

## A construção da aprendizagem da docência: Ouvindo licenciandas em estágio curricular supervisionado

**Pagliariin, Lidiane Limana Puiati; Silva, Ivone Maria Mendes**

A construção da aprendizagem da docência: Ouvindo licenciandas em estágio curricular supervisionado

Linhas Críticas, vol. 25, e24016, 2019

Universidade de Brasília, Brasil

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567256006>

**DOI:** <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24016>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## A construção da aprendizagem da docência: Ouvindo licenciandas em estágio curricular supervisionado

La construcción de la aprendizaje de la docencia: escuchando las licenciadas en práctica curricular con supervisión

The construction of learning how to teach: listening to undergrads in supervised curriculum internship

La construction de la formation des enseignants par l'écoute des diplômées de stage supervisé

*Lidiane Limana Puiati Pagliarin*  
*Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil*  
lidiane.puiati@uffs.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5390-5167>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24016>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567256006>

*Ivone Maria Mendes Silva*  
*Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil*  
ivonemmds@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0058-091X>

Recepción: 29 Abril 2018

Aprobación: 06 Marzo 2019

Publicación: 22 Noviembre 2019

### RESUMO:

A pesquisa teve por objetivo compreender como ocorre a aprendizagem da docência em licenciandas em formação inicial, destacando processos e contextos (Illeris, 2013; Lave, 2013) que a oportunizaram. Analisaram-se narrativas produzidas em grupos focais pelas acadêmicas sobre seu primeiro estágio curricular supervisionado na educação básica. As aprendizagens enfatizadas incluem conhecimento dos sujeitos com os quais trabalharam e compreensão da docência como profissão. Os contextos de aprendizagem mais citados foram universidade e escolas. Em síntese, há aprendizagens diversas sendo (re) construídas, oriundas tanto de processos individuais como também provenientes de interações com outros sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores, Aprendizagem da docência, Processos e contextos formativos.

### RESUMEN:

El objetivo de este estudio era la comprensión acerca de cómo ocurre la aprendizaje de la docencia en las licenciandas en formación inicial, si destacando los procesos y contextos (Illeris, 2013; Lave, 2013) que la oportunizam. Se analizará, para tanto, narrativas producidas en grupos focales por las estudiantes en su primera práctica curricular con supervisión en la educación básica. Las aprendizajes enfatizadas incluyen conocimiento de los sujetos que trabajaran y la comprensión de la docencia como profesión. Los contextos de la aprendizagem más citados se fue de la universidad y de los colegios. En síntesis, existe aprendizajes diversas siendo (re)construidas, originales tanto de procesos individuales como también provenientes de interacciones con otros sujetos.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores, Aprendizaje de la docencia, Procesos y contextos de formación.

### RÉSUMÉ:

La recherche avait pour objectif de comprendre comment la formation à l'enseignement se produisait chez les diplômées en formation initiale, en mettant en relief les processus et les contextes (Illeris, 2013, Lave, 2013) qui étaient à son origine. Les récits produits dans les groupes de discussion par les universitaires à propos de leur premier stage supervisé en éducation de base ont été analysés. L'apprentissage privilégié comprend la connaissance des sujets avec lesquels elles ont travaillé et la compréhension de l'enseignement en tant que profession. Les contextes d'apprentissage les plus cités furent l'université et les écoles. En synthèse, il y a divers processus d'apprentissage qui sont en (re)construction et qui ont pour origine soit des processus individuels soit les interactions avec d'autres sujets.

**MOTS CLÉS:** Formation des enseignants, Apprentissage des enseignants, Processus et contextes formatifs.

### ABSTRACT:

The aim of the research was to understand how the learning of how to teach occurs in pedagogy undergraduate students, highlighting the processes and formative contexts (Illeris, 2013; Lave, 2013) that made learning possible. The sources of information were narratives constructed in focus groups by the undergrads in their first supervised curricular internship in basic education. In summary, the learning emphasized was the knowledge of the subjects with which they worked and the understanding of teaching as a profession. The most cited learning contexts were university and school. In synthesis, there are several learning processes being (re) constructed, originating from both individual processes and also from interactions with other subjects.

**KEYWORDS:** Teacher education, Teacher's learning, Formative processes and contexts.

## INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas sobre aprendizagem da docência não são raros na área da educação. Dentre os focos dessa temática, podemos citar a aprendizagem para a atuação na educação básica e a aprendizagem para atuação na educação superior. Apesar da recorrência de estudos (Marcelo Garcia, 1997; Tardif, 2010; Tardif & Lessard, 2012), consideramos ser essa uma temática sempre em evidência, pois a formação de professores e a aprendizagem dessa profissão são elementos essenciais para debater avanços na área da educação.

Além disso, como professoras de disciplinas que discutem sobre a docência, o ensino, a aprendizagem, os desafios dos professores frente a diferentes realidades e contextos, percebemos que esse é um assunto necessário a ser discutido na formação inicial, pois há diversas concepções sobre a profissão professor. Nesse sentido, discutir sobre sua futura profissão é relevante porque os auxilia a construir sua identidade como docente.

Instigadas a pesquisar profundamente sobre o assunto, desenvolvemos um projeto com licenciandas que iniciaram seu primeiro estágio curricular supervisionado a fim de compreender sua construção docente. Para muitos daqueles que iniciam os estágios curriculares supervisionados, essa é a primeira inserção (pré)profissional, o que torna o processo de aprendizagem docente ainda mais profícuo.

Nesse sentido, como objetivo geral, buscamos compreender como ocorre a aprendizagem da docência em licenciandas em formação inicial docente. Algumas das questões orientadoras da pesquisa são: que aprendizagens profissionais a formação inicial como um todo e especificamente o estágio curricular supervisionado oportunizaram construir em relação ao trabalho docente? Que espaços, dimensões e contextos formativos oportunizaram essas principais aprendizagens?

