

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Alice Affonso Sassmannshausen ¹

Davi Alex Nogueira ²

Fernanda Keila Marinho da Silva ³

RESUMO

O estágio supervisionado é uma experiência essencial para a formação dos licenciandos, pois oferece a oportunidade de vivenciar a práxis, já bastante discutida por diferentes autores. Durante essa vivência, os futuros professores têm a chance de enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula, e refletirem sobre como aplicar o conhecimento de forma significativa. Este trabalho busca analisar a relevância dessa experiência, abordando especialmente as dificuldades encontradas na implementação do currículo e os desafios específicos do ensino de Física no Ensino Médio Paulista. O estágio foco da experiência relatada ocorreu em uma escola estadual do interior paulista, onde foi possível observar de perto o abismo existente entre o currículo idealizado e a realidade vivida pelos professores e alunos. As limitações estruturais, a pressão por resultados e a abordagem tecnocrática da reforma do Ensino Médio são alguns dos fatores que limitam a ação docente, embora sejam férteis em termos reflexivos. Baseado nos estudos de Pimenta e Lima (2004), que destacam a importância do estágio como pesquisa, e em Moreira (2020), que analisa as dificuldades específicas no ensino de Física, nota-se a ênfase na memorização de fórmulas e na resolução de exercícios mecânicos, que muitas vezes ofuscam a compreensão profunda e contextualizada dos conceitos, o que desmotiva os alunos e torna o aprendizado distante de suas vivências. A reflexão realizada no estágio permite ressaltarmos a necessidade urgente de um currículo mais ancorado nas demandas sociais específicas, que considere as realidades das escolas públicas e promova uma educação que vá além do ensino técnico. No campo da formação docente, ressaltamos que a experiência de estágio é fundamental para o processo formativo de futuros docentes, desde que vivenciada de modo crítico, isto é, de forma a correlacionar teoria e prática e coerente aspectos atuais da vida do aluno e do professor/professora de física.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Ensino de física, Ensino médio paulista, Currículo, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal – Sorocaba – SP, aliceas@estudante.ufscar.br;

² Graduado pelo Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal – Sorocaba – SP, davinogueira@estudante.ufscar.br;

³ Professora orientadora de estágio do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba - SP, fernandakeila@ufscar.br





Para ser um bom professor, é necessário uma série de habilidades e conhecimentos, entre elas, o domínio do assunto o qual será ensinado, a reflexão sobre o pensamento docente, capacidade de avaliar e orientar as atividades para os estudantes, questionar de forma crítica o ensino tradicional, entre outras (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 1998 apud MARTINS, 2009). Além disso, é possível observar que uma das grandes dificuldades na ação docente reside na falta de conexão entre a aplicação prática e alguns conteúdos acadêmicos. Dessa forma então, faz-se essencial o papel do Estágio Supervisionado e da Orientação para a Ação pedagógica (MARTINS, 2009).

De acordo com Pimenta e Lima (2004 apud MARTINS, 2009), o estágio não deve ser visto apenas como uma “atividade prática experimental”, mas também como um “campo de conhecimento” e, segundo elas, “é um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente”. Assim, o estágio em si é fundamental para a vivência prática do trabalho docente enquanto a Orientação para a Ação Pedagógica, trabalhada como uma disciplina simultânea a realização do estágio, tem um papel fundamental de integrar a prática com a teoria, através de discussões baseadas em textos e referenciais bibliográficos (ZIMMERMANN e BERTANI, 2003 apud MARTINS, 2009)

Assim, a tensão entre a teoria e a prática no que se refere ao planejamento docente e à efetivação do currículo escolar é uma das principais problemáticas enfrentadas no contexto da formação inicial de professores. Embora, teoricamente, o planejamento seja compreendido como um ato intencional, reflexivo e articulado aos objetivos educacionais mais amplos, na prática cotidiana das escolas, ele muitas vezes se restringe a um exercício burocrático, desvinculado da realidade concreta dos estudantes e das condições materiais de ensino (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014).

