

DOI: 10.22476/revcted.v6.id484

ISSN: 2447-4223


APRENDIZAGENS DOCENTES MOBILIZADAS EM PROJETOS DESENVOLVIDOS NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA

Douglas da Silva Tinti¹

 <http://orcid.org/0000-0001-8332-5414>

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Instituto de Ciências Exatas e Biológicas,
Departamento de Educação Matemática, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil

Maria Heloisa Aguiar da Silva²

 <http://orcid.org/0000-0003-0741-6546>

Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, São Paulo, Brasil

Submetido em: 12/08/2020

Aceito em: 15/12/2020

Publicado em: 28/12/2020

Resumo

O presente artigo tem por objetivo identificar as aprendizagens docentes que foram mobilizadas pelo desenvolvimento de projetos oriundos de parcerias entre universidade e escola. Para tanto, foi realizada uma metasíntese qualitativa a partir da análise de dez relatórios finais elaborados pelos bolsistas PIBID de uma instituição privada de ensino que fomentou, com recursos próprios, tais projetos. A análise ancora-se na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Situada, a qual indica que toda atividade (incluindo a aprendizagem) é situada nas relações entre pessoas, contextos e práticas. A análise dos relatórios possibilitou a caracterização das aprendizagens, por meio de três categorias: estratégias/metodologias de ensino, recursos didáticos e gestão de sala de aula. Os dados indicam que os projetos desenvolvidos possibilitaram a imersão no contexto escolar, a reflexão, o planejamento, a implementação e a avaliação de propostas de intervenção pedagógica. Concluímos ressaltando a importância de projetos que concebiam a escola enquanto *lócus* privilegiado de formação docente e aponta-se a consolidação das parcerias entre universidades e escolas como

¹ Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Ouro Preto – Campus Morro do Cruzeiro – ICEB / Departamento de Educação Matemática, Ouro Preto, MG, Brasil. CEP: 35400-000. E-mail: tinti@ufop.edu.br.

² Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Cidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Universidade Cidade de São Paulo – Campus Tatuapé. Rua Cesário Galeno, 448/475 Tatuapé – São Paulo – SP, Brasil. CEP 03071-000. Departamento: Pedagogia. E-mail: maria.silva@unicid.edu.br



possíveis caminhos para a compreensão e ampliação do debate acerca das questões que envolvem Teoria e Prática na Formação de Professores.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional; Aprendizagem da Docência; PIBID.

Teaching Learning mobilized in projects developed in the relationship between University and School

Abstract

The objective of this article is to identify teaching learning that were mobilized by the development of projects from partnerships between university and school. Therefore, a qualitative meta-synthesis was conducted based on the analysis of ten final reports prepared by PIBID grantees from a private educational institution that promoted, with their own resources, such projects. The analysis is based on the perspective of Situated Learning Theory, which indicates that all activity (including learning) is situated in the relationships between people, contexts and practices. The analysis of the reports had enabled the characterization of learning, through three categories: teaching strategies/methodologies, didactic resources and classroom management. The data indicate that those projects enabled immersion in the school context, reflection, planning, implementation and evaluation of pedagogical intervention proposals. We conclude by emphasizing about the importance of projects that conceive school as a privileged locus of teacher education and it points out the consolidation of partnerships between universities and schools as possible paths for understanding and expanding the debate on issues involving Theory and Practice in Teacher Education.

Keywords: Professional development; Teaching Learning; PIBID.

Aprendizaje Docente movlizado en proyectos desarrollados en la relación Universidad y Escuela

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar el aprendizaje docente que fue movlizado por el desarrollo de proyectos surgidos de las alianzas entre la universidad y la escuela. Para ello, se realizó una meta-síntesis cualitativa a partir del análisis de diez informes finales elaborados por becarios PIBID de una institución educativa privada que promovió, con recursos propios, dichos proyectos. El análisis se basa en la perspectiva de la Teoría del Aprendizaje Situado, que indica que toda actividad (incluido el aprendizaje) se sitúa en las relaciones entre personas, contextos y prácticas. El análisis de los informes permitió caracterizar los aprendizajes, a través de tres categorías: estrategias / metodologías docentes, recursos didácticos y gestión del aula. Los datos indican que los proyectos desarrollados permitieron la inmersión en el contexto escolar, la reflexión, planificación, implementación y evaluación de propuestas de intervención pedagógica.