Entendemos que refletir sobre os processos de aprendizagem docente vivenciados durante sua formação inicial é de suma importância tanto para a contribuição teórica da área como também para a referência aos próprios licenciandos, uma vez que discussões com foco no ser/estar docente e a aprendizagem da profissão ocorrem, geralmente, em poucas disciplinas do curso. Além disso, a docência requer vários saberes específicos da profissão, o que demanda processo contínuo de estudo, pesquisa e reflexão e isso se faz necessário durante toda a formação inicial. Nesse sentido, indagar sobre espaços, contextos e processos onde ocorrem essas aprendizagens é relevante, pois coloca os licenciandos a (re) pensar suas aprendizagens profissionais e entendê-las como algo constitutivo ao longo de sua imersão acadêmica e profissional.

O recorte que focamos são licenciandas em estágio curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura. O critério de estar em estágio deve-se ao fato de acreditarmos que esse componente curricular oportuniza a inserção e a vivência da/na escola. É um momento de grande aprendizagem sobre o trabalho docente não somente porque é a “hora da prática”, mas porque enseja esse licenciando a discutir com colegas e professores questões referentes ao trabalho docente, além de confrontar os referenciais teóricos estudados com as experiências vividas no estágio, conferindo-lhes novos significados. A escolha pela Pedagogia deve-se ao fato de ambas as autoras desse trabalho serem professoras formadoras nessa área e acompanharem a trajetória formativa de diversos estudantes desse curso, com diversos caminhos profissionais, no ambiente escolar ou não, mas com a perspectiva de trabalhar com a educação.

Para responder a tal inquietação investigativa, nos ancoramos em Illeris (2013) e Lave (2013) para discutir sobre o termo aprendizagem e seus contextos; em Tardif (2010) para tratar da aprendizagem da docência e em Marcelo Garcia (1997), Nóvoa (1997) e Arroyo (2000) para debatermos sobre o ser professor.

A pesquisa que apresentamos a seguir se originou do projeto acima mencionado. Abrangendo uma pesquisa bibliográfica e de campo, nossa exposição está organizada em três partes. A primeira delas discute os termos aprendizagem e aprendizagem docente, bem como trata sobre o ser ou tornar-se professor. A segunda parte apresenta a metodologia da pesquisa e, por fim, a terceira apresenta e discute os resultados da pesquisa.

## A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Na literatura mundial, há vários conceitos sobre aprendizagem, uns de natureza mais fechada, restringindo-a ao contexto de espaços formais, e outros mais amplos, abrangendo os mais diversos espaços de interação. Defendemos uma visão ampla de aprendizagem, entendendo que o indivíduo pode aprender em qualquer espaço e em qualquer tempo, desde que se disponha a tal e conte com condições existenciais e sociais minimamente favoráveis a isso. Nossa definição é baseada em Illeris (2013, p.16), que define a aprendizagem como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”.

O mesmo autor explica que a aprendizagem envolve amplos e complexos processos, bem como condições que implicam e que são implicadas por esses processos. Ele faz uma crítica em relação às teorias da aprendizagem: geralmente tais teorias focam ou em processos internos (caso das teorias cognitivistas) ou em processos externos ligados à aprendizagem (caso de teorias modernas da aprendizagem social), quando, para ele ambos, os processos estão implicados na aprendizagem.

Para Illeris (2013, p. 17), há dois processos e três dimensões implicados na aprendizagem. Os dois processos, muito diferentes, são: “um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição”.

Além desses dois processos, há três dimensões envolvidas na aprendizagem: dimensões do conteúdo, do incentivo e da interação. A dimensão do conteúdo “diz respeito àquilo que é aprendido”: conhecimentos, habilidades, valores, estratégias, significados etc. que, para o autor, são o que o indivíduo busca construir para lidar com os desafios postos na sua vida prática. A dimensão do incentivo envolve sentimentos, motivação, volição; é ela que “proporciona e direciona a energia mental necessária para o processo de aprendizagem”. A dimensão da interação ocorre necessariamente por meio das outras duas dimensões; é ela que “propicia os impulsos que dão início ao processo de aprendizagem (...), serve à integração pessoal em comunidades e na sociedade e, assim, também constrói a socialidade do indivíduo” (Illeris, 2013, p.19).

Mediante esse modelo de processos e dimensões necessariamente implicados na aprendizagem, podemos afirmar que a construção da aprendizagem pelo indivíduo não é apenas uma questão cognitiva (de conteúdo), mas é também uma questão de incentivo, de direcionar uma energia para a aprendizagem, de estar disposto a aprender e compartilhar, de interagir com indivíduos, ambiente social e cultural. Desse processo todo, podemos reiterar o quão complexa é a aprendizagem, pois não depende de uma dimensão apenas, mas de um conjunto de dimensões, processos e interações.

Complementando essa perspectiva, Lave (2013, p.237-238) ressalta a importância de considerarmos os diversos contextos da vida cotidiana a partir dos quais qualquer processo de aprendizagem é ensejado. A autora interpela criticamente as teorias da aprendizagem tradicionais e os pesquisadores que abordam “a aprendizagem como se fosse um processo contido na mente do educando e ignoram o mundo em que ele vive”. Chama a atenção também para a complexa relação entre sujeito aprendiz e mundo social, entre as aprendizagens por ele construídas e os contextos que as propiciam. A seu ver, tais contextos colocam os sujeitos em contato com práticas, interações e conteúdos, sendo por meio da participação deles, do processo de transitar entre um e outro, buscando costurar suas múltiplas influências (algumas concordantes, outras

dissonantes) que cada pessoa pode tecer suas aprendizagens. Lave (2013) defende ainda que não existem contextos privilegiados ou exclusivos nos quais a aprendizagem possa se dar, papel comumente atribuído à escola e a outras instituições educativas formais nas sociedades ocidentais modernas. Esses são alguns entre muitos contextos capazes de nos apresentar experiências significativas. Importa, portanto, com base no pensamento da autora, desvendar como diferentes sujeitos se relacionam com os contextos aos quais têm acesso ao longo da vida e constroem, de maneira situada, suas aprendizagens.

