

Teacher Education: dialog possibilities between Brazil and FinlandJuliana Crespo Lopes¹Maria de Fátima Barbosa Pires²Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino³**Resumo**

Este trabalho busca contribuir para a formação de educadoras e educadores a partir de experiências docentes e de pesquisas na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade de Helsinki. Registros escritos reflexivos e entrevistas semiestruturadas nos permitiram identificar caminhos que vêm sendo trilhados para a formação de educadoras(es) em relação às práticas didático-pedagógicas e reflexivas realizadas e, ao mesmo tempo, ponderar sobre novas possibilidades. Discutimos sobre espaços convencionais da formação de educadoras(es), estabelecendo uma relação entre estudos teóricos e suas possibilidades de aplicação prática. Ao mesmo tempo, debatemos sobre a importância da inserção de diferentes espaços para vivência dos conteúdos trabalhados para além dos Estágios Supervisionados. A partir da perspectiva da Educação Centrada em Estudantes, identificamos a importância de um espaço de reflexão acerca dos processos de construção de conhecimentos tanto na posição de estudantes quanto de futuras(os) educadoras(es).

Palavras-chave: Formação de Educadoras(es). Prática Pedagógica. Educação na Finlândia. Educação Centrada em Estudantes.

Abstract

This paper aims to contribute to the area of Teacher Education through teaching experiences and research made at the University of Brasilia (UnB) and at the University of Helsinki. Using reflective written records and interviews, we identify the teacher education' paths regarding pedagogical and reflexive practices. We also pondered about the possibilities of didactic-pedagogical practices and postures at Teacher Education. We

¹ Doutora em Desenvolvimento Humano e Educação (PGPDS/UnB). Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (UnB). E-mail: juliana.jcl@gmail.com

² Doutoranda no PPGE/UFRJ; mestre em ensino em Educação Básica (UERJ); especialista em ensino de História (UFRJ). E-mail: piresmfb@gmail.com.

³ Professora Adjunta da Universidade de Brasília-UnB, Instituto de Psicologia. E-mail: luciaczp@gmail.com.

dialogue with conventional practices and structures of Teacher Education and how is the relationship between theoretical studies and its practical application possibilities. We discuss the importance of different contexts where pedagogical contents are discussed and experienced, beyond the Supervised Teaching Practices. From the paradigm of Student-Centered Education, we underline the importance of reflection at the knowledge construction processes, both as students and as future teachers.

Keywords: Teacher Education. Pedagogical Practice. Education in Finland. Student-Centered Education.

Introdução

Este artigo busca problematizar questões caras à formação docente a partir da interlocução entre pesquisas e práticas por nós desenvolvidas como professoras formadoras. Em nossas trajetórias acadêmicas, tanto na condição de discentes quanto de docentes, percebemos uma defasagem entre teoria e prática, em particular nos cursos de formação de educadoras(es).

Na investigação por subsídios e interlocuções para nossas práticas, deparamo-nos com pesquisas finlandesas que versam a respeito da Educação Centrada em Estudantes na formação de educadoras(es). Postareff, Lindblom-Ylänne e Nevgi (2007) defendem que uma estrutura pedagógica centrada em estudantes tende a promover aprendizagens mais significativas.

A Universidade de Helsinki, na Finlândia, além de trabalhar a partir da Educação Centrada em Estudantes, oferece um curso de formação continuada a docentes universitários. O objetivo é fomentar a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos para encorajar aprimoramentos de posturas e abordagens pedagógicas. No ano de 2018, uma das autoras deste artigo realizou visita técnica à Universidade de Helsinki. Na oportunidade, foi possível acompanhar algumas aulas do referido curso e realizar entrevistas semiestruturadas com frequentando o referido curso e com estudantes de Pedagogia.

A mesma autora empreendeu outras duas experiências pedagógicas centradas em estudantes de licenciatura na Universidade de Brasília, uma

em 2018 e outra em 2019. O que se apresenta nas próximas páginas é uma discussão a partir das vivências citadas em ambos os países, buscando caminhos para que seja possível alcançar maior qualidade na formação de educadoras(es) no Brasil. O que se apresenta nas próximas páginas é uma discussão a partir das vivências da professora em ambos os países, buscando caminhos para que seja possível alcançar maior qualidade na formação de educadoras(es) no Brasil.

1 fundamentação teórica

Na sequência da discussão proposta, abordamos os principais conceitos e teorias relacionados à temática. Ao mesmo tempo, apresentamos um panorama do contexto de formação de educadoras(es) no Brasil e na Finlândia. Nosso objetivo é identificar os modelos formativos aplicados em cada país para, em seguida estabelecer uma relação entre eles.

1.1 Educação Centrada em Estudantes

A Educação Centrada em Estudantes é um conceito amplo, com início nas concepções educacionais de Dewey (1904) e com forte continuidade em Rogers (1985). Atualmente, constitui-se prática corrente entre os países que integram a Área Europeia de Educação Superior (OVERVIEW..., 2015). Historicamente, o continente europeu vem ocupando centralidade e hegemonia na produção de saberes, o que, em certa medida, condiciona nosso olhar em relação ao papel que assumimos também como produtores de conhecimentos. Entretanto, ao invés de adotarmos um pensamento subalternizado, propomos a possibilidade de interlocução e trocas de experiências como parte do movimento de mudança de posturas e olhares para a aquisição de novos conhecimentos acerca da formação de educadoras(es).

No Brasil, ainda que com perspectivas teóricas distintas, a Educação Centrada em Estudantes pode ser encontrada nas práticas e posturas de

Freire (1983, 2007) que enfatiza tanto o papel do estudante em todo o processo, como as especificidades e singularidade de pessoas e coletivos. No contexto brasileiro de formação de educadoras(es), encontramos, nos cursos de Licenciatura, a disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado, um dos únicos momentos quando, de fato, estudantes pensam e realizam práticas de ensino e aprendizagem.

