

II

ESCREVIVENDO:

a estória de maria em um processo de ressignificação
profissional para educação cidadã-crítica*

*Thayná Souza dos Santos Costa
Patrícia Montanari Giraldi
Erivanildo Lopes da Silva*

Introdução

[...] Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo. (EVARISTO, 2005, p. 202)

Neste sentido, o movimento oportunizado pelas palavras que são escritas, faladas, ouvidas, lembradas e, por fim, definidas por aqueles a quem fez sentir, é o mesmo que pode levá-la a perceber onde devemos ir, estar e ressignificar. Esse processo de percepção da importância de mover-se para além de ação física, mas, acadêmica, intelectual e cidadã foi sistematizado por um edital que incitou tal experiência, possibilitando a participação em uma mobilidade acadêmica enquanto estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Fazer parte de uma mobilidade acadêmica, apesar de não ter sido um ponto pré-estabelecido durante a seleção de mestrado, foi tão valioso quanto participar das disciplinas curriculares do PPGECIMA, criando assim, um movimento organizacional acadêmico e pessoal. Estar entre os autores de um livro que une as experiências daqueles que foram tocados não só pelas pesquisas que conheceram, mas pelas histórias que viveram, evidencia a relevância em se fazer pesquisa na e pela sociedade, escrever.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-68-0-f.37-50

É importante mencionar que Conceição Evaristo (2018) define escrevivência como uma forma de revelar, enaltecer e fortalecer uma luta das mulheres negras e este trabalho não tem finalidade de apropriação, mas sim, de partir da inspiração possibilitada pela ideia de escrevivência e ressignificar nossas histórias individuais refletidas pelo que foi sentido no período de mobilidade. Escrever, utilizando como inspiração a ideia da autora mencionada, é a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida individual e do outro, propiciando assim um ambiente de reflexão para promoção de sentidos sobre o vivido.

Nesta perspectiva, este capítulo tem como objetivo produzir uma reflexão e análise de aspectos formativos evidenciados sobre o que foi vivenciado durante a mobilidade acadêmica UFS/UFSC, tendo como fonte inspiradora as “Escrevivências” de Conceição Evaristo.

Contextualização teórica: a reflexão como via de percepção

[...] [s]e a gente pensa a academia como espaço de produção de conhecimento, uma das primeiras atitudes seria ouvir [...]. (EVARISTO, 2018, p. 9)

O conhecimento incitado pela reflexividade pode ser visto como ponto de partida de um processo emancipatório do saber, mas também como parte de um todo, ou seja, aspecto principal que norteia as intenções e percepções de uma ação formativa ancorada na reflexão do que sou e pretendo fazer no agora e como esse novo pensar interfere e transforma o “eu” profissional e pessoal.

Dessa maneira, levando em consideração a mobilidade acadêmica a qual este capítulo tenta descrever da forma íntima, como uma formação continuada, visto que esta aconteceu em um momento posterior a formação inicial e por um edital dentro de um programa de mestrado, buscamos mostrar o estreitamento entre as vias formativas que incitam o processo do conhecer como elemento formativo ancorado em aspectos pessoais, cognitivos, contextuais e relacionais de cada participante desta ação. Notamos assim uma ligação com o que Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011) denominam de Princípios Formativos (PF's) como mostra o quadro 1:

Quadro 01: Princípios para orientação de formações continuadas.

PRINCÍPIOS FORMATIVOS	
I	Articulação entre a formação inicial e a continuada;
II	Ligação entre a formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola;
III	Melhorar o conhecimento pedagógico / didático de conteúdo;
IV	Integração teoria-prática;
V	Articulação entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva;
VI	Exigência dos programas de formação responderem às necessidades, características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor ou grupo de professores;
VII	Possibilidade de os professores questionarem as suas próprias concepções e práticas.

Fonte: Vicira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011, p. 37)

O primeiro princípio elenca a relação existente entre formação inicial e continuada no perfil do professor, sendo a primeira formação responsável pelo desencadeamento de processos que levam a essa construção, que por muitas vezes encontram percalços em seu desenvolver, como, ansiedade, conflitos, medos e insegurança.