Como apontam Barcellos (2013) e Caffagni (2024), há um descompasso significativo entre o que é prescrito pelas instâncias formativas e o que se torna possível realizar na realidade da escola, especialmente nas redes públicas, marcadas por precarização estrutural e desvalorização da função docente. Assim, o planejamento se vê tensionado por exigências administrativas, políticas curriculares impostas e pressões por resultados, tornando-se um campo de disputa entre o pedagógico e o técnico.

Essa mesma contradição se expressa de forma ainda mais aguda na materialização do currículo escolar. Enquanto autores como Young (2014) defendem a importância de um currículo que garanta o acesso de todos os estudantes ao “conhecimento poderoso”, como instrumento de justiça social e emancipação, as reformas educacionais recentes, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, impõem uma lógica curricular minimalista e utilitarista,





que reduz o currículo à formação de habilidades técnicas voltadas ao mercado (OSTERMANN; REZENDE, 2024).

Centro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

Na prática, isso tem resultado na fragmentação do conhecimento, na exclusão de disciplinas como a Física dos itinerários formativos e no enfraquecimento da formação crítica e cidadã. Para superar essas limitações, torna-se essencial que os professores, inclusive em formação, compreendam o planejamento e o currículo como construções coletivas, atravessadas por dimensões políticas, sociais e epistemológicas, e que atuem com intencionalidade e resistência para tornar o ensino significativo e transformador (ZABALA, 2009).

A partir das considerações anteriores, o objetivo deste relato é refletir sobre o processo de estágio após o desenvolvimento de algumas atividades, mostrando que, a despeito das diversas limitações que atravessam a prática pedagógica, o estágio é parte fundamental da apropriação crítica da docência.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CRÍTICA AO CURRÍCULO

A escola brasileira, enquanto espaço social, carrega consigo uma função que vai muito além da instrução acadêmica ou da simples transmissão de conteúdos disciplinares. Ela constitui, historicamente, uma das principais instituições mediadoras da formação de sujeitos, da construção da cidadania e da promoção da justiça social em contextos marcados por desigualdade estrutural. Em outras palavras, a escola pública cumpre um papel fundamental na democratização do conhecimento, sendo o lugar onde se deve garantir o acesso de todos ao saber historicamente produzido, de modo a combater as assimetrias de poder e as exclusões de ordem social, econômica, étnico-racial e de gênero que atravessam o país.

Essa perspectiva encontra ressonância em autores como Freire (1996), que compreende a educação como prática da liberdade e não como adaptação à ordem estabelecida. Para o autor, a escola deve ser um espaço de problematização da realidade, onde os estudantes possam desenvolver a capacidade de ler criticamente o mundo, e não apenas o código escrito. Isso implica, portanto, que a função social da escola passa por sua capacidade de formar sujeitos capazes de intervir em sua realidade com base em uma compreensão crítica do mundo. A escola que se limita a reproduzir conteúdos de maneira tecnicista abdica de sua função social emancipadora e se converte em um espaço de domesticação.





Além disso, a escola pública deve ser vista como um espaço de acolhimento e valorização das identidades culturais, sociais e territoriais de seus estudantes. Segundo Arroyo (2012), é preciso que a escola reconheça a diversidade de experiências e saberes presentes no chão da escola e que dialogue com os contextos de vida dos alunos. Nesse sentido, a função social da escola também se expressa em sua capacidade de ser sensível às desigualdades sociais e atuar como uma instância de resistência às injustiças.

O estágio supervisionado, ao permitir o contato direto com a realidade escolar, torna-se um espaço privilegiado para que os licenciandos compreendam na prática o sentido político e social da docência. É por meio da observação, da escuta e da intervenção pedagógica que os futuros professores são convidados a refletir criticamente sobre a função que a escola desempenha — ou deixa de desempenhar — na vida dos estudantes. Como aponta Barcellos (2013), a formação docente precisa romper com a fragmentação entre teoria e prática e reconhecer os saberes produzidos na experiência concreta da escola como parte integrante da construção profissional do professor.