Pensar o espaço de formação de educadoras(es) a partir do Estágio Supervisionado nos leva a compreender o lugar que a prática ocupa tradicionalmente na formação de educadoras(es) e nos remete ao modelo já desatualizado, conhecido como “3 + 1”. Nesse modelo formativo, os três primeiros anos têm a intenção de conduzir o discente para uma formação profissional dentro de uma área específica de conhecimento (bacharelado). Posteriormente, segue-se a formação pedagógica (licenciatura). Ao término do curso, então, o egresso faz jus a dois diplomas: bacharel e licenciado (GATTI, 2010). No referido formato, todas as discussões teóricas travadas nos primeiros anos da graduação mantêm-se, de certa forma, distantes do estágio obrigatório, que se volta efetivamente mais para a prática do que as demais, vistas no início do curso.

Um recente parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019) recomendou que a prática pedagógica articulada com a teoria deve permear todo o percurso discente em cursos de licenciatura. O documento também frisa a centralidade de estágios que estimulem o desenvolvimento de todas as habilidades e conhecimentos necessários à prática docente.

As relações entre teoria e prática na formação docente igualmente vêm recebendo atenção como parte de uma agenda política internacional (DIAS, 2013). Mesmo nesse cenário, ainda parece haver uma prevalência do modelo formativo anterior, que continua a nos desafiar com algumas situações de fragmentação e desvinculação entre teoria e prática. Exemplo dessa prevalência é a permanência do Estágio Supervisionado nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, que tende a se distanciar de discussões teóricas que envolvem as demais disciplinas dos cursos de formação de educadoras(es). Por consequência, a prática fica mais dependente da agência dos sujeitos nele inseridos do que de uma política

institucional. Um exemplo disso é a experiência relatada por Silva e Gaspar (2018) na qual a escrita de diários de estágio proporcionou uma reflexão entre teoria e prática.

Reconhecemos a importância do Estágio Supervisionado na formação de educadoras(es) e a potencialidade de trocas entre os estudantes e demais sujeitos envolvidos nesse processo. Porém, para além disso, entendemos e defendemos que em todos os componentes curriculares das licenciaturas exista espaço para a prática pedagógica, permitindo, assim, a relação entre teoria e prática durante todo o curso. Ao mesmo tempo que esse *lócus* de formação ocupa o lugar do intercâmbio entre os envolvidos, torna-se também lugar da problemática que se abre no distanciamento entre teoria e prática. Queixa primordial dos estudantes, esse distanciamento leva-os a considerar que as leituras teóricas realizadas ao longo de seus cursos não se encaixam nas dimensões da vida prática do ofício docente no contexto das escolas.

Um dos caminhos que propomos para diminuir esse problema é uma prática didático-pedagógica que possa dar conta do mundo escolar, com sua diversidade e problemáticas, do fazer curricular, das ações pedagógicas e das políticas em suas micro e macrorrelações. Referimo-nos a prática pedagógica universitária que supere a mera prescrição e que leve os estudantes à construção crítica de conhecimentos, sendo capazes de provocar a problematização de questões práticas não apenas no momento do estágio, mas também em suas vidas como futuras(os) docentes.

Ao tratar dos saberes docentes, Shulman (1987) nos incentiva a pensar no *missing paradigm*, que consiste justamente em compreender como os conteúdos específicos disciplinares passam por elaborações pedagógicas no ofício docente a ponto de se constituírem como objetos ensináveis. Esse processo consiste na capacidade do professor em transformar o conhecimento que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas aos estudantes. O autor explica que o professor deve desenvolver a capacidade de ir além das matérias específicas, a fim de tornar o conteúdo de suas disciplinas “didatizável”. É possível e desejável que os professores tenham domínio de saberes em lugares de fronteiras ao

ensino (MONTEIRO, 2007), isto é, saberes curriculares, pedagógicos, psicológicos, entre outros que possam entender também como eles próprios e os seus alunos aprendem. Nesse sentido, as concepções e práticas pautadas na Educação Centrada em Estudantes são contributivas e relevantes para mudanças no campo de formação de educadoras(es).

1.2 Formação de educadoras(es) no Brasil

Os modelos didático-pedagógicos vigentes em grande parte das universidades brasileiras estão defasados e são alvo de críticas internas. A formação de educadoras(es) no Brasil enfrenta importantes desafios para atingir níveis de qualidade mais elevados. Destacam-se a instabilidade de políticas públicas e o desalinhamento a respeito do perfil de egressos, além da necessidade de se acompanhar e avaliar cursos de licenciatura, o que não acontece de forma sistemática (LEITE; RIBEIRO; LEITE; ULIANA, 2018).

Na busca por novas práticas, Nóvoa (2017) destaca a importância de problematizar situações e contextos da formação docente. Também ressalta a necessidade de se buscar entender de forma mais profunda os processos envolvidos na escolha de um curso de licenciatura, com aprendizado global (aprender a ser, sentir, agir, conhecer e intervir) por parte do(a) educador(a), e aqueles ligados às relações com a prática profissional, em um constante exercício de produções e compartilhamentos de conhecimentos.

O pensar na formação docente em um aspecto global, que extrapola conhecimentos acadêmicos e técnicas pedagógicas, é também defendido por Amorim e Monteiro (2019). Porém, diferente de Nóvoa (2017), que versa a respeito de uma prática reflexiva, as autoras abarcam a dimensão dos corpos e afetos. Elas partem da visão foucaultiana de docilização dos corpos e da falsa dicotomia mente e corpo para defender a importância de atentar para os afetamentos despertados em estudantes de licenciatura, de modo a tornar significativos os conteúdos trabalhados. O envolvimento do estudante por inteiro é considerado também por Freire (2007) e Rogers (1985). Eles defendem, a partir de perspectivas teóricas distintas, que os

processos de construção de conhecimento são coletivos e demandam a participação ativa de estudantes.

