

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARLY MACÊDO

**EIXOS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
UM ESTADO DA ARTE**

**CURITIBA – PR
2019**

MARLY MACÊDO

**EIXOS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
UM ESTADO DA ARTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, para fins de aprovação no Curso de Doutorado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski

**CURITIBA – PR
2019**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

Macêdo, Marly
M141e Eixos epistemológicos da formação inicial de professores: um estado da
2019 arte / Marly Macêdo; orientadora: Joana Paulin Romanowski. – 2019.
307 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2019
Bibliografia: f. 200-206

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem.
Romanowski, Joana Paulin. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 130
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Marly Macêdo

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, às 14h30min, reuniu-se na Sala 3 (Pós), da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, Prof.^a Dr.^a Luciana Matias Cavalcante, Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold, Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau e Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, para examinar a Tese da doutoranda **Marly Macêdo**, ano de ingresso 2015, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "EIXOS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTADO DA ARTE" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a qualidade da pesquisa em relação aos aspectos teórico metodológicos e recomenda a publicação.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Luciana Matias Cavalcante

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

À minha primeira professora, Maria José Félix de Macêdo, que bem antes de me ensinar o sentido das letras, como mãe, ensinou-me a balbuciar as primeiras palavras e a me equilibrar nos primeiros passos. E na trajetória da nossa convivência despertou em mim a vontade em me tornar professora.

Ao meu pai, Antônio Lopes de Macêdo, (*in memoriam*), homem simples, destemido e ousado, que mesmo na ausência de um saber sistematizado, expressava um conhecimento tácito advindo de suas práticas e experiências cotidianas.

AGRADECIMENTOS

Na realização de estudos intensos como os de Pós-Graduação, em especial, o de doutoramento, que envolve dias, meses e anos, são diversas as mudanças que ocorrem em nossa vida. A gente muda de hábitos e comportamentos e até de Estado, cidade, dentre outras mudanças que se fazem necessárias nesse ínterim. Foi isso o que aconteceu comigo, acredito que com quase todos que vivenciam esse processo de desenvolvimento acadêmico e profissional. Assim, me distanciei, fisicamente, da família, do trabalho, de amigos, de vizinhos e de tantas outras pessoas que fazem parte da minha convivência cotidiana. Nesse percurso, encontrei pessoas maravilhosas ampliando o meu círculo de amizades e partilhando momentos inesquecíveis. Ciente da minha incompletude busquei ajuda de várias pessoas para trilhar comigo nessa caminhada de quatro anos, a fim de chegar a esse momento tão almejado nesse processo de doutoramento. Diante disso, quero agradecer à essas pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram ao longo dessa trajetória.

De modo especial, agradeço à Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski, que me levou à descobrir, com maior profundidade, a amplitude e complexidade que constitui a formação de professores a partir de três disciplinas que cursei com ela e ao longo das orientações. De forma sábia me orientou com entusiasmo, firmeza, competência e ética, atributos, dentre tantos outros, que lhe são peculiar e que faz a diferença na qualidade de uma orientação permeada por uma relação dialógica entre orientador e orientando, incentivando-me a ter mais confiança em mim e me perceber como um ser de possibilidades. Nossos momentos de orientação serão inesquecíveis! Obrigada Profa. Joana!

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), que contribuem para sua existência e qualidade, em especial, aos que tive o privilégio de tê-los como professores. E aqui destaco:

Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins, inesquecível sua forma de acolhimento, expressando cuidado e carinho para comigo e para com minhas amigas do Piauí; Prof. Dr. Peri Mesquida, com suas aulas encantadoras e sua fantástica “memória de elefante”; Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, com sua simpatia e alegria sempre me perguntava: “como você está?”; Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa,

que carinhosamente, queria saber se eu já estava mais acostumada com o frio e dizia “eu nunca me acostumei com esse frio daqui”; Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens, que sempre teve o cuidado de saber se eu e meus amigos do Piauí estávamos bem, juntamente com e Profa. Dra. Patrícia Lupion Torres, se tornaram inesquecíveis com seus famosos “Mapas conceituais”; e por fim, à Profa. Dra. Neuza Bertoni Pinto, que contribuiu para ampliar meus conhecimentos na área de Pesquisa.

Às Professoras Doutoras Luciana Matias Cavalcante, Márcia de Souza Hobold, Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau e Pura Lúcia Oliver Martins, pela participação na Banca de Qualificação e pelas valiosas contribuições, expressas pela forma cuidadosa, minuciosa e ética, ajudando-me no aprimoramento desse estudo. Foi um momento descontraído e marcado pelo diálogo.

Ao Grupo de Pesquisa “Práxis Educativa: dimensões e processos”, na convivência com os membros, em especial, pelos momentos de reflexões sobre a formação de professores expressos pelas experiências e vivências de cada um, constituindo-se em um aprendizado em coletividade, na busca pela melhoria da qualidade da educação brasileira.

Aos colegas da minha turma de doutorado, pela convivência calorosa no período em que cursávamos as disciplinas, momento de descoberta de novas amizades e de grandes desafios acadêmicos. Foi prazeroso conhecê-los e compartilhar esses momentos com vocês.

Às amigas Marília Mira, Cristine Xavier, Darli Sampaio, Claudete Zaclikevic e Priscila Ximenes, amizades originadas pelas conversas informais, grupos de estudo, participação em eventos acadêmicos, lanches coletivos e outros, assim nos tornamos amigas, foi muito bom estar ao lado de vocês nessa caminhada do doutorado, vivenciando momentos agradáveis.

Ao amigo Paulo Sérgio Maniesi, amizade que foi iniciada na disciplina “Teoria da Educação”, em um trabalho realizado em grupo e se fortaleceu ao longo do doutoramento, na participação das atividades acadêmicas e nas conversas informais.

Ao Jacques de Lima Ferreira, uma amizade que se originou na PUCPR e se estendeu em alguns encontros que a Neusa e o Arnaldo proporcionaram, permeados por jantares deliciosos e pelas conversas alegres e descontraídas que nos suscitou belas “gargalhadas”.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CAPES/CNPq), pela bolsa de estudos concedida que me ajudou financeiramente, tornando possível a realização desta pesquisa.

À Solange Corrêa, secretária do PPGEPR, que sempre me atendeu de forma competente, expressando compromisso no exercício de suas funções.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), pela concessão de quatro anos de afastamento para estudos em prol do meu desenvolvimento profissional docente.

Ao Departamento de Ciências Sociais, da Educação e Desporto, liderado pela Profa. Dra. Maria Patrícia Freitas de Lemos, que, no desempenho de função administrativa, representa os docentes do curso de Pedagogia e, em seu nome, estendo os agradecimentos aos demais colegas do curso.

À Clóris Violeta Alves Lopes, amiga que me incentivou pela busca do curso de doutorado, juntas, estudamos e fizemos as provas de proficiência em Inglês e Espanhol, e ao participarmos da seleção fomos aprovadas, eu no PPGEPR e ela na UFSCAR. Logo mais estaremos na UFPI, nas nossas salas de aula, compartilhando saberes aprendidos nessa nossa trajetória de desenvolvimento profissional docente.

À Profa. Dra. Luciana Matias Cavalcante, amiga pessoal e de profissão, atualmente Coordenadora do Curso de Pedagogia que integro, que me acolheu desde que cheguei ao curso, sempre querendo saber se eu estava me adaptando à cidade de Parnaíba, pois eu morava em Teresina, demonstrando um carinho e cuidado para comigo. Depois descobri que são atributos inerentes à sua pessoa, dentre tantos outros. Incentivou-me a participar da seleção para o curso de doutorado, indicando bibliografias, emprestando livros, lendo meu projeto, tirando-me dúvidas acadêmicas e me acalmando quando me angustiava com as dificuldades que são próprias desse processo de formação. É uma pessoa de um coração grandioso!

À Profa. Dra. Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares, que também me incentivou na busca pelo curso de doutorado e isso se fortaleceu quando dois anos antes do meu ingresso na PUCPR ela já se encontrava na PUCSP, cursando seu doutorado. Trocamos muitas “figurinhas” relacionadas às dúvidas que tínhamos ao longo desse processo acadêmico.

Ao Prof. Afrânio Bezerra de Souza, que com seu notável conhecimento da Língua Inglesa fez a tradução dos resumos dos artigos que compõem o *corpus* dessa pesquisa.

À Profa. Ms. Antônia Osima Lopes, que muito tem contribuído para a qualidade do Ensino Superior e da Educação Básica brasileira, em especial, no estado do Piauí, nos aspectos didático-pedagógicos e administrativos. Tive o privilégio de trabalhar com ela e consolidar uma forte amizade. Para minha alegria, nesse momento de final de tese, ela me presenteou com seu exímio conhecimento metodológico, lapidando a organização do texto, para uma melhor compreensão do leitor.

À minha família, que apesar da distância que nos separou ao longo desses quatro anos, se fez presente por meio do apoio, carinho e incentivo, me estimulando a ser firme na escolha que fiz. Destaco minha mãe, Maria José Félix de Macêdo, que em seus 88 anos tanto me inspira. Suas palavras sempre são de encorajamento, isso me fortalece.

Aos meus irmãos D'assis, D'alva, Frankmar e Marinalva, aos sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas minha eterna gratidão pelas palavras de incentivo que me energizavam. Agradeço pelo carinho que sempre demonstraram e pelos vídeos e fotos que me enviavam durante esse processo, me incluindo nos encontros em família, mediados pelas tecnologias da comunicação. Que bom vivermos as transformações digitais, que cada vez mais encurta as distâncias entre as pessoas, especialmente as que amamos.

À Francisca das Chagas Assunção (Chaguinha), que também faz parte dessa grande família, mas que destaco aqui como uma bênção de Deus, que a colocou no meu caminho há 18 anos, com quem cotidianamente compartilho sabores e dissabores que a vida nos apresenta, e assim, nessa trajetória de convivência, nos tornamos amigas-irmãs.