No que tange o segundo princípio, ligação entre a formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola, evidencia-se a necessidade de uma formação que tenha como ponto de partida o contexto em que vivem os professores, iniciando um processo de transformação que proporcione a revelação dos problemas sociais e que tenham a Ciência e Tecnologia como vertentes de origem social que podem ser utilizadas como apoio para ajudá-la em seu desenvolver/melhorar, tendo como objetivo promover uma cultura de trabalho colaborativo, podendo contribuir para que a comunidade escolar: I. Tenha oportunidade para

desenvolver o ensino verdadeiro em grupo, analisando retroativamente sua prática, por meio de seus amigos/pares críticos e II. Reflitam, debatam e aprofundem suas práticas de ensino, teorizando-as em função das mudanças que se desencadeiam no seu pensar e no seu fazer (CARVALHO; GILPÉREZ, 2006).

Neste sentido, ao pensar em investir na formação continuada de professores, deve-se principalmente levar em consideração como e para que essa ação será gerenciada, partindo da consciência que estas devem ser ancoradas no contexto da organização escolar, em que os que a fazem devem participar, colaborar e investigar todas as áreas desse estudo, incluindo os reflexos desta na sociedade que a comunidade escolar está inclusa.

O terceiro Princípio, melhorar o conhecimento pedagógico/didático do conteúdo, mostra a importância da articulação e integração dos diferentes tipos de conhecimento necessários para a construção do pensamento didático-pedagógico, sendo esta uma amálgama entre pedagogia e conteúdo vertentes de domínio do professor e reflexo de sua compreensão profissional (MELLADO; GONZÁLEZ, 2000).

A integração teoria-prática, é um princípio primordial para o processo de reflexão, dada a necessidade de refletir para agir, evidenciando a precisão de uma ação reflexiva para percepção tanto de professores quanto de seu aluno em se tornar agentes críticos, capazes de elaborar saberes autônomos, a partir de posições centradas, sobretudo na prática.

O quinto Princípio, refere-se ao modo que as ações formativas refletem nas práticas de ensino voltadas as instituições de ensino, mostrando assim a relevância de formações que objetivem a (re) formulações destas, pois ao perceber a necessidade de mudança o processo de reflexão foi iniciado e para que este seja estimulado e leve a autonomia didático-pedagógica se é necessário o fazer, ou seja, buscar referenciais que auxiliem e/ou desencadeiem a (re) formulação de suas práticas, incitando assim, um ciclo de ações, em que o professor se forma baseado em suas próprias práticas de ensino e estas posteriormente poderão ser utilizadas como ferramenta de aprendizagem pra seu alunado, isto é, a formar-se para formar.

A exigência de programas de formação responderem às necessidades, evidencia a necessidade de dar sentido ao todo, vendo o professor como participante de uma classe e não isoladamente, considerando-os como sujeitos de sua formação como também o

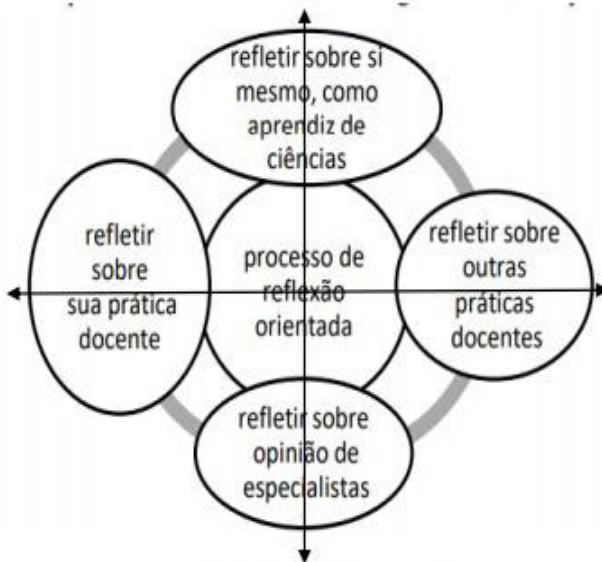
levantamento de suas necessidades para participação do planejamento a execução de atividades competentes.