Após conceituar o termo “aprendizagem” e discutir seus processos, dimensões e contextos, nos desafiamos a pensar a aprendizagem de uma profissão: a docência. Como ela ocorre? Em que momentos e espaços são construídas aprendizagens nesse campo profissional? Que(m) auxilia nesse processo? Adentrando no campo dessa discussão, foco da nossa atenção no presente artigo, localizamos as contribuições de autores como Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1997), Arroyo (2000), Tardif (2010), Tardif e Lessard (2012), que problematizam como dimensões e processos anteriormente aludidos podem se fazer presentes no âmbito da docência, do ser ou tornar-se professor.

Marcelo Garcia (1999) destaca a necessidade de se compreender a formação de professores como um processo complexo, dinâmico e permanente. Ainda que a ênfase da maioria das análises recaia sobre a formação inicial como etapa central desse processo, não podemos perder de vista que os conhecimentos e as experiências construídos em outros momentos e contextos também irão compor o quadro de referências a partir do qual cada indivíduo irá estruturar seu saber-fazer profissional.

Nessa mesma linha, Arroyo (2000) argumenta que aqueles que optam pela carreira docente não podem ser vistos como ‘tábulas rasas’ que somente ao ingressarem na vida acadêmica terão a oportunidade de serem devidamente preenchidas. Esses sujeitos já sustentavam, antes mesmo de afirmarem sua escolha pela profissão, imagens e autoimagens relacionadas à docência, constituídas ao longo da infância e adolescência mediante a interação com os mestres que passaram por suas vidas, no contato com as representações difundidas pela mídia ou mesmo com os receios e anseios transmitidos por seus familiares, amigos etc.

Tardif (2010) e Tardif e Lessard (2012) também defendem que a aprendizagem da docência inicia antes mesmo do indivíduo passar por uma formação profissional, perpassa pela formação inicial e se desenvolve até o final da carreira docente. Por isso, o saber dos professores é temporal. Além de temporal, é também plural e heterogêneo, pois é construído de maneira coletiva, em diversos espaços formativos.

Ao situar o lugar que as histórias de vida podem ocupar na análise do aprendizado da docência, Nóvoa (1997) também se insere nesse debate, alertando para o fato de que podemos compreender melhor esse processo se considerarmos os entrelaçamentos existentes entre as histórias de vida dos profissionais da educação e seus percursos formativos e de profissionalização, o que implica admitir que experiências pessoais de diferentes tipos podem ser tão impactantes para a construção da identidade profissional desses sujeitos, de suas concepções e modos de atuação enquanto docentes, quanto as inserções construídas no campo profissional propriamente dito (estágios e experiências de trabalho formal remunerado).

Nesse sentido, estivemos atentas à forma como as licenciandas que participaram do estudo aqui relatado significaram as experiências vividas ao longo do estágio curricular cursado ao final da graduação em Pedagogia, buscando identificar os processos e contextos formativos aos quais tiveram acesso e que lhes possibilitaram construir suas aprendizagens.

## A METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação aqui relatada abrangeu procedimentos de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Tendo em vista o objetivo geral e as questões orientadoras já expostas na Introdução deste texto, a pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem por objetivo descrever, analisar e explicar fenômenos sociais. Para isso, os pesquisadores precisam detalhar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo, o que está acontecendo e porquê. A referida pesquisa

fundamenta-se na Hermenêutica que, de acordo com Esteban (2010), é uma corrente que busca interpretar ou compreender não somente o texto em si, mas também o contexto social em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, como a pesquisa teve por objetivo investigar, descrever, analisar e compreender como ocorre a aprendizagem da docência em um determinado grupo de licenciandos, pode-se afirmar que ela fundamenta-se na hermenêutica e possui abordagem qualitativa.

As fontes de informação para o desenvolvimento da pesquisa foram as narrativas construídas por estudantes matriculadas no curso de Pedagogia que estavam realizando seu primeiro estágio curricular supervisionado de regência no segundo semestre de 2016.

O referido curso é ofertado no período noturno, com 10 semestres letivos, sendo que o primeiro estágio de regência se inicia no oitavo semestre letivo. Antes disso, no sétimo semestre, há estágio de “gestão de escolas e planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos”, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (2010, p.46). No semestre seguinte, ocorre o estágio de regência na Educação Infantil e depois é desenvolvido o estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos dois estágios de regência há um período destinado à observação da turma, elaboração da proposta pedagógica e dos planos de aula e, por fim, o desenvolvimento das atividades planejadas.

Os componentes de estágio curricular desse curso somam 300h. Conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP 01 (2006, p.04): “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”. A distribuição no curso envolvido na pesquisa é de 60h no estágio de gestão escolar, 120h no estágio referente à Educação infantil e mais 120h no estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No semestre em que coletamos as informações, as estudantes estavam realizando o estágio na Educação Infantil. O tempo de desenvolvimento das atividades de estágio na escola foi de 20 dias, excluindo o período de observações.

Cinco acadêmicas participaram como sujeitos da pesquisa. Desse total, duas fizeram o curso de Magistério e apenas uma delas trabalhava como professora (há dois anos e meio, quando realizado o primeiro grupo focal). As demais não tinham experiência profissional docente, mas trabalhavam em outros setores da economia. Apenas uma delas dedicava todo seu tempo ao estudo, as outras quatro trabalhavam durante o dia inteiro, o que se apresentou como uma dificuldade para a participação nos grupos focais e no desenvolvimento do próprio estágio.

O instrumento para a coleta de informações foi o Grupo Focal, que consiste em uma entrevista em grupo a fim de coletar informações sobre sentimentos e opiniões dos sujeitos sobre determinado assunto, alcança maior número de pessoas em um menor tempo e permite aprofundar o tema em função das diversas opiniões (Matos & Vieira, 2002). Além disso, de acordo com Gatti (2005), o grupo focal propicia o aprofundamento de questões complexas, polêmicas, contraditórias, não se restringindo a respostas simplificadas.