À Cineide, minha grande amiga e "irmã de coração", assim ela me nominou e eu me senti muito lisonjeada por ter sido escolhida de forma tão carinhosa. Nossa amizade iniciou no Mestrado, em 2005, e perdurou ao longo desses anos, se solidificando com a nossa convivência, em especial, no período em que passamos a morar juntas para cursarmos o doutorado. Ressalto que sua inserção no PPGEPGR como doutoranda me motivou a trilhar esse mesmo caminho. Foram momentos maravilhosos de convivência e de aprendizado que contribuíram para o meu crescimento pessoal e espiritual, como também para o alcance dos nossos objetivos acadêmicos.

À Dalva, minha amiga e companheira de jornada acadêmica e pessoal. Ao convidá-la para participar do processo de seleção do PPGEPGR sua resposta foi

imediate e positiva. Assim, iniciou nossa caminhada, nas diversas viagens feitas no percurso Parnaíba-Teresina-Curitiba, bem como nas “viagens” proporcionadas pelo nosso Grupo de Pesquisa. A partir daí iniciamos uma convivência que estreitou nossos laços de amizade, presentes em nosso desenvolvimento que não é só profissional, mas também pessoal. Foram momentos de aprendizados e de grandes descobertas e uma delas foi identificar, dentre outras qualidades, sua disponibilidade em ajudar à todos. Estendo os meus agradecimentos ao seu esposo Roberto Menezes que esteve conosco nessa caminhada nos apoiando com alegria e satisfação.

Ao Francisco Fábio Cardozo de Araújo, que se tornou meu amigo ao trocarmos conhecimentos na área da Educação. Obrigada pelo atendimento aos pedidos de “socorro”, de última hora, nas dúvidas surgidas na área da informática e na compreensão dos artigos da língua inglesa.

Aos amigos Neusa Nogueira e Arnaldo Fialho, casal que inicialmente, acolheu a Cineide, e posteriormente, a mim, a Dalva a Chaguinha e o Fábio. Vivemos momentos maravilhosos com esse casal, compartilhado por deliciosos almoços e jantares, regados por vinhos, diálogos e belas gargalhadas.

Às amigas Dona Reny Colle e Lucimara Colle que também nos acolheram com carinho e amizade fraternal. Foram, também momentos aconchegantes na companhia dessa dupla. Jamais esquecerei os lanches deliciosos feitos pela Lucimara para as “meninas do Piauí”. Era assim que elas nos chamavam.

Aos vizinhos Lima, Dora, Hugo e Evelândia que ao saberem que eu passaria um período ausente da minha residência, espontaneamente, se ofereceram para “vigiar” minha casa e administrar algumas questões, se necessário fosse.

À todos que fazem parte do meu círculo de amizade, que apesar de não terem seus nomes mencionados não significa que os esqueci, pelo contrário, vocês contribuíram muito nesse processo acadêmico, com palavras amigas e de incentivo, compreendendo a minha ausência e torcendo para o término dessa jornada de estudo.

Enfim, à DEUS, causa primeira de todas as coisas e razão da minha existência e de tantos agradecimentos. Gratidão, Gratidão, Gratidão!

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

FREIRE, 2013, p. 26.

RESUMO

Este estudo apresenta como objeto de pesquisa os processos de formação inicial de professores. A pesquisa decorre de uma problemática que se expressa a partir das seguintes questões: como se caracterizam as publicações sobre formação de professores? Que processos de formação inicial de professores são privilegiados nas publicações analisadas? Que contribuições são identificadas nas pesquisas e publicações acerca dos processos de formação inicial dos cursos de formação de professores? Como os processos de formação de professores têm sido explicitados nas publicações? Por fim, que eixos epistemológicos são identificados nos estudos dos processos de formação de professores, explicitados nas publicações, considerando os artigos de âmbitos nacional e internacional pesquisados? O objetivo geral do estudo foi definir os eixos epistemológicos dos processos da formação inicial de professores presentes em estudos bibliográficos, identificando-os nas publicações científicas nacionais e internacionais, a fim de compreender como eles têm sido tratados nas pesquisas, caracterizando suas dimensões, campo-problema e contribuições para os estudos acerca da formação de professores. Os eixos epistemológicos que embasaram os processos de formação inicial de professores foram: as racionalidades da formação: técnica, prática e crítica; a relação entre teoria e prática, caracterizada como a teoria entendida como guia da prática ou como expressão da prática; e, por fim, o próprio Campos Estruturantes e sua manifestação nos processos. O estudo teve como abordagem teórico-metodológica a pesquisa do tipo Estado da Arte, investigando a revista *Teachers and teaching: theory and practice* e com uma busca no indexador EDUCA, utilizando o descritor “licenciatura”, no período de 2007 à 2017. A coleta resultou em 109 artigos sobre processos de formação inicial de professores, 34 nacionais e 75 internacionais. Os principais aportes teóricos deste estudo foram: Carlos Marcelo (1998; 1999; 2009); Diniz-Pereira (1999; 2014); Roldão (2007; 2009); André (1999; 2002; 2010); Romanowski (2007; 2012); Martins (2003; 2009); e Santos (1992; 2005), que tratam da formação de professores. Os resultados principais apontam que os processos são caracterizados por 7 categorias: Prática, Estágio, Reflexão, Pesquisa, História de vida, Comunidades de prática e Crenças de professores. As racionalidades evidenciadas nas experiências de formação, apresentadas na maioria dos artigos, indicaram um movimento de superação da racionalidade técnica em direção à prática, mas evidenciou-se com propriedade uma racionalidade crítica. Os resultados também apontaram, na maioria dos estudos, a teoria como um guia para a prática e não como sua expressão. Assim, a epistemologia se expressa mais centrada na teoria orientando os processos e não da prática sendo refletida para orientá-los, alimentando o núcleo central da formação de professores.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Processos. Estado da Arte. Campos estruturantes. Licenciaturas.

ABSTRACT

This study presents as research object the processes of initial teacher training. The research derives from a problem expressed starting with following questions: how are characterized the publications about teacher education? Which processes of initial teacher training are favored on the analyzed publications? Which contributions are identified on the research and publications concerning the processes of initial training on licentiate degree courses? How the processes of teacher training have been specified in the publications? Finally, considering the national and international scope of researched articles, what epistemological axes are identified on the studies of teacher training processes specified on the publications? The general purpose of the research is to define the epistemological axes of processes of initial teacher training in bibliographic studies, identifying them on the scope of national and international scientific publications so that we can comprehend the way the researches have treated them and characterize their dimensions, problem-field and contributions to studies about teacher training. The epistemological axes that substantiated the processes of initial teacher training were: the rationalities of training: thematic, practice and critic; the relation between theory and practice, characterized as a theory understood either as a guide for practice, or as an expression for practice; Finally, the Structuring Fields itself and its manifestation on the processes. The research had as an theoretic-methodological approach the State of the Art research, investigating the magazine *Teachers and teaching: theory and practice* and using EDUCA as a search index tool with “*licenciatura*” as a descriptor, from 2007 to 2017. The data collection resulted in 109 articles about processes of initial teacher training, 34 nationals and 75 internationals. This study main theoretical contributions were: Carlos Marcelo (1998;1999; 2009); Diniz-Pereira (1999; 2014); Roldão (2007; 2009); André (1999; 2002;2010); Romanowski (2007; 2012); Martins (2003; 2009); and Santos (1992; 2005), that address teacher training. The main results indicate that the processes are characterized by 7 categories: Practice, Internship, Reflection, Research, Life history, Communities of Practice and Teacher beliefs. The rationalities highlighted on training experiences, shown on most of the articles, indicate a movement of resilience from the technical rationality to practice, but it does not emphasize critical rationality with property. On most of studies the results also pointed the theory as a guide to practice, but not as its expression. Therefore, the epistemology expresses itself more centered on the theory orienting the processes and not on practice being reflected to guide them, feeding the central core of teacher training.

Keywords: Initial teacher training. Processes. State of the Art. Structuring fields. Licentiate degree courses.

RESUMEN

Este estudio presenta como objeto de pesquisa los procesos de formación inicial de profesores. La pesquisa derivase de una problemática que se expresa a partir de las siguientes cuestiones: ¿Cómo se caracterizan las publicaciones sobre formación de profesores? ¿Qué procesos de formación inicial de profesores son privilegiados en las publicaciones analizadas? ¿Qué contribuciones son identificadas en las pesquisas y publicaciones acerca de los procesos de formación inicial de los cursos de formación de profesores? ¿Cómo los procesos de formación de profesores han sido explicitados en las publicaciones? Por último, ¿Qué líneas epistemológicas son identificadas en los estudios de los procesos de formación de profesores, explicitados en las publicaciones, teniendo en cuenta los artículos de ámbito nacional e internacional pesquisados? El objetivo general del estudio es definir las líneas epistemológicas de los procesos de formación inicial de profesores presentes en estudios bibliográficos, identificándolos en las publicaciones científicas, en ámbito nacional e internacional, a fin de comprender como ellos han sido tratados en las pesquisas, caracterizando sus dimensiones, campo-problema y contribuciones para los estudios acerca de la formación de profesores. Las líneas epistemológicas que sustentaron los procesos de formación inicial de profesores fueron: las racionalidades de la formación: técnica, práctica y crítica; la relación entre teoría y práctica, caracterizada como la teoría entendida como guía de la práctica o como expresión de la práctica; y, por fin, el propio Campos Estructurantes y su manifestación en los procesos. El estudio tuvo como abordaje teórico-metodológica la pesquisa del tipo Estado del Arte, investigando la revista *Teachers and teaching: theory and practice* y con una búsqueda en el indexador EDUCA, utilizando el descriptor “licenciatura”, en el período de 2007 a 2017. La recogida resultó en 109 artículos sobre procesos de formación inicial de profesores, 34 nacionales y 75 internacionales. Los principales aportes teóricos de ese estudio fueron: Carlos Marcelo (1998;1999; 2009); Diniz-Pereira (1999; 2014); Roldão (2007; 2009); André (1999; 2002;2010); Romanowski (2007; 2012); Martins (2003; 2009); e Santos (1992; 2005), que tratan de la formación de profesores, los resultados principales apuntan que los procesos son caracterizados por 7 categorías: Práctica, Etapa, Reflexión, Pesquisa, Historia de la vida, Comunidades de prácticas y Creencias de profesores. Las racionalidades evidenciadas en las experiencias de formación, presentadas en la mayoría de los artículos, indican un movimiento de superación de la racionalidad técnica en dirección a la práctica, pero no se destaca con propiedad una racionalidad crítica. Los resultados también apuntan, en la mayoría de los estudios, la teoría como un guía para la práctica y no como su expresión, Así, la epistemología se expresa más centrada en la teoría orientando los procesos y no de la práctica siendo reflejada para orientarlos, alimentando el núcleo central de la formación de profesores.