Pensando especificamente nos cursos de licenciaturas e mais ainda no curso de Pedagogia, o número de instituições particulares oferecendo tal curso cresceu exponencialmente no Brasil nos últimos anos. Porém, isso ocorreu dentro de uma lógica de mercado, por ser um curso que demanda poucos investimentos financeiros e infraestrutura (DINIZ; GOERGEN, 2019). Os autores dão continuidade às críticas sobre esses cursos evidenciando uma contradição entre a finalidade emancipatória da educação e a padronização, funcionalização e isolamento impostos pelo sistema capitalista.

Partindo do prisma colocado pelo sistema econômico vigente, prevalece o ensino de habilidades técnicas específicas e uma redução da criação e inovação nas instituições de Educação Superior (FRAGELLI; FRAGELLI, 2017). Um dos motivos para que a questão pedagógica seja pouco pautada nesse contexto é justamente a compreensão de que a formação pedagógica é necessária apenas para a atuação na educação básica, sendo a formação técnica suficiente para o meio universitário (HOOKS, 2010). Uma vez que a pós-graduação *stricto sensu* é o caminho natural para a docência universitária e nem todos os programas exigem ou não dão ênfase para o Estágio de Docência, e também não oferecem disciplinas de formação pedagógica, existe uma defasagem na formação de futuras(os) docentes da Educação Superior (FIGUEIREDO *et al.*, 2017).

Com efeito, a falta de um olhar para as práticas e posturas pedagógicas prejudica os processos de construção de conhecimento no meio acadêmico. Isso pode ser percebido no Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Entre as principais universidades do país, em seu Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional 2016 (UFRJ, 2016), enfatizou a persistência de algumas questões criticadas por seus discentes, nos últimos anos de autoavaliação, relacionadas à evasão de estudantes. Dentre os pontos citados destacam-se: “[...] currículos desatualizados apresentando pouco ou nenhuma flexibilidade e com conteúdos defasados; c) procedimentos

didático-pedagógicos antiquados; d) pouca interação com a prática profissional dos conhecimentos transmitidos” (UFRJ, 2016, p. 118).

Para enfrentamento dessa problemática, a UFRJ vem investindo em uma nova política institucional para formação de educadoras(es): o “complexo de formação de professores”. Tal política defende a elaboração de espaços que funcionem como um entrelugar para a aproximação dos saberes dos diversos sujeitos na docência. Nesse entrelugar, que não seria necessariamente um espaço físico, mas algo que integre universidade e escola, pretende-se que os saberes horizontalmente compartilhados contemplem: educadoras(es) em sua formação inicial e na formação continuada; os formadores(as) desses educadoras(es) para a educação básica, que lecionam no ensino superior; educadoras(es) da própria educação básica, que desempenham importante papel ao acolherem os estudantes das licenciaturas em suas aulas; e, por fim, os(as) agentes inseridos nos programas de pós-graduação, integrando estágio supervisionado com outras possibilidades de interlocuções teóricas e práticas. (GABRIEL; LEHER, 2019).

Do mesmo modo, a Universidade de Brasília, em cinco Relatórios de Autoavaliação Institucional seguidos (UnB, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016), constatou que os itens relativos a abordagens e posturas pedagógicas receberam as notas mais baixas. Estudantes avaliaram que docentes tinham dificuldade em despertar interesse no conteúdo e em utilizar estratégias de ensino que facilitassem a aprendizagem.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), ao fazer uma análise dos dados de estudantes ingressantes em cursos de licenciatura em 2012 e concluintes em 2015, estabelecendo o tempo de quatro anos para integralização do currículo, evasões e protelamentos, somam-se um pouco mais do que a metade daqueles que ingressaram quatro anos antes. De acordo com Massi e Villani (2015), o Brasil tem enfrentado um considerável número de evasões do ambiente universitário nos cursos de ciências exatas e, em específico, suas licenciaturas, causando um importante déficit no quadro de docentes da área nas escolas. Por isso, é

importante atentar para as condições e práticas institucionais e pedagógicas, buscando caminhos para avanços e aprimoramentos.

Pensando que a profissão docente se produz ao longo da formação e que é influenciada pela afirmação e reconhecimento social, Nóvoa (2017) defende uma reformulação da academia, com enfoque não apenas na formação de bons (boas) educadoras(es), mas também de sujeitos que contribuam para a renovação da profissão docente. No caso de cursos de licenciatura e da Pedagogia, em específico, a abordagem pedagógica de docentes traz implicações muito mais profundas, uma vez que é um espaço de formação de futuras(os) educadoras(es) da educação básica. O Ministério da Educação (BRASIL, 2015) explicita a importância e necessidade desses cursos trabalharem a relação entre teoria e prática, de forma a ampliar a visão acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, dos espaços de reflexão, de promoção da criticidade e da criatividade.

1.3 Pedagogia Universitária na Universidade de Helsinki

A atenção a cursos de licenciatura aparece em produções científicas finlandesas (KÖRKKO; KYRO-ÄMMÄLÄ; TURUNEN, 2016; KOSTIAINEN *et. al.*, 2018), indicando a importância de se percorrer novos caminhos pedagógicos, de se fomentar a autonomia, reflexão e experiências práticas coletivas e individuais, bem como a autorregulação e auto-organização coletiva em estudantes de licenciatura. Tais práticas favorecem o desenvolvimento de habilidades necessárias não apenas à docência, mas também à discência, promovendo mais envolvimento de estudantes e aprendizados significativos.

A compreensão de que futuras(os) educadoras(es) precisam de uma formação diferenciada que favoreça a experiência de práticas pedagógicas inovadoras não se restringe à educação básica finlandesa. Existem centros de pesquisa voltados à Pedagogia Universitária, uma área da Educação específica para os processos de ensino e aprendizagem, construção de conhecimentos e relações interpessoais na educação superior.