Nesta pesquisa foram realizados dois grupos focais, um anterior ao início do estágio curricular supervisionado de regência na Educação Infantil e outro ao final do primeiro estágio (final do semestre). Os grupos foram gravados e posteriormente transcritos <sup>[1]</sup>.

Como já indicado anteriormente, a pesquisa teve como objetivo geral compreender como ocorre a aprendizagem da docência para licenciandas em estágio curricular. Ao planejar a pesquisa, entendemos que o diálogo com as licenciandas naquele momento de seus percursos formativos traria contribuições férteis à discussão do tema, uma vez que, para muitas delas, seria a primeira vez que estariam inseridas na escola como professoras.

Neste artigo, nos propomos a discutir as principais aprendizagens construídas pelas licenciandas em relação ao trabalho docente e a identificar a partir de quais processos e contextos formativos ocorreram essas aprendizagens. As questões centrais dos grupos focais que possibilitaram tais resultados foram:

Grupo focal 1:

- a) Quais aprendizagens você espera construir no decorrer desse primeiro estágio?
- b) Você tem alguma experiência profissional docente anterior ao estágio desse semestre?

Grupo focal 2:

- a) Com quais dificuldades você se deparou ao desenvolver o estágio? O que ou quem o(a) auxiliou nesse processo?
- b) Quais aprendizagens você construiu nesse primeiro momento de contato com sua profissão?
- c) Quais relações você conseguiu estabelecer entre o estágio e os diferentes momentos formativos ofertados na universidade (disciplinas cursadas, estágios extracurriculares, projetos de ensino, pesquisa e extensão, grupos de estudo...)?

Para a análise das informações coletadas, debruçamo-nos sob dois focos: 1) aprendizagens construídas sobre o trabalho docente ao longo da formação inicial; 2) aprendizagens construídas a partir da primeira experiência de estágio curricular supervisionado de regência na educação básica. A análise está ancorada em conceitos relativos à aprendizagem (Illeris, 2013; Lave, 2013), aprendizagem docente (Tardif & Lessard, 2012; Marcelo Garcia, 1999; Bolzan & Isaia, 2006) e saberes específicos da docência de pedagogos (Paniáguia & Palacios, 2007; Masschelein, 2008).

## A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, discutimos os resultados da pesquisa em relação às aprendizagens construídas sobre o trabalho docente ao longo da formação inicial, bem como as aprendizagens construídas a partir da primeira experiência de estágio curricular supervisionado de regência na educação básica.

### **Aprendizagens construídas em relação ao trabalho docente ao longo da formação inicial**

As estagiárias destacam diversos contextos onde ocorreram aprendizagens docentes ao longo de sua formação inicial, especialmente:

- Na universidade, principalmente nos componentes curriculares que cursaram, mas também nas Semanas Acadêmicas, nos grupos de socialização de experiências com a turma que já havia realizado o estágio;
- Na escola em que realizaram estágio curricular supervisionado, com os alunos com os quais trabalharam e com os demais professores da escola.

Em ambos os grupos focais, mas principalmente no segundo, após sua inserção na escola, manifestaram o reconhecimento de quais disciplinas cursadas durante sua formação inicial auxiliaram no desenvolvimento do estágio. Destacaram a boa formação que tiveram na universidade, no âmbito das disciplinas, para a superação de desafios encontrados na prática docente, metodologias de ensino, bem como referenciais teóricos que estão auxiliando-as.

“a nossa [formação] é ótima, acho que a nossa universidade contempla bastante, a gente tem uma formação ótima. Cada expectativa que eu tinha era superada. Depois do 4º semestre, que eu puder absorver mais, que a gente vai se alinhando e começa a abstrair mais coisas” (estagiária, grupo focal 2).

Apesar desse reconhecimento, sugerem que a organização dos componentes curriculares nas fases do curso seja revista, pois no mesmo semestre letivo estavam elaborando o projeto para inserção na Educação Infantil, porém cursando disciplinas referentes a metodologias de ensino nos Anos Iniciais. Para elas, é mais proveitoso que tivessem disciplinas voltadas à Educação Infantil, pois já poderiam aproveitar os referenciais estudados para o projeto, discutindo com os professores tais referenciais que utilizariam. Constata-se, portanto, um descompasso na organização dos componentes curriculares do semestre letivo.

Pelo reconhecimento que fizeram, mas principalmente pela observação realizada a respeito da organização curricular do seu curso de formação inicial, percebe-se que a “dimensão do conteúdo” (Illeris, 2013) é uma

das aprendizagens contruídas pelas acadêmicas. Tal dimensão envolve, além de outros aspectos, a capacidade de lidar de forma prática com desafios que se apresentam. Logo, emitir sugestões a partir de uma problemática vivenciada (descompasso na organização de componentes curriculares) requer tal capacidade. Nesse caso, essa capacidade originou-se da vivência do desafio posto, bem como da reflexão realizada.

Outro aspecto que podemos relacionar com a “dimensão do conteúdo” é a avaliação que realizaram sobre as atividades que participam na formação inicial docente. Segundo elas, o curso privilegia aulas em sala de aula e pouco oferece atividades diferenciadas para sua formação. Destaca-se aqui um ponto importante: como quatro delas trabalham o dia todo, não têm a oportunidade de participar de outras atividades formativas que a universidade oferece além dos componentes curriculares (por exemplo, PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, teatros, palestras, grupos de estudos e pesquisas). Elas questionam a falta de oportunidade, pois o perfil, não somente delas, mas da maioria dos acadêmicos da Pedagogia, é de alunos que trabalham o dia todo e possuem somente a parte da noite para se dedicar ao curso.

“acho que esse é o ponto, é pensar como que uma universidade pública e popular vai conseguir organizar seus horários, porque a gente diz que não se aprende só na sala de aula, mas tem que estar na sala de aula. Por que não trocar uma aula em sala de aula para uma outra coisa, justamente para quem não tem esse tempo? É um aprendizado fazer as relações” (estagiária, grupo focal 2).

