

ENTRE SILÊNCIOS, AUTONOMIA E AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Thalita Gomes Caliri de Carvalho¹ Keitiane Pinho Burlamaqui²

¹ Graduanda do curso de pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, Amazonas, Brasil. tgcdc.ped22@uea.edu.br

² Graduanda do curso de pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas- UEA, Manaus, Amazonas, Brasil. keitiburlamaqui@gmail.com

RESUMO: A pesquisa traçou caminhos que se relacionam com a experiência do chão da escola no Estágio Supervisionado, isso se configura como um componente fundamental na formação de professores, possibilitando a aproximação entre teoria e prática no contexto escolar. Trata-se de um momento formativo que permite ao licenciando observar, analisar e intervir na realidade educacional. A formação docente exige uma postura crítica e reflexiva diante das práticas pedagógicas, conforme destaca Paulo Freire, ao enfatizar a importância de uma educação que vá além da transmissão de conteúdo, promovendo a autonomia e a consciência crítica dos educandos. Nesse contexto, o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita compreender a complexidade da prática docente, incluindo aspectos relacionados à alfabetização, à inclusão e às relações interpessoais no ambiente escolar. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo analisar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado II, destacando as práticas pedagógicas observadas, a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, os desafios da educação inclusiva e a o desenvolvimento da construção identitária de pedagogos/as.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Formação de professores; Afetividade; Aprendizagem; Desenvolvimento.

Introdução

O Estágio Supervisionado configura-se como um componente fundamental na formação de professores, possibilitando a aproximação entre teoria e prática no contexto escolar. O Estágio Supervisionado configura-se como um componente fundamental na formação de professores, possibilitando a aproximação entre teoria e prática no contexto escolar. Trata-se de um momento formativo que permite ao licenciando observar, analisar e intervir na realidade educacional.

A formação docente exige uma postura crítica e reflexiva diante das práticas pedagógicas, conforme destaca Paulo Freire (2021), ao enfatizar a importância de uma educação que vá além da transmissão de conteúdo, promovendo a autonomia e a consciência crítica dos educandos.

Nesse contexto, o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita compreender a complexidade da prática docente, incluindo aspectos relacionados à alfabetização, à inclusão e às relações interpessoais no ambiente escolar. O período de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi para a minha formação como pessoa, mulher, acadêmica e futura professora regente de sala uma experiência avassaladora adentrada em experiências humanas que levam a uma docência de internalizações a externalizações. Foi presente em todo o percurso dessa etapa a presença notória do entrelaçamento da reflexão da observação, à docência, e por fim a sua problematização. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado II, destacando os feitos dentro ambiente, a prática pedagógica, a relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e os desafios que perpassam a educação.

Essa pesquisa, realizada no âmbito do estágio foi apenas um berço para toda a trajetória profissional a ser exercida, que abre inúmeras oportunidades para compreensão, ação e reflexões na formação de professores/as experimentando as suas vivências, os conhecimentos aprendidos e partilhados, as interações e olhares fizeram parte desse tempo específico. Portanto, o reconhecimento de sua relevância nos remete à reflexão acerca dessa iniciação a prática docente. Conforme Bolzan (2013) A realidade de um professor em processo de aprendizagem é tocada pelo pensamento e posição de consciência, pela percepção do inacabamento e também pela prática de *ensinante* e *aprendente* dos sujeitos em processo formativo. Isso reflete no processo da construção de identidade do pedagogo/a, que vai sendo construído e modelado através dos conhecimentos adquiridos, e principalmente modelado pelas vivências encontradas no espaço escolar, em conjuntura com as pessoas presentes nesse ambiente.

O Estágio Supervisionado não se limita como algo único e que só ele exerce o poder de aprendizagem, mas revela-se como uma das bases, não se isola. Conforme Nóvoa (2002,



p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola/universidade, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para Pimenta e Lima (2004) Essa aproximação com a realidade só tem uma consonância quando se tem presente significações de relação e intenções, tudo isso para a conceituação aprofundada e assertiva do estágio e das suas atividades dentro dele exercidas

Metodologia

A abordagem qualitativa foi escolhida para a estruturação e envolveu o percurso da pesquisa, como afirma Minayo (2012) O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Com a naturalidade de uma natureza descritiva, conforme os pressupostos de Gil (2019), que define esse tipo de investigação como aquela voltada à descrição e compreensão de fenômenos em contextos específicos.

O estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Manaus-AM, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos foram a observação participante no cotidiano escolar, registro em diário de campo e análise de documentos pedagógicos. O caderno de campo é visado dentro da pesquisa como uma reunião do que foi vivido, os detalhes, aquilo que não é visto como relevante, também os comportamentos as reações, os conteúdos, os combinados nas salas de aula. Segundo Alberti (...) O caderno de campo é utilizado para observar as relações estabelecidas e as mediações, descrições e reações. Isso reverbera na construção da pesquisa, porque será avaliado e percebido as limitações e ações dentro do campo.

Conhecendo a rotina na sala de referência: entre combinados, alterações e alunos premiados

No cotidiano escolar, observava-se que as crianças, ao chegarem à escola, organizavam-se em filas no pátio, aguardando a fala da gestora, enquanto as professoras se posicionavam nas extremidades e a diretora, com uso de microfone, dirigia-se a todos. Após o cumprimento inicial, realizava-se um momento de oração com preces e a oração do Pai Nosso, do qual também participei em algumas ocasiões. Sob uma perspectiva crítica, essa organização revela um modelo disciplinador e hierarquizado, no qual os estudantes assumem uma postura passiva diante das práticas instituídas. A formação de filas e a centralização da

fala reforçam o controle dos corpos e limitam a autonomia e participação das crianças. Além disso, a presença de práticas religiosas problematiza a laicidade da escola, podendo desconsiderar a diversidade de crenças. Embora pareçam promover integração, tais práticas podem impor vínculos, comprometendo relações mais democráticas e inclusivas.

Durante os meses de estágio presenciei falas problemáticas da professora regente quanto as crianças, como “Queria nada com nada! Vocês são um bando de mal-educados! Isso é tolice!” Caso as crianças não estivessem estáticas e a todo tempo paradas e escutando com muita atenção a professora chamava a atenção. Todavia, essa chamada de atenção, muitas vezes eram palavras em alta voz e batidas na mesa. Tais práticas revelam uma concepção autoritária de ensino, que prioriza o controle e a disciplina em detrimento do diálogo e da escuta. Esse tipo de abordagem pode gerar medo, insegurança e afetar negativamente o processo de aprendizagem. No campo dos afetos, evidencia-se a fragilidade na construção de vínculos positivos, uma vez que relações baseadas na intimidação tendem a afastar, e não aproximar, os sujeitos. Assim, torna-se essencial repensar práticas pedagógicas que valorizem o respeito, a empatia e o acolhimento no ambiente escolar.

No que tange aos recursos didáticos, estes eram elaborados pela própria professora, consistindo em fichas de leitura organizadas por níveis de conhecimento, que iam desde as letras do alfabeto, passando por sílabas simples e complexas, palavras, até a leitura de textos. No entanto, quando as crianças esqueciam de levar as fichas, eram frequentemente expostas a situações de constrangimento diante da turma, sendo alvo de gritos e de falas como “Não querem nada com nada!”. Observava-se que os alunos já estavam tão habituados a essas práticas que reagiam com silêncio e submissão, sem expressar emoções ou questionamentos, apenas obedecendo às ordens da professora. Tal cenário evidencia a naturalização de práticas autoritárias, que podem impactar negativamente tanto o processo de aprendizagem quanto a construção de vínculos afetivos no ambiente escolar.

Além disso, a professora ensinava-os a terem mais responsabilidade com os seus pertences e suas tarefas, quando um aluno dizia que não tinha feito a tarefa ou não tinha trago o trabalho, devido a alguma situação de esquecimento ou outra coisa e citam os pais, ela logo respondia que era obrigação deles lembrar e trazer. Eu compreendi que ela exigia uma autonomia deles, porém algo não estava totalmente entrelaçado e entendido, nem todos iriam ser perfeitos nesse quesito ao mesmo tempo, cada um tem o seu tempo e o seu ritmo.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, ale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (Freire, 2021, p. 105).

