

Processos formativos para a docência: o que dizem os estudantes de Pedagogia de uma IES pública?

*Formative processes for teaching: what the Pedagogy students
from a public HEI say?*

Maria Talita Fleig^a, Doris Pires Vargas Bolzan^b

Editores

Maria Inês Côrte Vitoria
PUCRS, RS, Brasil
Pricila Kohls dos Santos
PUCRS, RS, Brasil

Equipe Editorial

Rosa Maria Rigo
PUCRS, RS, Brasil
Lorena Machado do Nascimento
PUCRS, RS, Brasil

RESUMO

Este artigo aborda os processos formativos de estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia Noturno de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do interior do Rio Grande do Sul. Referenciado na abordagem qualitativa, o estudo caracteriza-se como sociocultural de cunho narrativo. Buscou-se, nas entrevistas semiestruturadas a partir de tópicos guia, compreender os processos formativos dos estudantes e identificar as ações autoformativas, interformativas e heteroformativas desenvolvidas, pois é possível que destas decorram a atividade discente de estudo. Os achados da pesquisa revelaram que os estudantes precisam ter iniciativa e autonomia para fazer escolhas; tomar decisões e refletir acerca das ações desenvolvidas para compreender o processo formativo que estão vivenciando. A busca permanente por formação sinaliza uma concepção permeada pela consciência do inacabamento, considerando as demandas pessoais, profissionais e sociais.

Palavras-chave: Processos formativos; Formação de professores; Atividade discente de estudo; Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This article approaches the formative processes of nocturne Pedagogy Course students in initial education from a public Higher Education Institution (HEI) in the hinterland of Rio Grande do Sul. The study is referenced in the qualitative research principle and it is characterized by a sociocultural narrative approach. In the semi-

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

^a Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UFSM). <talitafleig@hotmail.com>.

^b Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). <dbolzan19@gmail.com>.

structured interview guide, we seek to understand the formative processes of the students and to identify the self-formative, inter-formative and hetero-formative actions developed, since it is possible that the student's study activity derives from them. The findings of the study indicated that the students need to seize the initiative and have autonomy for making choices and decisions, and reflecting about the developed actions in order to understand the formative process they are experiencing. The constant search for the formation indicates the conception of formation, permeated by the consciousness of the incompleteness, considering the personal, professional and social demands.

Keywords: Formative processes; Teacher education; Student's study activity; Pedagogy course.

1 Introdução da temática

Este estudo está referenciado nos dados da pesquisa “Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior”¹. Tem como objetivo compreender os processos formativos dos estudantes e identificar as ações autoformativas, interformativas e heteroformativas desenvolvidas, pois é possível que destas decorram a atividade discente de estudo.

A atividade discente de estudo envolve a produção objetiva de algo que tenha sentido para o sujeito, que, mobilizado por uma necessidade, identifica e compreende os objetivos da tarefa a ser realizada, que pressupõe a organização, a autoavaliação e a autorregulação das ações. À medida que os estudantes, deliberada e intencionalmente, participam e se envolvem nas atividades curriculares e nas atividades vinculadas aos grupos de pesquisa e extensão, entre as mais mencionadas, é possível que desenvolvam novas capacidades e desencadeiem novos procedimentos de ação que são próprios a esse percurso formativo (DAVIDOV; MARKÓVA, 1987; BOLZAN et al., 2016).

Nesse sentido, as relações que os estudantes estabelecem no decorrer dos cursos de formação, em função das atividades, espaços e tempos de interlocução pedagógica, possibilitam a reflexão dos seus processos formativos,

¹ O foco da pesquisa é aprofundar a compreensão das concepções sobre aprendizagem docente dos estudantes e professores formadores das licenciaturas (Pedagogia e Educação Especial) e como estas influenciam nos processos formativos da docência. A relevância desta investigação coloca-se, pois, na busca de uma maior aproximação entre os estudos teóricos abordados durante os processos formativos iniciais dos estudantes e do desenvolvimento profissional de formadores de professores, levando-se em conta os modos como aprendem a docência. Registro GAP/CE: 032835. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/projetos/projeto.html?action=view&projeto=39691>>. Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE).

gerando novas apropriações, configurações e (trans)formações. Ao expressarem suas crenças e valores elaborados acerca do processo de produção da docência, emergem desafios que repercutem nas experiências formativas, focalizando-se, assim, os elementos que são constitutivos desse processo, ou seja, as vivências de novas maneiras de se tornar professor.

Os questionamentos que emergem no processo de formação instigam os estudantes a elaborar suas concepções, [re]significando as vivências na escolarização básica, os motivos da opção pela docência, as ações desenvolvidas e compartilhadas, e desvelando as necessidades em decorrência dos desafios e das exigências da profissão. Nesse sentido, a concepção de formação evidencia as ideias e os valores que os estudantes compreendem e manifestam acerca do processo de se tornar professor, que abarca as dimensões intra e interpessoal, considerando os contextos socioculturais nos quais estão envolvidos (BOLZAN et al., 2014).

Os professores formadores, por sua vez, são desafiados a contribuir para que o estudante encontre um modo próprio de se constituir professor, colocando-se em condições de formação (FERRY, 2008). Significa dizer que os estudantes, a partir de marcos e referências de suas vivências, possam eleger suas ferramentas de análise, ao assumirem a atitude ativa na organização e problematização das ações desenvolvidas, entre as condições de trabalho na educação básica e as condições formativas na universidade.