O sétimo princípio, talvez o mais importante se considerarmos o professor participante do todo, oportuniza os envolvidos a refletir sobre a prática, podendo assim verificar os elementos formativos necessários para (trans) formá-la como também verificar e/ou avaliar o impacto dessas percepções e (re) formulações para formação do cidadão crítico, estimulado pelo processo de (re) existência profissional.

Dessa forma, verifica-se a importância de despertar nos professores a coragem em explanarem suas teorias pessoais, isto é, as suas crenças, compreensões e assunções sobre o ensino e depois a questionarem as mesmas, pois os professores muitas vezes não percebem as contradições entre o que é teorizado e suas ações, possibilitando assim uma formação consciente.

Nesta mesma perspectiva Abell e Brayan (1997), tecem relações entre a reflexão para ação por meio de quatro contextos, denominado Processo de Reflexão Orientada (PRO), como mostra a figura a seguir.

Figura 1: Os contextos do PRO.



Fonte: Abell e Bryan (1997, p.155)

No eixo vertical, encontram-se os contextos 1 e 3: C1- Reflexão sobre si mesmo e C3- Reflexão sobre opiniões de especialistas, no primeiro caso, o professor tem oportunidade de refletir a respeito das teorias que norteiam o ensino e a aprendizagem de Ciências e sobre seus conhecimentos em relação aos conteúdos científicos, que aborda em sala de aula; o segundo contexto oportuniza aportes teóricos que norteiam aspectos da prática. Já no eixo horizontal, estão dispostos os contextos 2 e 4: C2- Reflexão sobre outras práticas docentes e C4- Reflexão sobre sua própria prática docente. Assim, experiências próprias e outras experiências e situações de ensino são analisadas e confrontadas, destacando, sobretudo, questões sobre ensino e aprendizagem e suas correlações com a sala de aula (ABELL; BRYAN, 1997).

As ideias trazidas pelos autores supracitados consideram como ponto principal de percepção da importância do conhecimento, a oportunidade de refletir sobre o que se quer conhecer, iniciar um estudo sobre as teorias que regem o ensino de Ciências de maneira coletiva e colaborativa para minimizar as lacunas observadas durante a reflexão inicial, sistematizar o conhecimento adquirido subsidiado por confrontos metodológicos entre pares.

Destarte, notamos as mobilidades acadêmicas como um movimento formativo que oportunizam duvidar do que está sendo praticado, estudar as teorias em uma outra perspectiva, partindo da pesquisa do outro e assim ressignificar a sua proposta por meio da intersecção entre as dúvidas e incertezas evidenciadas durante o debate, pois durante a ação reflexiva coletiva [...] “deve-se gerar dúvidas em suas certezas, gerar rupturas no pensamento, na ação, de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas de movimentos de consciência” (PLACCO, 2002, p. 117).

Como forma de mostrar a relação entre a formação continuada de professores e as experiências vividas em mobilidade acadêmica por uma jovem branca de vinte e cinco anos de idade, moradora de um povoado localizado no agreste sergipano, apresentamos o texto

“O nome dELA¹ é Maria”, inspirado no que a autora Conceição Evaristo denomina de “escrevivência”.

¹Tenta evidenciar o pronome pessoal, ela (3ª pessoa do singular), como forma de enaltecer a personagem principal do texto.

Escrevivendo

O nome dela é Maria, não Maria de Val, Maria de Pedro ou Maria de Dona Maria, mas apenas Maria e ser Maria meu caro, minha cara, é estória todo dia.

Maria era menina e já sabia o que queria: “Um dia eu mudo daqui”, mas ninguém a entendia. “Um dia eu subo os montes”, era tudo o que ela queria, mas ninguém a entendia.

Maria era pra casar, sabia até cozinhar, mas ninguém percebia que era independência que eLa² queria.

Maria estudou e então se formou. “Mas, já está bom Maria, não era um diploma que você queria?” Maria queria mudar dali, mas ninguém a entendia, só eLa sabia.

Maria queria viver e em um processo de transição entre perceber e saber o que fazer, eLa decidiu ser. Maria subiu os montes com muita força e dedicação quando muitos diziam não.