Apesar de não haver, do ponto de vista das acadêmicas, muitas atividades formativas proporcionadas pelo curso além dos próprios componentes curriculares, elas destacam as oportunidades que tiveram em socializar suas ideias:

“(...) a maioria trabalha, a gente não teve muita oportunidade para participar desses grupos [de estudo, pesquisa e extensão]. A formação acadêmica do nosso curso nos deu muita formação para a gente estar lá desfrutando. Eu queria ter muito mais tempo para participar dos cursos, dos grupos. Acho que nossa conversa aqui aquela vez [conversa do grupo focal 1] foi algo muito significativo. Tudo o que a gente aprende, consegue transferir para nosso contexto, (...). Tudo o que tinha na universidade de Semana Acadêmica, as explanações das acadêmicas que estão se formando (...)” (estagiária, grupo focal 2).

Nesse sentido, atribuir significado positivo às interações com seus pares, a fim de dialogar sobre o trabalho docente, é uma aprendizagem importante para uma profissão que é caracterizada, muitas vezes, como um trabalho solitário (Tardif & Lessard, 2012). Para esses autores, o trabalho do professor é, necessariamente, de interações humanas; porém, faz-se necessário o reconhecimento de que podemos aprender e compartilhar saberes.

O reconhecimento de que aprendemos a profissão em diálogo com nossos pares também pode ser relacionado à “dimensão da interação”, de Illeris (2013, p.19). Para ele, tal dimensão constitui a “socialidade do indivíduo”, o que pressupõe ação, comunicação e cooperação. Além disso, essa dimensão proporciona o impulso para o começo de nova aprendizagem. Na pesquisa em discussão, as acadêmicas perceberam que discutir dúvidas, medos, anseios, metodologias de ensino, etc., as auxiliou no desenvolvimento de suas próprias práticas pedagógicas realizadas no âmbito dos estágios curriculares. Portanto, elas perceberam que no diálogo com outras pessoas poderiam realizar novas aprendizagens.

Em síntese, os contextos principais de aprendizagem citados pelas licenciandas em estágio foram a universidade e a escola onde realizaram o estágio curricular supervisionado. Lave (2013) destaca que há uma complexa relação entre o indivíduo que está em aprendizagem e o mundo a sua volta e entre a aprendizagem construída pelo sujeito e o contexto em que ele está inserido. Assim, os contextos mais citados pelas licenciandas referem-se a locais onde estavam bastante imersas quando ocorreram os grupos focais.

Até esse momento do texto dedicamo-nos a discutir sobre o contexto da universidade. No entanto, a escola foi citada como um espaço rico de aprendizagens que proporcionou o estabelecimento de relações profícuas com seus próprios alunos e também com os professores da escola. Na seção seguinte, serão apresentadas as informações obtidas, a partir da pesquisa, sobre esse contexto específico mediante experiência do estágio.

## Aprendizagens construídas a partir da experiência de estágio curricular supervisionado

No decorrer do estágio, as acadêmicas perceberam que o trabalho docente do pedagogo é amplo, complexo e desafiador, o que fez com que elas reconhecessem a importância do estudo constante (para elas, a teoria auxiliou em muitos momentos). Relataram que, nos vinte dias de estágio, aconteceram as mais diversas situações, ainda que o tempo para desenvolver um trabalho capaz de proporcionar-lhes experiência tenha sido curto.

Para a maioria das participantes da pesquisa foi possível, através do estágio, aprender o quanto é importante o apoio da instituição escolar, no sentido de confiar no trabalho que será realizado pelo professor e dar-lhe autonomia para construir esse trabalho. Assim, destacaram a receptividade da escola e a autonomia conferida a elas para o desenvolvimento das atividades como marcas positivas da escola.

“um fato bem interessante é a recepção da escola, não há essa pressão da escola com o estagiário. Ser bem acolhido, bem recebido é muito importante, eles te dão autonomia para fazer as atividades (...). Então, a autonomia que a escola te dá no estágio é muito importante, é essencial, até para a questão da ansiedade, tu não fica sob pressão e pode fazer as coisas fluírem naturalmente” (estagiária, grupo focal 2).

“Também destaco o auxílio da escola porque se não tivesse tido apoio da coordenadora da escola, a autonomia que ela me deu, talvez tivesse sido mais frustrante” (estagiária, grupo focal 2).

Apesar de serem bem recebidas e terem autonomia na escola para o desenvolvimento das atividades, percebe-se que elas não declararam que algum professor da escola fizesse o papel de formador de professores, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2015) indicam e que autores têm defendido como importante. Mais do que ceder o espaço, os professores que ali trabalham também podem contribuir para a formação desse estagiário. Marcelo Garcia (1999) defende a escola como locus de formação de professores, pois pode superar o tradicional individualismo que tem caracterizado o trabalho do professor, bem como estreitar as relações entre universidade e escola.

Em pesquisa realizada com alunos em estágio curricular supervisionado do curso de Ciências Biológicas, Barretto, Oliveira e Araújo (2015) também apontam o vínculo do estagiário com a escola como importante relação para a formação docente. Segundo os licenciandos participantes da pesquisa dessas autoras, uma das mais importantes contribuições do estágio foi aproximá-los dos professores das escolas campo de estágio, o que possibilitou a troca de experiências.

Nesse sentido, podemos ainda ressaltar os saberes experienciais que tais professores da escola construíram no decorrer de sua trajetória formativa, saberes próprios da profissão que podem ser socializados com outros professores, seja em formação inicial, seja após a conclusão do curso de licenciatura. Conforme já discutido neste texto, Illeris (2013) defende que toda aprendizagem envolve as dimensões do conteúdo, do incentivo e da interação. Na ideia de que um professor da escola pode ser formador de um licenciando, podemos ver essas três dimensões envolvidas: a de conteúdo quando o professor apresenta suas estratégias, significados, valores etc que auxiliarão o licenciando a constituir a capacidade de lidar com as situações típicas de seu trabalho; a de incentivo, quando envolve sentimentos, emoções, motivações etc que auxiliam a constituir uma sensibilidade pessoal da qual o professor precisa; a da interação, quando se coloca, abertamente, a cooperar e interagir.