Discutir o currículo escolar implica compreender que ele não se reduz a uma lista de conteúdos a serem ensinados em determinada etapa da escolarização. Trata-se, antes, de um constructo social e político que expressa disputas, escolhas e intencionalidades. Segundo Young (2014), o currículo é uma instância fundamental para garantir o acesso dos estudantes ao que ele denomina de “conhecimento poderoso”, ou seja, aquele conhecimento sistematizado e historicamente produzido que permite aos indivíduos compreender, explicar e transformar o mundo em que vivem. Nesse sentido, o currículo deve ser estruturado de maneira a promover a justiça social, ampliando o horizonte cultural e cognitivo dos sujeitos, especialmente daqueles que historicamente foram excluídos desse acesso.

A partir dessa perspectiva, pensar o currículo como instrumento de transformação exige o rompimento com a ideia de neutralidade curricular. Barcellos (2013), ao problematizar a formação docente nas licenciaturas em Física, destaca que a organização curricular das universidades, muitas vezes, privilegia uma abordagem conteudista e descontextualizada da ciência, desconsiderando sua dimensão social e cultural. Essa concepção repercute na formação inicial de professores e, consequentemente, no modo como os futuros docentes estruturam suas práticas escolares. Ou seja, um currículo que não articula o conhecimento científico ao contexto social tende a reproduzir desigualdades e a esvaziar o papel emancipador da escola.

Zabala (2009) contribui para essa discussão ao propor a articulação entre diferentes tipos de conteúdos — conceituais, procedimentais e atitudinais — no processo de ensino-





aprendizagem. De acordo com o autor, um currículo significativo deve contemplar, de forma integrada, não apenas o domínio de conceitos, mas também o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes críticas e reflexivas. Essa abordagem curricular permite que o conhecimento escolar extrapole os limites do livro didático e se transforme em ferramenta de leitura e intervenção no mundo. Dessa forma, o currículo deixa de ser uma prescrição técnica e se configura como um projeto político-pedagógico que dá sentido à prática docente.

Contudo, como apontam Ostermann e Rezende (2021), a recente implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e da Reforma do Ensino Médio tem promovido um esvaziamento do currículo escolar ao priorizar competências técnicas voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e cidadã. A flexibilização curricular, articulada aos itinerários formativos, acaba por marginalizar disciplinas como Física, sobretudo em escolas públicas com restrições de infraestrutura e recursos humanos. Nesse cenário, o currículo deixa de ser um instrumento de acesso ao conhecimento poderoso e passa a cumprir uma função utilitarista, reduzindo a escola a um espaço de treinamento técnico.

Essa configuração curricular acentua desigualdades já existentes e reforça um modelo educacional excludente, como destaca Caffagni (2024), ao analisar os impactos das políticas neoliberais na educação básica. Para a autora, a função social da escola está diretamente ligada à sua capacidade de ofertar um currículo que promova o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso inclui o direito de aprender conteúdos que, muitas vezes, são restringidos a uma elite. Assim, garantir o acesso ao conhecimento poderoso — sobretudo para os alunos da escola pública — é uma responsabilidade ética e política do currículo escolar e, por extensão, do trabalho docente.

Nesse sentido, planejar o ensino com base em um currículo que tenha intencionalidade formativa é fundamental. Como afirmam Menegolla e Sant'Anna (2014), o planejamento não pode ser reduzido a um exercício técnico-administrativo, mas deve refletir uma visão crítica sobre o que se ensina, para quem se ensina e com qual finalidade. O professor que compreende o currículo como um campo de disputas simbólicas e epistemológicas reconhece que sua prática deve ser orientada não apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela construção coletiva de saberes que façam sentido na vida dos estudantes.