Maria cruzou o mundo, o mundo da educação, e descobriu que pra sair dali não precisava muito não, era só fincar o pé no chão e tomar uma decisão. Maria queria ser e não precisava de aprovação.

Mas, o que Maria queria ser já estava em seu coração. Maria precisava entender que o que ela desejava ser era Maria, filha de Josefina e João, e que pela e com a educação poderia transformar o seu sertão.

Maria saiu dali, mas apenas para descobrir o que amava de paixão, a sua profissão e ser daquele chão.

Maria descobriu-se professora, não apenas graduada não, participou de uma mobilidade acadêmica que a fez ver de verdade toda sua realidade, a terra vermelha que a consumia com toda sua rebeldia revelou o que um dia ela pensou que era prisão.

Ser professora na verdade foi revelada pela saudade que envolvia seu coração. ELa onde Maria pensou que queria ficar, eLa precisava apenas estar para enxergar pelo prisma daquele mar o que refletia o seu pensar, nos dias acinzentados, como a estória pode contar.

No dia 1, dia da euforia, conhecer ela queria o que achava que pretendia.

Então, eLa encontra jovens de um grupo de pesquisa que buscavam fazer Ciência por meio da arte e da literatura que vinha do seu chão. E Maria maravilhada pelo que ouvia se sentia embriagada pelo mar de informação.

²Trocadilho semântico entre ela (Maria, principal personagem da narrativa) e lá (referindo-se a sua cidade natal e ao local da mobilidade acadêmica).

Maria tinha receio de falar e não se enquadrar no olhar daquele lugar onde sabia que queria ficar.

ELA resolveu mostrar o que trazia de sua história e foi vista com o olhar de quem sentia no seu falar toda a sua inspiração. E tudo que falava deLA começou a ecoar de forma a ressignificar a escolha pela educação.

O mar daquele lugar, delineado pelo asfalto onde ela queria morar, só a fez notar que a questão não era moradia, mas sim cidadania.

Formar-se para formar, esse era o dilema sistematizado durante os trinta dias de Maria diante do mar. O olhar sob aquele lugar a levou a encarar que a mudança que ela queria estava na bagagem que ela podia carregar e partilhar pelos caminhos que a inspirou um dia.

Maria volta para casa, não apenas para ser Maria, mas para fazer tudo que sonhou um dia e por muito tempo não sabia, ser a professora Maria.

A formação do professor pesquisador: para além da reflexão

A partir da inter-relação entre as teorias aqui descritas e o que foi sentido durante a mobilidade acadêmica UFS/UFSC e externalizado por meio do texto “O nome deELA é Maria”, podemos elencar três dimensões que nos auxiliam no processo de entendimento e interpretação de como a ação vivida pode ser vista como uma formação continuada promovida no desenrolar dos elementos percebidos e vivenciados por seus participantes, são elas: I. A reflexão em ensino de Ciências na formação continuada: o perceber; II. Perspectivas sobre as necessidades pedagógicas e didáticas no âmbito do ensino de Ciências: o fazer; III. As práticas docentes como ferramenta de formação básica e continuada: o agir.

I. A reflexão em ensino de Ciências na formação continuada: o perceber

[...] Gosto de ouvir, mas não sei se sou a hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também [...]. (EVARISTO, 2016, p. 07)

Fazer sua a história do outro, ouvir, oportunizar ao outro a experiência da sua voz, fazer sentido e sentir as consequências de uma ação conjunta pela educação crítica revela que o professor pesquisador em Ciências “[...] desde sua formação deve estar relacionado ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, então a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da utilização da pesquisa para tal, terá um sentido.” (LIMA, 2007, p.9).

Compreender a Ciência apenas no grau científico, talvez, não esteja satisfazendo o professor-pesquisador que acredita na possibilidade de uma educação (trans) formadora, sendo imprescindível perceber por onde se deve ir e para onde se quer chegar e, além disso, entender o quanto o contexto em que vive reflete na construção pessoal e profissional.