As participantes da pesquisa apontaram ainda que no decorrer do estágio aprenderam a trabalhar com o público infantil, considerando suas especificidades. Mencionam como principal aprendizado o desenvolvimento de certas habilidades na interação com as crianças e na construção das práticas pedagógicas, entre elas:

- Saber ouvir e identificar as necessidades das crianças, dando espaço para que façam suas próprias descobertas;
- Oportunizar momentos de aprendizagem significativa e também de ludicidade, estando atento às “minúcias” cotidianas (da escolha das atividades, músicas e brincadeiras ao estabelecimento de regras, rotinas e combinados junto à turma);

- Manejar a organização e o uso do tempo, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada estudante;
- Agir em situações desafiadoras (“uma criança comeu cola; a outra tacou um tênis na cabeça do colega”; “e se a tinta com a qual a criança está pintando cai no olho dela? E se a escola não permite que a criança se suje?”) não apenas a partir da improvisação, mas em função de conhecimentos adquiridos anteriormente e aplicados com sensibilidade no presente.

Nesse sentido, as licenciandas ouvidas entendem que, na interação com as crianças, foram-lhes oportunizados vários momentos de aprendizagem. Uma das participantes da pesquisa afirmou que a experiência de estágio lhe permitiu construir respostas à pergunta: “Será que é isso mesmo que eu quero?”, referindo-se ao trabalho com a Educação Infantil. Algumas revelaram ainda que o estágio foi um momento em que puderam se conhecer como professoras e construir um repertório de possibilidades de ação enquanto docentes, ou seja, de suas próprias identidades profissionais.

Ao mesmo tempo puderam, no movimento de se aproximarem da rotina da escola na condição de professoras, vivenciar processos desafiadores, como as exigências e as avaliações feitas pela “chefia”, personificada na diretora da escola e professora regente da turma em que estagiaram, assim como nos docentes que ministram a disciplina de estágio na Universidade.

Foi a prática, afirmaram, que também lhes permitiu descobrir fragilidades e pontos fortes da formação recebida ao longo da graduação, evidenciando quais posturas deveriam ser mantidas e quais poderiam ser corrigidas. O contato com o universo escolar sinalizou para elas a importância de adotarem uma postura mais flexível enquanto professoras. Concluíram que caberia ao docente ser flexível tanto em relação à construção dos caminhos que pretende trilhar cotidianamente, sem incorrer na adoção de planejamentos irrealistas ou condutas engessadas; quanto à interação com as outras pessoas (colegas de profissão e estudantes), demonstrando abertura para a troca de ideias e experiências, para a mediação de conflitos que possam advir dos contatos interpessoais.

“Nós tivemos uma ótima formação. Então, a gente tinha clareza do que estava desenvolvendo, mas também precisava do apoio e a troca recíproca de ideias, a gente jamais foi fechada a opiniões. De forma alguma, tudo o que foi trazido a mim em relação às crianças eu procurava uma maneira de atendê-las porque a gente vai lá com algo estruturado, mas não é que é impossível de modificar, tem que ser flexível” (estagiária, Grupo focal 1).

“(…) nem tudo é um mar de rosas, a gente não sabe quem são os sujeitos, quais são as reações, quais são as vivências deles. Então, isso influencia muito fortemente. A gente vai lá com a expectativa que tudo vai ser bonito, mas não existe isso, a gente tem que saber lidar com conflitos, tem que saber mediar e isso que é significativo e é a formação do docente” (estagiária, Grupo focal 1).

Também mencionam que perceberam, com o estágio, que o papel dos/as educadores/ as deve ir além da transmissão de conhecimento e da mera repetição do que tradicionalmente se faz em termos de educação escolar, possibilitando que ocorra a transformação dos sujeitos aprendizes através do contato desses com novas visões de mundo, assim como a transformação da própria escola, do lugar que esta se propõe a ocupar na vida dos estudantes e da forma como se organiza enquanto coletividade. A motivação ou a “dimensão do incentivo” (Illeris, 2013) para implementar essas ideias vem, segundo afirmam, do que lhes foi ensinado na Universidade, mas também do contato com as crianças e suas realidades de vida, com o cotidiano escolar.

“A gente tem que ser algo diferente do sistema porque a nossa instituição vem com ideias inovadoras, tanto é que tivemos ótimos professores que mostraram que há inúmeras possibilidades para fazer. Então, a gente não quer seguir só o sistema educacional que está aí, que tem que alfabetizar a criança, que ela tem seu tempo. A gente quer conciliar tudo e ter essa aprendizagem de transformar aquele espaço que a gente vai... a gente tem que levar ideias inovadoras, acho que é nosso papel também, não só trabalhar com a turma, mas com todos os componentes da escola, ter uma aprendizagem constante para todo mundo (estagiária, Grupo focal 1).

“A gente precisa também mudar a realidade daquelas crianças, muitas coisas novas que elas não terão. Ter essa experiência de dar novas oportunidades também” (estagiária, Grupo focal 1).