Concluimos enfatizando la importancia de proyectos que conciban a la escuela como un lugar privilegiado de la formación del profesorado y apuntamos a la consolidación de alianzas entre universidades y escuelas como posibles caminos para comprender y ampliar el debate sobre temas relacionados con la Teoría y la Práctica en la Formación Docente.

Palabras clave: Desarrollo profesional; Aprendizaje Docente; PIBID.

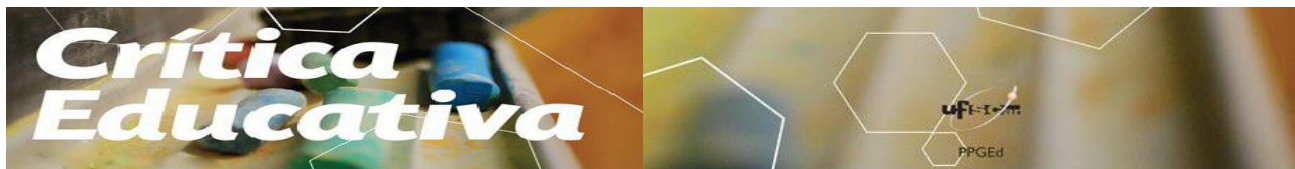
1. Introdução

Partimos da compreensão de que a Iniciação à Docência é uma das etapas mais importantes no processo de aprender a ser professor. Sem dúvidas, é uma etapa permeada de desafios para os quais, nem sempre, o curso de formação inicial preparou o professor para enfrentá-los.

Como alternativas para o enfrentamento dessa problemática temos visto, no cenário nacional, o desenvolvimento de diferentes projetos que objetivam inserir os licenciandos no contexto escolar, possibilitando vivências, reflexões e implementação de propostas de intervenção. Tais projetos têm sido desenvolvidos em função do estabelecimento de parcerias entre universidade e escola, tal como indicado pelo Parecer CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

No entendimento de Foerster (2005), esse movimento tem se apresentado como um novo paradigma de formação, com potencial para se constituir em uma base teórica, bem como uma alternativa para a superação da racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002) e um caminho possível para o estabelecimento de vínculos mais efetivos entre estas instituições formadoras, além de criar um espaço diferenciado de formação contínua para todos os envolvidos na parceria.

Nesse cenário, destacamos os projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), entendidos por nós como um programa de “pré-docência” - tal como definido por Tinti (2012) -, uma vez que a análise deles nos possibilita identificar alguns fatores que podem contribuir para a minimização do “choque com a realidade” (SILVA, 1997) que estes futuros professores poderão passar em sua Iniciação à Docência - compreendida como os primeiros anos de atuação profissional (HUBERMAN, 1992; LIMA, 2004; GAMA, 2007; TANCREDI, 2009; FREITAS, 2011).



Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo identificar as aprendizagens docentes que foram mobilizadas pelo desenvolvimento de projetos oriundos de parcerias entre universidade e escola. Para tanto, serão analisados os relatórios reflexivos (finais) de dez bolsistas de PIBID de uma instituição privada de ensino que fomentou, com recursos próprios, projetos de parcerias.

2. A pré-docência no ciclo de aprendizagem da docência

Como se aprende a ser professor? Para respondermos a esse questionamento precisamos ter clareza de que não se aprende a ser professor do dia para a noite, ou simplesmente cursando uma licenciatura.

Nas palavras de Zeichner (1993) trata-se de um processo contínuo na vida de um professor. Nesse sentido, entendemos a Aprendizagem da Docência como um processo integrante do desenvolvimento profissional e da própria profissionalidade docente.

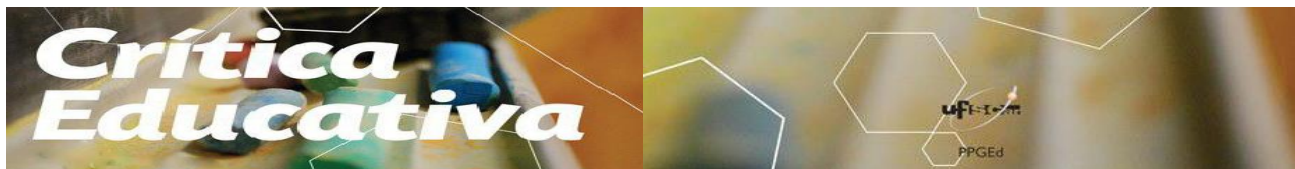
Já Tancredi (2009) afirma que se aprende a ser professor durante um período que antecede a escolha profissional, quando ainda se é aluno e se constrói uma imagem idealizada do que é ser professor. Aprendizagem da Docência começa muito antes da inserção num curso de licenciatura e se estende ao longo da vida.

