



O ENSINO MÉDIO E A ALEGORIA DA VIVISSECÇÃO PEDAGÓGICA

Ivens Balduino dos Santos Carneiro¹

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre o estágio supervisionado no ensino médio (ESEM1), realizado em duas instituições com realidades distintas: uma escola particular e uma escola pública estadual. A análise busca comparar os desafios pedagógicos e estruturais observados, evidenciando contrastes na organização do ensino, no engajamento dos alunos e nas condições de trabalho dos professores. Na escola particular, o ensino estruturado e voltado para vestibulares se mostrou eficiente, mas também revelou desigualdades no acesso a oportunidades educacionais. Na escola pública, a precariedade estrutural, a falta de planejamento da gestão e lacunas na formação dos alunos impactaram significativamente o aprendizado e a prática docente. Para interpretar essas vivências, propõe-se a alegoria da "vivassecção pedagógica", inspirada na obra *A Ilha do Dr. Moreau*, de H. G. Wells. Assim como no livro, a educação muitas vezes molda os alunos de maneira artificial e fragmentada, refletindo contradições no sistema educacional e na formação dos professores. O estágio evidenciou a necessidade de um ensino mais equitativo e humanizado, que vá além das limitações utilitárias impostas pelo sistema. O trabalho encerra com uma reflexão sobre o papel dos educadores na construção de um modelo educacional mais justo e significativo para os estudantes.

Palavras-chave: Relato de experiência. Analogia. Estágio supervisionado. Regências. Epistemologia da educação.

1. INTRODUÇÃO

A vivência do estágio supervisionado é um ponto de encontro na carreira acadêmica do licenciando, na qual ele pode encontrar algo ou encontrar a si próprio, no âmbito de reconhecer ou não sua vocação por meio dos contextos do ensino na educação básica. Estes são complexos e interdependentes, embora individualmente únicos, os microcosmos da educação (Carneiro; Lima; Guerra, 2023).

¹ Graduando em Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde/Curso de Ciências Biológicas, e-mail: iven.carneiro@aluno.uece.br.

Com isso, ao falar de minha experiência no estágio supervisionado de biologia com o ensino médio (ESEM1) se veem pálios de influência que irradiam de cada um destes mundos complexos e distintos que coexistem no ambiente escolar. Todavia, diferentemente dos momentos de aprendizagem que precederam este - que foram os estágios supervisionados com turmas de ensino fundamental - estas novas experiências lançaram luz sobre elementos que outrora não se apresentavam, ou que ocorriam de forma mais implícita e sucinta.

Não tenho por objetivo determinar uma estipulação geral sobre qual é a experiência típica do sujeito estagiário sobre as turmas de biologia no ensino médio, mas ressaltar as peculiaridades de uma experiência enriquecida por observações, planejamentos e regências feitas em simultaneidade em uma escola pública estadual e em uma escola privada tradicional do município de Aquiraz. Ainda assim, viso também analisar certos padrões nas tendências educacionais/pedagógicas que foram inferidas e denotadas de ambos ambientes.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências circunstanciais que vivi em ESEM1, comparando, descrevendo e analisando comportamentos e atitudes dos sujeitos envolvidos na sala de aula e no seu entorno, bem como pela construção de uma alegoria que possa congrega as problemáticas comuns num só escopo de contradições do ensino e da educação.

2. DESENVOLVIMENTO

Os relatos, reflexões e construções a serem desenvolvidos neste trabalho vão se organizar, a seguir, em três tópicos fundamentais, frutos de minhas experiências nos diferentes ambientes de estágio e para a convergência na alegoria que categoriza elementos comuns, ou não, as problemáticas percebidas e que partem de uma condição mais ampla na educação brasileira. Dessa maneira, respectivamente, o primeiro tópico diz respeito ao contexto da parcela de meu campo de ESEM1 em uma escola privada, o segundo percorre as experiências no âmbito de uma escola pública estadual de ensino médio, e, o terceiro tópico explora a alegoria da vivisseção pedagógica.

2.1 O ensino médio e a escola particular

Minha odisseia pelos mares do ensino e da educação neste semestre teve início com meu retorno ao meu ambiente de estágios para as disciplinas que assim o requisaram para o ensino fundamental. Como fora dito outrora, ali tendo sido o ambiente de vivências pessoais, com minha formação na educação básica, transcorrendo anos de aprendizado nos anos finais do ensino fundamental e durante o ensino médio (Carneiro; Lima; Guerra, 2023; Carneiro, 2024).