Palabras-clave: Formación inicial de los profesores. Procesos. Estado del Arte. Campos Estructurantes. Licenciaturas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de publicações nacionais e internacionais por ano/ processos de formação inicial de professores	52
Gráfico 2 - Número de publicações por periódico em âmbito nacional	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos de coleta e investigação por tipos de periódicos	42
Quadro 2 - Categorias produzidas e sua descrição	55
Quadro 3 - Estrutura de organização e sistematização dos resumos mapeados	68
Quadro 4 - Identificação dos artigos da categoria “prática como elemento da formação docente”	72
Quadro 5 - Identificação dos artigos da categoria “estágio supervisionado na formação docente”	87
Quadro 6 - Identificação dos artigos da categoria “reflexão da/na prática docente e suas implicações na formação de professores”	102
Quadro 7 - Identificação dos artigos da categoria “a pesquisa na formação inicial de professores”	111
Quadro 8 - Identificação dos artigos da categoria “histórias de vida e trajetórias no contexto da formação de professores”	121
Quadro 9 - Identificação dos artigos da categoria “comunidades de prática e formação inicial de professores”	131
Quadro 10 - Identificação dos artigos da categoria “crenças de professores sobre os processos de formação”	138
Quadro 11 - Identificação dos artigos da categoria “conhecimentos da/na formação docente”	148
Quadro 12 - Identificação dos artigos da categoria “tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) no contexto da formação inicial de professores”	153
Quadro 13 - Identificação dos artigos da categoria “das tendências conceituais às configurações curriculares”	156
Quadro 14 - Identificação dos artigos da categoria “políticas que norteiam a formação de professores no contexto nacional e internacional”	161
Quadro 15 - Identificação dos artigos da categoria “identidade profissional docente na trajetória do tornar-se professor.....	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de artigos publicados no periódico internacional, por ano e número da revista	46
Tabela 2 -	Número de artigos de processos nacionais, por ano e periódico...	48
Tabela 3 -	Número de artigos de processos nacionais e internacionais, por ano e revista	51
Tabela 4 -	Número de artigos nacionais e internacionais por categoria	69
Tabela 5 -	Produções tangenciais por categoria e ano de publicação	145
Tabela 6 -	Produções tangenciais por categoria e país de origem da publicação.....	146

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	30
2.1	Procedimentos na Pesquisa	39
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: como se constitui?	44
4	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: que processos? Como compreendê-los?	55
5	PROCESSOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS	67
5.1	As Pesquisas Nacionais e Internacionais acerca dos Processos de Formação Inicial de Professores	67
5.1.1	Prática como elemento da formação docente	71
5.1.1.1	Estágio supervisionado na formação docente	85
5.1.2	Reflexão da/na prática docente e suas implicações na formação de professores	101
5.1.3	A pesquisa na formação inicial de professores	111
5.1.4	Histórias de vida e trajetórias no contexto da formação de professores	120
5.1.5	Comunidades de prática e formação inicial do professor	130
5.1.6	Crenças de professores sobre os processos de formação	137
5.2	Categorias tangenciais de Processos da Formação Inicial	144
5.2.1	Conhecimentos da/na formação docente	147
5.2.2	Tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) no contexto da formação inicial de professores	152
5.2.3	Das tendências conceituais às configurações curriculares	155
5.2.4	Políticas que norteiam a formação de professores no contexto nacional e internacional	161
5.2.5	Identidade profissional docente na trajetória do tornar-se professor	165
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	178

APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA - ARTIGOS NACIONAIS	196
APÊNDICE B – REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA - ARTIGOS INTERNACIONAIS	200
APÊNDICE C – RESUMOS DOS ARTIGOS NACIONAIS QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> DE ESTUDO.....	207
APÊNDICE D – RESUMOS DOS ARTIGOS INTERNACIONAIS QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> DE ESTUDO.....	224

1 INTRODUÇÃO

A formação do ser humano se constitui ao longo de sua existência e se materializa nas concepções e ações expressas em suas vivências e experiências pessoais e profissionais, portanto, faz parte da natureza humana e de sua sociabilidade a produção e a busca constante por novos conhecimentos, quer seja do senso comum, quer sejam científicos.

A minha trajetória de formação acadêmica iniciou quando foi despertado o interesse em “ser professora”, a partir da convivência familiar com uma profissional dessa área, marco fundamental para meu ingresso na graduação, em especial, na licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI). A partir da graduação, o conhecimento na área de formação de professores foi se materializando por meio das disciplinas cursadas e por todo um contexto acadêmico voltado para proporcionar a formação inicial de futuros professores.

Concluída essa etapa de formação, além da vontade de dar continuidade a esse processo, percebi que se fazia necessário ampliar o meu conhecimento, e, na mesma instituição de ensino que cursei a graduação, enveredei pela Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Educação com área de concentração em Alfabetização e, posteriormente, na Pós-Graduação *stricto sensu*, com o curso de Mestrado em Educação que me habilitou à participação na seleção de um concurso nessa mesma instituição pública de ensino superior, passando a fazer parte do seu quadro de docentes, especificamente, do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A partir desse contexto, surgiram inquietações, dúvidas e incertezas acerca da identidade formativa de professores, advindas de minhas vivências e experiências como professora no ensino superior, ministrando disciplinas pedagógicas como Didática, Estágio Curricular Supervisionado e outras que contribuíram para melhor compreender a prática docente. Nesse ínterim, assumi a função de coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia, em um período de quatro anos, fato que me proporcionou maiores reflexões e diálogos realizados com acadêmicos e pares da profissão, diante da complexidade que envolve a formação de professores e das ambiguidades existentes nesse campo. Destaco ainda a participação em eventos acadêmicos em âmbitos local, regional, nacional e internacional, hábito adquirido

desde a formação inicial, que tem me estimulado e fortalecido na minha caminhada pessoal e profissional.

Para melhor compreender o conhecimento na área de formação de professores, fui em busca de mais um curso de Pós-graduação, agora em nível de doutorado, dando continuidade ao meu desenvolvimento profissional docente. Assim, em março de 2015 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no qual participei de um novo espaço de reflexões, por meio das disciplinas cursadas, e como membro integrante no grupo de pesquisa “Práxis educativa: dimensões e processos”. Tudo isso me proporcionou leituras, diálogos, debates, discussões, conversas informais, participações em eventos acadêmico-científicos, entre outras atividades e contribuiu para melhor compreensão e maior conhecimento sobre a formação de professores.

Em se tratando do curso de doutorado do PPGE, a disciplina “Formação de Professores – Processos e Profissionalização Docente”, cursada no ano de 2015, foi marco definidor para ampliação e descobertas de conhecimentos voltados à formação de professores, mediada por análises e reflexões críticas, levando-me à compreensão da complexidade que compõe os estudos sobre essa formação, *corpus* de investigação de estudiosos e pesquisadores empenhados e comprometidos com a constituição e definição do objeto de estudo da formação do profissional do ensino, o professor.

Nesse contexto, surgiram dúvidas e inquietações quanto aos “processos” de formação inicial de professores e resolvi reelaborar o projeto de pesquisa direcionando à investigação para os processos de formação inicial de professores, destacando a análise das publicações em periódicos nacionais e internacionais, no período de 2007 à 2017. O objetivo era melhor compreender como esses processos são evidenciados e abordados na prática formativa, expressa nos cursos de formação de professores, em especial, nas licenciaturas.

É um tema instigante e provocativo diante da complexidade que constitui essa formação, bem como da quase inexistência de pesquisas sobre processos da formação inicial de professores. Nessa perspectiva, entendo que a realização dessa pesquisa trará contribuições científicas quanto à teorização dos processos de formação inicial de professores, apresentando o cenário de pesquisas realizadas e suas diferentes problemáticas, auxiliando nas discussões e orientações das propostas de formação de professores, expressas nas diversas áreas do conhecimento.

As análises e discussões acerca dos processos de formação inicial de professores torna-se objeto de interesse de pesquisadores, pois incide diretamente sobre a organização e as práticas promovidas nos cursos de formação de professores, refletindo acerca de sua complexidade. São diversos os campos de atuação desse profissional de ensino, destacando espaços escolares, não-escolares, as múltiplas áreas do conhecimento que caracterizam a formação, mas que têm em comum os saberes voltados à docência, elemento indispensável aos processos de formação inicial nas licenciaturas.

Diante desse cenário educacional, permeado por mudanças relacionadas à produção e disseminação de conhecimentos, às transformações culturais que fazem os contextos da comunicação, bem como às relações interpessoais, modificando os desafios e as potencialidades que se renovam, observei uma diversidade nas ações cotidianas, no *modus operandi* de cada indivíduo, caracterizando as atitudes e comportamentos que se diferenciam conforme as problemáticas e desafios enfrentados, o que reflete na estruturação de processos formativos.

Dessa forma, renovam-se, também os desafios relacionados à formação docente, impulsionam-se novas pesquisas e estudos acerca dos processos de formação inicial de professores e implicam-se ações investigativas voltadas ao desenvolvimento das ações formativas, das trocas e produções coletivas de conhecimento, das experiências práticas e reflexões advindas desses momentos e vivências, ou seja, dos processos vividos no âmbito da formação.