As atividades eram sempre voltadas para o livro didático, para inserir a prática da leitura a professora regente pedia para que os alunos de forma alternativa lessem os textos e enunciados, também pedia para que fosse lido alto, caso não fosse correspondida logo perguntava da turma *“Vocês estão ouvindo?”* As crianças respondiam que não estavam escutando o/a colega. Quando ocorria essa situação ocorria ou a professora pedia para que esse aluno continuasse ou pedia para outra criança continuar a leitura.

Na sala de referência, também havia a presença de crianças venezuelanas, totalizando seis alunos. No início do estágio, imaginei que houvesse apenas uma criança, pois a professora havia apresentado somente uma criança, no entanto, ao solicitar que os alunos venezuelanos levantassem a mão, identifiquei a presença dos demais. Observava-se que, entre si, eles se comunicavam frequentemente em sua língua nativa, especialmente nos momentos de intervalo, como na hora do lanche. Contudo, em sala de aula, era exigido que utilizassem exclusivamente o português. Essa prática pode ser problematizada, uma vez que desconsidera a língua materna como parte fundamental da identidade e do processo de aprendizagem dessas crianças, podendo gerar insegurança e dificultar sua expressão. Além disso, notavam-se dificuldades na pronúncia de algumas vogais, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas mais inclusivas, que valorizem o bilinguismo e promovam uma aprendizagem mais acolhedora.

Durante o período de observação, especialmente em situações de visita de novos profissionais à sala, como a chegada de uma pedagoga e, posteriormente, da professora-orientadora, a docente solicitava que as crianças demonstrassem o que haviam aprendido, incentivando a repetição coletiva dos conteúdos. Entretanto, algo curioso ocorreu quando, ao serem questionadas sobre o que o ser humano precisa para sobreviver, respondiam de forma automática e em coro: *“Nascer, crescer, reproduzir e morrer”*, evidenciando confusão conceitual e a predominância da memorização em detrimento da compreensão. Essa dinâmica sugere um ensino centrado na repetição mecânica, perceptível também nas aulas de Ciências e História, fortemente baseadas no livro didático. Nessa

perspectiva, como aponta Paulo Freire (2021), a prática docente deve valorizar o saber prévio dos educandos e estimular sua capacidade crítica e criativa, superando um ensino pautado apenas na reprodução de conteúdos.

Dessa forma, ficou evidente quanto as aulas das disciplinas de ciências humanas são reféns do livro didático e o tempo todo é assim, não há uma dinamicidade com os outros recursos, o que há por vezes é um diálogo “*Quem já viu essa planta? Esse animal? Esse material?*” Após isso, as crianças têm um curto tempo para contar as suas vivências, embora eles quisessem passar mais tempo compartilhando os seus conhecimentos e vivências. Com isso, o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (Freire, 2021, p. 111).

Para além das disciplinas alfabetizadoras, durante o período de estágio supervisionado, as aulas de Educação Física ocorriam às terças-feiras, no turno entre 9h e 11h, logo após a merenda. Segundo a professora regente, esse era o único momento disponível para corrigir cadernos, preencher documentações e resolver demandas administrativas da escola. A chegada do professor de Educação Física era sempre marcada por entusiasmo, sendo visivelmente o momento mais aguardado pelas crianças.

Durante minha breve experiência de regência nessa área, senti-me inicialmente apreensiva e inquieta, sobretudo pelo receio de acidentes ou conflitos entre os alunos. No entanto, a alegria e o engajamento das crianças superavam qualquer insegurança. As aulas eram dinâmicas e promoviam ampla participação, evidenciando o potencial dessa prática para o desenvolvimento integral dos estudantes. Em uma das aulas, duas crianças autistas apresentaram menor envolvimento; diante disso, o professor, de forma sensível e acolhedora, percebeu o desconforto de uma delas e passou a incluí-la por meio de uma atividade com bambolê. Essa atitude favoreceu não apenas sua participação, mas também mobilizou os demais alunos, demonstrando a importância de práticas pedagógicas inclusivas, atentas às singularidades e aos afetos no processo educativo.