Na universidade de Helsinki, existe o HYPE (*Helsingin Yliopiston Yliopistopedagogiikan keskus*), centro de Pedagogia Universitária que pesquisa acerca do assunto e, também, oferece um curso de Pedagogia Universitária para pesquisadores de doutorado e docentes da instituição⁴. O curso é estruturado, no sistema de créditos europeus, em 60 créditos e é dividido em dois módulos (básico e intermediário) e oito assuntos, como exposto no quadro 1:

Quadro 1: Organização do curso de *Yliopistopedagogiikan* da Universidade de Helsinki.

Estudo Básico (25 créditos)	Aprendizagem na Educação Superior Concepção, aplicação e avaliação <ul style="list-style-type: none"> - Alinhamento construtivo na concepção do curso - Avaliação e Feedback da aprendizagem Prática Básica <ul style="list-style-type: none"> - Orientação/Supervisão - Desenvolvimento do Ensino e Formação Prática
Estudo Intermediário (35 créditos)	Desafios em Aprender e Estudar Ambiente de Atividade Colaborativa e Internacional Liderança Pedagógica e Desenvolvimento da Pedagogia Universitária Professores Universitários como Estudiosos do próprio trabalho pedagógico <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia de Pesquisa I - Metodologia de Pesquisa II Prática Avançada <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia Universitária Específica e Formação Prática Disciplinar <ul style="list-style-type: none"> - Prática com Educação de Adultos ou Universitária

Fonte: Centre for university teaching and learning hype - University of Helsinki⁵

Conforme se observa no quadro 1, o curso foi estruturado de forma que possa ser realizado em módulos separados, desde que todos os referentes ao estudo básico sejam completados antes de se iniciar a parte intermediária. Observamos ainda que o curso prioriza o exercício prático e também a capacitação dos docentes para que pesquisem sobre seu próprio trabalho pedagógico. O ato de se tornarem pesquisadores de suas próprias práticas abre as possibilidades de aprimoramento de metodologias e posturas pedagógicas.

⁴Para maiores informações, acessar o portal da universidade. Disponível em: <https://www.helsinki.fi/en/centre-for-university-teaching-and-learning-hype/pedagogical-courses>.

⁵Arquivo institucional em processador de texto, enviado por e-mail e apresentado aqui em tradução livre.

Um estudo de Postareff, Lindblom-Ylänne e Nevgi (2007), feito com 200 docentes universitários que haviam cursado módulos do curso de Pedagogia Universitária, encontrou uma mudança positiva nos autoconceitos e, também, o aumento de uma abordagem pedagógica mais centrada em estudantes. Os autores constataram que a percepção positiva dos docentes acerca das habilidades pedagógicas foi alcançada tanto por se sentirem mais qualificados, após realizarem os módulos, quanto por perceberem, a partir das aulas e pesquisas, que têm alcançado bons resultados com seus estudantes.

De modo inverso ao que ocorre no Brasil, nas universidades finlandesas, os cursos da área da Educação estão entre os mais procurados por estudantes que se destacam por suas altas notas. Existe uma série de fatores envolvidos em ambas as situações, porém, como já demonstramos, a situação educacional brasileira aponta a urgência de reformulações na formação docente, haja vista o baixo interesse de estudantes de licenciatura em seguir a profissão docente (AMORIM; MONTEIRO, 2019; NÓVOA, 2017), o que não acontece na Finlândia.

2 Metodologia de pesquisa

A importância de uma formação pedagógica também para a docência da Educação Superior e a relevância da reflexão docente acerca de suas práticas e concepções foram condutoras dos processos de autorreflexão (MACHADO; BORUCHOVITCH, 2015) por nós empreendidos durante a escrita deste artigo. Tais reflexões foram balizadas por tópicos constantes no curso de Pedagogia Universitária da Universidade de Helsinki e pela *Pedagogical Action Research* (Pesquisa-Ação em Educação, em tradução livre), proposta por Norton (2008). Essa abordagem de pesquisa reflete um procedimento que requer dos docentes investigação e reflexão sobre suas práticas enquanto facilitadores dos processos de ensinar e aprender, buscando melhorá-las em um processo constante.

Os contextos da pesquisa foram, majoritariamente, dois: a universidade de Helsinki, na Finlândia, e a universidade de Brasília, que

serviram de espaço de observação, reflexão e prática docente, sendo a última ação restrita à instituição brasileira.

Na busca por subsídios pedagógicos, uma de nós, autoras desta pesquisa, em 2018, realizou uma visita técnica à Universidade de Helsinki, na Finlândia, podendo entrevistar quatro estudantes e quatro docentes universitários. As entrevistas foram semiestruturadas (BATISTA; MATTOS; NASCIMENTO, 2017) e versaram sobre aspectos pedagógicos vivenciados na discência ou na docência e sobre a formação de educadoras(es). A metodologia de entrevistas foi escolhida por entendermos que pesquisas qualitativas como esta demandam um formato que busque alcançar a subjetividade dos sujeitos, extrapolando uma coleta de dados.

No Brasil, a pesquisa envolveu duas turmas de licenciaturas (56 estudantes) de diferentes cursos da universidade de Brasília, nos quais uma de nós, autoras, lecionou em 2019. Buscamos trabalhar com abordagens didático-pedagógicas centradas em estudantes a partir de conhecimentos desenvolvidos ao longo da trajetória docente, incluindo a visita técnica à universidade de Helsinki. Nesse caso, a docente que visitou a referida instituição foi considerada como sujeito da experiência, uma vez que estava implicada em todo o processo, investigando sobre sua própria prática profissional.

Importante destacar que o envolvimento do pesquisador na pesquisa qualitativa é um fato bastante discutido, principalmente na área do desenvolvimento humano e educação, tendo como ponto de partida a compreensão de que o sujeito é constituído nas relações (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2018).