No se puede considerar el trabajo en el campo como una aplicación práctica de la teoría adquirida en el centro, ni tampoco las enseñanzas impartidas en el centro como sistematización simple de lo hecho en el terreno, en el momento de la observación práctica [...] Es sólo la actitud activa de alumno-docente que al hacer el vaivén entre uno y otro va a construir progresivamente su visión de la práctica docente (FERRY, 2008, p. 90)².

O modo como os professores formadores organizam teórica e metodologicamente suas disciplinas influencia no processo de aprender a ser professor dos estudantes em formação inicial. A perspectiva dialógica e participativa nas práticas de formação pode orientar os processos de reconhecimento dos obstáculos e resistências que são evidenciados no campo de inserção profissional. São as demandas da prática pedagógica na educação básica, circunscritas na

² Não se pode considerar o trabalho no campo profissional como uma aplicação prática da teoria apropriada no centro de formação, nem tampouco as atividades ministradas no centro formativo como simples sistematização do que deve ser feito a partir do momento da observação da prática [...] É somente a atitude ativa de aluno, docente em formação, ao realizar o movimento de alternância entre a aprendizagem das teorias e a experiência prática, que lhe permite construir progressivamente sua visão da prática docente (FERRY, 2008, p. 90).

percepção do fenômeno educativo, na sua totalidade e historicidade, em contextos sociais e culturais específicos, que possibilitam um balanço crítico e reflexivo referenciado nos aportes teóricos, que podem sustentar uma nova configuração dos saberes e fazeres da prática (CUNHA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Para Isaia e Bolzan (2010), é primordial que os professores formadores levem em consideração a relação que o estudante em formação precisa estabelecer entre o contexto de atuação (educação básica) e os conhecimentos e concepções já elaborados sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. Pois essa é a chave para “[...] pensar a organização do trabalho pedagógico a partir das construções sobre esta realidade e com os sujeitos que nela transitam e se desenvolvem” (p. 3). Os desafios que o futuro professor enfrentará abrangem aproximações entre o idealizado e a realidade, além das expectativas sobre o sujeito que aprende, sendo necessário discernimento e capacidade de análise e compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem.

A partir dos referenciais construídos ao longo do curso de formação inicial de professores, é possível tornar consciente o processo de aprender a ser professor que é influenciado pelas escolhas pessoais, cultura acadêmica, contexto sociocultural e ambiente institucional concreto (MARCELO GARCÍA, 1999). Assim, ao tomarem consciência de seus percursos formativos, os estudantes em formação têm possibilidade de identificar, analisar e reconhecer seus dilemas, crenças e ideias, que podem constituir-se em motivos que os mobilizam a estudar e aprender.

2 Desenho metodológico

Para dar conta dos objetivos deste estudo, optou-se por uma investigação de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de cunho sociocultural narrativo, referenciada nas contribuições de Vygotsky (1993; 2011) e Bakhtin (2011), que possibilitam compreender os processos formativos que os estudantes do curso de Pedagogia Noturno, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do interior do Rio Grande do Sul³, constroem ao longo da formação inicial.

Esta proposta de estudo de cunho sociocultural narrativo busca aproximar a subjetividade dos participantes à objetividade dos cenários culturais e institucionais, datados historicamente. A investigação narrativa transcorre em uma relação na qual os sujeitos participantes expressam suas ideias. As narrativas permitem que as dimensões

³ A IES pública, lócus deste estudo, apresenta uma estrutura multicampi, formada por 14 unidades universitárias, sendo que 11 estão localizadas na sede. Essa organização administrativa e pedagógica envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, abarcando a educação infantil, o ensino médio, técnico e tecnológico, a graduação e a pós-graduação. Também há oferta de um curso de Pedagogia Diurno, e outro na modalidade de educação a distância.

relacional, temporal e contextual potencializem a interpretação dos sentidos elaborados e dos significados construídos e definidos socialmente. É possível, a partir das interações dialógicas, produzir um processo reflexivo crítico e elaborado, desencadeando transformações pessoais e profissionais nos sujeitos participantes do estudo (FREITAS, 1998; BOLZAN, 2009).

Nas entrevistas narrativas semiestruturadas, os estudantes são considerados os sujeitos que contam suas histórias, que narram de acordo com suas visões de mundo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014). Nessa perspectiva, foram formulados tópicos guia que possibilitaram, nessa interlocução, a produção narrativa. Estes trouxeram à tona os sentidos que emergiram das suas escolhas, das experiências vividas como estudantes e acadêmicos, das suas formulações acerca das concepções de formação e dos processos de aprender e ensinar, e da organização didático-pedagógica dos professores formadores a partir da matriz curricular.

Para Bolzan (2009), o uso das narrativas na pesquisa integra processos pessoais e interpessoais, envolvendo “a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. [...] O sujeito que narra pode compreender-se, compreendendo o mundo. E compreendendo-se, compreende o outro. A compreensão é um ato dialógico” (p. 73-74).

Nesse sentido, empreende-se um trabalho no qual se entrelaçaram muitas vozes, e nessa tessitura buscou-se nos elementos narrados aspectos que se constituíram em achados da pesquisa. A partir destes, procedeu-se a realização dos ensaios de análise em pequenos grupos, para posteriormente serem discutidas e problematizadas as categorias e suas dimensões no grupo de pesquisa. Tal forma de organização configura a amplitude e a profundidade do processo de pesquisa. Ao emergirem as categorias de análise, aprendizagem docente e processos formativos, que compõem o “tecido formativo” – permeadas pelas dimensões categoriais, arquitetura formativa, produção de sentido da e na docência, e concepção de formação, que ao se articularem e se movimentarem internamente –, estas dão visibilidade aos elementos em intersecção, que quando focados evidenciam os “nós do tecido formativo” (BOLZAN; POWACZUK, 2016).