Para essa autora, ainda, a docência passa por etapas, o que nos possibilita perceber que para cada etapa os professores possuem necessidades formativas diferentes.

Apoiados nos estudos de Tancredi (2009), destacamos que as seguintes etapas que compõem a Aprendizagem da Docência:

- 1ª etapa: Idealização da Docência;
- 2ª etapa: Formação Inicial;
- 3ª etapa: Iniciação à Docência;
- 4ª etapa: Formação Continuada;
- 5ª etapa: Aposentadoria.

A primeira etapa evidencia que o processo de Aprendizagem da Docência se inicia muito antes da entrada em um curso específico para a formação docente, inicia-se em um período quando



o cenário idealizado da profissão é bem perceptível. Esta primeira etapa é importante, pois está relacionada com a construção pessoal e com os primeiros indícios da escolha profissional.

Ao passo que este encantamento evolui, torna-se latente o desejo de tornar-se professor. Inicia-se, então, a busca por um *lócus* legitimado de formação profissional, ou seja, um curso de licenciatura.

Com a entrada no curso de licenciatura, aqui denominado Formação Inicial, o professor inicia mais uma etapa do processo de Aprendizagem da Docência, que denominaremos de segunda etapa.

Embora os cursos de graduação busquem ao máximo possibilitar a Aprendizagem da Docência ao longo do período que compreende a entrada e a conclusão da Formação inicial, Mizukami *et al.* (2002, p. 23) apontam que precisamos ter clareza de que

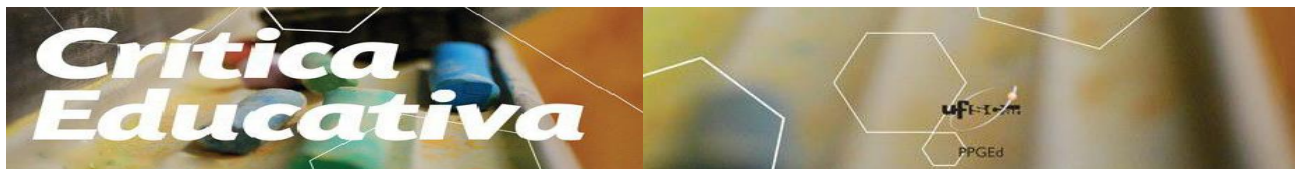
a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática.

Por este fato, Tancredi (2009) elenca como uma terceira etapa a inserção no contexto escolar. O retorno para a escola, agora não mais como aluno ou como estagiário, mas como um professor habilitado para o exercício profissional.

Tancredi (2009) considera que os professores iniciantes, diante de tantos desafios emergentes do cotidiano escolar, vão percebendo que precisam continuar sua formação para darem conta de tantas exigências, “e assim vai a aprendizagem de ser professor se realizando ao longo da carreira (e da vida)” (p. 16). Esta é a quarta etapa no processo de Aprendizagem da Docência, denominada Formação Continuada - muitas vezes entendida como Formação em serviço.

Para Tancredi (2009, p. 17), a última etapa deste ciclo formativo é a aposentadoria, entretanto entende que mesmo que o professor venha a se aposentar, ele continuará aprendendo, afinal de contas “essa aprendizagem contempla crescimento profissional e também crescimento pessoal”.

Diante do exposto, podemos perceber que a Iniciação à Docência é uma das etapas mais importantes no processo de aprender a ser professor e, sem dúvidas, é uma etapa permeada de



desafios para os quais, nem sempre, o curso de formação inicial preparou o professor para enfrentá-los.

Neste sentido, percebemos a importância de programas como o PIBID, para uma etapa intermediária entre a formação inicial e a iniciação à docência, denominada por nós de pré-docência. Isso pois, inserem os futuros professores em situações reais da profissão docente e não em situações simuladas.