Ainda sobre as crianças e seus contextos de vida, revelam o quanto pode ser desafiador contemplar, na construção do trabalho pedagógico, a diversidade de infâncias por elas vividas, as especificidades socioculturais e econômicas que marcam suas trajetórias de vida, bem como as múltiplas formas pelas quais significam as situações de ensino e aprendizagem. Deixaram-se também surpreender e tocar pela capacidade de imaginação e expressão afetiva das crianças, buscando inteirar-se da história de vida de cada uma. Ao final dessa experiência, se reconhecem transformadas em alguma medida, o que lhes possibilita problematizar seu papel como educadoras:

“(...) a história de cada um.... O fulaninho tem a família assim, aquele não sei o que, o outro viu o pai ser assassinado na frente dele, a irmã da fulana está se prostituindo e tem 13 anos, a fulana foi abusada. Como eu lido com isso? Aí a gente começa a entender um pouco. Aí você quer afagar, ao mesmo tempo você não pode mais afagar porque tem que dar uma dura. Eu particularmente não fui eu no estágio porque agi de forma que jamais agiria, mas você está ali na situação vendo as crianças correndo, são várias crianças, de repente algumas não estão nem aí para o que você está falando, você pensa na história de vida delas. (...) você enlouquece, você chora pela sua prática, chora pelas crianças, chora por tudo. E é aquela coisa: tem que entender a realidade, mas que realidade é essa?” (estagiária, Grupo focal 2).

Esses apontamentos elaborados pelas participantes da pesquisa nos remetem à ideia defendida por Masschelein (2008) de que é preciso reconhecer a importância de uma pedagogia voltada à “educação do olhar”, à prática da arte de prestar atenção e abrir-se para o mundo. Essa parece ser a postura privilegiada pela maioria das estagiárias no seu primeiro contato com a instituição escolar e seus sujeitos na condição de professoras. Elas foram capazes de colocar em operação o que o autor designa como atenção em seu sentido pleno:

A atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível (Masschelein, 2008, p.42).

Em diferentes momentos do primeiro e do segundo grupo focal, as participantes da pesquisa chamam atenção para o movimento de reflexão que vivenciaram ao longo do estágio, não apenas em face das novas experiências às quais tiveram acesso, mas também relacionando essa prática com a teoria aprendida ao longo de toda a formação inicial.

Na pesquisa acima referida de Barretto, Oliveira e Araújo (2015, p.57), os estagiários também destacaram a importância do estágio curricular para a formação docente. Segundo as autoras, eles indicam o elo que estabeleceram na escola, o contato com o contexto onde atuarão e a experiência com a realidade escolar como vivências importantes para a aprendizagem docente. As autoras defendem o estágio como momento de reflexão, pois “a reflexão da realidade exige dos licenciandos constantes mudanças de postura, para que possam compreender como se estabelece o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar”.

Esse movimento de reflexão do qual falam os estagiários mostra-se necessário inclusive para a criação de um estilo próprio de educar, uma forma de compreender e colocar em prática as responsabilidades profissionais a serem assumidas:

“Tu tem a teoria e pensa: vou lá e faço isso, isso e isso. Tá, e agora que eles estão brigando, eu faço o quê? Se eu me alterar, será que vou querer mostrar meu poder? Tem momentos que tu não sabe o que fazer, ou tu quer fazer de uma maneira mas não sabe se está certo ou errado. E isso acho que fica um ponto de interrogação para ti refletir, mas tudo é válido. E nada a ver a tua prática com a observação. Tu observa, quer fazer tua prática como da professora [regente] e não dá certo o teu. São outras estratégias” (estagiária, Grupo focal 2).

Como afirmam Paniágua e Palacios (2007, p.131), esse estilo de trabalho de cada educador/a refere-se ao “conjunto de características que marcam seu selo pessoal na sala de aula, sua forma de agir e de se relacionar”. E inclui “aspectos tão diversos como a criatividade, o ardor nas relações com as crianças, os objetivos que considera essenciais, a paciência e o senso de humor.” Esses autores argumentam ainda que tais fatores não

devem ser tomados como menos importantes que as atividades pedagógicas em si e sua organização ou as formas de uso dos materiais, do tempo e espaço escolares. Elas são igualmente relevantes e por isso caberia empreendermos em relação a elas um processo constante de reflexão e avaliação.

Podemos afirmar que as participantes da pesquisa demonstram, através dos aprendizados que declaram ter vivido no âmbito da experiência de estágio, estar dando passos essenciais no sentido de construir sua “professoralidade”, possuindo – no mais das vezes - uma leitura crítica e sensível a respeito desse processo. Essa visão crítica é ilustrada quando, no excerto do grupo focal citado anteriormente, uma das participantes argumenta que não conviria aos estagiários simplesmente imitar o que fazem as professoras regentes, pois as estratégias utilizadas de forma bem sucedida por estas podem não funcionar na prática para aqueles. Nesse sentido, diferentes formas de atuação docente seriam válidas, não havendo um modelo único de aprendizagem docente ou um estilo educativo ideal para toda e qualquer situação (Paniágua & Palácios, 2007). Na verdade, assim como frequentemente se afirma que os estilos de aprendizagem discente são múltiplos e devem ser respeitados em suas especificidades, o mesmo poderia ser dito em relação à aprendizagem docente.

Mas a reflexão que cada professor desenvolve a respeito de suas próprias aprendizagens é um processo que tende a ser encarado como espontâneo ou mais natural para algumas pessoas, quando deveria ser colocado em prática de forma sistemática por todos e ensinado nos cursos de formação de professores. Requer esforço, pois o amadurecimento da reflexão só ocorre com o tempo e a mobilização de determinados saberes, atitudes e valores que sustentem o processo e o tornem consistente. Problematizando a forma como os professores constroem sua professoralidade, Bolzan & Isaia (2006) ratificam essa perspectiva, respaldando também as contribuições de Paniágua & Palácios (2007) anteriormente comentadas, ao entenderem a professoralidade como:

um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (Bolzan & Isaia, 2006, p.491).

Comentando os fatores que tendem a potencializar ou desafiar o processo de “aprender a ser professor”, Bolzan e Isaia (2006) também identificam a importância da reflexão crítica sobre as situações e interações vividas, bem como o processo de compartilhamento e discussão de experiências vividas no âmbito coletivo:

Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas [...]. Podemos dizer que à medida que estes professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação (Bolzan & Isaia, 2006, p.491-492).