Para essa minha observação sobre as aulas dele, principalmente nessa situação ocorrida achei parecida com esses escritos, a prática educativa é tudo isso: Afetividade, alegria, capacidade específica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje (Freire, 2021, p. 140). A minha participação indireta naquele

ambiente era escutar reclamações de brigas entre eles, situações familiares complicadas, liberação para ir ao banheiro, amarrar sapatos, guardar laços de cabelo e garrafas.

Em algumas aulas de Educação Física, os alunos que não se comportavam conforme o esperado eram retirados da atividade pelo professor. Em especial, um dos alunos demonstrava grande tristeza diante dessa situação, buscando minha companhia e pedindo para não ficar sozinho; seus olhos marejados evidenciavam o sofrimento causado pela exclusão. Desde o início do estágio, esse menino aproximou-se de mim, estabelecendo um vínculo afetivo significativo, no qual, a cada semana, compartilhava observações sobre mim ou relatos de sua vida pessoal e familiar. Em momentos simples, como ao notar minha medalha de Nossa Senhora das Graças, comentou: “Você é de Deus? Eu também sou!”, ou ainda, ao me convidar para seu aniversário, descreveu com espontaneidade sua casa como “uma casa amarela que tem um número na frente”. Tais interações revelam a importância dos vínculos afetivos no ambiente escolar, especialmente para crianças que, em situações de exclusão, buscam acolhimento e escuta.

Durante esses meses na escola, especificamente presente em uma sala de aula foi perceptível que as crianças gostam muito de contar sobre si, família, amigos e curiosidades. Para isso foi imprescindível compreender que O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso e não silenciado, fala (Freire, 2021, p. 115).

Ser professora do Anos Iniciais exige tantas coisas que talvez, por ora, eu não tenha entregado muito como estagiária, mas aí eu percebi um chamado diferente para chegar até as crianças. A afetividade foi a largada, caminho e chegada para o professorar. Sendo Spinoza (2015) o afeto é entendido como as “as afecções do corpo pelas quais a potência de agir do próprio corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida e, da mesma forma as ideias destas afecções”(p. 237). Eu nasci com fenda palatina, sem uma parte do “céu da boca”, mesmo com a cirurgia já feita a muito tempo atrás, ainda há um a dificuldade no entendimento da minha fala, principalmente com as crianças. No início do estágio, as crianças e também os professores me questionaram se eu era venezuelana e a causa desse estranhamento na minha voz. Contudo, para apaziguar essas situações o meu tom de voz era elevado, sem gritar, e também a velocidade das palavras era mais devagar. Para mais, uma tática que está relacionada a estratégia da docência que um dos seus pilares é a Afetividade.

Eu recorro a essa palavra tática devido a sua relação com o que Michel de Certeau traz em sua obra a Invenção do Cotidiano.

“Tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro com totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro[...] A tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho (Certeau, 2013, p. 45-46).

Em relação a isso, uma alternativa, que não seria uma sugestão, pois está dentro do professorar, mas que especificamente nesse caso foi onde me encontrei foi no afeto, os abraços, a escuta de suas histórias, sorrisos correspondidos, ajudas nas tarefas, incentivo a comer o lanche, e algo incrivelmente pequeno, mas que conta com essa pedagogia do carinho, dos detalhes daquilo que não está na superfície, como o “desembaraçar dos cadarços e cabelos”. Para Spinoza (2015) O corpo tem potência. Esse corpo diante das afetações padece e também reflete isso em outros corpos.

Isso tudo foi adentrar em mergulhos mais profundos e atravessar as superfícies e adentrar em suas histórias, vivências relatadas, como dificuldades em casa até problemas com outras crianças, no mais, foi como adentrar em novos mares. Uma proximidade maior, com o ato de passar de cadeira em cadeira, respondendo dúvidas e encorajando-os, escutando as suas angústias, repreensão quanto a desenhar” eu não sei desenhar, professora!” Uma proximidade maior era necessária, a confiança deles em uma nova pessoa que aparece somente uma vez na semana parecia ser algo distante, porém foi a minha tática. Os afetos, o carinho, aproximar-se das crianças nas suas carteiras, falar mais devagar, prestar atenção nos personagens em que eles gostam, escuta-los, perceber como cada um aprende.