[...] cada vez que nos envolvemos com programas desse tipo que nos aproximamos dos dilemas da escola pública, dos professores, da sua condição docente, das suas condições de trabalho, da vida das crianças do que é a vida desses jovens. Ali nos formamos em condições de dar respostas aos cursos de licenciatura e aos desafios e angústias que os estudantes trazem. (FREITAS, 2011, p. 17)

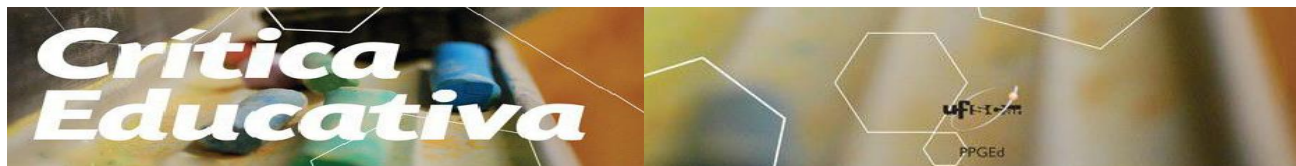
Contudo, destacamos que cada uma destas etapas propicia ao professor diferentes aprendizagens referentes à Docência e que estas são complementares.

3. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da instituição de Ensino Superior (IES) analisada, foi criado em 2012 contando com recursos institucionais para apoio e valorização dos cursos de Licenciatura.

Nessa IES, o PIBID tem por objetivo incentivar a aproximação com a prática docente de estudantes de cursos de Licenciatura, mediante o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de práticas de ensino inovadoras, que contribuam para a melhoria da Educação Básica na rede pública. Sua responsabilidade é a formação de profissionais competentes e cientes da complexidade de seu papel como educadores.

A cada ano são oferecidas 10 (dez) bolsas institucionais que fomentam o desenvolvimento de projetos de investigação e intervenção no cotidiano escolar. Além disso, podem participar alunos voluntários. Os projetos têm duração de um ano e seguem as seguintes etapas descritas no Quadro 1:



Quadro 1: Etapas de desenvolvimento dos projetos vinculados ao PIBID da IES analisada

Etapas	Objetivo
I – elaboração de uma proposta de trabalho	Apresentar uma proposta de trabalho para o Edital de seleção, contendo uma intenção de proposta de intervenção pedagógica a ser desenvolvida em uma escola pública.
II - mapeamento da realidade escolar	Realizar um mapeamento da realidade escolar, focalizando o público alvo, o corpo docente e os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas e de gestão.
III - elaboração de um relatório parcial	Refletir sobre viabilidade de implementação da proposta de intervenção pedagógica apresentada no início do PIBID à luz do contexto escolar em que está inserido.
IV – (re)formulação e desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica	Elaborar, implementar e avaliar uma proposta de intervenção pedagógica conjuntamente com um professor da Educação Básica e um professor da Universidade.
V - elaboração de um relatório reflexivo	Realização de um processo de (auto)avaliação considerando um parecer dos supervisores (professor da Educação Básica e da Universidade)

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

É importante destacar que tais projetos são desenvolvidos conjuntamente entre professores da Educação Básica, licenciandos e professores dos cursos de Pedagogia, Matemática, História, Letras e Educação Física.

4. Percurso metodológico

O presente artigo assume as características da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e tem por objetivo identificar as aprendizagens docentes que foram mobilizadas pelo desenvolvimento de projetos oriundos de parcerias entre universidade e escola.



Para atingirmos tal objetivo elegemos como instrumento de coleta de dados os relatórios reflexivos elaborados pelos bolsistas PIBID no final do ano de 2017. Foram selecionados os relatórios dos dez bolsistas da IES em questão, que serão descritos como R1, R2, até R10.

Em posse dos relatórios selecionados, foi realizada uma metassíntese qualitativa que, segundo Fiorentini (2013, p. 78), se configura como

uma meta-interpretação que consiste na interpretação do pesquisador sobre as interpretações produzidas por estudos primários, visando produzir uma outra síntese explicativa ou compreensiva sobre um determinado fenômeno ou tema de interesse.