No que diz respeito aos registros realizados pelos entrevistados, foram feitos na forma de *licentia hypomnema* que, de acordo com Lopes (2020), pode ser entendido como uma escrita individual sobre experiências pedagógicas vividas, constituindo-se, assim, como um espaço de reflexão. A ideia central de um *licentia hypomnema* é que se constitua enquanto um instrumento para que estudantes de licenciatura reflitam sobre os processos de ensinar e aprender a partir do processo duplo de se perceber enquanto estudante, aprendendo teorias pedagógicas, e como futuro

educador(a) que colocará em prática tais conhecimentos.

Em obediência aos princípios éticos de pesquisas deste tipo, todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília. Para garantir o anonimato dos envolvidos, as identificações dos entrevistados no Brasil, aqui utilizadas, foram escolhidas pelos próprios participantes, enquanto para os participantes da Finlândia demos nomes fictícios.

3 Resultados e discussão

No primeiro encontro com as(os) estudantes de cursos de licenciatura, nos dois contextos investigados, foi solicitado que refletissem e escrevessem, entre outras questões, sobre como aprendiam. A atividade proposta foi difícil de ser realizada pelos sujeitos entrevistados e tal fato serviu como mobilização para outras reflexões, como se observa no próprio *licentia hypomnema* de uma das pesquisadoras, após um encontro:

Ouvi muita gente comentar enquanto respondia o questionário que a primeira pergunta (como você aprende?) era muito difícil de responder e que era “sacanagem” já começar com uma “bomba” assim. Me questiono sobre como estudantes de licenciatura, que em breve serão educadoras e educadores nunca pensaram sobre isso... Parece que seguem comportamentos mecânicos, aprendidos com terceiros, mas nunca entraram em contato com seus próprios processos. (Angela).

A reflexão sobre a prática docente é, de fato, muito importante na formação (GARZELLA, 2013) e a formação, na graduação, se constitui também como um espaço no qual essas práticas devem acontecer. Pensar como se aprende é parte do processo de pensar sobre como se ensina, uma vez que ambos os processos estão intrinsecamente relacionados. Reflete essa questão o trecho do *licentia hypomnema* de uma estudante:

Isso me remeteu muito ao primeiro dia de aula da matéria de DPE [Desenvolvimento Psicológico e Ensino], quando, no questionário, nos deparamos com a pergunta “como você aprende?” e foi a mais difícil de responder simplesmente por não ter o exercício de me conhecer a esse ponto. De ter vivido muitos anos em um sistema educacional que coloca o professor como único detentor do

conhecimento e o estudante como alguém que precisa aprender tudo aquilo que está sendo passado. (Camila).

O exercício de se conhecer, como mencionado no trecho acima, é uma abertura à reflexão de si, de seus processos e também de todo o sistema de educação do qual o sujeito fez e faz parte como estudante e, em breve, fará enquanto educadora. Repensar a estrutura educacional é importante para que seja instituído um espaço e a possibilidade para que estudantes saiam da passividade e do automatismo dos processos de ensino e aprendizagem para refletirem sobre eles. Tais ações reflexivas se aproximam das problematizações e aprofundamentos que Nóvoa (2017) defende na formação docente.

A importância da reflexão também aparece na fala de um docente da Universidade de Helsinki, que, ao ser perguntado se suas opiniões e práticas haviam se modificado, respondeu:

Sim, acho estou me tornando um professor melhor, porque o curso me deu a chance de refletir sobre minhas práticas de ensino. Bem, antes de começar o curso de Pedagogia Universitária, eu já tinha a intenção de refletir sobre meu ensino e desenvolvê-lo. Há três anos participei do curso de Pedagogia Universitária sobre feedback, sobre como dar feedback e como avaliar. Então, mudei meus comentários e abordagens, para envolver mais o grupo nesse processo e também comecei a mudar a forma como classifico as coisas, deixei mais claro que tipo de resultados eram esperados deles. (John, tradução livre).

Nessa fala, podemos perceber que refletir sobre as próprias práticas colaborou para importantes mudanças na prática docente do entrevistado, desde a comunicação com estudantes até as formas adotadas para avaliação. Essa compreensão, que abarca *feedbacks* e métodos avaliativos dentro de um mesmo eixo, é pertinente para as compreensões mais atuais acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Ela extrapola o procedimento de verificar os conhecimentos adquiridos, estendendo-se a *feedbacks* contínuos acerca de todo o processo de ensino e aprendizagem, que envolve práticas docentes e situações estruturais, como o currículo, sendo importantes para a reformulação de práticas que serão submetidas

a novas avaliações, buscando, continuamente, um aperfeiçoamento (OVERVIEW..., 2015).

Ainda no sentido de pensar sobre as próprias práticas docentes, foram entrevistados quatro docentes da universidade de Helsinki sobre como eles aprendiam e sobre como ensinavam. No quadro 2, podemos perceber que existem evidentes aproximações entre as abordagens:

Quadro 2: Abordagens para a aprendizagem e o ensino de docentes da universidade de Helsinki.