Conforme o pensamento de Freire na obra Pedagogia da Autonomia, quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, as perguntas dos alunos, a suas incisões; um ser crítico e inquiridor (Freire, 2021, p. 47). Um aluno que é venezuelano, sempre pergunta nas aulas, e quando a professora não sabia a resposta ela dizia que ia procurar pesquisar sobre, ou seja uma atenção ao professor inacabado que não sabe de tudo, mas procura as respostas para os alunos e suas indagações, ou melhor, em certas situações procurar respostas com eles, a sua participação ativa na construção desse conhecimento, exerce neles o poder da autonomia e a desenvoltura com a pesquisa, o “instinto desbravador”.



Isso implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (Freire, 2021, p. 31) durante um pequeno intervalo da prática dele na Educação Física eu elogiei as perguntas que ele fazia, o menino respondeu” eu faço perguntas, porque eu quero que a minha inteligência suba!! Dentro disso havia uma necessidade de adentrar naquelas realidades das 33 crianças, uma escuta ativa, a percepção dos detalhes, das conversas, amarrar mais cadarços de tênis, cabelos, desentupir apontadores, ensinar atividades, foi aí que me vi adentrando no meu professorar, para submergir dentro da vivência escolar, isso foi uma construção de pontes o “olho no olho”, um olhar prestativo e curioso para aprender com eles e estabelecendor de confiança, uma posição que vai dentro dos detalhes, das lacunas, daquilo que não é visto.

A professora conhece as facilidades e dificuldades de cada criança, acompanha os seus progressos, ela acompanha as tarefas no caderno e no livro e também faz atividades assertivas para eles. Essa professora me ensinou a ser assim, a ser uma boa mulher, uma professora em constante aprendizado a ser perspicaz na atenção aos detalhes das crianças e a ama-los, e principalmente incentivou o meu caminhar na docência, com isso entendi que é necessário progredir, caminhar, seguir passo a passo, mesmo com os tombos não desistir. Como explica na Pedagogia da Autonomia.

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança (Freire, 2021, p. 70).

Essa era uma outra insegurança “*Como eu iria agir dentro da Educação Especial? E se a criança se estressasse? E se eu fizer algo errado com ela?* ” Tantos “e se”, não conclui essa etapa com a certeza de conclusões e comecei e terminei inconclusiva e inacabada, conforme as palavras de Freire “O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2021, p.50) mas como uma estagiária que teve uma experiência e que passou dessa entrada, e que não ficou paralisada nos próprios medos.

Entretanto, essa professora me ensinou com o seu exemplo, com as conversas durante a Educação Física enquanto esperamos a aula terminar, durante a merenda, era sempre uma boa hora para aprender com ela. Era perceptível o quanto ela conhecia as crianças e o seu histórico familiar.

Conclusão

Para o fim deste Estágio Supervisionado eu reconheço que muito aprendi e vivi, foi uma experiência exorbitante, com muitos entraves, medos, solidão, negação, desentendimentos internos e externos. Todavia, foi um período de aprendizado com o medo e também o encontro do meu professorar iniciante que se encontrou na pequenez de certas ações docentes, como no “desembaraçar de cabelos e cadarços”, na atenção dos olhares e comportamentos, na escuta das descobertas e vivências familiares, e também ao longo desse tempo, eu ganhei a confiança e também escutei segredos deles. Foi por essas “miudezas” que me encontrei, na grandiosidade da escuta dos profissionais e crianças e na observação da composição do cotidiano presente no ambiente escolar.

Dentro dessa experiência observei várias facetas para a docência dentro do ambiente educacional, o que quero repetir, e principalmente o que eu não quero reproduzir com os meus futuros alunos, da mesma forma compreendo que certas atitudes foram tomadas e também a escuta das falas taxativas referentes as crianças, devido a uma outra formação, mentalidade, percebi que outra realidade vivenciada.