Não irônico é o fato de empregar repetidamente o pronome possessivo “minha”, tanto pela identificação pessoal do autor deste texto, quanto pela categorização da perspectiva de protagonismo aos alunos visada pela escola, e também, pelo eco ressonante da propriedade privada, que aproxima de forma pessoal as experiências daqueles que foram formados em uma escola particular. Aqui não digo de propriedade de posses ou de recursos, mas do *apropriar-se* de modo exitoso das virtudes que lhe fazem fruto de um ambiente de ensino singular.

De certo, é inequívoco afirmar que aos alunos que ali estão recai um privilégio, a saber, um sistema de ensino sistematizado e eficiente no que diz respeito a vestibulares e exames, uma estrutura profissional de apoio integral, com metas que

olham para a excelência e de forma humana. Privilégio não tanto por isso quanto pela oportunidade de estar sob a instrução de professores tais quais foram como meu supervisor no estágio.

As regências dos planejamentos poderiam se dizer de biologia, que é a ciência da vida, mas as aulas eram de modo especial uma instrução valiosa, uma ciência para a vida! Entre suas palavras sobre botânica, fisiologia vegetal e ecologia, o professor se desnudava da capa intransigível da estrita regência de conteúdo e ressaltava a natureza de educador. Ali estava alguém com aproximadamente três décadas de vivência em sala de aula, que expunha dialogicamente e com uma propriedade brilhantosa os conhecimentos de biologia, porém não se contentava com isso. Dispunha um olhar para o futuro, procurava desvendar os olhos de seus alunos da ingenuidade da juventude sem instrução, discorria sobre os desafios a serem percorridos da turma de segundo ano até a tão sonhada vaga na universidade - o que de forma geral era uma aspiração para todos os ali presentes - e, quando preciso, corrigia com um choque de realidade os desapercibidos ou indolentes.

Na sala de segundo ano do ensino médio daquela escola não seria possível estar ou, em última instância, permanecer sem um norte. Notava-se um canal de expectativas que fluíam em derredor dos alunos, cujas correntes advinham do professor, que entregava sua parte do processo com esmero, da escola, que visa resultados de relevância e destaque, de suas famílias que investiam recursos e tempo em prol do sucesso da prole que carrega seu nome e, talvez em maior percentual, expectativas pessoais acerca de si mesmos. Não obstante, nos caminhos de nossa vocação, tais expectativas podem sempre representar uma via de mão dupla, que na mesma medida que em nós acredita, pode iludir ou confundir o principiante, porque se “a dúvida é o preço da pureza”² o excesso de dúvidas e expectativas pode redundar em desilusão.

Com tudo isso, ali eu fazia minhas observações e planejamentos, mas não tão implícito quanto esperaria, pois o supervisor tratava de me incluir como elemento dinâmico na sala de aula, contribuindo como um representante de exemplo bem sucedido de aluno, ou figurando como o aspirante a professor com talentos não externados. Constituíam-se um contraste, proporcionado não tanto pela diferença de experiência e recursos estilísticos para o ensino, quanto pela minha noção de vocação que destoava de intenção pelo magistério.

E foi por esse contraste, essa heterogeneidade, que pude aperceber pontos de inflexão que talvez não notaria se me fizesse como por um sujeito de mesma óptica. Uma pequena quantidade de alunos que se enquadravam como tendo pouco interesse, outros que experimentavam alguma contradição externa (pude perceber de alguns no âmbito familiar), outros recortes que se mostravam em elevada dependência de tecnologia. Mas não seriam essas as problemáticas mais graves, sendo de natureza comum e de esforço superficial para sua identificação.

Viam-se estorvos que descendiam de forma vertical, a saber, limitações impostas pelo modelo do sistema de ensino, pelo calendário escolar com muitas propostas “pétreas”, ou por legislações da instância da educação, como frutos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outros estorvos assumiam descrição horizontal, tomando por exemplo a distinção entre os alunos aspirantes a medicina e engenharia com os demais, os primeiros eram instigados a participar do curso preparatório ministrado pelo professor e por professores convidados que visava complementar a base regular de conhecimentos - o que nitidamente envolvia custos adicionais - enquanto aos demais se limitava a visão de contentamento com o que já se tinha à disposição.