Como você aprende?	Como você ensina?
Eu aprendo na prática. Se eu apenas leio artigos, provavelmente não lembrarei, mas, se eu preciso escrever algo, então eu aprendo. (Anna, tradução livre).	Eu gosto de ensinar tanto dando aulas expositivas quanto com trabalhos em pequenos grupos. Pessoalmente, gosto quando vou a uma palestra e a pessoa está apresentando uma ideia bem estruturada sobre um assunto. Porém, por outro lado, se a pessoa fica apenas falando, falando, falando, então é bem provável que todos acabem dormindo. Por isso, eu gosto de introduzir um assunto e então dar espaço para que as pessoas falem também. (Anna, tradução livre).
Ah, pergunta difícil! Bem, eu tenho muita experiência acumulada, porque estou bem velha já. É uma combinação de experiências e percepções anteriores com atuais e claro, lendo. Mas acho que hoje em dia não é mais tão comum ler um livro inteiro. Então, eu aprendo pensando e avaliando. (Mary, tradução livre).	Bem, dou algumas aulas expositivas, mas acho que menos do que antes. Trabalhamos com pequenos grupos porque atuo na área da psicologia clínica e partimos de exemplos de pacientes para que estudantes pensem em soluções e possibilidades. Eles fazem avaliações e relatórios psicológicos e eu faço devolutivas sobre os trabalhos deles. Além disso, conduzo trabalhos de pesquisa na pós-graduação. Minha ideia é ajudar estudantes a não apenas cumprir créditos e sim a se desenvolver enquanto psicólogos clínicos, este é o objetivo principal. (Mary, tradução livre).
Aprendo na prática. (John, tradução livre).	Meus estudantes também aprendem na prática, porque eu ensino tradução e você aprende traduzindo. [Então suas aulas são basicamente práticas?] Sim, eles fazem as traduções em casa e nós discutimos sobre elas em aula. Discutimos as dificuldades e problemas encontrados eu faço comentários sobre as traduções e eles vão participando dessas discussões. (John, tradução livre).
Bem, eu aprendo o tempo todo, refletindo	Bem, eu ensino compartilhando todo o

sobre experiências e ouvindo ao que os outros têm a dizer. (Tom, tradução livre).	conhecimento que tenho e tentando estimular estudantes a compartilhar suas perspectivas e a pensar sobre assuntos, se aprofundar neles, se aprofundar nas produções teóricas e compartilhar seus achados. Então nós discutimos, estando atentos aos argumentos de todos os lados. Eu gosto de ensinar de uma forma bastante discursiva (Tom, tradução livre).
---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Uma prática interessante de construção de conhecimento é partir das próprias experiências de aprendizado. Além de ser uma abertura para o conhecimento de si, refletindo sobre as experiências pedagógicas vividas ao longo do percurso escolar, é possível encontrar caminhos, bem como vislumbrar a multiplicidade de uma turma e suas subjetividades. Nas Diretrizes para a formação docente (BRASIL, 2015) é ressaltada a importância de se promover a reflexão crítica sobre as diferentes possibilidades de abordagens didático-pedagógicas. Corroboram essa questão Pulvermacher e Lefstein (2016), quando enfatizam a relevância da experiência prática nas licenciaturas.

Além da vivência de práticas de docência, Borges e Abrahão (2013) ressaltam que, quando estudantes têm a possibilidade de viver situações de inovação educacional, é mais provável que adotem posturas e práticas inovadoras em seu futuro profissional. Em todo esse processo de “aprender a aprender e aprender a ensinar” o que se destaca enquanto síntese é a possibilidade de viver experiências pedagógicas e refletir sobre elas.

Ao responder sobre como aprendia, um dos estudantes entrevistados na Universidade de Helsinki explicitou um distanciamento de leituras e uma aproximação com espaços de discussão e reflexão:

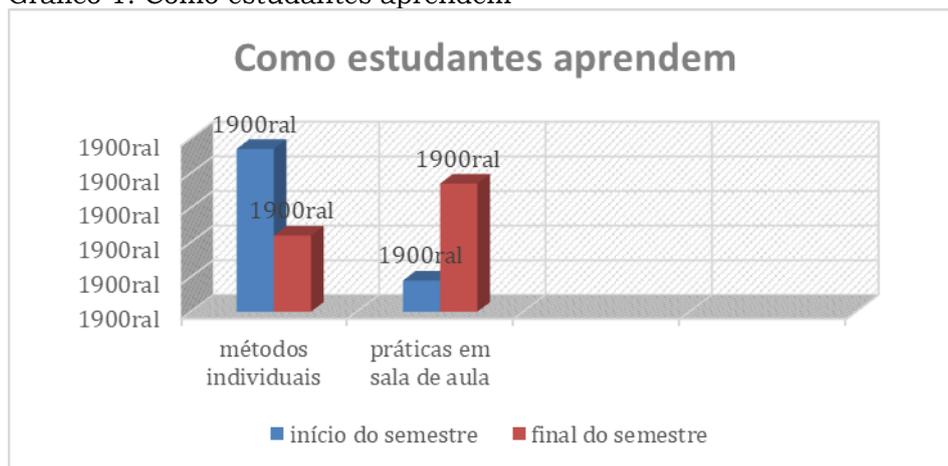
Eu aprendo principalmente com discussões. Livros são bons, mas eles só dão uma perspectiva. Eu penso que sua opinião pode se modificar quando você fala sobre as coisas e ouve o que os outros têm a dizer. (Matthew, tradução livre)

Essa fala reforça a concepção de que a aprendizagem é um processo, e um processo coletivo (FREIRE, 2007; ROGERS, 1985). A primeira fala

deixa evidente que livros fornecem uma única opinião, fechada e indiscutível. Assim, observamos que a presença do outro é fundamental para o desenvolvimento, para uma interlocução que expanda as possibilidades.

No Brasil, a mesma pergunta foi feita para alunos dos cursos de licenciatura na UnB, no início e no final do semestre do ano de 2019, em duas turmas diferentes, e as respostas apresentaram significativa mudança entre os períodos. Os resultados estão apresentados no gráfico 1:

Gráfico 1: Como estudantes aprendem



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

No primeiro dia de aula, 56 estudantes responderam à pergunta, enquanto, no último dia de aula, foram 42 respondentes. Alguns se referiam a ambas as abordagens, mas o que é interessante notar é que, no início das aulas, a maioria se utilizava de métodos individuais de estudo para compreender os conteúdos da disciplina, enquanto, ao final dela, a maior parte dos estudantes identificou que aprendeu a partir de diferentes práticas didático-pedagógicas realizadas. O que antes era alcançado apenas lendo, realizando exercícios e resumos e assistindo a vídeos com explicações, passou a ser atingido também – e principalmente – com a elaboração e execução das atividades práticas; interação e debates com colegas e professora; observação das aulas, com apoio de exemplos e contextualizações; reflexão em sala de aula.