Nesta perspectiva o parágrafo “Maria descobriu-se professora, não apenas graduada não, participou de uma mobilidade acadêmica que a fez ver de verdade toda sua realidade, a terra vermelha que a consumia com toda sua rebeldia revelou o que um dia ela pensou que era prisão.” evidencia que para perceber a necessidade de aperfeiçoar-se enquanto disseminador de uma Ciência para cidadania, se faz necessário, antes de tudo, compreender sua própria história, qual a participação de suas origens no processo de significação profissional. Mostrando também que participar de uma mobilidade acadêmica, estar em outro ambiente, possibilita a valorização do local de onde partiu e esse mesmo movimento pode ser considerado ao pensar em um processo (re)formativo de ações para a sala de aula e/ou para a pesquisa em educação em geral.

Assim como afirmam Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011) e Abell e Brayon (1997), ao falar em formações continuadas ancoradas no contexto de seus participantes, em ações conjuntas, em regime colaborativo e reflexivo visando uma educação crítica.

II. Perspectivas sobre as necessidades pedagógicas e didáticas no âmbito do ensino de Ciências: o fazer

[...] em nossa fala, em nossa escrita, há muito fazer-dizer, há muita palavração. Falamos para exorcizar o passado, arrumar o presente e predizer a imagem de um futuro que queremos. (EVARISTO, 2009, p. 10)

A voz que se quer ouvir, algumas vezes é espelho do que se deseja falar, mas o medo, a ansiedade, insegurança, trazidos pela vivência em um lugar marginalizado e sequenciados por uma formação inicial sem

respaldo social enaltece emoções que colaboram para a construção de um profissional que tem a Ciência como verdade absoluta, sem relação com o meio que a originou e a qual estuda.

Stanzani (2012) delega esses obstáculos à falta de integração entre ensino, pesquisa e extensão e a não utilização da pesquisa como formação, semelhante ao que é posto no seguinte recorte, “[...] eLa encontra jovens de um grupo de pesquisa que buscavam fazer Ciência por meio da arte e da literatura que vinha do seu chão. E Maria maravilhada pelo que ouvia se sentia embriagada pelo mar de informação.”

Comungando com o que Abell e Brayan denominam de “Refletir sobre a prática do outro”, percebemos que Maria se sente maravilhada pelo novo “pelo mar de informação”. Segundo os autores citados fazer parte de ações formativas que propiciem o falar e o ouvir, origina uma linha de intersecção produtora de um novo conhecimento que parte da reflexão de sua própria prática e da prática do outro, evidenciando as lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem promovidos pela instituição de suas atividades didático-pedagógicas em sala de aula.

Nesta perspectiva, o parágrafo, “[...] eLa resolveu mostrar o que trazia de sua história e foi vista com o olhar de quem sentia no seu falar toda a sua inspiração. E tudo que falava deLa começou a ecoar de forma a ressignificar a escolha pela educação.”, traz à tona a importância de ser consciente que a sua bagagem, apesar de necessitar estar em constante (re) formulação também é fonte de conhecimento para o outro e assim quanto mais significado esta carregar maior será as percepções do que se deve melhorar.

A personagem Maria, levada pela fala que conseguiu externalizar, então notou que, ser quem ela queria não dependia de lugar, mas do quanto as experiências que viveu “Lá” foram valorizadas e ressignificadas no lugar da mobilidade acadêmica. As diferenças ambientais, culturais e agregação de conhecimento, em vez de afastá-la de suas origens, trouxe um novo sentido em ser Maria, “O mar daquele lugar, delimitado pelo asfalto onde ela queria morar, só a fez notar que a questão não era moradia, mas sim cidadania.” A pesquisa em educação anseia, dessa maneira, a construção de um novo pensar visando assim um agir consciente, responsável e crítico.

III. As práticas docentes como ferramenta de formação básica e continuada: o agir

Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo. (EVARISTO, 2017, p. 177)

A mobilidade acadêmica que possibilitou a escrita desse texto, pode ser vista como uma ferramenta de percepção da necessidade em orientar a formação de professores como um processo (re) formulativo da prática docente e encarar essa ação como uma pesquisa dirigida por suas próprias necessidades, “Formar-se para formar, esse era o dilema sistematizado durante os trinta dias de Maria diante do mar”, desmistificando a ideia do docente para “dar” aulas e sim “fazer” aula, como exigência da atividade cidadã e docente e não apenas da própria pesquisa (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006).