Por sua vez, as categorias aprendizagem docente e processos formativos foram basilares para a compreensão do processo de se tornar professor, destacando-se como os modos de construção e produção da docência, de aprender a ensinar e de constituir-se na profissão vão sendo consolidados. Nessa mesma direção, à medida que os processos formativos, caracterizados pelos trajetos pessoais e profissionais, permeados pela dinâmica pedagógica e institucional são pensados, os estudantes vão organizando os percursos adotados para a construção da docência (BOLZAN et al., 2014; 2016).

Assim, o recorte aqui apresentado centra sua análise nos processos formativos, buscando nos achados da pesquisa as evidências que sinalizam as ações formativas adotadas pelos estudantes. Ao serem focadas as ações auto, inter e heteroformativas, que podem desencadear a atividade discente de estudo, é possível conhecer as concepções de

formação dos sujeitos participantes da pesquisa, que se constituem em uma das dimensões categoriais que entrelaçam e sustentam o “tecido formativo”.

Para tanto, foram entrevistados oito estudantes do curso de Pedagogia Noturno, no primeiro semestre de 2014, sendo duas alunas do 4º semestre, duas do 6º semestre, um aluno e uma aluna do 8º semestre e duas do 10º semestre. Essa escolha por estudantes de diferentes semestres foi relevante para se mapearem os percursos e os movimentos decorrentes das ações formativas em diferentes momentos da formação inicial.

Buscou-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia Noturno informações relevantes para construir um panorama do contexto formativo e compreender a dinâmica curricular, pedagógica e institucional em pauta. Observou-se que os processos formativos que os estudantes desenvolvem ao longo do curso de formação inicial são diversos se for levado em consideração o que é previsto quanto ao perfil desejado do formando, à sua matriz curricular e às estratégias pedagógicas, dentre outras especificidades do documento referido⁴. A formação na e para a docência reflexiva destaca-se no documento, no sentido de o estudante aprender a investigar a prática educativa nas disciplinas de fundamentos e nas disciplinas com enfoque metodológico, que buscam confluir por meio de atividades integradoras, como as práticas de inserção e investigação, e os estágios supervisionados.

No Curso de Pedagogia Noturno, as disciplinas que compõem este núcleo, do 1º ao 6º semestres, são Práticas Educativas (PEDs), organizadas por temas articuladores: Educação, Tempos e Espaço; Conhecimento e Educação; Contextos e Organização Escolar; Educação em Diferentes Modalidades; Prática Educativa I; Prática Educativa II. No 7º semestre, o tema articulador é a Prática Educativa III, por meio da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico. Nos últimos três semestres, os estágios é que se constituem nos articuladores da formação do pedagogo – Prática de Ensino na Educação Básica; Inserção e Monitoria –, além dos Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo do curso são ofertadas atividades curriculares que se caracterizam como Disciplinas Curriculares de Graduação (DCGs) e Atividades Curriculares de Graduação (ACGs).

Ressalta-se que o referido curso tem como foco a formação de professores, e com essa identidade busca desenvolver uma proposta formadora para a docência, a partir de processos articulados de ensino, pesquisa e extensão,

⁴ O PPP do curso de Pedagogia Noturno está de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia no Brasil, seguindo a mesma estrutura organizacional, conforme está previsto no Art. 6, incisos I, II e III: Núcleo de Estudos Básicos (NB); Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NAD); e Núcleo de Estudos Integradores (NI). É importante observar que há uma diretriz nova para a formação de professores: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

que são ofertados em DCGs, perfazendo 3.110 horas. As ACGs, com 105 horas, podem ser realizadas ao longo do curso, por meio da participação em eventos, visando também à integralização curricular, para totalizar 3.225 horas de curso.

Além dos componentes curriculares, os estudantes do curso de Pedagogia Noturno têm a possibilidade de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, que se constituem em atividades extracurriculares e, em alguma medida, repercutem nos processos e ações formativas desenvolvidos. A busca por essas atividades configura-se como uma decisão pessoal do estudante, ao perceber a necessidade de conhecer e aprofundar determinado tema de interesse, e dar continuidade aos estudos e pesquisas, tendo em vista as demandas e os desafios da profissão.

3 Percursos formativos e a aprendizagem da docência: as narrativas dos estudantes

A concepção que os licenciandos em Pedagogia apresentam a respeito da formação elucidam seus modos de organização inter e intrapessoal no processo de aprender a ser professor. Ao se analisarem suas concepções, reveladas por meio das recorrências narrativas, ressalta-se como elemento que permeia essa dimensão a atividade discente de estudo (BOLZAN et al., 2016).

Nessa dinâmica formativa, os estudantes mobilizam-se e são suas necessidades e seus motivos que os impulsionam a buscarem e envolverem-se para aprender determinado conteúdo, aprofundarem um tema que seja relevante, consoantes às condições para o desenvolvimento das suas ações. O envolvimento ativo e motivado do estudante, para planejar e sistematizar objetivamente os procedimentos e os meios para autoavaliar e autorregular suas tarefas educativas é primordial na atividade discente de estudo e no desenvolvimento pessoal e profissional.

A partir das informações referentes ao processo de escolha do curso e à opção pela docência foi possível conhecer a dinâmica das vivências na educação básica, a necessidade e os motivos que impulsionaram as ações formativas e que permitiram a reflexão e a autorregulação dos percursos na formação inicial.