Notamos, portanto, um processo similar ao que o estudante finlandês, Matthew, se referiu e que é amparado pela produção de Rogers (1985) e Freire (2007). Frisamos ainda que isso aconteceu num contexto de curso de licenciatura e que várias das atividades práticas estiveram ligadas justamente à atuação dos docentes como mediadores de aprendizagens. Dessa forma, foi possibilitada a experiência e o espaço para reflexão, ambos necessários para a formação docente.

A partir da vivência de uma disciplina que trabalhou com diferentes abordagens, estudantes se perceberam enquanto sujeitos ativos e também enquanto educadoras(es). Trazemos aqui quatro trechos dos *licentiae hypomnemata* de estudantes como reflexões sobre o fato:

Elaborar uma aula de japonês foi, até agora, a melhor coisa que aconteceu nestas aulas. Me senti como um verdadeiro professor. As horas que passei pensando em como explicar o conteúdo, os exercícios que poderia aplicar e que tipo de material iria utilizar foram mágicas. (Josué).

A prática, acho que para mim, foi a parte que mais chamou a atenção desse tema, pois foi com ela que pude tentar colocar em ação a teoria de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, e admito que foi bem difícil. Tive dificuldade de tentar entender (“achar”) a zona do meu colega e então a partir daí tentar lhe ensinar algo novo, tentei fazer de uso de um jogo eletrônico para me ajudar com a mediação, justamente para tentar trazer o conhecimento histórico para um âmbito mais prático, o que considero ter sido um sucesso parcial, mas mesmo assim achei difícil entender os conhecimentos prévios do colega (por ser um assunto tão teórico) e sua capacidade de aprender o conteúdo que queria ensinar. Então, por fim, posso concluir que essa aula me foi muito vantajosa, a professora ao final me deu várias dicas para melhor lidar com esse tipo de situação, como delimitar de forma melhor o assunto a ser discutido, e procurar saber como o aluno tenta entender os diferentes períodos históricos, para a partir disso tentar explicar o conteúdo, saí então dessa aula com muitas coisas para pensar, o que espero que me faça crescer como educador. (Freitas).

Cada grupo da sala abordou temas de maneiras diferentes, mas sempre com a mesma essência: despertar o interesse do aluno. Tiveram pessoas que aprenderam conteúdos em 10 minutos de uma forma que nunca aprenderam durante todo o ensino médio (até os números em japonês eu aprendi!!). Parecia que estávamos brincando com a matemática. Todos da turma estavam prestando atenção e se mostravam curiosos com o que nós estávamos falando. Foi uma experiência muito enriquecedora para minha formação, pude ter mais uma vez a sensação que quero ser professora de matemática para tentar mudar esse conceito que matemática é chato ou difícil. E o mais interessante foi que todos nós conseguimos identificar referências dos autores

em nossas falas e atitudes, mostrando que realmente aprendemos o que foi trabalhado em sala de aula. Foi uma das aulas mais divertidas até aqui, todo mundo gostou. (Gabrielle Maria).

Nas escritas reflexivas desses estudantes, encontramos uma autopercepção enquanto seres produtores de conhecimento e com habilidades não só para aprender, como também para ensinar. Tal fato pode colaborar para a diminuição dos elevados índices de evasão em cursos de licenciatura (INEP, 2018).

A vivência de práticas didático-pedagógicas centradas em estudantes oportunizou uma formação reflexiva logo no início do percurso docente, como defende Nóvoa (2017). Além disso, o contato com a dimensão humana de si e dos outros pode colaborar para um fazer docente mais implicado com estudantes e suas necessidades e interesses.

O ato de se perceber enquanto educador(a) durante o processo formativo, com ferramentas e consciência que extrapolem o fazer docente convencional, abarca, portanto, um aspecto mais global da formação docente (AMORIM; MONTEIRO, 2019). Nesse sentido, as percepções negativas de estudantes a respeito de seus cursos, conforme evidenciado em Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFRJ e UnB, podem ser transformadas, justamente por haver uma modificação significativa nas abordagens pedagógicas.

É importante destacar que, de modo algum, pretendemos generalizar e homogeneizar os espaços de formação de educadoras(es). Nossa proposta é de expandir discussões e reflexões sobre a prática didático-pedagógica para outros espaços para além do Estágio Supervisionado.

Entendemos ser possível a ação de sujeitos acadêmicos numa perspectiva dialógica em proveito da construção de saberes, a fim de superarmos determinadas tradições e modelos que já se cristalizaram no que diz respeito à formação docente”, diminuindo, assim, as distâncias e negociando sentidos entre teoria e prática.

Considerações finais

Considerando os resultados desta pesquisa, é importante que aproveitemos todos os espaços de formação para subverter aquilo que foi cristalizado em nossas práticas. É necessário desestabilizar o que se acomodou como padrão. Nessa perspectiva, a aproximação entre teoria e prática deve ser repensada quando os interesses de estudantes são colocados no centro dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa convergência de sentidos, é necessário um olhar atento para as subjetividades de estudantes de licenciatura, começando pelo modo como aprendem, para que possamos, a partir daí, avançar. Nessa perspectiva, as interlocuções propostas com o curso de Pedagogia Universitária da Universidade de Helsinki, focando especificamente no módulo chamado “Professores universitários como estudiosos do próprio trabalho pedagógico”, aparece contribuindo de forma transversal ao longo de todo o processo formativo de educadoras(es).

Verificamos que, ao se construir um ambiente acadêmico no qual docentes universitários pesquisam sobre seu próprio trabalho docente, é possível unir ensino e pesquisa, promovendo mais qualidade, tanto para docentes como para discentes, e assegurando espaço para produção científica.