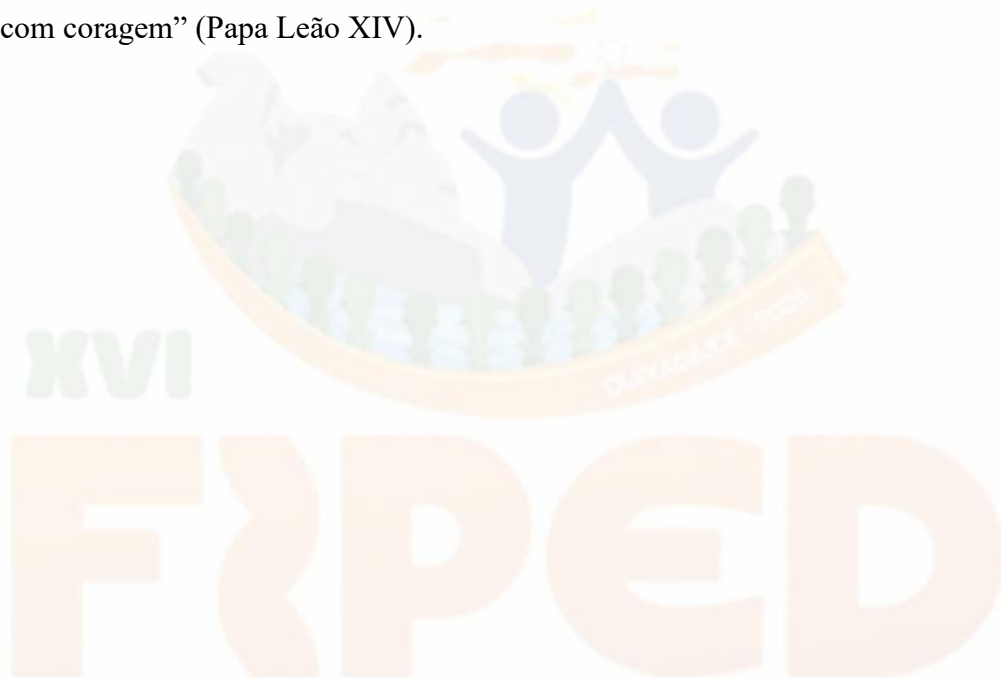
Todavia, mesmo ficando muito tempo sentada na cadeira, como as crianças ficavam e apenas escutando como eu deveria fazer quando fosse a professora regente, eu aprendi com a vida vivida ali, durante esses meses naquele espaço com as trinta e três crianças e duas professoras na sala. Durante o início eu agi como num ensaio, pensando que eram apenas tentativas para o acerto final, porém as crianças e os seus abraços quando eu chegava, quando eles brigavam no corredor e eu acudia, ou quando um aluno específico solicitava a minha atenção eu via que era necessária à minha intercorrência, com isso entendi que ali era o meu chamado a vida, a prova, à docência, ao início do meu professorar. Segundo as autoras:

Ninguém se torna professor de um dia para o outro; tornar-se professor é um processo que envolve a reflexão sobre a aprendizagem docente; pressupõe as trajetórias profissionais e pessoais. A formação e a atuação docentes evidenciam o inacabamento como algo que faz parte da trajetória do professor. A cada nova aprendizagem percebemos que estamos nos constituindo como docentes, pois somos seres inacabados (BOLZAN; WIEBUSCH; BAPTAGLIN, 2014, p. 68).

Foi perceptível dentro da minha atuação o entrelaçamento da minha vida acadêmica, como aprendiz e atuante, pisando em prática e observando e agindo com a teoria, tudo isso



dentro e fora de mim. Uma Pedagogia encontrada nos olhares, nos trejeitos, nas afeições, no comportamento observado, no relacionamento construído, nas pontes atravessadas para alcançar o outro. Encontrei-me em uma lacuna, em pormenores que se revelam grandes facetas para o exercício da docência. Por fim, as professoras da sala me mostraram as suas realidades com dores, sacrifícios, preferências e alegrias, por ora romantizei e por ora estranhei, tudo fez parte desse capítulo traçado dentro da minha história com eles. Com essa parte da vida construída, movida e nutrida ao longo de todo o percurso da minha docência irei carregar as palavras de um homem santo e sábio “É preciso formar com amor, escutar com paciência e educar com coragem” (Papa Leão XIV).



Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem da docência**: processos formativos de estudantes formadores da educação superior. Relatório parcial do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado CNPq/CE/UFSM, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SPINOZA, **Benedictus de. Ética**. Tradução Grupo de Estudos Espinosanos; Coordenação Marilena Chauí. São Paulo. EDUSP- Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FRPED