² Trecho da canção *Infinita highway* da banda Engenheiros do Hawaii, que, composta em 1987, discorre sobre a trajetória da nossa vida, com suas nuances desconhecidas e surpreendentes.

Não pretendo que o leitor entenda que a base fornecida de maneira geral aos alunos da turma fosse insuficiente, pelo contrário, as vezes ocorrendo de forma extenuante no ano letivo seguinte, com alguns milhares de questões e exercícios a serem empenhados. Mas aqui podemos questionar, se o que é regular é excelente e oferecido para todos os estudantes da instituição é suficiente, será que a necessidade desse “algo a mais” não seria mero fruto do ego ou interesse dos docentes? Iremos analisar no tópico posterior, ao restante do relato.

O ensino médio e a escola pública

Diferentemente da realidade experimentada no primeiro ambiente de estágio, o segundo campo era um lugar no qual, até então, eu não havia entrado, muito menos convivido ou vivenciado seu contexto. Porém, o que me levava a optar por esta outra alternativa, para o cumprimento de minhas horas de estágio, foi a presença e indicação daquela que fora minha supervisora para meus dois primeiros momentos de estágio obrigatório, com o ensino fundamental.

A instituição de ensino em questão, distava pouco mais de 500 metros da primeira, que é uma escola privada tradicional, e cuja realidade se mostrava bem diferente, embora também fosse uma escola tradicional, já com algumas décadas de existência e de reinvenções, todavia pública e da rede estadual. Com uma estrutura muito mais compacta, salas de aula, quadra, refeitório, secretaria, sala dos professores e outros espaços estavam muito próximos uns dos outros, causando um certo efeito intimidatório àqueles que não estão acostumados.

A falta de espaço realmente causava algum grau de incômodo, dado o quantitativo de alunos e a carência de espaços livres, quer fossem para lazer ou até mesmo para alternativas de ensino à sala de aula. Posteriormente, a noção dessa problemática foi um dos motivadores para a aplicação de um projeto didático em duas praças arborizadas próximas ao colégio.

Nesse ínterim de reconhecimento e planejamento do estágio, dei logo início às observações. Acompanhei duas turmas de terceiro ano do ensino médio, que contavam com pouco mais de 30 alunos, cada. E tomei nota das características das turmas, das salas de aula, do conteúdo e das atividades da gestão escolar ao tempo em que os estudantes se preparavam para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e para outros vestibulares.

As salas tinham uma boa estrutura, porém, em funcionalidade deixavam a desejar, de forma gritante. As salas de ambas as turmas estavam equipadas com ar-condicionado, que não funcionavam; elas também contavam com TV's de led, que se funcionavam, não eram usadas. O laboratório de biologia tinha uma estrutura modesta, que não contava com aparelhagem suficiente, e tinha o espaço parcialmente utilizado como depósito. Todas essas situações contribuíam para o calor que às vezes era excessivo, para o barulho e perda de foco das turmas.

Posso julgar que a perda de foco não era restrita aos alunos, mas acometia também à gestão, que transmitia uma imagem de incerteza. Essa incerteza me foi um dos principais obstáculos nos momentos de acerto de planejamentos com a supervisora, nos quais ela me deixava atento que não podíamos construir um planejamento completo das atividades, pois recorrentemente a gestão propunha algo que poderia afetar o andamento de regências e do projeto didático. Fazia-se necessário um verdadeiro “malabarismo” para conseguir manter um andamento profissional das atividades de ensino, incomodando também à professora que me acompanhava.

Embora esse dificultante, os profissionais da escola foram de pronto solícitos e acolhedores com este estagiário, assim como no primeiro contato com os alunos. Algo que se assemelhava em paralelos era o espírito do comportamento dos professores em sua sala, com os dos alunos nas suas salas de aula, que sempre aparentava algum grau de caoticidade e desassossego. Com isso, via na figura da supervisora um farol me guiando por entre aquelas águas turvas e desconhecidas.

Com isso, quaisquer propostas que eu pretendia aplicar em regências partiam de um acordo com ela, para sondar os conteúdos passíveis de aplicação, quais pré-requisitos estavam estabelecidos ou não ou a forma de sua proposição. E ao ensinar, notava-se uma disparidade de interesse entre as duas turmas, embora em ambas houvesse alunos com intencionalidade na construção da aprendizagem, nos momentos em que lecionei, esse percentual parecia variar com certa constância entre as duas turmas, em uma predominando dispersão e noutra a regularidade.