A análise dos relatórios possibilitou a caracterização das aprendizagens, por meio de três categorias: estratégias/metodologias de ensino, recursos didáticos e gestão de sala de aula.

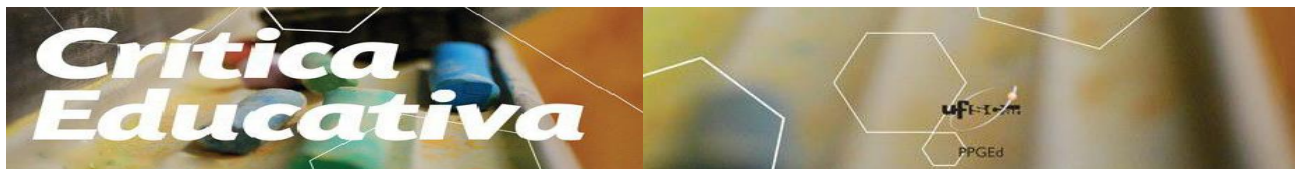
A seguir apresentaremos algumas considerações acerca das aprendizagens que compõem cada uma das categorias anunciadas.

5. Algumas considerações acerca das aprendizagens docentes mobilizadas pelos projetos analisados

Antes de mais nada, é importante destacarmos que, para analisar as aprendizagens, consideramos a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Situada (LAVE; WENGER, 1991), a qual indica que toda atividade (incluindo a aprendizagem) é situada nas relações entre pessoas, contextos e práticas.

Desde essa perspectiva, consideraremos o conceito de reificação, para identificar as aprendizagens mobilizadas. No entender de Wenger (1998, p. 59), reificação são “processos que incluem fazer, projetar, representar, nomear, codificar e descrever bem como perceber, interpretar, utilizar, reutilizar, decodificar e reestruturar”. Nesse sentido, o registro escrito pelos bolsistas é entendido enquanto um instrumento reificador que nos permite realizar a análise proposta.

A análise dos Relatórios 1, 2, 3, 6 e 9 evidenciou aprendizagens relacionadas ao estudo, planejamento e implementação de diferentes estratégias/metodologias de ensino.



No contexto descrito no Relatório 1, por exemplo, foi investigada a utilização da prática de Yoga na Educação Infantil, promovendo aprendizagens relacionadas à compreensão das técnicas e de sua utilização no contexto escolar.

A utilização do Ensino Híbrido nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi objeto de investigação do Relatório 2, promovendo aprendizagens relativas à compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, do papel do professor e da influência das tecnologias nos processos educativos.

O uso de diferentes gêneros textuais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo a alfabetização e letramento foi objeto de investigação do Relatório 3. Os dados apontam para aprendizagens em relação à compreensão do processo de alfabetização, ao tempo de aprendizagem de cada aluno e, também, o reconhecimento de diferentes estratégias para os processos de alfabetização e letramento.

No tocante à utilização de diferentes estratégias nos processos de ensino e de aprendizagem, o Relatório 6 investigou a utilização da linguagem lúdica por meio de jogos teatrais e uma oficina de máscaras. As aprendizagens identificadas relacionam-se com a compreensão de aspectos desenvolvimento dos alunos, da criatividade e da interdisciplinaridade que pode ser favorecida em propostas de ensino como a investigada.

Já o Relatório 9 apresenta a análise da utilização da literatura infantil, de modo a identificar as dimensões estéticas presentes no entrelaçamento do conhecer, o agir e o sentir. As aprendizagens identificadas relacionam-se à compreensão da formação integral do aluno bem como dos processos de criatividade e imaginação que são mobilizados pela literatura infantil.

O Quadro 2 a seguir tem por objetivo apresentar algumas frases que evidenciaram tais reificações.

Quadro 2: Frases que evidenciaram algumas reificações relacionadas às metodologias de ensino.