As inquietações dos estudantes e suas necessidades revelam as trajetórias percorridas e os desafios que precisaram superar. Dentre os oito entrevistados, uma estudante tem idade entre 16 e 20 anos, seis têm entre 20 e 30 anos e uma tem entre 30 e 40 anos. A estudante mais velha já trabalha como professora, pois possui formação no curso de Magistério, ensino médio. Além dessa estudante, outros quatro também fizeram o curso de Magistério, representando 65% do total dos entrevistados.

Esses dados expressam um perfil de estudantes jovens, e a maioria busca dar continuidade aos estudos iniciados no Magistério. Apenas uma estudante ingressou no curso depois de já estar atuando por mais tempo na educação

básica. Pode-se inferir que a maioria dos estudantes entrevistados prioriza os estudos acadêmicos, com a possibilidade de vinculação aos grupos de pesquisa, ensino e extensão.

A opção pelo curso de Pedagogia Noturno foi em decorrência do interesse de buscar desenvolvimento pessoal e profissional, aliado à possibilidade de trabalhar⁵, considerando também as influências advindas de familiares e/ou de vivências significativas na educação básica, que está implicada na escolha pela docência desses estudantes.

As narrativas⁶, a seguir, expressam os motivos para a escolha do curso, com diferentes perspectivas. Sinalizam o processo de construção da docência e a relevância do curso de Pedagogia como possibilidade de [re]significar as vivências pregressas, problematizar e referenciar teórica e metodologicamente a organização do trabalho pedagógico a partir das demandas e exigências dos contextos de atuação:

“[...] Eu estudei em escola rural. No caso, só tinha até o fundamental. Daí a gente teria que ir até a cidade pra fazer o médio. Eu tinha uns 13, 14 anos e eu tive que escolher, e [...] acabei escolhendo [...] curso Normal, justamente já pensando na Pedagogia anos iniciais, porque eu queria muito ser professora desde pequena [...] Por causa dessas professoras, então, eu acho que eu queria ser como elas, porque elas eram diferentes, elas não ensinavam de uma forma tradicional, elas incentivavam muito a questão do raciocínio, de pensar, buscar, pesquisar. Então eu acho que foram essas duas professoras que me levaram até o curso Normal, de certa forma.” (LYVIA, 6º semestre)

“[...] Eu fiz vestibular para Pedagogia, principalmente, porque tinha noturno, porque eu trabalhava durante o dia [...] Aí no decorrer do curso eu fui me identificando bastante [...] Está sendo bem bom mesmo, e agora com as experiências na escola está melhor [...] Lá nos anos iniciais eu tive uma base que eu gostei de matemática e eu até hoje gosto de matemática, eu tenho facilidade. Acho que, como esse professor fez diferença para mim, assim também eu gostaria de fazer a diferença lá nos anos iniciais, na formação dos alunos nos anos iniciais.” (KAROLINE, 10º semestre)

“Porque eu cursei Magistério, e eu quis continuar no caminho da educação, adquirir mais conhecimentos e não ficar só com o básico. Acho a formação superior muito importante. E também [...] amadurecimento pessoal mesmo.” (ALICE, 4º semestre)

⁵ Dos oito estudantes entrevistados, três manifestaram que iniciaram o curso trabalhando em atividades não vinculadas à educação, mas que tiveram a oportunidade de optar por atividades extracurriculares com auxílio de bolsas. Apenas uma estudante ainda trabalha em atividade não vinculada à educação.

⁶ As narrativas aqui apresentadas são dados da pesquisa guarda-chuva, e algumas dessas narrativas fizeram parte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Aprendizagem docente para a atuação na educação básica: formação inicial”, de Andriara Dewes, da UFSM (2015).

“Bom, eu tenho uma tia que tem uma creche, então eu já convivía no meio. Eu não trabalhava lá, eu ia lá, principalmente nas festas, final de ano e coisa, estava sempre ajudando. E foi aí que eu escolhi fazer Pedagogia, depois de participar lá [...] Foi uma escolha! Sua experiência como estudante no ensino fundamental e médio influenciou nessa escolha da docência? Não. Relacionado ao ensino, à escola mesmo, não.” (DAIANE, 4º semestre)

“Bom, desde criança, assim, eu sempre brinquei de professora [...] O meu pai é professor, a minha mãe é professora [...] Optei por fazer Magistério [...] E aí fiz o curso e desde então eu sempre trabalhei em escola, sempre no meio.” (FABIANE, 10º semestre)

Verificou-se que a trajetória escolar não foi motivadora da escolha docente para todos os estudantes entrevistados, sendo que essas experiências aparecem também atreladas a outros motivos, como professores na família e terem cursado o Magistério. Com isso, observou-se nas narrativas que os motivos são variados, pois dependem de muitos fatores contextuais e pessoais e também de fatores prospectivos, ou seja, lançar-se em busca de algo que satisfaça as expectativas de vida profissional e pessoal.

Nesse sentido, a formação de professores pode contribuir para que os estudantes se formem como pessoas, com suas características e ritmos de aprendizagem, para que compreendam suas responsabilidades, desenvolvam sua capacidade reflexiva e crítica acerca da sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Os estudantes, ao narrarem suas ideias, são instigados a refletir sobre seu próprio processo de aprender e ensinar, sinalizando suas concepções.

“Eu aprendi, estou aprendendo, [...] mas tive alguns professores que trabalharam bastante conosco a questão da gente conseguir desenvolver um olhar sensível e tu consegues ver o momento, aquela reflexão e o teu replanejamento para que isso funcione. E eu estou vendo isso na prática agora [...] Eu penso muito no contexto que os meus alunos se encontram [...] Eu penso muito no que eles estão desenvolvendo e eu penso muito em desafiá-los” (KAROLINE, 10º semestre).