Ao se avizinhar o Enem e os vestibulares, o interesse de parte dos alunos se avolumava e, pensando nisso, eu optava pela aplicação de revisões referentes a assuntos de biologia que caíam nas provas. Todavia essa minha proposta tinha duas limitações, que giravam em torno da falta de conhecimentos prévios e elementares dos alunos, sendo: conteúdos não vistos nos anos anteriores, por motivos da gestão ou capricho de algum professor e, conteúdos não vistos por conta das propostas do novo ensino médio, que não incorporava como essenciais, certos assuntos.

Isso me causou estranheza e preocupação, assim, optei por uma sondagem diagnóstica na temática da fisiologia humana, para uma revisão expositiva dialogada sobre o assunto, mas tendo encerrado o Enem, se mostrou de grande ineficiência. Essa mesma estranheza e preocupação, assim como o entendimento da ineficácia da mera exposição tradicional para aquele momento, foram os outros motores para a escolha da botânica como o enfoque de interesse para o meu projeto didático, em uma aula de campo que para muitos deles que não nutriam expectativas sobre continuidade nos estudos, seria a sua última aula de biologia na vida.

Do fenômeno da vivisseção pedagógica

A despeito disso, encontro o limiar entre as duas vivências contrastantes, em que tanto na escola particular quanto na escola pública pude encontrar uma aluna que estava em preparação para prestar a segunda fase do vestibular para o curso de Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Ceará. Duas realidades, com distinções marcantes, mas se encaminhando para - em um primeiro olhar - um mesmo objetivo.

Essa informação me foi relevante pois isso diz várias coisas, não apenas sobre as instituições de ensino básico com suas peculiaridades, mas sobre propósito, ou finalidade. Eu via ambas as experiências com curiosidade, e dali foram evocadas certas reflexões. A primeira delas foi, será que essas estudantes têm a devida dimensão da ruptura que a universidade provoca em suas realidades? E além disso, com qual tipo de expectativa elas estão ingressando neste ambiente?

Quero com isso dizer que, se há problemas ou limitações na formação básica dos estudantes, isso se dá em grande parte por algo que ocorre no processo de formação de seus formadores. Esses reflexos se dão em algumas dimensões, das quais convém citar: 1) a limitação da oferta de conteúdos específicos na matriz curricular de pedagogos ou licenciandos (Esteves; Regalia, 2023); 2) carência de estratégias que possibilitem o acesso à formação continuada pelos docentes, para ampliar seus recursos de ensino além dos oferecidos na formação inicial (Nascimento, 2025); 3) emergência

de imbróglis durante a vida acadêmica dos licenciados, como greves, academicismo de professores e outros (Carneiro, 2024).

Partindo disso, sob qual óptica devemos julgar circunstâncias e eventos problemáticos a exemplo dos observados nos respectivos campos de estágio para ESEM1 - a exemplo da prática de distinção de ensino na escola particular, movida pelo interesse em vagas de cursos mais concorridos, como medicina ou engenharias, ali também de seus excessos de atividades e propostas calendarizados; e para a escola pública, a caoticidade das ações da gestão, as lacunas de conhecimento deixadas por aulas não ministradas por professores e o *gap* que recaiu nas competências dos estudantes que carecem de parte dos conteúdos avaliados em vestibulares, por conta das proposições do novo ensino médio -, se é que é possível adotar uma óptica para compreender tão vasto problema?

Uma estratégia eficaz se dá no emprego de modelos explicativos, que no âmbito da ciência são atribuídos em dois tipos, modelos por escala e modelos por analogia (Hesse, 1966). Destarte, analogias, metáforas e, em nosso caso, alegorias podem ser recursos eficientes na transmissão e descrição didática de eventos complexos, se considerar a educação uma ciência com tais problemáticas que demandam organização lógica para sua compreensão.

As alegorias se estruturam por serem figuras de linguagem que tomam uso de símbolos ou metáforas para transmissão de significados mais profundos. Para o texto em prosa, sua relevância é comunicar ideias de maneira sutil e envolvente, com representação de conceitos abstratos, levando o leitor a uma reflexão que ultrapassa a superficialidade do texto (Mariano, 2024).