Aprendizagens relacionadas às estratégias/metodologias de ensino	
Frases que evidenciam as reificações	
“a prática de Yoga voltada para alunos garante mais consciência em suas ações, maior bem estar físico e mental maior concentração nos estudos e auxilia na promoção de crescimento saudável e feliz” (R1)	“o Ensino Híbrido é uma forma de aprendizagem dinâmica, e segue uma metodologia de pesquisa-ação” (R2)
“a relevância do gênero textual no Ensino Fundamental com o olhar sob a sensibilidade e o pensamento, não dependem apenas da introdução das parâmetros, como método e no plano de ensino, mas sim sobretudo, da reflexão sobre o pensar e o sentir, como elementos essenciais na maneira de viver, tomando consciência de ser e de estar no mundo” (R3)	“Observamos que as atividades teatrais podem colaborar no desenvolvimento dos alunos, ajudando-os a adquirir habilidades artísticas e culturais que propiciam a socialização do grupo. Ao serem expostos às novas possibilidades que envolvem a Arte e o teatro os alunos estão liberando a sua imaginação, percepção, intuição e adquirindo novos saberes, corroborando para seu amplo desenvolvimento e a aprendizagem de maneira interdisciplinar” (R6)
“[...] atividades que propiciem a sensibilidade para compreendê-los e vivenciá-los como uma experiência estética” (R9)	

Fonte: Elaboração dos autores a partir da análise dos relatórios (2019).

De igual modo, a análise dos Relatórios 4, 5 e 10 promoveram a identificação de aprendizagens que estão relacionadas aos processos de elaboração e utilização de diferentes recursos didáticos, muitos deles manipuláveis.

No contexto descrito nos Relatórios 4, 5 e 10 destacamos que o ponto de partida foi a análise de uma avaliação diagnóstica. O Relatório 4 aponta que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da escola estão saindo do nível silábico sem valor sonoro rumo à alfabetização. O Relatório 5 apontou que a avaliação diagnóstica realizada indicou que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da escola apresentam dificuldades de aprendizagem em funções simbólicas e verbais de leitura e escrita. Seguindo o mesmo caminho, o Relatório 10 indica que a avaliação diagnóstica



realizada indicou que os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da escola apresentavam dificuldades na contagem e valor posicional.

Para o enfrentamento destas dificuldades identificadas, foram elaborados materiais que contribuíssem para o desenvolvimento de tais habilidades de maneira lúdica. As aprendizagens identificadas na análise dos Relatórios 4, 5 e 10 relacionam-se à elaboração, implementação e análise de instrumentos de avaliação diagnóstica bem como à elaboração de materiais/recursos que contribuam para práticas que auxiliem o docente no enfrentamento de dificuldades identificadas.

O Quadro 3 a seguir tem por objetivo apresentar algumas dessas frases que evidenciaram tais reificações.

Quadro 3: Frases que evidenciaram algumas reificações relacionadas à recursos didáticos.

Aprendizagens relacionadas à elaboração e utilização de recursos didáticos	
Frases que evidenciam as reificações	
“a elaboração de materiais didáticos lúdicos pode gerar o interesse em aprender, permitindo assim maior interação entre os colegas e a sua docente, “quebrando” a característica formal de sala de aula” (R4)	“um recurso didático adaptado pode oferecer a todos os alunos possibilidades de aprender de formas diferentes e prazerosas sem expor o aluno e suas dificuldades” (R5)
“percepções como o ouvir, o pensar e o ajudar, podem desenvolver o raciocínio lógico, pois aprenderão através do lúdico, tornando-se capazes de compreender as suas dificuldades” (R10)	

Fonte: Elaboração dos autores a partir da análise dos relatórios (2019).

A análise dos Relatórios 7 e 8 possibilitou a identificação de aprendizagens relacionadas à gestão da sala de aula que, dentre outras coisas, favorece o convívio e o respeito entre alunos e professores.

Nesse direcionamento, o Relatório 7 aponta para o desenvolvimento de ações de conscientização dos alunos sobre a sala de aula enquanto um espaço coletivo e, dessa forma, a manutenção da limpeza do espaço é de responsabilidade de cada um. As aprendizagens identificadas relacionam-se à formação humana dos alunos e ao papel do professor nesse processo.

Já o Relatório 8 investigou agressões verbais e não verbais no contexto escolar. As aprendizagens identificadas relacionam-se ao papel do docente e da gestão na conscientização da comunidade escolar, bem como no combate de tais práticas.

O Quadro 4 a seguir tem por objetivo apresentar algumas dessas frases que evidenciaram tais reificações.

Quadro 4: Frases que evidenciaram algumas reificações relacionadas à gestão de sala de aula.