As autoras ainda ressaltam que muitos professores - presos à imitação de modelos de bons mestres aos quais tiveram acesso durante a formação inicial ou mesmo a um conjunto restrito e rígido de conhecimentos e possibilidades de intervenção educativa com o qual aprenderam a se identificar – podem não enxergar o quanto os processos de reflexão sobre si mesmos e sobre o trabalho produzido (auto-avaliação), aliados ao compartilhamento de saberes com os pares podem ser importantes para a construção de um estilo pessoal no modo de conduzir sua aprendizagem profissional.

Portanto, mediante análise das informações, podemos afirmar que algumas das perspectivas que se apresentam em relação à aprendizagem da docência referem-se à de compreendê-la como resultado de dois processos (Illeris, 2013) de construção de saberes: um deles construído mediante um processo interno de cognição possibilitado pela reflexão das ações pedagógicas e dos referenciais teóricos, e outro processo fruto

de interações com outros sujeitos. Assim, é importante que, ao se referir à aprendizagem profissional docente, leve-se em consideração os *contextos* (Lave, 2013) pelos quais o professor participa e se envolve.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os grupos focais foram muito ricos, tocaram em pontos bastante relevantes para a pesquisa e também para repensar a estrutura curricular do curso que as estagiárias estão vinculadas. Após a análise das informações, foi possível afirmar que cada professor trilha sua trajetória formativa, pois essa depende de vários contextos que vivencia, vários espaços da qual faz parte, bem como das variadas leituras de referenciais e da realidade onde está desenvolvendo seu trabalho.

Como ocorre a aprendizagem da docência? As informações coletadas com as licenciandas nos permitem afirmar que não há um tempo, espaço, contexto específico, pois há aprendizagens diversas sendo (re) construídas, oriundas tanto de processos individuais como também construídas em conjunto mediante interações com outros sujeitos. No caso das licenciandas em questão, as quais haviam desenvolvido seu primeiro estágio curricular supervisionado, ficou evidente a contínua aprendizagem da profissão, evidência essa possibilitada pela imersão na escola e nos desafios que ela apresenta.

Portanto, a aprendizagem da docência ocorreu em diversos contextos, sendo a universidade e a escola os mais destacados pelas participantes dos grupos focais. Assim, ressalta-se o papel da universidade e dos professores da educação superior no sentido de auxiliar os acadêmicos na construção de aprendizagens importantes para a atuação profissional. Ao mesmo tempo, ressalta-se o papel da escola e dos professores da educação básica a fim de auxiliar o estagiário a (re) contruir aprendizagens importantes para o exercício como docente.

Percebe-se que foram construídas variadas aprendizagens no decorrer do primeiro estágio de regência na educação básica. Para a maioria, foi a primeira experiência como docente, que foi marcada de maneira muito positiva, de acordo com os relatos. O conhecimento dos sujeitos com que trabalharam – as crianças – e o entendimento do que é e do que envolve a docência foram as aprendizagens mais enfatizadas pelas acadêmicas.

Além disso, as dimensões de conteúdo e de interação (Illeris, 2013) foram apontadas pelas licenciandas ouvidas como aprendizagens construídas no decorrer de sua formação inicial, incluindo o estágio curricular supervisionado. São conhecimentos construídos por elas em diferentes contextos (dentro da universidade, no âmbito de componentes curriculares ou atividades extracurriculares, nas escolas com seus alunos ou com seus colegas de profissão) que oportunizaram-nas atribuir significados ao trabalho docente e, assim, auxiliaram na constituição de uma identidade profissional. A interação com outras pessoas (colegas acadêmicos, professores em atuação e alunos) também é destacada como meio para a construção de aprendizagens relevantes à profissão. Por fim, a reflexão sobre suas ações pedagógicas e sobre referenciais teóricos oportunizou um repensar de suas concepções.

Nesse sentido, ressaltamos que a aprendizagem da docência não ocorre somente em momentos nos quais os professores estão em contato com alunos, mas nos diversos momentos em que se reflete sobre a educação e o ensino. A socialização, a participação em grupos auxilia muito, pois aprendemos em contato com outras pessoas, com nossos alunos, com nossos formadores, com nossos pares. Assim, um dos princípios que perpassam a profissão docente é o de que a aprendizagem não se encerra ao final da formação inicial, pois tal aprendizagem não depende, exclusivamente, do espaço onde está inserida, mas também das relações que consegue estabelecer com o meio social ou das aprendizagens que consegue construir por meio de um processo cognitivo particular.

Nesse sentido, faz-se importante uma formação inicial ampla, que oportunize aos licenciandos a apropriação de conceitos específicos de sua área, a reflexão sobre as práticas docentes, a vivência de diferentes situações de aprendizagem, bem como a participação em atividades formativas extracurriculares, ou seja, um

conjunto de atividades formativas para que esses futuros docentes desenvolvam a professoralidade na sua trajetória profissional.

## REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Barreto, E., Oliveira, M., & Araújo, M. (2015). O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 08(16), 51-59.
- Bolzan, D. P. V., & Isaia, S. M. A. (2006). Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras no processo de formação da professoralidade. *Educação*, 1, 489-501.
- Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gatti, B. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro.
- Illeris, K. (2013). Introdução. In Illeris, K. (Ed.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. (pp.07-13). Porto Alegre: Penso.
- Lave, J. (2013). A prática da aprendizagem. In Illeris, K.(Ed.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. (pp.235-245). Porto Alegre: Penso.
- Marcelo Garcia, C. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. (pp.51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Masschelein, J. (2008). E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, 33(1), 33-48.
- Matos, K. S., & Vieira, S. L. (2002). *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Nóvoa, A. (Ed.) (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Paniagua, G., & Palacios, J. (2007). *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Resolução CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006* - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília. Recuperado em 22 agosto, 2017, de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)
- Resolução CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015* - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília. Recuperado em 20 julho, 2015, de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2012). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – *Licenciatura aprovado em 2010*. Chapecó.

## NOTAS

- [1] A pesquisa respeitou os procedimentos do Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos (aprovado nesse comitê sob CAAE: 55459216.4.0000.5564).

## ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24016> (pdf)