A proposta dessa investigação não é responder a todas essas inquietações, que se estendem desde a identidade do campo de formação do profissional da educação, perpassando pelos percursos formativos e pelo desenvolvimento profissional, mas situar as reflexões em torno dos processos de formação promovidos pelas licenciaturas, a partir das pesquisas realizadas, expressas nas publicações sobre esses processos formativos, destacando o período de 2007 a 2017.

Para o embasamento da escrita neste estudo, cabe destacar principalmente as contribuições de Carlos Marcelo (1999); Roldão (2007); André (2010); e Jardimino et al.¹ (2011). Carlos Marcelo contribui principalmente com a

¹ O texto desses autores refere-se a um trabalho coletivo apresentado na 34ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entretanto não foi publicado, apenas apresentado. Traz como título "Contornos de um Campo de Pesquisa:

delimitação da estrutura conceitual da formação de professores, considerada pelo autor como campo disciplinar. O autor refere-se à Formação de Professores como objeto de estudo cujo cerne é os processos de formação, tomando-os como objeto de estudo singular.

As contribuições de Roldão para esse estudo referem-se à definição do campo de pesquisa que a formação de professores passa a configurar, principalmente quanto aos aspectos conceituais que estruturam a Formação de Professores, subdividindo os estudos da área por seu eixo epistemológico e definindo os campos de sustentação das pesquisas e produções. A autora delimita os estudos da Formação de Professores em 3 campos, a saber: Campos Estruturantes, Campos Adjacentes e Campos Próximos. Utilizei nesta investigação esses limites e interfaces apresentados pela autora a fim de delimitar o objeto de estudo.

Para a definição do objeto de estudo Formação de Professores, contei com as contribuições de Marli André, destacando um estudo realizado em 2010 acerca do processo de constituição do “campo” de Formação de Professores a partir de um Estado da Arte realizado em Dissertações e Teses defendidas no ano de 2007 nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, como recorte representativo da área da educação. André (2010) traz contribuições para compreensão acerca da constituição dos estudos da Formação de Professores no Brasil, a partir dos indicadores apresentados nos estudos de Carlos Marcelo (1999): (1) o reconhecimento do objeto de estudo como singular; (2) uso de diversas estratégias e metodologias consolidadas; (3) a apropriação de um código próprio da comunidade acerca desse objeto de estudo; (4) a incorporação ativa dos professores no desenvolvimento das pesquisas; por último, (5) a importância da formação de professores reconhecida por políticos, administradores e pesquisadores.

O estudo organizado por Jardimino et. al. (2011), ajudou-me com as reflexões acerca da dificuldade de delimitação da “Formação de Professores” como campo, haja vista esse objeto de estudo caracterizar-se por sua “elasticidade” e pela diversificação de temáticas apresentadas nas publicações acerca desse objeto.

A partir das definições e conceituações ancoradas nos estudos desses autores, entendi Formação de Professores como campo disciplinar, contudo passo a tratar Formação de Professores como tópico, no decorrer desse relatório de Tese.

considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPED, 2000 - 2010.

Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada se desdobra e procura problematizar o objeto de estudo das diversas publicações, descrever os objetivos que nortearam as investigações e consubstanciar a análise do material coletado, destacando os eixos epistemológicos como resultados e as contribuições para o campo do conhecimento científico sobre Formação de Professores. O estudo contribui para aprofundar as discussões acerca dos processos de formação inicial de professores e ampliar as reflexões sobre esse campo de conhecimento, como processos formativos e sua base epistemológica.

Para melhor situarmos as reflexões em torno do objeto de pesquisa, ou seja, dos processos de formação de professores, destaco as duas categorias que orientam este estudo, quais sejam: formação de professores e processos da formação inicial de professores.

Nas discussões em torno da categoria formação de professores, Carlos Marcelo (1999) aponta a necessidade de desenvolvimento de uma teoria da formação e procura conceituar essa categoria, levando em conta sua complexidade e diversidade. Para o autor, o termo formação não se restringe a treino, ensino ou educação. Aponta que está voltado também para aspectos pessoais, em uma perspectiva ampla de desenvolvimento humano, além do que se relaciona com a autonomia, no sentido de querer e buscar a formação pessoal. O autor acrescenta que não quer dizer “que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento [...]” (MARCELO, 1999, p. 22).

Nessa perspectiva, a formação de professores se constitui em uma categoria ampla de estudos, que tem sido alvo de análises e reflexões presentes nos diversos espaços educacionais, como as Instituições de Ensino Superior, quer seja na sala de aula, entre estudantes e professores, quer seja entre os pares da profissão, e, com maior ênfase, em eventos nacionais e internacionais de educação, por meio de uma diversidade de objetos de estudos voltados para essa temática, contribuindo, assim, para uma elaboração e definição mais consolidada em torno da natureza da formação de professores. É sabido que sua amplitude e indefinição abre espaço para diversas interpretações quanto ao seu objeto de estudo, contudo é a partir dessa diversidade, expressa nas pesquisas, que esta vem se constituindo enquanto percurso epistemológico e praxiológico (ROLDÃO, 2009).

Na segunda categoria trabalhada, denominada de “processos da formação inicial de professores”, destaco a palavra “processos”, que se refere, segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 222), etimologicamente, a *processus*, que em Latim, significa “ação de avançar, atividade reflexiva que tem por objetivo alcançar o conhecimento de algo”. Processos são, portanto, todas as situações metodológicas de aprendizagem na formação, constituindo-se em conteúdo amplo e polissêmico, daí sua interconexão com a formação de professores, pois “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...] Aprender precedeu ensinar ou, [...] se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2013, p.25-26).

A partir dessa compreensão, **processos** perpassa por todo o campo de conhecimento da formação de professores, desde os princípios de sua sistematização, orientação para alcance de resultados satisfatórios, organização que favoreça a realização de atividades voltadas para sua efetivação, seguido de acompanhamento e controle dessas atividades, nessa área de formação (MARCELO, 1999). “Neste sentido, a Formação de Professores reúne, diferencia e desenvolve os conhecimentos adquiridos em relação à planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” (id., *ibid.*, p. 14).

Quanto ao contexto atual de formação das licenciaturas no Brasil, a dimensão mais organizacional dos **processos formativos** se orientam a partir das 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, Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). A partir desses direcionamentos, os cursos de licenciatura vêm passando por reformas a fim de atender às exigências dessa legislação, levando em conta os seguintes núcleos: “I - núcleo de estudos de formação geral; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.” (BRASIL, 2015, p. 9-10).

Os direcionamentos apresentados no **núcleo de estudos e formação geral** tratam dos conhecimentos específicos da área e dos conteúdos mais gerais e interdisciplinares, incluindo os conhecimentos didático-pedagógicos, a área de fundamentos e metodologias. Para o **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional**, indicam-se para o processo de

formação, estudos voltados para a diversidade de campos profissionais, levando em conta a realidade das instituições educacionais e os sistemas de ensino.

Já o **núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular** diz respeito às vivências atreladas ao tripé ensino, pesquisa e extensão, que, de forma interdependente, alarga os processos de formação no âmbito acadêmico, fortalecendo o desenvolvimento profissional. Constituem atividades desse núcleo a participação em projetos de pesquisa, monitorias, projetos de extensão, iniciação à docência, estágios e experiências práticas no campo educativo, dentre outras.

Cada núcleo têm peculiaridades que determinam suas finalidades nesse processo de formação, consolidando conhecimentos que visam proporcionar uma formação de qualidade ao professor, profissional do ensino, em conformidade com seu campo de atuação. Assim, os processos de formação se evidenciam em núcleos claramente diferenciados, porém inter-relacionados por meio das ações que se materializam no seu desenvolvimento curricular, permeado pela aprendizagem autônoma, dialógica e compartilhada.

Nesse sentido, o aprender a ensinar/mediar representa saberes constituídos nos cursos de formação de professores e elaborados desde o início da formação, que se ampliam e se consolidam ao longo do desenvolvimento do profissional de ensino. Portanto, os processos de formação de professores ultrapassam a estrutura curricular e toda proposta organizacional da formação, pois são caracterizados como elementos também individuais, pessoais e intransferíveis, desenvolvidos nas experiências e descobertas promovidas no movimento de troca, de participação nos diversos contextos e relações.

Carlos Marcelo (1999) caracteriza os processos de formação de professores como uma atividade individual ou coletiva, sistemática e organizada, que contribui para a avaliação da qualidade da formação, ou seja, é conhecendo os processos vividos na formação que somos capazes de avaliar a própria formação. Nas palavras do autor, “[...] a formação de professores não é um processo que acaba nos professores. Ainda que seja óbvio afirmá-lo, a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último [...] para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram.” (id., *ibid.*, p. 26).

Este estudo representa, portanto, a oportunidade de compreender os eixos epistemológicos caracterizadores dos processos da formação inicial de professores, presentes nas publicações científicas nacionais e internacionais a fim de conhecer

como os processos têm sido tratados nas pesquisas, no panorama da produção do conhecimento, percebendo-os como ações reflexivas que perpassam o “ser” e o “fazer” do professor em formação, em uma perspectiva de indissociabilidade na relação teoria e prática, marco definidor nos processos da formação de professores.

Ao pensar a formação de professores em uma sociedade capitalista, direciono-me às reflexões advindas das contradições desse contexto permeado por lutas e tensões da sociedade de classes e, portanto, também considero que, no âmbito dos processos formativos dos cursos de licenciatura, estão presentes elementos dessas contradições. Na proposta de formação que se realiza, seja nos documentos e projetos, seja nas práticas executadas, é preciso analisar as dimensões de sua racionalidade técnica ou, por outro lado, as dimensões de uma formação para a emancipação humana, na perspectiva da racionalidade prática e crítica (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Para melhor compreensão da racionalidade técnica nos currículos de formação de professores, conto com as contribuições de Diniz-Pereira (1999); Carr e Kemmis (1988); Pérez Gómez (1992); e Carlos Marcelo (1999), cujas avaliações convergem quando afirmam que a racionalidade técnica é inadequada à formação de professores, que se propõem a transformar o contexto prático da profissão docente, caracterizado pela complexidade e por um contexto de instabilidade, exigindo do professor atitudes adequadas às diferentes situações apresentadas em seu campo de atuação profissional, por vezes situações incertas. Para Diniz-Pereira (1999, p. 112): “as principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática [...], a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.”