“Aprender é a busca constante; o aprender é senso crítico” (ALICE, 4º semestre).

“Claro que você ensina alguma coisa, mas o teu objetivo é de que o aluno possa ver isso, e ele possa construir isso sozinho, construir o seu próprio conhecimento, mas pra isso você tem que criar condições pra que ele chegue até lá, criar situações e possibilidades [...] Como que eu aprendo? Que pergunta difícil, hein? São perguntas que a gente vê o tempo todo no curso, mas são perguntas que, para a gente, da profissão, é

tão fácil, né, aprender, ensinar, mas quando é uma pergunta que é pra você mesmo, para você definir [...] Uma relação! [...] É, com o que você está dizendo, eu consigo enxergar isso. Ou o que eu já vivi. Ou que eu posso fazer em outras relações a partir disso.” (MARCO ANTÔNIO, 8º semestre)

“[...] Ensinar e aprender, não existe uma dicotomia entre eles porque você ensina e aprende, aprende e ensina [...] E você só não ensina e só não aprende. Então, você aprende com os alunos, os alunos aprendem com você, você aprende com o professor, com toda a comunidade escolar [...] Ensinar e aprender estão interligados, é uma construção, reconstrução, desconstrução.” (LYVIA, 6º semestre)

“É descobrir o novo. Vou descobrir aquilo que eu não sei. Saber que existem possibilidades diferenciadas de ensinar. É descobrir situações inovadoras.” (FABIANE, 10º semestre).

Os estudantes destacam perspectivas referentes às dimensões intra e interpessoais nas relações de ensino e de aprendizagem dos sujeitos nos contextos em que estão inseridos. Podem-se aproximar os elementos comuns que confluem no sentido de sustentar que ensinar e aprender envolvem práticas sociais, que são relacionais e contínuas, provocadas pelos desafios e mobilizadas pelas necessidades de aprender a docência. Para Freire (1999), é preciso que o estudante em formação se assuma “como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24-25).

Esses processos formativos dos estudantes estão relacionados com aprendizagens e experiências, com conteúdos formativos que, de acordo com Zabalza (2004), integram as dimensões que podem ser desenvolvidas e aprimoradas pelos sujeitos em decorrência da formação que lhes é oferecida: “Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, e enriquecimento de experiências” (p. 41-42). As exigências formativas aludem à oferta formativa, no sentido de garantir as seguintes dimensões: “Dinâmica geral do desenvolvimento pessoal, aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades dos indivíduos e referência ao mercado de trabalho” (p. 44-45). A essa oferta, inclui-se a necessidade de vincular a formação nas instituições de ensino superior (IESS),

[...] ao desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes: uma atitude contestatária, rebelde, inquisitiva, a qual não aceite respostas fáceis, a qual valorize a autonomia, a capacidade de tomar decisões e de assumir compromissos. Essa independência intelectual que constitui a marca da maturidade sempre foi um valor que fez parte da formação universitária (ZABALZA, 2004, p. 44).

As narrativas apresentadas sinalizam as ações realizadas pelos estudantes no processo de se tornarem professores, revelando os motivos que geraram suas escolhas e a necessidade de aprenderem e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente. Ao expressarem suas ideias e valores, evidenciam e sustentam as concepções de formação nas quais acreditam, de acordo com os processos já vivenciados.

“Eu acho que a formação docente [...] seria tu apresentares caminhos e possibilidades de crescimento, de busca. A gente tem as bases, os fundamentos e a partir disso, de todo esse fundamento teórico, a gente tem também de apresentar possibilidades de a gente poder trabalhar depois, possibilidades de poder também continuar. Continuar me especializando, continuar me qualificando para o trabalho, seria mais.” (KAROLINE, 10º semestre)

“Acho que a formação é um processo muito importante, principalmente para quem leva a sério a profissão de professor, porque a gente está em constante formação, o tempo todo, e as tecnologias estão aí. O professor que não domina vai ser dominado pelos alunos, porque os alunos “manjam” tudo sobre isso e, se você não levar isso para a sala de aula, e se você não utilizar isso, a questão do Facebook... Têm várias coisas, o professor, ele tem que aproveitar isso para explorar isso, porque, se ele vai contra isso, infelizmente ele acaba se frustrando cada vez mais. Porque você tem que ir em busca do que os alunos gostam e aproveitar, a partir daquilo ali, para poder fazer um trabalho em relação a isso.” (MARCO ANTÔNIO, 8º semestre)

“Acredito que formação seja todo o processo educativo, pessoal, profissional, tudo que envolva o seu ser não somente na questão da formação de pedagogo, mas também na formação humana [...] A formação não é algo vinculado somente ao lado profissional, seria também ao humano.” (LYVIA, 6º semestre)

Fica evidente que a busca contínua é um modo de provocar o estudante a construir uma atitude indagadora por meio da reflexão em torno das demandas que terá de atender durante a atividade docente. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca [...]”, afirma Freire (1999, p. 64). Esse conceito de formação enuncia o reconhecimento do que está inacabado, da necessidade de assumir como vital a mobilização pessoal e profissional para o tornar-se professor, por meio de ações formativas.

Nas relações entre estudantes e professores, é necessário o envolvimento e o estabelecimento de vínculos colaborativos, que podem desencadear atividade discente de estudo, “como uma atividade investigativa e criadora” e a partir dela o estudante “se estabelece como sujeito do processo de aprender, de conhecer e de produzir, o que repercute em mudanças qualitativas em seu desenvolvimento [...]” (ISAIA, 2006, p. 431).