Portanto, compreender o currículo como espaço de poder e de disputa, mas também como possibilidade de emancipação, é um passo essencial para resgatar a centralidade do conhecimento científico na formação escolar. O estágio supervisionado, ao promover a aproximação entre teoria e prática, permite aos licenciandos vivenciar e refletir criticamente





sobre como o currículo é interpretado, adaptado e executado na escola, e qual é o seu potencial (ou limitação) para garantir uma educação significativa, equitativa e transformadora.

METODOLOGIA

A experiência relatada nesse texto foi desenvolvida a partir das atividades de estágio da primeira autora do texto, em um curso de licenciatura em física de uma universidade pública federal. A atividade de estágio que resultou neste texto perfaz um total de 90 horas de vivência escolar, junto ao professor supervisor que, junto à estagiária, também é autor do presente trabalho. Cumpre salientar que a parceria com esse professor no desenvolvimento da docência da estagiária já ocorre há 13 meses, o que encerra 315 horas de estágio.

Dentre as diferentes atividades desenvolvidas durante o estágio, destacamos três aspectos principais para o presente texto (1) a observação em sala de aula; (2) ações pedagógicas envolvendo participação ativa da estagiária e, (3) compreensão crítica do planejamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No quesito observacional, percebeu-se um esforço contínuo do docente em contextualizar os conceitos abordados, buscando conectar a Física e a Química ao cotidiano dos estudantes por meio de exemplos práticos, como, por exemplo, quando, em sala de aula, o docente desenvolveu um polímero juntamente com os estudantes, relacionando-o com os diferentes plásticos presentes no cotidiano dos alunos, para dar embasamento a teoria do assunto estudado. Esse aspecto revelou-se importante, pois, como afirmam Menegolla e Sant'Anna (2014), o planejamento deve partir de uma análise concreta da realidade e considerar os interesses, dificuldades e experiências dos alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Foi possível notar que o tempo limitado das aulas e a obrigatoriedade de cumprir um cronograma curricular extenso dificultavam o aprofundamento dos temas e o uso de metodologias mais experimentais. A observação confirma, nesse sentido, o alerta feito por Moreira (2004, 2021), que denuncia a tendência de um ensino voltado à memorização e repetição de exercícios, muitas vezes em detrimento da compreensão conceitual e crítica.





Foi possível perceber também que, embora o planejamento docente estivesse orientado pelas diretrizes da BNCC e do currículo paulista para a PEI, a aplicação prática desse planejamento enfrentava limitações estruturais e pedagógicas. O professor realizava registros semanais no sistema da Secretaria de Educação e procurava alinhar os conteúdos das aulas com as competências previstas, mas nem sempre era possível estabelecer vínculos entre as habilidades propostas e a realidade concreta dos estudantes. Muitas vezes, o currículo aparecia como um documento prescritivo e distante das condições reais de ensino, corroborando a análise crítica feita por Ostermann e Rezende (2021), ao apontarem o caráter tecnocrático e utilitarista da Reforma do Ensino Médio, que esvazia o papel formativo da escola pública.

A experiência de observar e refletir sobre a prática docente revelou-se uma oportunidade formativa rica e desafiadora. Perceber, em aula, essa relação entre o ideal e o real, entre o que foi planejado e o que foi possível de ser desenvolvido em sala de aula, foi essencial para a minha formação acadêmica.

Considerando as ações pedagógicas que envolveram minha participação, estaca-se a elaboração de listas de exercícios para aulas regulares de Física, considerando os conteúdos trabalhados em sala e as dificuldades percebidas entre os estudantes. Busquei então formular questões que equilibrassem a aplicação de fórmulas e a compreensão conceitual, aproximando o conteúdo das situações cotidianas. A produção desses materiais implicou em estudos prévios sobre os temas e diálogo constante com o professor supervisor, o que possibilitou o desenvolvimento de uma postura mais ativa e reflexiva em relação ao planejamento didático. Como aponta Menegolla e Sant'Anna (2014), planejar e adaptar materiais é um ato pedagógico que exige intencionalidade, análise crítica da realidade da turma e sensibilidade às condições concretas de aprendizagem.