Dessa forma, tomo por alegoria a obra *A ilha do Dr. Moreau*, do escritor H. G. Wells³. Neste livro, a história acompanha Edward Prendick, um naufrago que é resgatado e levado a uma ilha remota. Na ilha, ele descobre que o excêntrico cientista Dr. Moreau está realizando experimentos macabros, transformando animais em criaturas semi-humanas por meio de métodos cirúrgicos e vivissecção. Através das experiências de Prendick, o livro explora temas profundos e perturbadores, como a ética científica, a crueldade, a natureza da humanidade e a manipulação da vida. A obra levanta questões sobre a moralidade das intervenções científicas e os limites do conhecimento humano.

Dado o análogo, pude me comparar ao naufrago Prendick; não conhecia os mares da educação - pelo menos não pelo prisma de docente - e entre as controvérsias internas que me revolviam acerca da vocação, nos estágios supervisionados encontrei o resgate à terra firme da experiência da profissão docente. A ilha da escola me recebeu como única viabilidade profissional por entre o naufrágio da controvérsia. Não era onde desejava estar, mas onde precisava estar.

Porém, desconsiderando as particularidades da minha sciência pessoal, o recorte abrangente que pude vislumbrar parece independe do estagiário, dos alunos, da instituição ou de quem é o sujeito docente. Pois, o professor é fruto de uma universidade por si só problemática, cujas concepções teóricas se digladiam, mas parecem se acumular ainda que em constante confrontação. Comentava-se sobre um método científico rigoroso, para garantir a assertividade e a constante busca pela verdade nas ciências exatas e naturais, mas quando nos deparamos com as ciências humanas, e mais precisamente com as ciências da educação a práxis não demonstra ser assim.

Acumulam-se tendências, propostas, teorias e cosmovisões pedagógicas na subjetividade e cognição dos futuros professores, gestores e proponentes de objetivos e metas para a educação. Tal acúmulo, não demandaria ameaça caso fosse assimilado em

³ A edição de referência usada foi da Lpm Editores (L&PM POCKET).

um ordenamento lógico e reflexivo, que se pautasse em evidências falseáveis. Mas o bolor do relativismo desconstrói a essência científica do docente.

Resultado? A sala de aula da educação básica torna-se um laboratório, não para a condução reflexiva de práticas ou experimentações relevantes, mas o palco de uma estranha e implícita construção (ou desconstrução) que tem como alvo nada mais senão a própria natureza humana. A influência “fisiológica” do professor sobre seus estudantes é complexa e abrangente, moldam-nos conforme são preparados, estabelecendo um alvo de inspiração. Aí se dá a prática da vivisseção, cujas ferramentas não são instrumentos cirúrgicos, mas as palavras, as propostas didáticas e o ensino, com suas facetas.

Não obstante a isso, a sala de aula - e a escola - é para muitos estudantes a *casa da dor*, da qual se fosse possível estariam distantes. Não se dá isso pela prática da transmissão do conhecimento, mas de sua instrumentalização e objetivos. As expectativas excessivas que permeiam os alunos, ou a ausência de qualquer expectativa, agravamento de problemas emocionais, psicológicos e por que não dizer, também, espirituais? É a usurpação da potência da alma, em prol de uma vontade artificializada e idealizada.

Se o professor, ou o “Dr. Moreau/demiurgo pedagógico” ensina que “*quatro patas ruim, duas patas bom*”, os vivisseccionados irão atender, fugir da possibilidade da sua condição e essência natural e procurar mimetizar esse ideal. Mas se para a obra de Wells o ideal de inspiração do cientista para suas criações era o ser humano, qual seria o ideal inspirador dos praticantes da vivisseção pedagógica? Não estranhamente, partirá de uma idealização humanista/materialista.

Afinal, de onde surge o ímpeto utilitarista de uma escola cuja missão prática seja garantir a aprovação no vestibular de uma universidade? O que isso visa? Isso parte da compreensão quase gnóstica de que o conhecimento - conhecimento acadêmico e profissional - é o único alento ou salvaguarda para a alma humana. Aí a noção de vocação é sabotada em prol de uma suposta realização, realização que genuinamente nunca virá, cerceando a vida humana ao plano das expectativas materiais, que normalmente não costumam lhes ser, originalmente, presentes.