Assim, a racionalidade prática vem conduzindo cada vez mais à formação para a superação desse modelo técnico, consubstanciado na dicotomia entre teoria e prática, desconsiderando sua estreita relação. Para a racionalidade prática, Pérez Gómez (1992) entende o contexto da prática profissional docente como um “ecossistema” complexo, vivo e instável, indicando que, para que se tenha êxito na formação do professor, faz-se necessária a organização de um curso de formação de professores que estabeleça relação mais intensa entre conhecimento científico e as experiências práticas, desde o início de sua organização.

Na perspectiva da racionalidade prática, portanto, o professor passa a ser valorizado em sua autonomia e em sua capacidade de refletir e teorizar. Nas palavras do autor, “o pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola [...]” (id., ibid., p. 106).

Nesse cenário em que situo o debate sobre formação docente, faz-se necessário compreender a formação de professores como prática situada em contextos societários contraditórios, que se assentam em modelos imersos em contradições expressas na divisão de classes, portanto, politicamente implicado. Essa dimensão política da formação de professores expressa seu duplo papel, ou seja, pode contribuir, por um lado, para a reprodução de modelos de exclusão, ou, por outro, para a transformação social. É preciso, portanto, pensar a formação de professores articulada entre o saber e o fazer, permeada por uma reflexividade crítica, em uma perspectiva de intervenção e fortalecimento da resistência e luta pela autonomia pessoal e profissional do professor em uma racionalidade política e crítica.

Diante dessas reflexões, ao problematizar o objeto de estudo, qual seja os processos de formação inicial de professores, destacando o conjunto de elementos que configuram essa formação, e considerando que os processos são fundamentais à formação docente, aponto as seguintes questões delineadoras do problema da pesquisa: como se caracterizam as publicações sobre formação de professores? Que processos de formação inicial de professores são privilegiados nas publicações analisadas? Que contribuições são identificadas nas pesquisas e publicações acerca dos processos de formação inicial dos cursos de formação de professores? Como os processos de formação de professores têm sido explicitados nas publicações? Por fim, que eixos epistemológicos são identificados nos estudos dos processos de formação de professores, explicitados nas publicações, considerando os artigos de âmbitos nacional e internacional pesquisados?

Defendo a Tese de que examinar os campos estruturantes da formação de professores, a partir da literatura, permite apontar os processos dessa formação e definir os eixos epistemológicos que os delineiam.

A partir dessas inquietações quanto ao objeto de estudo, expressas nos questionamentos ora apresentados, e acreditando na relevância dessa investigação para uma melhor compreensão da “formação de professores”, apresento como

objetivo geral definir os eixos epistemológicos dos processos da formação inicial de professores presentes em estudos bibliográficos, identificando-os nas publicações científicas nacionais e internacionais, a fim de compreender como eles têm sido tratados nas pesquisas, caracterizando suas dimensões, campo-problema e contribuições para os estudos acerca da formação de professores.

Como objetivos específicos, destaco:

- analisar os resumos dos artigos publicados nos periódicos da pesquisa, no período estabelecido, identificando os artigos dos campos estruturantes;
- analisar os resumos classificados como estudos dos campos estruturantes, distinguindo os artigos que tratam de processos da formação inicial de professores;
- compreender os processos da formação inicial de professores, situados nos campos estruturantes, definindo os eixos epistemológicos e contribuindo para seu entendimento;
- categorizar os processos de formação inicial de professores, presentes nos estudos, a fim de ampliar a compreensão acerca da Formação de Professores;
- analisar as produções, apontando suas contribuições, lacunas, experiências inovadoras, limitações, voltadas para os processos de formação inicial de professores presentes nas publicações.

Nesse cenário de intenções, acredito que o estudo contribui para a compreensão dos processos de formação inicial de professores e amplia o debate quanto a este objeto de estudo da formação de professores, colaborando para o avanço do conhecimento científico e para a qualidade da formação que se pretende para os profissionais da educação, em especial o professor.

Assim, organizo essa escrita em seis seções, incluindo a introdução e as considerações finais. O relatório de Tese está assim organizado: na primeira seção apresento a justificativa e a construção do objeto de estudo, refletindo sobre os processos de formação de professores, situando-os no referencial teórico e definindo a problematização, objetivos e a tese propriamente dita. Na seção 2 apresento a abordagem teórico-metodológica e seus fundamentos, descrevendo a investigação e o processo de sistematização e análise dos dados adotados no estudo. Na sequência, na seção 3, aprofundo as reflexões sobre a Formação de Professores e aponto os primeiros resultados do Estado da Arte, destacando os aspectos quantitativos das produções nacionais e internacionais, por ano e por periódicos. Na seção 4, apresento

as categorias identificadas a partir do material analisado. Na seção 5, por sua vez, descrevo, explico e busco compreender, no dizer de Santos (1992), o material analisado, destacando os eixos epistêmicos que constituem os processos de formação de professores. Por fim, na seção 6, as considerações finais, cujo teor sintetiza os achados, refletindo criticamente sobre os processos de formação inicial de professores a partir das publicações com as quais trabalhei, na busca de melhor compreendê-los.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O objetivo dessa seção é apresentar os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa realizada, sobretudo pela especificidade do “objeto” de estudo. Proponho, portanto, adentrar nas reflexões acerca da abordagem metodológica, os procedimentos de organização/sistematização dos dados, o processo de análise, assim como os fundamentos teóricos que embasaram essa prática investigativa.

A pesquisa se caracteriza como um estudo de revisão, na perspectiva do tipo “Estado da Arte”, analisando **processos** da formação inicial de professores em periódicos nacionais e internacionais, na composição e caracterização do campo nuclear relativo à “Formação de Professores”, na perspectiva de Roldão (2007), no intuito de saber como está se delineando nas pesquisas publicadas a respeito.

Na perspectiva de Vosgerau e Romanowski (2014, p.167) “Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”. Assim, compreendo a importância desse tipo de estudo dentro de um determinado campo de pesquisa, visto que situa o objeto de estudo do pesquisador no conjunto das produções do conhecimento em relação às pesquisas já existentes em uma determinada temática de investigação. As autoras dizem também que:

Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (id., ibid., p. 168).

Além da riqueza das informações expressas pelas pesquisas, em conformidade com seu campo de conhecimento, esse tipo de estudo oportuniza a socialização das produções científicas das diversas áreas do conhecimento como dos próprios pesquisadores, autores dessas investigações, por meio das publicações nos diversos indexadores e bancos de dados, tais como a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), diversos periódicos indexados em redes de dados, dentre outros, voltados para esse fim.

Ressalto que é um meio de disseminar informações profícuas para os diversos tipos de objetos de investigação. Torna-se, portanto, um *lócus* de conhecimento contido por uma diversidade de ideias que traz cada investigação e que contribui para a melhoria da qualidade da pesquisa em âmbitos nacional e internacional, ao tempo em que proporciona a socialização dos pesquisadores e seus envolvimentos no campo da investigação acadêmica e científica, daí a recomendação desses estudos frente à amplitude que se constitui o campo das produções do conhecimento. Assim, “a análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nessa perspectiva, realizei um balanço sobre processos de formação inicial de professores em âmbitos nacional e internacional, mapeando artigos publicados em periódicos a partir desse objeto de estudo, a fim de examinar como ele se encontra no conjunto das produções do conhecimento, apontando tendências, limitações, avanços e outros aspectos. Tinha por objetivo definir eixos epistemológicos dos processos da formação inicial de professores buscando, portanto, compreender como são tratados esses processos, caracterizando suas dimensões, campo-problema e contribuições para os estudos acerca da formação de professores. Daí, optar por uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”. Para maiores esclarecimentos em relação a esses estudos Romanowski e Ens (ibid., p. 39) colaboram ao afirmarem que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Esse tipo de estudo possibilita a compreensão em relação ao estado da produção bibliográfica em uma determinada área, ou seja, como se apresenta a Arte sobre uma temática em determinado período e, ao mesmo tempo, exige esforços em conhecer como está o conhecimento relativo aos processos de formação inicial de professores, o que me levou a optar por um estudo que se caracteriza como do tipo “Estado da Arte”. Portanto, além de realizar um balanço das produções sobre processos de formação inicial de professores, identificar temas relevantes e recorrentes e avaliar as lacunas existentes nas produções, o estudo volta-se,

principalmente, para a análise dos eixos epistemológicos que caracterizam e sistematizam as produções sobre **processos** de formação inicial de professores.

Assim, compreendo que é uma pesquisa caracteristicamente inventariante e descritiva sobre o tema, ou seja, parte de um mapeamento de temáticas que evidenciam o contexto das produções científicas e dos resultados alcançados, expressos nessas produções. Nesse sentido, Ferreira (2002, p. 258) esclarece que:

[...] também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Para Triviños (2015, p. 110) “estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar”, presentes no aporte teórico que sustenta as reflexões sobre o tema e que se expressam nas questões de pesquisa e nos objetivos elaborados pelo pesquisador. Esse tipo de estudo é também analítico porque, após o mapeamento e categorização dos dados coletados, é realizada uma análise dessas informações de modo que possa ser compreendido o estado em que se encontra esse objeto de estudo no conjunto das produções do conhecimento.

Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Nessa perspectiva, realizei a pesquisa examinando o periódico *Teachers and Teaching – Theory and Practice* (Professores e Ensino - Teoria e Prática), vinculado à *International Study Association on Teachers and Teaching* (ISATT). O ISATT é uma associação mundial de pesquisadores e professores que objetiva “atuar como um fórum para promover, apresentar, discutir e disseminar resultados de pesquisas que contribuam para o conhecimento e a formação de teorias nesse campo”².