Nesse sentido, é essencial no processo formativo que os estudantes reconheçam e admitam que,

[...] as formas de atividade colaborativa contribuem para a formação da atividade de estudo, pois, através da troca entre os indivíduos, durante a busca de solução para a atividade, é que ele vai dominando um procedimento geral de resolução de todas as tarefas particulares, fazendo generalizações capazes de serem transpostas para outras situações de aprendizagem. Esse tipo de atividade colabora para a transformação do sujeito (BOLZAN, 2002, p. 120).

Constatando que aprender a ser professor é uma apropriação individual e coletiva de saberes e fazeres, a partir do contexto pessoal e das trajetórias de formação, buscou-se nas narrativas recorrências que sinalizam as ações autoformativas, interformativas e heteroformativas, que podem mobilizar a atividade discente de estudo. Os estudantes expressam seus motivos para buscar conscientemente alternativas relacionadas à auto-organização e à autonomia, que são indispensáveis à condução da própria aprendizagem, ao longo do seu processo formativo, como fica evidenciado nas narrativas a seguir:

“Dedicação, tu tens que ir atrás, procurar aprender sempre, não ficar só naquilo que a matéria, que o professor deu ou que está nas exigências de bibliografia da disciplina. Ir atrás e buscar outros meios, ir além do que a gente tem aqui na formação inicial [...] Porque não é em uma disciplina de 60 horas sobre a matéria que tu vais conseguir tudo que tu precisas. Então, tu tens que ir atrás.” (EVYLIN, 8º semestre)

“Um estudo. Porque, às vezes, a gente vê, mas é muito pouco para aquela curiosidade que tu tens. Então tu tens que buscar mais.” (MARIA FERNANDA, 6º semestre)

“Acho que é mesmo o aluno, porque curso nenhum vai te dar tudo, senão você vai passar quantos anos dentro da universidade? Então acho que o aluno tem que ir atrás de algo a mais.” (DAIANE, 4º semestre)

“É muito uma busca pessoal, acredito também porque o professor, ele está ali, vai muito do aluno, vai muito da gente [...] casa pesquisar, procurar, se interessar. O curso em si é um curso bom. Os professores bem qualificados e coisa [...] É sempre, é constante, é todo dia, é uma busca.” (FABIANE, 10º semestre)

Os estudantes revelam que as ações autoformativas envolvem compromisso em assumir os caminhos da sua formação, por meio de escolhas e decisões. Se o estudante é responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e

profissional, “[...] há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. A motivação por mudar é o elemento que determina que uma pessoa aprenda ou não” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31). Assim, o que é contingente não determina, mas influencia na iniciativa de aprender de maneira individual ou no grupo. A autonomia nas escolhas contribui para que os estudantes possam ir além do que está instituído.

De acordo com Freire (1993), para aprender e conhecer, é necessário estudar. “O ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita” (p. 29, grifos do autor). Isso significa que “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com os outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, aventure, sem o que não cria nem recria” (p. 33).

Nesse processo de aprendizagem, a autorregulação é imprescindível para a tomada de consciência do próprio processo, no sentido de que os estudantes tenham clareza de que são sujeito e objeto da sua atividade e aprendizagem. Essa disposição para refletir acerca do próprio processo formativo possibilita reconhecer os motivos e objetivos, organizar as condições para o desenvolvimento de suas ações e escolher os melhores caminhos para sua realização.

Na narrativa que segue, pode-se constatar que a estudante percebe o seu papel como professora, compreendendo a atividade de estudo, quanto se depara com a docência na educação básica.

“Bom, agora eu estou vendo, estou entendendo mais, porque eu estou em sala, em estágio. Eu acho que ser professor é bem amplo e é bem complexo também [...] Eu acho que o aluno tem que entender o que ele está fazendo, para depois ele construir por si próprio. Eu acho que ser professor é uma responsabilidade muito grande. Não é só a questão de tu seres mediador do conhecimento [...] mas também tu tens que, de certa forma, incentivar, instigar com que o aluno tenha interesse de aprender.” (KAROLINE, 10º semestre)

Para essa estudante que está realizando seu estágio curricular, há uma compreensão de que os estudantes na educação básica, sujeitos da atividade, precisam ser desafiados a identificar seus motivos e necessidades para desenvolver determinada tarefa. O sujeito da atividade é quem realiza a ação, que é subjetiva, porém num contexto sociocultural, a partir dos motivos e das necessidades que são intrínsecas ao sujeito. As ações têm seu aspecto intencional e seu aspecto operacional, e as operações são os meios para a execução da ação, e dependem diretamente das condições para o êxito do fim concreto, que são denominadas como o produto da atividade (LEONTIEV, 1978). Dessa forma, a atividade de estudo na educação básica é propulsora da aprendizagem do sujeito aprendiz e esse entendimento da estudante evidencia a tomada de consciência do processo de aprender a ensinar.

Na construção de saberes e fazeres docentes, pelos estudantes em formação inicial, está implicada a necessidade de delinear processos formativos, que pressupõem escolhas, prioridades e oportunidades para dedicar o tempo às atividades curriculares e extracurriculares. Nesse sentido, no que se refere à participação em projetos de iniciação à pesquisa, à docência⁷ e à extensão, sete estudantes estão envolvidos, sendo que uma delas, além de estar envolvida em projeto de pesquisa, também atua como bolsista estagiária na educação infantil e apenas a estudante que já atua como professora não participa desses projetos em decorrência da falta de tempo.

A partir dessas ações interformativas decorrentes das participações em atividades curriculares e extracurriculares, os estudantes se mobilizam a construir e compartilhar saberes sobre o processo de iniciação à pesquisa, à docência e à extensão.