Da mesma forma, observamos que estimular os estudantes de licenciatura a observarem e refletirem sobre suas próprias práticas de ensinar e aprender pode ser um caminho na formação de docentes da educação básica que estudem sobre suas práticas didático-pedagógicas, entendendo como elas são vivenciadas dentro e fora da sala de aula.

Por último, entendemos que a reflexão de estudantes de licenciaturas acerca de seus próprios processos de ensinar e aprender é uma possibilidade formativa que os inicia no processo de se tornarem estudiosos sobre seus processos de construção de conhecimentos. Práticas como essa podem contribuir tanto para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no meio universitário quanto para as futuras práticas docentes desses estudantes.

Este trabalho realizou um recorte bastante específico, entretanto, futuras pesquisas podem trabalhar com outros públicos e/ou outros

aspectos da formação docente, buscando maior aprofundamento na temática.

Referências

AMORIM, M.; MONTEIRO, A. “Narrativas de si” e afetos nos caminhos iniciais da docência em história. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 23-38, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/amorim-monteiro.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

ARAÚJO, C.; OLIVEIRA, M.; ROSSATO, M. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e33316.pdf> Acesso em: 08 abr. 2020

BATISTA, E.; MATOS, L.; NASCIMENTO, A. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, 2017. Disponível em: <https://rica.unibes.com.br/rica/article/viewArticle/768>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BORGES, D.; ABRAHÃO, I. Docência inovadora no Ensino Superior. In: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Anais eletrônicos [...]. Recife, PE, Brasil, 26, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/DanieleSimoesBorges-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. MEC. 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, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. MEC. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*--242332819. Acesso em: 19 maio 2020.

DEWEY, J. The Relation of Theory to Practice in Education. In: C. A. McMurry (Org.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Part I.* (pp. 9-30). Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1904. Disponível em: https://people.ucsc.edu/~ktellez/dewey_relation.pdf Acesso em: 25 jul. 2020.

DIAS, R. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v.

11, n. 2, p. 461-478, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16617> Acesso em: 25 jul. 2020.

DINIZ, R.; GOERGEN, P. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 573-593, nov. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v24n3/1982-5765-aval-24-03-573.pdf> Acesso em: 10 abr. 2020.

FIGUEIREDO, W. *et al.* Formação didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. Acta Paulista de Enfermagem, v. 30, n.5, p. 497-503, 2017. Disponível em: [de:http://www.scielo.br/pdf/ape/v30n5/0103-2100-ape-30-05-0497.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ape/v30n5/0103-2100-ape-30-05-0497.pdf). Acesso em: 25 jul. 2020.

FRAGELLI, R.; FRAGELLI, T. Summaê: um espaço criativo para aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, 17 (52), 409 – 430, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS05>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FREIRE, P. Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GABRIEL, C.; LEHER, R. Complexo de formação de professores da UFRJ: desafios e apostas na construção de uma política institucional. Formação em Movimento, v.1, n.2, p.219-237, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/108/DU> Acesso em: 2 jul. 2020.

GARZELLA, F. A disciplina de cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos. 2013. 298f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/tesefabianacolombo.pdf Acesso em: 17 jul. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

HOOKS, B. Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom. New York: Taylor & Francis, 2010.

INEP. Censo da Educação Superior, 2018. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 17 jul. 2020.

KÖRKKÖ, M.; KYRO-ÄMMÄLÄ, O.; TURUNEN, T. Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, n. 55, p. 198 – 206, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014> Acesso em: 17 jul. 2020.

KOSTIAINEN, E., *et al.* Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, n. 71, p. 66-77, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009> Acesso em: 17 jul. 2020.

LEITE, E.; RIBEIRO, E.; LEITE, K. & ULIANA, M. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf> Acesso em: 18 set. 2019.

LOPES, J. C. Educação Centrada em Estudantes de Licenciaturas: um processo de tornar-se docente. 2020. 193 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16994> Acesso em: 22 de maio de 2020.

MACHADO, A.; BORUCHOVITCH, E. As práticas autorreflexivas em cursos de formação inicial e continuada para professores. *Psicol. Ensino & Form.*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 54-67, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v6n2/v6n2a05.pdf> Acesso em: 14 abr. 2020.

MASSI, L.; VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 4, p. 975-992, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201512135667>. Acesso em: 19 maio 2020.

MONTEIRO, A. Ensino de história: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). *História: guerra e paz*. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: Anpuh, p.71-97, 2007.

NORTON, L. *Action Research in Teaching and Learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge: New York, 2008.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=em&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2019.

OVERVIEW on Student-centred learning in Higher Education in Europe: Research Study, 2015. EUROPEAN STUDENT'S UNION - ESU. Disponível em: <https://www.esu-online.org/?publication=overview-on-student-centred-learning-in-higher-education-in-europe>. Acesso em: 30 abr. 2020.

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLANNE, S.; NEVGI, A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n.5, p. 557-571, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001703>. Acesso em: 18 set. 2019.

PULVERMACHER, Y.; A. LEFSTEIN. Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education*, n. 55, p. 255- 266, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.013>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ROGERS, C. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SILVA, H.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, Jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

UNB. Relatórios de Avaliação Institucional 2012. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=433&Itemid=256. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNB. Relatórios de Avaliação Institucional 2013. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=433&Itemid=256. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNB. Relatórios de Avaliação Institucional 2014. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=433&Itemid=256. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNB. Relatórios de Avaliação Institucional 2015. Disponível em: <http://www.cpa.unb.br/>

index.php?option=com_content&view=article&id=433&Itemid=256. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNB. Relatórios de Avaliação Institucional 2016. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=433&Itemid=256. Acesso em: 20 jul. 2020.

UFRJ. Relatório de Autoavaliação Institucional 2016 - Ano base 2015 - Parcial I. Disponível em: <http://pi.pr1.ufrj.br/images/UFRJ-CPA-2016.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.