Dessa maneira, associar docência e pesquisa, levou Maria a relembrar os motivos que levaram a fazer licenciatura, além de ter um diploma, ser independente, autônoma e proativa, “O olhar sob aquele lugar a levou a encarar que a mudança que ela queria estava na bagagem que ela podia carregar e partilhar pelos caminhos que a inspirou um dia.” Aprender, ensinar o que é aprendido, é uma tarefa desafiadora, porém, (re) construtora de pensamentos e espaços físicos.

A educação leva a liberdade, de criar, de transformar o que se vê, do que é concreto por meio da sistematização do que se pretende “Ser”.

Maria decidiu ser professora! Agir como tal, é possível em qualquer lugar que vá, mas o significado de promover educação crítica é incitado em um ambiente que possibilite uma constante reflexão/questionamento sobre a prática que está sendo realizada.

Destarte, mover-se em direção ao novo pode gerar um confronto de ideias individuais e coletivas que deve preceder uma ação reflexiva que tende a originar uma formação crítica para instituição de uma educação intencional e contextualizada.

Considerações finais

A ideia inicial como proposta para esse trabalho foi despertar o que foi sentido durante uma mobilidade acadêmica, aliar aos aspectos formativos refletidos e aprimorados durante a experiência e externalizar

esses aprendizados por meio de uma narrativa inspirada no que Conceição Evaristo denomina de “escrevivência”. Ou seja, servir-se do texto literário, para compreensão da intencionalidade da ação formativa e das consequências que sair do lugar de origem pode provocar e promover na cidadã que escolheu se formar.

O texto “O nome d'ELA é Maria” tenta descrever de maneira íntima e sensível a estória de várias Marias que se encontram em uma única via, o caminho da educação para ação crítica e responsável, para ensinar e inspirar o povo do seu chão. Para tanto, foi necessário mencionar os obstáculos pessoais e sua relação com as escolhas profissionais da personagem.

Dessa maneira, a narrativa, por meio de uma estória de vida real delimitada pela ficção que o tipo de escrita utilizado permite, oportunizou a reflexão sobre como uma ação formativa possibilitada por uma mobilidade acadêmica interfere em um processo de identidade profissional ancorado em quem realmente somos socialmente.

As reflexões feitas no tópico anterior evidenciaram que o processo reflexivo incitado pelas ações da mobilidade acadêmica e que levam a uma formação continuada que considera os aspectos contextuais, emocionais e científicos, constituem um ciclo formativo contínuo, em que seus participantes se percebem enquanto disseminadores de uma Ciência produzida e revelada pela sociedade emergente, a partir dessa percepção fazem e/ou sistematizam atividades que intencionalmente tentam promover uma educação para cidadania e agem a favor do meio que a alavancou, inserindo no espaço escolar elementos que quando cultivados, possivelmente resultarão no entendimento do lugar que vivemos visando o lugar que podemos fazer.

Referências

ABELL, S. K.; BRYAN, L. A. Reconceptualizing the Elementary Science Methods Course. Using Orientation. **Journal of Science Teacher Education**, v. 8, n. 3, p. 153- 166, 1997.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: MOREIRA, N.; SCHNEIDER, L. (orgs.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade, diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 201-212.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2. sem. 2009.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016a.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016b.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. **Oficina Memórias e Escrivência com Conceição Evaristo**. Museu de arte do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: , 2018.

Disponível em: Disponível em:

<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: nov. de 2018.

LIMA, M. **O professor, o pesquisador e o professor – pesquisador**, 2007. Disponível em:

http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754. Acesso em: 01 jul. 2021.

MELLADO JIMÉNEZ, V.; GONZÁLEZ BRAVO, T. La formación inicial del profesorado de ciencias. *In*: PERALES PALACIOS, F.; LÉON, P. C. **Didáctica de las ciencias experimentales**. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias. Alcoy: Marfil, 2000. p. 535–555.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. *In*: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002. p. 95-106.

STANZANI, E. de L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Londrina, 2012.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C.; MARTINS, I. **Educação em ciências com orientação CTS**. Porto: Areal Editores, 2011.