabalhado nos estágios é a relação do estagiário com os diversos atores escolares, pois, como apontam Tardif e Lessard (2005), fazem parte desse trabalho a negociação e a colaboração com tais atores.

Por fim, a relação universidade-escola na formação do professor deve ser considerada, pois como as universidades atendem a um número elevado de estudantes com perfis variados, os cursos e os estágios precisam considerar essa diversidade e aproveitá-la para melhorar os principais aspectos do desenvolvimento de carreira docente, “que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 68).

Abordar as representações sociais durante o estágio pode ser uma maneira de ajudar as estudantes a ressignificarem esses saberes. Nesse contexto, Pimenta e Lima (2004, p. 134) recomendam que as reflexões, com base no estágio, precisam “[...] considerar a força das práticas enraizadas e das crenças nas instituições e nas ações de seus profissionais” pelos alunos e pelos professores da educação superior e da educação básica.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. A structural approach to social representations. *In*: DEAUX, Key; PHILOGÈNE, Gina. (ed.). **Representations of the social**. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 2001. p. 42-47.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Life in fragments: essays in postmodern morality**. Oxford: Blackwell, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Culture in a liquid modern world**. Cambridge: Polity, 2011.

BARNETT, Ronald. Learning for an unknown future. **Higher Education Research and Development**, v. 23, n. 3, p. 247-260, 2004.
<https://doi.org/10.1080/0729436042000235382>. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0729436042000235382>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CALDERHEAD, James. Teachers: beliefs and knowledge. *In*: BERLINER, David C.; CALFEE, Robert C. (ed.). **Handbook of educational psychology**. New York, NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International,

1996. p. 709-725.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. *In*: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.

CARDOSO, Danielle Engel C.; ENS, Romilda Teodora; LIMA, Thalita V. EDUCAÇÃO 2030: tendências, influências e ausências nas políticas de formação inicial de professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 21, p. 1327-1349, 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/cardoso-ens-lima.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHRISTIE, Hazel; TETT, Lyn; CREE, Vivienne E.; HOUNSELL, Jenny; McCUNE, Velda. 'A real rollecoaster of confidence and emotions': learning to be a university student. **Studies in Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 567-581, 2008. <https://doi.org/10.1080/03075070802373040> Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070802373040>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Reinventing student teaching. **Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 2, p. 104-118, 1991. <https://doi.org/10.1177/002248719104200204>, Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/cochran264.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

DARLING-HAMMOND, Linda. Constructing 21st century teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 5, n. 3, p. 1-15, 2006. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487105285962>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler; OLIVEIRA, José Luis; TRINDADE, Rui. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. b49, n. b172, p. 260-283, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145675> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qbcvLbYP6QTZVssCGtrZjwd/?lang=en> . Acesso em: 15 mar. 2022.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática do professor no estágio curricular. **Educar**, 32, p. 215-232, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Dv5GXZrkpBcJ4YjqBthZrDt/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 jan. 2022.

FURLONG, John; BARTON, Len; MILES, Sheila; WHITING, Caroline; WHITTY, Geoff. **Teacher education in transition: re-forming professionalism?** Buckingham: Open University Press, 2000.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GILLY, Michel. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, Denise (ed.). **Les représentations sociales**, Paris, France: PUF, 1989. p. 363-386.

GEKA, Maria; GREGORIATIS, Athanasios. Kindergarten teachers' and student teachers' social representations of their professional identity. **Hellenic Journal of Psychology**, v. 15, p. 151-167, 2018. Disponível em: https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/09/Volume15_Issue2_Geka.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021.

GRAHAN, Gordon. **Universities: the recovery of an idea.** 2. ed. Exeter, UK: Imprint Academic, 2008.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (ed.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 47-78.

LAIRIO, Marjatta; PUUKARI, Sauli; KOURO, Anne. Studying at university as part of student life and identity construction. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 57, n. 2, p. 115-131, 2013. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621973>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2011.621973>. Acesso em: 02 dez. 2021.

LEAVY, Aisling. M.; MCSORLEY, Fiona A.; BOTÉ, Lisa A. An examination of what metaphors construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. 2006. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 7, p. 1217-1233, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016>. Disponível em: <http://eprints.teachingandlearning.ie/2725/1/Leavy%20et%20al%202007.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LONGHINI, Marcos Daniel; HARTWIG, Dácio Rodney. A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 13, n. 3, p. 435-451, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000300011>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000300011>. Acesso em: 05 dez. 2021.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. A. From work to teacher education. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/kJjbtTzvSsHVY5gf5vnRPRk/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria. Teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200011>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/N4pHNtvnQZvWLFHbt6TWQZv/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de. Foundation, mishaps and dissemination of qualitative research. In: COSTA, António Pedro; REIS, Luís Paulo; MORIRA, António (ed.). **Computer supported qualitative research**. Poland: Springer. 2017. p. 55-70.

MINAYO, Maria Cecília de; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 40, p. 11-20, apr./jun. 2018. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002> .Acesso em: 19 maio 2023.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÖRNBERG, Marta; PEREIRA, Igor Daniel Martins. Concepções de estágio e ação docente. **Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 109-120, 2013. Disponível em:
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/78>. Acesso em: 05 out. 2021.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (ed.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. Toward a new design for teaching and learning. Jossey-Bass, 1987.

SILVA, Ariane Franco Lopes. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 616-624, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300020> . Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/jRfgqbfcrmwdsNtsQvTMhRb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Ariane Franco Lopes. O mundo virtual e as identidades profissionais. Implicações para a formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 473-492, 2015. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.DS05>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2044>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, Ariane Franco Lopes. Vida universitária e identidade do estudante: uma análise da cultura acadêmica em construção. In: SILVA, Ariane Franco Lopes; FERREIA, Lísia Regina; ENS, Romilda Teodora (eds.). **Políticas de expansão universitária: Reflexões sobre a vida acadêmica**. Curitiba: PUCPress, 2017. p. 27-54.

SILVA, Ariane Franco Lopes, COHEN, Golda; GAYMARD, Sandrine. Images and social representations of students' identity and university experience. **Papers on Social Representations**, v. 29, n. 2, p. 12.1-12.23, 2020. Disponível em: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/index>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS-BÔAS, Lúcia. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, 2011. <https://doi.org/10.7213/rde.v11i33.4285>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4285>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOUSA, Clarilza Prado de. Desafios da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 739-756, 2017. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO02> Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8435>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TANNEHILL, Deborah; MACPHAIL, Ann. What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 2, p. 149-163, 2014. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732056>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2012.732056>. Acesso em: 10 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TICKLE, Les. **Teacher induction**: the way ahead. Buckingham: Open University Press, 2000.

THOMAS, Willian. The definition of the situation. *In*: COSER Lewis A.; ROSEMBERG, Bernard. (Ed.). **Sociological Theory**. Toronto: Mcmillan Co, 1970. p. 245-249.

VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de une représentation. **Bulletin de Psychologie**, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, António (ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 115-138.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)