O ISATT foi fundado em outubro de 1983 em um Simpósio para Pesquisa em Professores de Pensamentos na Universidade de Tilburg, Holanda. O objetivo da Associação é aumentar o conhecimento sobre a identidade, o papel, os contextos e o trabalho dos professores e o processo de ensino. Além disso, o ISATT oferece uma gama de subsídios de pesquisa

² Informações disponíveis em <<https://www.isatt.net/>>. Acesso em 19 de jul. 2018. O texto original dessa citação e da citação seguinte a esta encontra-se na língua inglesa e foi traduzido para o português.

colaborativa para os membros, e bolsas de viagem também estão disponíveis para os alunos. As conferências bienais são sempre bem frequentadas e contribuem para a Série de Publicações ISATT, que inclui trabalhos selecionados e apresentações principais de cada conferência. A Associação também se envolve regularmente em atividades regionais (ISATT, 2018).

O período de exame deste periódico corresponde à década 2007 a 2017. A este periódico foi acrescido o exame da base de indexação de periódicos nacionais Educa, vinculado à Fundação Carlos Chagas. A definição por estas fontes justifica-se pelo fato de a ISATT representar uma associação consolidada em formação de professores da qual participam muitos pesquisadores do Brasil. Quanto ao Educa, trata-se do indexador com maior número de periódicos da área de Educação no Brasil, com 49 periódicos listados, 48 correntes.

A pesquisa foi realizada totalizando inicialmente a leitura e sistematização de 574 resumos, distribuídos em 20 periódicos científicos, dos quais 1 era internacional, e 19 eram nacionais, mapeados pelo período decenal de 2007 a 2017, assim como pela identificação da categoria **Processos de Formação Inicial de Professores**. A pesquisa se deu a partir da identificação, mapeamento, caracterização, categorização e análise, e, posteriormente, apresentação dos resultados gerais articulados com as diferentes categorias encontradas, apontando caminhos possíveis à reconfiguração do que já existe e de novas elaborações desse objeto de investigação. Com base no pensamento de Soares e Maciel (2000), Vosgerau e Romanowski, (2014, p. 171), afirmaram que: “é possível inferir indicadores para esclarecer e resolver as problemáticas históricas, além de compreender os aportes significativos da teoria e da prática pedagógica, as restrições e ‘ilhas’ de disseminação sobre um tema ou área do conhecimento [...]”.

Constituído o *corpus* de análise da pesquisa, privilegiou-se a abordagem qualitativa, com a análise por categorias, que ajudou a compreender a base do conhecimento que emergia das produções sobre processos de formação inicial de professores. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa que, além do levantamento e seu mapeamento, realiza análises das produções acadêmicas sobre uma determinada temática, destaca os principais resultados da investigação, amplia a produção científica e intensifica a qualidade do conhecimento. Nesse sentido, Haddad (2002, p. 9) asseverou que:

Os estudos de tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens

dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

Na perspectiva de ampliar cada vez mais a compreensão acerca do Estado da Arte e suas interfaces, corroboro com o pensamento de Bogdan e Biklen (1994, p. 88) quando afirmaram que:

uma investigação pode contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para a sociedade, em geral. Além disso, alguns temas e contextos foram repetidamente estudados enquanto que outros continuam relativamente inexplorados. Ainda que na escolha de um tópico de investigação a questão dos interesses seja de importância capital, o leitor pode desejar tomar em consideração o 'estado da arte' do campo em que trabalha e as questões mais relevantes dos nossos tempos na escolha de um problema a investigar.

Os autores enunciaram que pesquisas qualitativas contribuem para o estabelecimento de relações e conclusões fundamentais a serem consideradas em um estudo investigativo. Dessa forma, ao mapear os resumos dos artigos que tratam de processos de formação inicial de professores, observo como eles se apresentam na produção do conhecimento e como são expressos pelos pesquisadores nacionais e internacionais e identifico os que mais se destacam, os que menos são evidenciados e os que são totalmente silenciados.

Percebo, assim, como estão sendo tratados e analisados os processos de formação de professores no contexto dos cursos de formação inicial. Em princípio, foram produzidos dados quantitativos que representam o *corpus* da produção investigada. No entanto, ao estabelecer categorias de análises, discuto aspectos voltados à dimensão qualitativa, abordagem deste estudo, na busca de realizar, por meio da ação, um processo de transformação da realidade que me interessa, ou seja, no primeiro momento da pesquisa apresento uma exposição do levantamento, expresso pelo mapeamento, seguido da caracterização do material coletado, e, posteriormente, procedo à categorização com análises e resultados da investigação realizada. Para melhor compreensão desses dois momentos da pesquisa Marx, (1983, p. 20 *apud* FRIGOTTO, 2004, p. 80) ressaltou que:

É sem dúvida necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção, *a priori*.

Como fundamento para o processo e desenvolvimento desta proposta de pesquisa, conto com a compreensão de que a pesquisa em Educação envolve, entre

outros aspectos, os de caráter econômico, político, histórico, social e exige um nível de conhecimento que não se limita, apenas, a descrever e explicar causas e consequências de um determinado fenômeno investigado, mas compreende os porquês dos fatos e acontecimentos desse fenômeno. Portanto, além de descrever e interpretar os processos de formação inicial de professores, busco compreendê-los. Concordando com Santos (1992, p. 1) “Deveremos sempre procurar compreender seus determinantes ou seus fundamentos”.

Nesse contexto, a base teórico-metodológica sobre a qual sustento a análise dos dados desta pesquisa inspira-se na compreensão de Santos (2005) acerca da construção de conhecimentos, que apresentou três níveis para essa construção: o primeiro nível refere-se ao processo **descritivo** em que apresento o cenário das produções, os indicadores do mapeamento mais quantitativo, as produções propriamente ditas com seus objetivos e resultados. No segundo nível, o **explicativo**, proponho adentrar aos fatores que culminam para uma reflexão sobre os achados, revelando elementos que os direcionam e os aproximam, categorizando-os e nomeando-os. Por fim, a busca pelo nível **compreensivo**, quando, na análise das produções, passo a refletir criticamente sobre os avanços (ou não) dos processos, as relações desses conhecimentos com a realidade social, econômica, cultural e política e os desafios postos para esse cenário.

Ao valorizar a compreensão mais profunda dos processos de formação inicial de professores, parto do princípio de que é importante uma visão crítica da educação, identificando-a como parte de um contexto social mais amplo, inserida nas tensões e contradições vividas pelos trabalhadores e que se materializam em processos históricos. Ao mesmo tempo, ressalto a participação do homem e da mulher na busca da construção do conhecimento, percebendo-se como seres de possibilidades, portanto, capazes de compreender que: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Nesse percurso, a ação antecipa a consciência, ou seja, na unidade teoria e prática, a teoria vai expressar a ação prática e não guiá-la (MARTINS, 2003).

Esta investigação corresponde à concepção de ciência nas abordagens crítico-dialéticas, defendidas por Gamboa (2012, p. 98), que afirmou:

A própria ciência é uma construção histórica, e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem

como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar, num processo cognitivo-transformador da natureza.

Essa concepção de ciência corresponde à concepção que tenho de produção científica e interage com os elementos presentes neste estudo, ao produzir resultados coerentes em conformidade com os objetivos propostos, em um processo que não se esgota por ser contínuo. Outrossim, representa a produção de novos conhecimentos como elemento de transformação do contexto das produções e que, pela criticidade, constitui-se também em contribuição ao movimento transformador da própria realidade da formação de professores, na perspectiva da emancipação humana. Entendo que o estudo contribui para enxergar as produções e suas lacunas, reconfigurando o olhar sobre os **processos** de formação inicial de professores, na medida em que ressalto a importância desse enfoque na própria constituição do núcleo central da formação docente.

A 'concretude', privilegiada pelas abordagens dialéticas, se constrói na síntese dos pressupostos anteriores. O concreto se constrói por intermédio de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no próprio processo do conhecimento (GAMBOA, 2012, p. 99).

O autor retrata que a ênfase dessa abordagem, guiada pela ação, materializa-se na interação entre o pesquisador (sujeito) e o fenômeno investigado (objeto) no processo de pesquisa, percebendo a realidade em permanente movimento e, dessa forma, contribuindo para que o pesquisador, ao interagir com o objeto de estudo, perceba-o em sua totalidade, pois é na unidade indissolúvel entre teoria e prática que surge uma nova prática, portanto, é “na e pela práxis” que se materializa a produção do conhecimento. Para Frigotto (2004, p. 81),

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Nesse contexto, realizei a análise sobre os “processos” da formação inicial de professores contidos no *corpus* da produção científica no período de 2007 a 2017, em âmbitos nacional e internacional, entendendo que “no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade [...]” (id., *ibid.*, p. 81). Seguindo essa linha de pensamento, foi realizada a análise do material entendendo que os resultados

obtidos deverão ser considerados meios de aprofundamento para outras formas de elaboração do conhecimento.

Na análise dos “processos da formação inicial de professores” que constitui o *corpus* da produção científica investigada, considere as proposições da análise de conteúdo de Bardin (2016), ressaltando os elementos que a autora sugere, tais como (1) Organização da análise; (2) A codificação; (3) A categorização; e (3) A inferência. Esses elementos, para a autora, “enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.” (id., *ibid.*, p. 51). A autora afirmou também que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (id., *ibid.*, 50). Nesse sentido, me empenhei na leitura (crítica, reflexiva, analítica) dos resumos dos artigos, referentes ao *corpus* de análise sobre processos da formação inicial de professores, na busca por conhecer as tendências dos conteúdos presentes na produção.

Em se tratando da proposta de análise, compreendi os processos da formação inicial de professores, considerando os contextos econômicos, históricos, sociais, culturais e políticos, imbricados nas relações que ocorrem entre os homens e mulheres e seu contexto social, em que suas ações são reflexos dessas relações, expressas por um conjunto de princípios que fundamentam e caracterizam esses processos formativos promovidos nos cursos de formação inicial, atrelados a instituições diversas e diferenciadas, que ao serem analisadas em uma visão de totalidade produzam novas concepções que possam contribuir na elaboração de novos conhecimentos. Segundo Konder (2006, p. 37):

A visão de conjunto – ressalve-se – é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade.