Outra atividade relevante foi a participação na organização de aulas de revisão para provas e simulados. Em parceria com o professor, foram desenvolvidos resumos, questões orientadas e atividades em grupo, nas quais os alunos conseguiam revisar conteúdos e tirar dúvidas. Essa experiência foi fundamental para compreender como o professor mobiliza diferentes estratégias de ensino e avaliação, integrando aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, como discutido por Zabala (2009). Além disso, tais momentos evidenciaram a importância de promover a autonomia dos estudantes e a construção colaborativa do conhecimento.

Também foi possível acompanhar e colaborar em atividades da eletiva, que, mesmo não sendo o foco da minha formação (licenciatura em física), ou mesmo o foco da formação do





professor supervisor (licenciatura em química), foi importante para minha formação docente uma vez que, pude observar como ~~mesmo docentes que~~ não sejam de uma determinada área, devem muitas vezes se adaptar para poder ministrar alguma aula ou eletiva, como nesse caso, sendo uma eletiva de Educação Física.

Esse conjunto de atividades não apenas consolidou a compreensão sobre o fazer docente, como também permitiu uma atuação prática que se articulou com os conteúdos discutidos na disciplina de orientação e com as reflexões teóricas sobre currículo, planejamento e função social da escola.

Como destaca Caffagni (2024), a prática docente se realiza no entrelaçamento entre o conhecimento técnico e os compromissos éticos e políticos da educação. Assim, colaborar ativamente com o processo de ensino, ainda que em etapas iniciais da formação, revelou-se uma experiência fundamental para a construção da identidade docente e para a ressignificação do papel do professor de Física na escola pública.

Por fim, a terceira dimensão de análise selecionada para o artigo envolve a compreensão mais crítica do planejamento das aulas. Neste caso, um dos aspectos mais relevantes observados foi a existência de documentos e materiais institucionais elaborados pela Secretaria da Educação do Estado, como os slides padronizados e sequenciais disponibilizados aos docentes através da plataforma institucional. Esses materiais, organizados por série e por componente curricular, buscam orientar o trabalho docente e garantir uma uniformidade na cobertura dos conteúdos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Paulista.

No entanto, ao acompanhar o trabalho do professor supervisor tornou-se evidente a postura crítica em relação à utilização mecânica desses materiais. Embora reconhecesse a utilidade dos slides institucionais como referência, o professor optava por não utilizá-los de maneira direta ou exclusiva em suas aulas. Em vez disso, ele desenvolvia seus próprios planejamentos, baseando-se nas particularidades de cada turma e no diagnóstico contínuo das dificuldades e potencialidades apresentadas pelos estudantes.

Essa decisão pedagógica reflete um compromisso com a personalização do ensino e com a adaptação do currículo à realidade concreta da sala de aula. O professor mantinha como referência o conteúdo programado oficialmente, mas organizava suas aulas de maneira flexível: algumas assumiam o formato mais expositivo, com explicações teóricas e uso de slides de sua autoria; outras priorizavam a resolução de exercícios; e em determinados momentos, incluíam práticas experimentais, uso de simuladores e metodologias ativas. O uso





da lousa como recurso constante também demonstrava a valorização da interação direta com os alunos, possibilitando a construção coletiva do conhecimento durante a aula.

Essa abordagem evidencia uma compreensão crítica do ato de planejar, como destacam Menegolla e Sant'Anna (2014), ao defenderem que o planejamento não deve ser entendido como uma mera formalidade burocrática ou como a simples reprodução de materiais prontos, mas sim como um exercício contínuo de reflexão sobre a prática docente, o contexto escolar e as necessidades concretas dos estudantes. Nesse sentido, o planejamento do professor que acompanhei demonstrava um alinhamento com os princípios de intencionalidade pedagógica e com a valorização do conhecimento escolar como algo vivo, dinâmico e situado.