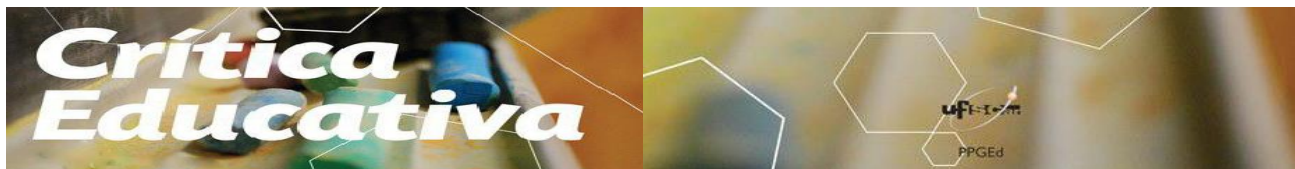
Aprendizagens relacionadas à gestão de sala de aula	
Frases que evidenciam as reificações	
“é importante promover um ambiente um ambiente coletivo mais limpo e harmonioso, mas principalmente de respeito e valorização” (R7)	“[...] tornando as práticas afetivas e empáticas no âmbito escolar uma necessidade, atitudes como essas precisam partir da gestão e dos professores, e isso pode ser aplicado durante as atividades propostas em sala [...] incentivar os alunos a refletirem sobre o convívio com as diferenças não só no que se refere a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas também relacionados ao multiculturalismo nos espaços escolares” (R8)

Fonte: Elaboração dos autores a partir da análise dos relatórios (2019).

6. Considerações finais

Há de se considerar que os projetos desenvolvidos no PIBID possibilitaram a imersão no contexto escolar, a reflexão, o planejamento, a implementação e a avaliação de propostas de intervenção pedagógica. Movimento esse que mobilizou diferentes aprendizagens docentes relacionadas, por exemplo, com o contexto e a prática escolar, ao currículo e aos conhecimentos das diferentes áreas do saber.

Nesse sentido, identificamos que os projetos desenvolvidos no âmbito do PIBID analisado mobilizaram diferentes “conhecimentos-da-prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009), ou seja, aqueles decorrentes da prática, dos quais os futuros professores se apropriaram ao se inserirem no



contexto escolar e, também “conhecimentos-na-prática” (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2009), ou seja, aqueles que os futuros professores aprenderam para utilizarem na prática.

A análise do PIBID da IES indica que, ao longo dos anos, os projetos desenvolvidos têm contribuído com a consolidação de parcerias colaborativas com diversas escolas das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, além de fortalecer o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática na Formação de Professores.

Contudo, ressaltamos a importância de projetos que concebam a escola como *locus* privilegiado de formação docente e apontamos a consolidação das Parcerias entre universidades e escolas como um possível caminhos para a compreensão e ampliação do debate acerca das questões que envolvem Teoria e Prática na Formação de Professores.

7. Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 2/2015**. Brasil: 2015.

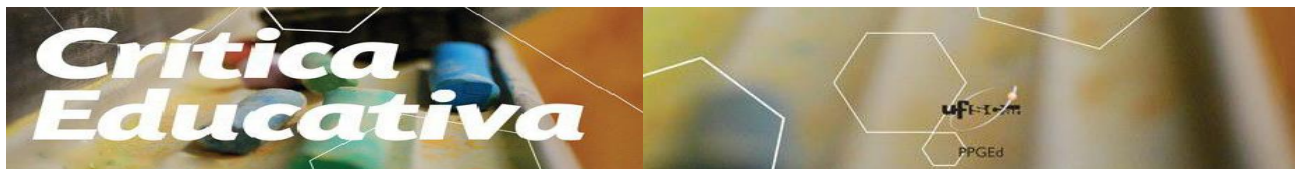
COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. **Inquiry as stance**: practitioner research for nextgeneration. New York: Teacher College Press, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, H. C. L. Os desafios que a Formação de Professores propõe à Universidade. In: FREITAS, D. *et al.* (Org.). **Iniciação à docência e formação continuada de professores**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2011.

FIorentini, D. A Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, v. 8, n. 11, p. 61-82, 2013.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.



GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira.** 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto Editora, 1995.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação/UFSM**, v. 29, n. 2, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora, 1997, p. 51-80.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TINTI, D. S. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, meaning, and identity.** New York: Cambridge University Press, 1998.