Essa visão de conjunto, *a priori*, tem um significado para a pesquisa, pois identifica o sentido contido nas partes desse todo de forma interdependente e se estrutura mediante um contexto que tem ressonância em uma dada realidade, vista em sua totalidade. Vale ressaltar que, para Kosik (2010), totalidade não significa uma abrangência de todos os fatos da realidade a serem investigados, mas a análise da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer

(classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (id., ibid., p. 44).

Com isso entendo que a totalidade faz parte de um contexto que se movimenta a partir da ação do homem. É nesse momento, portanto, que os pesquisadores entram em ação mediada pela análise da discussão teórica, anteriormente elaborada, e contraposta com os dados encontrados na realidade que pretende investigar desafiando-a através de atividades práticas e reais. Na concepção de Frigotto (2004, p.88),

A análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade.

Portanto, é a partir da análise dos fatos encontrados na realidade investigada pelos pesquisadores, ou seja, na constatação do que existe em um determinado contexto, que pode ocorrer a superação desses fatos. É o momento da síntese, que resulta em novas formas de pensar e agir no sentido de quantificar e/ou qualificar uma dada realidade, redefinindo mudanças significativas que possibilitem um avanço a partir do que já existe. Para tanto, é necessário apropriar-se dessa realidade, ou seja, atingir a “coisa em si”.

Em síntese, ao desenvolver essa pesquisa, parto de uma perspectiva crítica e reflexiva, pois a pretensão foi “desvendar, mais que o ‘conflito das interpretações’, o conflito dos interesses. [...] um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança” (GAMBOA, 2004, p. 97).

Nesse processo de explicitação das práticas, passo a estimular a profundidade do debate, valorizando as tendências atribuídas ao cotidiano educativo, as trocas e subjetividades inerentes ao ser e ao fazer docente, procurando registrar e organizar as reflexões mediadas nas interlocuções sobre processos da formação inicial de professores, a partir de um olhar mais acurado, considerando os autores dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa como os sujeitos com os quais dialogo no processo comunicativo próprio entre leitor e texto. Os dados coletados, mediados por processos reflexivos, foram minuciosamente analisados e categorizados à luz do

referencial teórico, que, associado aos resultados da própria análise feita ao *corpus* da produção científica, constituindo a triangulação da pesquisa, passam a contribuir para a tecitura dos processos da formação inicial de professores em uma indissociabilidade entre teoria e prática.

Ao considerar o trabalho do pesquisador como uma rede de conexões, que parte da realidade singular para a realidade mais ampla, cabe situar a dimensão política dessa atividade. O pesquisador tem um papel social, pois promove uma ação com o outro e não para o outro, valoriza a parceria que nasce nas interações no ambiente de pesquisa.

O diálogo favorecido pelo processo de pesquisa com os colaboradores da investigação tem o papel de ampliar minha compreensão quanto às particularidades e singularidades que constituem a formação de professores, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos da formação inicial de professores. As reflexões, inquietações e dúvidas que aponto no início desse texto jamais se esgotarão nesse relatório de tese. Pelo contrário, há uma concepção de renovação e contribuição com os conhecimentos ora existentes, mas há também o entendimento do “inacabamento” dos processos de formação e, por conseguinte, o “inacabamento” das reflexões que fazem parte deste campo de estudo investigado.

2.1 Procedimentos na Pesquisa

A coleta de dados se desdobrou no levantamento de resumos de artigos publicados considerando 20 periódicos, dos quais 19 são nacionais, e 1 periódico é internacional³. A escolha de periódicos como cenários para a coleta do material justifica-se por não serem muito avaliados, visto que identifiquei diversas pesquisas caracterizadas como Estado da Arte, realizadas em teses e dissertações sobre formação de professores e poucas em periódicos, principalmente em revistas internacionais. Destacam-se os trabalhos realizados por André e Romanowski (1999, 2002); André et al. (1999); Andrade (2006); Brzezinski (2014), que mapearam teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras sobre

³ Todos os resumos desse periódico foram traduzidos da língua inglesa para o português pelo Professor Afrânio Bezerra de Souza, Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), formado também pela escola de línguas *Pink and Blue Freedom*, caracterizando esse processo como de Tradução Livre.

formação de professores, entre outros estudos. Além disso, a escolha de artigos permite tomar uma releitura das pesquisas, teses e dissertações, pois a maioria dos artigos resulta destes trabalhos de investigação e sofre mais um processo de apreciação por pareceristas⁴ (MAINARDES, 2018).

A escolha da revista internacional justifica-se por se tratar de um periódico que agrega publicações de artigos internacionais, advindos de pesquisas sobre professores e discentes de diferentes países e culturas, que se concentram nos contextos sociais, políticos e históricos do ensino como trabalho, expressando, assim, uma diversidade de conhecimentos na formação de professores. Esse periódico teve início em 1995 e é produzido pela Associação Internacional de Estudos sobre Professores e Ensino (ISATT).

As publicações nacionais foram obtidas em 19 periódicos, encontrados na base de dados do Indexador *online* de periódicos na área da Educação (EDUCA). Justifico tal escolha por se tratar de um indexador que objetiva proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação e ciências correlatas. O indexador EDUCA “permite a publicação eletrônica de edições completas de periódicos científicos (revistas, jornais, artigos, etc.) a organização de bases de dados bibliográficas e textos completos”⁵.

Ressalto que no periódico internacional foi realizado o levantamento de todos os resumos da revista *Teachers and teaching: theory and practice*, no período correspondente a 2007 e 2017, em um total de 479 resumos, apresentando uma visão panorâmica de como se encontra o objeto de estudo investigado. Nos periódicos nacionais, contando com sua abrangência e diversidade nas diversas áreas do conhecimento, selecionei, especificamente, os resumos de artigos que corresponderam ao descritor “licenciatura”, identificando 95 artigos. A escolha pelo descritor “licenciatura” se explica com o fato de as Licenciaturas serem os cursos que melhor representam a formação inicial de professores no Brasil, por abranger as diversas áreas de formação e atuação desse profissional, elemento essencial para a configuração do objeto de estudo em questão nessa tese.

⁴ Palestra proferida pelo Prof. Dr. Jefferson Mainardes intitulada “Aspectos Teórico-Epistemológicos da Pesquisa em Política Educacional e a Metapesquisa”, no VIII ENCONTRO DA RIPEFOR em Ponta Grossa – UEPG/PR.

⁵ Informações disponíveis em <educa.fcc.org.br/>. Acesso em 20 de jul. 2018.

A periodização da produção acadêmica e científica sobre processos de formação inicial de professores foi estabelecida para um período decenal a fim de identificar mudanças significativas nos últimos dez anos sobre esse objeto de estudo, haja vista a quase inexistência de pesquisas que tratam dessa temática, o que justifica a prioridade dada ao recorte temporal dos anos de 2007 a 2017, compreendendo uma década do século atual. Acrescente-se a isso o fato de o período anterior ter sido alvo de inúmeras pesquisas.

Para a efetivação da pesquisa, sua organização e sistematização, contei com cinco etapas, realizadas de forma interativa: 1) planejamento das ações voltadas para a escolha das bases de dados, em que realizei a seleção dos periódicos, considerando sua circulação na academia científica em âmbitos nacional e internacional e área de interesse; 2) coleta e caracterização das publicações pela temática central e ano de publicação, classificando os artigos a partir dos campos da formação de professores, conforme estudos de Roldão (2007); 3) leitura e pré-análise de cada resumo para identificação do objeto de estudo “processos de formação inicial de professores” e sua classificação; 4) categorização dos resumos identificados como processos de formação inicial de professores; 5) leitura e análise dos resumos, seguida da leitura do texto na íntegra, quando necessário, para compreensão do objeto de estudo e produção do relatório de tese.

Para melhor descrição da investigação, apresento de modo detalhado cada uma dessas etapas ou fases que caracterizaram os procedimentos necessários para alcançar o objetivo dessa pesquisa. Os procedimentos foram elaborados conforme a natureza das bases de dados priorizadas para esse estudo, portanto seus desdobramentos se diferenciam apenas no processo de coleta inicial.

Os procedimentos de coleta e investigação correspondentes aos periódicos nacionais e internacionais estão sintetizados de modo a destacar os elementos que caracterizaram o passo a passo da pesquisa e sistematizar a investigação e sua cientificidade. O Quadro 1 ilustra e descreve os procedimentos de coleta e investigação por tipo de periódicos.