Nas narrativas a seguir, pode-se perceber o empenho dos estudantes em focar mais seus estudos quando vinculados às atividades extracurriculares:

“[...] Eu estou em um projeto de pesquisa, mas estou tentando me organizar para final do ano parar de trabalhar e me envolver só com a universidade.” (DAIANE, 4º semestre)

“E eu acho que no curso de Pedagogia em si falta um pouco do... não sei se seria, não... é só a questão do papel dos professores, mas a questão de instigar um pouco mais a pesquisa em sala de aula [...] E quando tu começa a entrar te envolver mais em pesquisa, tu começa a desenvolver uma autonomia maior [...] Porque eu aprendi realmente a pesquisar, realmente comecei a conseguir compreender um pouco mais quando eu entrei na pesquisa. Tu és cobrado um pouco, mas tu consegues desenvolver. Eu acho que o meu desempenho em sala de aula melhorou bastante também.” (KAROLINE, 10º semestre)

“[...] O primeiro contato que eu tive fora as aulas, aqui na federal, foi através do Pibid [...] Eu destacaria dois aspectos. Primeiro, o trabalho em grupo que a gente tem na [...] classe multisseriada e multidisciplinar com alunos de 2º a 5º ano e lá nós desenvolvemos atividades dentro dos três eixos do projeto. E, a partir daí, a gente planeja junto, a gente executa junto e no final de cada dia a gente elabora um relatório diário. Então isso é uma questão muito do trabalho em equipe [...] E destacaria também nos ateliês [...] nós assumimos as turmas por duas horas, é só a bolsista e os alunos, então é um espaço realmente de inserção à docência, onde você atua realmente como docente [...]” (LYVIA, 6º semestre)

⁷ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

“[...] Agora eu fui inserida no Pibid interdisciplinar com a Educação Física, e também é marcante porque eu estou lá dentro. Eu acho que isto é importante na formação docente; você estar desde o início da formação dentro da sala de aula, não digo da sala de aula, mas do ambiente escolar. Você saber, você conhecer o contexto daquelas pessoas, já ir analisando, já ir fazendo as tuas descobertas, as tuas análises, a formação do senso crítico. Acho que um professor sem senso crítico que não reflete a sua prática não tem como. Eu acho que a formação docente tem que proporcionar isso [...] nesse sentido, assim, de que a vivência, ela conduz a uma teoria realmente efetiva.” (ALICE, 4º semestre)

“Acho importante a pesquisa, mas o que me chamou na extensão é você estar lá vivenciando.” (MARCO ANTÔNIO, 8º semestre)

Essas possibilidades de os estudantes conhecerem e vivenciarem experiências nas instituições escolares, de participarem de seminários e discussões nas disciplinas e nos grupos de pesquisa, de iniciação à docência e de extensão, por meio de ações colaborativas com colegas e professores, podem repercutir na reflexão das suas ações nos contextos de inserção nas práticas institucionalizadas na educação básica. Nesse sentido, cabe aos professores formadores desafiar os estudantes a se perceberem como protagonistas da sua história, à medida que compreenda que se formar envolve conhecer suas próprias capacidades e encontrar um modo de se constituir professor, considerando a dimensão interpessoal e contextual dos processos formativos.

Ressalta-se que os estudantes, nas suas narrativas, trazem à tona algumas ações formativas que indicam certo desacordo entre o que almejam aprender por meio dos componentes curriculares e as propostas desenvolvidas pelos professores formadores (BOLZAN et al., 2016). Essas ações se pautam em uma dimensão heteroformativa e revelam uma dissonância entre o que pensam os estudantes acerca das propostas e a dinâmica formativa desenvolvida, conforme pode-se evidenciar nas narrativas a seguir:

“[...] Geralmente, a gente faz essa ligação entre teoria e prática nas didáticas e seria na PED, mas geralmente na PED não acontece, fica só na teoria mesmo [...] A gente começou a ter didática, então a partir do quinto a gente começou a fazer uma reflexão acerca da teoria e prática, a ver como elas estão relacionadas.” (LYVIA, 6º semestre)

“Em parte, eu acho que, em parte ela contempla e, em parte, ela deixa um pouco a desejar. Um pouco também pelo comprometimento de alguns professores. Como eu já falei, tem ótimos professores que te dão possibilidade de tu cresceres, pelo menos te dão possibilidade de onde tu poderás buscar depois [...] Como eu já falei, eu acho que parte muito da gente também.” (KAROLINE, 10º semestre)

“Eu acredito que a teoria é importante porque ela dá uma base, mas a prática também, a vivência pode te dar uma nova teoria. A partir da sua vivência, pode construir novos saberes.” (MARCO ANTÔNIO, 8º semestre)

“Por enquanto, nada foi muito prático [...] Por exemplo, Psicologia, mas é aquilo que eu te falei, sabe, foi contemplado no sentido teórico. Quanto a preparar, preparar mesmo para você saber a diferença de lidar com pequenininho, saber a fase em que ele entende o universo, em que ele entende as coisas. Acho que só no trabalho com ele, acho que só naquela vivência, e isso até agora não me foi proporcionado.” (ALICE, 4º semestre)

A percepção e a expectativa dos estudantes, em diferentes momentos do percurso formativo, dizem respeito às suas vivências e ao sentido que atribuem aos estudos dos fundamentos teóricos das disciplinas e como estes se articulam à prática institucional e às ações docentes na educação básica, em movimento contínuo de [re]significação. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004) asseveram que “[...] teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas” (p. 57).