Faz-se um acúmulo, incisivamente marcado por embasamentos teóricos desta natureza, que nas poucas vezes que enxergam o ser com sua individualidade, estão exercendo a pretensão de o moldar segundo seu capricho. Porém, a vivisseção é feita de veras monstruosa, porque nunca se chega a um consenso de qual é a finalidade desse molde, resultando no produto quimérico de abordagens diretivas, não diretivas, construtivistas, libertárias, tecnicistas, tradicionalistas e utilitaristas.

Para uns, ser vivissecado representará estar preso no limbo funesto do academicismo, para outros significará não atingir a equidade almejada para pleitear de forma justa pelos seus objetivos, podendo condicionar, também, um estar refém desse mecanismo, habilitando-os estritamente ao cativo das ideias. Ademais, a vivisseção poderá redundar numa infinidade de subprodutos a depender do tipo de base que alicerça as peças da excentricidade contextual do sistema educacional.

Que peças e ferramentas podemos distinguir, com base no que observamos, como parte da estrutura que fomenta a continuidade desses eventos? Posso citar, em primeiro lugar, o modelo de educação e universidade com o qual nos habituamos, desde as maneiras de ingresso à gestão da complexidade envolvente de ensino, pesquisa e extensão; os sistemas de ensino que descaracterizam os estudantes, tomando-os como meros produtos; idealizações de resultado questionável, como observadas na BNCC e no novo ensino médio; e a epistemologia que fundamenta a visão profissional docente.

E assim como na *Ilha do Dr. Moreau*, a complexidade do fenômeno da vivisseção pedagógica, projeta-se como uma tragédia. Que culminará com a ascensão, quase que selvagem, do ímpeto humano, que transcende quaisquer utilitarismos, materialismos ou proposições humanistas. Não será pouco o custo do prolongamento da artificialidade idealizadora do quimerismo vivisseccional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, disso tudo, a escola pode ser um ambiente que propicia o florescimento de algo de muito mais valor do que o simples quantitativo de pessoas aptas a academia ou de especulações sobre um sujeito cidadão ideal para visões e teorias efêmeras, a escola pode significar a formação de pessoas que encontrem um propósito real, não corrompido ou aliciado, e que o consigam alimentar além das limitações utilitaristas. A sala de aula do ensino médio não precisa ser a *casa da dor*, e o professor não precisa ser o algoz ou o demiurgo de identidades ou individualidades.

Encerro este trabalho e esta experiência de estágio com o ensino médio questionando: seremos perpetuadores da vivisseção ou decidiremos tomar um rumo diferente? Que tipo de academia e que tipo de magistério estará reservado para aquelas alunas, de mundos tão distintos, mas que fizeram da biologia sua escolha? Minha reflexão é que, assim como Prendick, eu tenho esperança, do contrário não poderia viver ou seguir o rumo que tenho tomado. Talvez não me seja preciso uma sala de aula para tratar da ciência da vida, mas dessa mesma esperança, quer no magistério quer não, que eu possa irradiar uma ciência para a vida.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, I. B. S. AS VISÕES, PERCEPÇÕES, REFLEXÕES E CRÍTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NUM SEMESTRE ATÍPICO. In: **II ENCONTRO DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**, 2024, Fortaleza. Anais do II ENESSUP, 2024.

CARNEIRO, I. B. S.; LIMA, V. C. S. ; GUERRA, M. E. C. . RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA CONFLUÊNCIA ENTRE MICROCOSMOS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS PARA 6º E 7º ANOS. In: **I ENCONTRO DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**, 2023, Fortaleza. Anais do I ENESSUP, 2023.

ESTEVES, P. E. C. C.; REGALÍA, D. A. Como estão sendo formados em Ciências Naturais aqueles que vão formar? In: CARNEIRO, C. D. R. **Explorando a Terra na Educação Básica**. vol. 1. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2023.

HESSE, M. B. **Models and Analogies in Science**. University of Notre Dame Press. 1966.

MARIANO, M. **Uso de Alegorias na Prosa: Exemplos e Análises**. Literar.org. 2024. Disponível em:

<<https://literar.org/glossario/uso-de-alegorias-na-prosa-exemplos-e-analises/?form=MG0AV3>>. Acesso em: 4 fev. 2025.

NASCIMENTO, F. A. et al. A formação continuada na perspectiva das Representações Sociais dos professores da Educação Básica. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 23, n. 1, p. e8541-e8541, 2025.