Além disso, essa prática docente se articula com o que Barcellos (2013) aponta como fundamental no processo formativo: a capacidade de problematizar a distância entre os documentos oficiais e a realidade da sala de aula. A análise realizada permite afirmar que o professor utilizava os documentos institucionais como suporte, mas não como determinantes de sua prática. Ao adaptar os conteúdos e estratégias metodológicas às características de cada turma, o docente reafirmava a importância da autonomia profissional e da sensibilidade pedagógica para a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Portanto, essa análise evidencia que, embora a rede pública paulista disponibilize materiais e orientações curriculares padronizadas, é a atuação do professor – fundamentada na escuta, na observação e na experiência – que confere ao planejamento sua verdadeira relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da vivência junto ao professor supervisor e aos estudantes, foi possível perceber como o planejamento é uma ferramenta essencial, não apenas para organizar o tempo e os conteúdos, mas como um ato pedagógico, ético e político. Mesmo diante de limitações estruturais, metodológicas e de políticas educacionais restritivas, o professor que planeja com intencionalidade transforma sua prática em uma ação reflexiva e significativa. Como discutido por Menegolla e Sant'Anna (2014), planejar não se resume a prever atividades, mas a pensar criticamente sobre o que se quer ensinar, por que e como, levando em conta a realidade concreta dos estudantes.

Além disso, o estágio permitiu compreender o papel social da escola e da disciplina de Física na formação de sujeitos críticos, conforme destacam Caffagni (2024) e Young (2014). A ciência, quando contextualizada e relacionada aos interesses dos estudantes, torna-se um





instrumento de emancipação, e não apenas de reprodução de conteúdos. Foi possível observar que, quando bem planejada, a aula de Física pode ser significativa e dialogar com o cotidiano escolar.

Dessa forma, o estágio contribuiu não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas, mas também para a construção de uma postura investigativa, colaborativa e comprometida com a transformação da realidade educacional. Os desafios encontrados no percurso foram fundamentais para o amadurecimento da prática docente, reafirmando a importância de uma formação inicial crítica, integrada e dialógica.

AGRADECIMENTOS

À UFSCar, pela possibilidade de realização do estágio supervisionado e pela formação oferecida ao longo do curso de Licenciatura em Física, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste relato de experiência.

À escola que acolheu a estagiária, pela parceria e pela colaboração no processo formativo, contribuindo de forma significativa para a vivência e a construção da prática docente.

Aos professores e estudantes envolvidos nas atividades, pela receptividade e pelo diálogo estabelecido, que possibilitaram uma aprendizagem significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARCELLOS, Rodrigo Figueiredo. *O estágio supervisionado na formação inicial de professores de Física: possibilidades e limites de um espaço de reflexão sobre a prática docente*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CAFFAGNI, Cláudia. *Políticas neoliberais e a função social da escola pública: desafios contemporâneos da docência*. São Paulo: Cortez, 2024.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.





MENEGOLLA, Jocimar; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar? Currículo, planejamento e práticas de sala de aula*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, Marco Antônio. *A teoria da aprendizagem significativa e o ensino de Física*. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 333–349, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

MARTINS, André Ferrer Pinto. *A formação de professores e o estágio supervisionado: reflexões e práticas*. São Paulo: Papirus, 2009.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. *Ensino de Física e o novo Ensino Médio: reflexões críticas sobre a BNCC e os itinerários formativos*. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 757–778, 2021.

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

YOUNG, Michael. *O futuro do conhecimento poderoso: ensino, currículo e justiça social*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZIMMERMANN, Eliane; BERTANI, Jéssica. *O estágio supervisionado e a orientação pedagógica na formação docente*. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 21, n. 3, p. 45–60, 2003.