Assim, no conjunto das narrativas, os estudantes manifestam que é possível, a partir das ações auto, inter e heteroformativas desenvolvidas, refletir acerca dos processos formativos vivenciados, uma vez que se envolver na formação implica buscar diferentes caminhos para a construção da docência. As trajetórias pessoais e estudantis são decorrentes das escolhas, decisões e oportunidades, repercutindo nos modos de gerar e delinear um estilo próprio de se constituir professor, por meio da iniciativa, colaboração, crítica, argumentação e proposição de alternativas didáticas e pedagógicas que deem conta das demandas e dos desafios da profissão.

Apontamentos finais

As narrativas dos estudantes possibilitaram compreender os diferentes caminhos percorridos, em busca de ações formativas que integrassem as atividades curriculares e extracurriculares, as quais são permeadas pela cultura universitária, evidenciando seus processos formativos e concepções acerca dos processos de aprender e ensinar. Essas expectativas dos estudantes ganham visibilidade à medida que compartilham as vivências escolares e formativas e os sentidos elaborados acerca do processo de se constituir professor. Nesse movimento, reconhecem-se como sujeitos capazes de [re]significar e produzir saberes e fazeres.

Observou-se que os estudantes começam a se mostrar atentos à própria formação quando se inserem na educação básica, por meio das atividades propostas pelas Práticas Educativas (PEDs), das inserções mais prolongadas, a partir do 7º semestre. Ressalta-se que quando os estudantes voltam sua compreensão aos seus próprios processos formativos, sendo capazes de perceberem os motivos que os mobilizavam as ações auto, hetero e interformativas potencializam suas atividades de estudo, caracterizada pela atitude investigativa, intencional e organizada para aprendizagem da docência.

As dúvidas e os dilemas inerentes às escolhas profissionais desafiaram os estudantes a buscarem alternativas para sua inserção e participação em atividades que estão para além do que está previsto na matriz curricular do curso. Os estudantes tiveram a oportunidade de ampliar, aprofundar e [re]significar seus estudos teóricos e metodológicos, redimensionando as práticas institucionalizadas. Esse processo é cíclico e contínuo, “se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

Nessa perspectiva, a busca permanente por formação é uma recorrência que sinaliza a concepção de formação e a consciência do que está inacabado, considerando as demandas pessoais, profissionais e sociais. Os estudantes revelaram a necessidade de buscar, de continuar, de encontrar novas possibilidades e novos caminhos, a partir do que estão aprendendo na formação inicial.

Os modos como os estudantes aprendem a ser professor repercutem no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa forma, os professores formadores e os professores da educação básica são fundamentais para auxiliar na problematização e nos encaminhamentos necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas, que desafiem e instiguem os estudantes da educação básica a aprender. A reflexão crítica das vivências dos estudantes em formação na educação básica possibilita a identificação e o compartilhamento das dúvidas e conquistas com os demais colegas do curso. Esse espaço de diálogo é fundamental na formação inicial de professores, pois favorece a compreensão de uma dada situação a partir de diferentes pontos de vistas e referenciais de análise.

Percebem-se diferentes matizes e transições nos percursos dos estudantes entrevistados, tornando cada um singular em contextos de diferentes oportunidades sociais e culturais. A partir do olhar para a atividade discente de estudo, para as atividades nas PEDs e de iniciação à docência, à pesquisa e à extensão, evidenciam-se os elementos que compõem seu mosaico formativo. E estes revelam protagonismo e autonomia discente, ao mobilizarem-se para refletir acerca dos seus próprios modos de agir e pensar, fortalecendo suas relações nos contextos de atuação profissional.

Assim, as ações desenvolvidas como protagonistas da própria aprendizagem exigem o reconhecimento dos motivos que levam a tomar determinadas decisões em detrimento de outras. É a pessoa a “responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. [...] É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 29).

Constatou-se que, para aprender a ser, os estudantes em formação inicial motivaram-se e envolveram-se nessa relação dinâmica do conhecer, do saber e do fazer, por meio das experiências que configuram e são configuradas pela arquitetura formativa e pela cultura universitária. A tomada de consciência da condição de permanentes aprendizagens gerou a necessidade de delinear caminhos que revelaram suas ideias e valores, suas concepções de formação, como processo de busca, de crescimento e de formação humana.

Referências

- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BOLZAN, D. P. V. et al. **Aprendizagem da docência**: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, registro no GAP nº 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2014.
- _____. **Aprendizagem da docência**: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, registro no GAP nº 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.
- BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. **Processos formativos nas licenciaturas**: desafios da e na docência. [S.l., s.n.], 2016. No prelo.
- BOGDAN, A. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, **Diário Oficial da União (DOU)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.
- _____. Resolução nº 2, de 1º 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. **Diário Oficial da União (DOU)**. Disponível em: <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>. Acesso em: 03 set. 2016.
- CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: Edufu, 2011.

- CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004.
- DAVIDOV, V.; MARKOVA. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE. M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. [Impresso en la URSS]: Editorial Progreso, 1987.
- FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2004.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartaz a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, M. T. de A. Por que contar histórias de professoras. In: FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Narrativas de professoras**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Raval, 1998.
- ISAIA, S. M. de A. Verbete atividade de estudo. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília, DF: Ries/Inep, v. 2, 2006.
- ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. México: Editorial Cartago de México, 1984.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madri, España: Visor, 1993.
- _____. **La imaginación y el arte em la infância**. 11. ed. Madri, España: Ediciones Akal, 2011.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: novembro/2016

Aceito em: abril/2017

Endereço para correspondência:

Maria Talita Fleig

Av. Rodolfo Behr, 1840 – Camobi

97105-440 Santa Maria, RS, Brasil

<talitafleig@hotmail.com>