Quadro 1 – Procedimentos de coleta e investigação por tipos de periódicos

Coleta e investigação em periódicos nacionais e internacional – Procedimentos específicos	
Periódicos nacionais	Periódico internacional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definição do descritor “licenciatura”, a fim de direcionar a busca realizada no indexador EDUCA, para a seleção do material que compõe o <i>corpus</i> da pesquisa; ▪ levantamento e coleta geral dos resumos, seguido do mapeamento. Nessa fase utilizei como critérios os campos estruturantes, o recorte temporal e o assunto “formação inicial de professores”; ▪ leitura de todos os resumos (95) com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, autor(es), local, foco temático, objetivo(s), problemática(s), metodologia, resultados/discussões e palavras-chave, identificando-os e classificando-os de acordo com os campos da formação de professores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o <i>corpus</i> da pesquisa; ▪ levantamento e coleta geral de todos os resumos, seguido do mapeamento. Nessa fase utilizei como critérios os campos estruturantes, o recorte temporal e o assunto “formação inicial de professores” / “<i>initial teacher training</i>”, para selecionar os resumos que compunham os Campos estruturantes; ▪ leitura de todos os resumos (479) com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, autor(es), local, foco temático, objetivo(s), problemática(s), metodologia, resultados/discussões e palavras-chave, identificando-os e classificando-os de acordo com os campos da formação de professores.
Coleta e investigação em periódicos nacionais e internacional – Procedimentos em comum	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ leitura e pré-análise das sínteses dos resumos que compõem os campos estruturantes a fim de identificar os que tratam sobre processos da formação inicial de professores; ▪ leitura e pré-análise de artigos completos, quando necessário, que tratam dos processos da formação inicial de professores. Nessa etapa realizei a leitura dos artigos na íntegra, cujo resumo não deixou claro alguns de seus elementos, principalmente objetivos e resultados alcançados; ▪ caracterização dos resumos e textos relativos aos processos de formação inicial de professores, presentes nos campos estruturantes, identificando o eixo epistemológico, além de outros elementos situados no foco temático do texto, facilitando o processo de categorização realizado posteriormente; ▪ categorização dos resumos e textos, considerando o foco temático, definindo o eixo epistemológico do estudo; ▪ sistematização do material sobre processos da formação inicial de professores, consubstanciando os resultados quantitativos, organizando-os em tabelas, gráficos, dentre outros; ▪ análise qualitativa do material, apresentando e refletindo, de modo crítico, acerca das categorias identificadas, enquanto eixos epistemológicos e que são representativas dos processos vividos na formação inicial de professores, com apoio e orientações da análise de conteúdos proposta por Bardin (2016); ▪ produção do relatório de tese, tecitura teórico-prática, expressando as análises e resultados encontrados no decorrer do estudo, identificando as tendências dos temas abordados, lacunas, experiências inovadoras, limitações, bem como as contribuições para o avanço do conhecimento científico no campo da Formação de Professores. 	

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Em síntese, no processo da investigação, foi efetivado levantamento, mapeamento, sistematização, caracterização, classificação, categorização e análise, passos fundamentais no processo de pesquisa do tipo Estado da Arte. Após esses

procedimentos realizei a escrita desse relatório, aprofundando o estudo sobre processos da formação inicial de professores, objeto desta investigação. Para Teixeira (2006, p. 60) “o ‘Estado da Arte’ ou ‘do Conhecimento’ caracteriza-se como um levantamento bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica sobre determinado tema”. Desse modo, esta pesquisa assume estas características.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: como se constitui?

O estudo acerca da formação de professores tem se constituído um campo de investigação mais definido, mesmo considerando a diversidade de questões e a amplitude e complexidade que o compõem, por vezes de difícil entendimento, frente às interfaces e meandros que o caracterizam, em que ora se volta mais diretamente à prática desse profissional, ora mais direcionado aos processos de formação inicial ou ao desenvolvimento profissional, como formação continuada e de identidade profissional.

Para fundamentar as discussões relativas à temática estudada, contei com as contribuições de Diniz-Pereira (1999, 2013, 2014); Carlos Marcelo (1999); Martins (2003, 2009, 2015); Romanowski (2006, 2007, 2012); Roldão (2007); Santos (1992), entre outros, que discutem a formação de professores como um campo disciplinar e de conhecimento e investigação desde a formação inicial e por todo o percurso da vida profissional. Para entender melhor a categoria Formação de Professores Medina e Dominguez (1989, *apud* MARCELO, 1999, p. 24) afirmaram:

A formação de professores vai-se apresentando progressivamente como uma **potente matriz disciplinar**, onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor de seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios (grifo dos autores).

Ainda com o pensamento dos autores acima citados, Carlos Marcelo (1999, p. 25) caracterizou, de modo mais detalhado, o campo de estudo sobre formação de professores, descrevendo-o da seguinte forma:

A configuração da formação de professores como matriz disciplinar justifica-se por diversas razões. Em primeiro lugar, a formação de professores possui um **objecto de estudo singular**, que são, como já antes descrevemos, os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores. [...]. Em segundo lugar, a formação de professores possui diversas estratégias, **metodologias e modelos consolidados** para a análise dos processos de aprender a ensinar. Um terceiro critério é a existência de uma **comunidade de cientistas** [...] que vão elaborando um **código de comunicação próprio** que facilita o grau de confiança da investigação. Em quarto lugar [...] a progressiva **incorporação activa dos próprios protagonistas**, os professores, nos programas de investigação, assumindo papéis de grande protagonismo tanto no seu 'desenho' e desenvolvimento como na análise de dados. Por último, estes autores salientam a **insistente atenção de políticos, administradores e investigadores** face à formação de professores como peça-chave da qualidade do sistema educativo (grifos do autor).

Neste contexto, observo que a constituição dos estudos acerca da formação de professores se constrói no próprio processo, expresso pela produção científica, que aos poucos vai crescendo e tomando vida própria. As iniciativas dos pesquisadores no campo mencionado retratam o comprometimento e empenho que eles têm tido na busca de investigações que ampliem o conhecimento desse campo disciplinar, que tem se tornado motivo de análises e reflexões críticas desses pesquisadores. Na busca por melhor compreender o fenômeno complexo que é a formação de professores continuo com o pensamento de Marcelo (id., p. 26), segundo o qual,

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Dessa forma, entendo que o objeto central da formação de professores está circunscrito nas experiências de aprendizagem, na prática docente e de formação do professor, por meio das quais constroem nas trocas e experiências, conhecimentos e habilidades. Nesse sentido, pela amplitude de elementos que constituem a formação de professores, cabe o destaque para o escopo central dessa linha de investigação, caracterizada pelas pesquisas e discussões identificadas nas produções, porém ainda necessitando de uma delimitação que enfatize o processo de formação propriamente dito. Nessa perspectiva, Romanowski (2012, p. 920) afirmou que:

Nos simpósios de grupos de pesquisa parece que o foco no ensino de áreas de conhecimento específico de atuação profissional dos professores é predominantemente, isto é, o estudo de metodologias de ensino, da aprendizagem de conteúdos específicos, do currículo, compõe os assuntos investigados. O processo de formação em si não é considerado.

Diante dessa análise feita das produções dos simpósios de grupos de pesquisa sobre a formação de professores, a autora sugere a necessidade e urgência de estudos que investiguem, de fato, o núcleo central, ou os campos estruturantes da formação de professores. Os componentes mencionados pela referida autora têm implicações na formação de professores, mas não fazem parte do núcleo central, sendo, portanto, tangenciais ao seu objeto de estudo, carecendo assim, de uma caracterização mais sistematizada para esse fim.

Ao investigar o contexto científico e as publicações nacionais e internacionais, descobri uma produção diversificada, contextualizando o eixo central ou cerne das reflexões acerca da formação de professores, ou seja, identifiquei, após leitura de todos os resumos, as publicações que tratam dos Campos Estruturantes, categoria produzida por Roldão (2007), e que contribui para entender como estão sendo tratados os processos de formação inicial de professores.

Em âmbito internacional, após leitura de todos os resumos, no período que compreende esse estudo, constatei na revista *Teachers and teaching: theory and practice* (Professores e Ensino: teoria e prática), 479 produções investigadas. A Tabela 1 ilustra, por ano, a distribuição dos artigos mapeados nesse periódico.

Tabela 1 – Número de artigos publicados no periódico internacional, por ano e número da revista

Revistas	Ano											Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Nº 1	5	5	8	8	8	7	7	7	7	7	7	76
Nº 2	5	6	9	6	5	8	7	7	7	7	7	74
Nº 3	5	5	4	5	7	7	7	7	7	7	7	68
Nº 4	5	9	7	7	7	7	7	7	7	7	7	77
Nº 5	5	11	5	7	6	6	7	9	7	6	7	76
Nº 6	5		6	6	6	7	8	7	8	7	8	68
Nº 7	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7	6	20
Nº 8	0	0	0	0	0	0	0	0	7	6	7	20
Total	30	36	39	39	39	42	43	44	57	54	56	479

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

A Tabela 1 apresenta o total de produções de dez anos da revista supracitada e demonstra uma diversidade de temáticas envolvendo diferentes discussões sobre Formação de Professores. Para compor essa escrita, inicialmente foram mapeados e lidos todos os resumos correspondentes ao período de 2007-2017,

que compreende a pesquisa. Posteriormente, identifiquei os textos que se situam nos Campos Estruturantes, considerado o núcleo da formação de professores e, em seguida, os textos representativos dos processos de formação inicial de professores, resultando, do total de 479 resumos desse periódico, em um *corpus* de pesquisa com 75 produções.

Os artigos encontrados apresentaram reflexões sobre a formação inicial de professores, sobre a inserção profissional com professores iniciantes na profissão. Também encontrei estudos referentes à aprendizagem do professor em formação e seu desenvolvimento profissional, dentre outros, haja vista que esse periódico tem como objetivo socializar publicações sobre “Professores e Ensino: teoria e prática”, conforme descreve seu editorial⁶:

Professores e Ensino: Teoria e Prática fornece um ponto focal internacional para a publicação de pesquisas sobre os professores, formação de professores e ensino em escolas, faculdades e universidades. Ele oferece um meio de comunicação e divulgação da investigação e pesquisa em andamento concluído, ao mesmo tempo, proporcionar um fórum para debate entre os pesquisadores. Esta revista única reúne pesquisa qualitativa e quantitativa robusta de diferentes países e culturas que incidem sobre o individual, social, política e contextos históricos de ensino como trabalho. Ele inclui reflexões teóricas sobre as conexões entre teoria, prática e política em professores e formadores de professores trabalho e pesquisa relacionada de interesse profissional, tais como: • crenças dos professores formadores de professores e, pensamentos, concepções, teorias práticas 'conhecimento prático pessoal; • professores biografias, histórias de vida', voz • professores intenções, pensamentos processos e cognições; • compreensão do assunto professores; • professores profissionalismo e identidades profissionais como parte da ação profissional; • valores dos professores, motivações, compromisso e resiliência como influenciada por fatores contextuais em seus ambientes estruturais, culturais e sociais; • avaliação de professores e desenvolvimento profissional; • aluno / professor aprendizagem; • tutoria e orientou a aprendizagem na escola e ambientes universitários.

Na investigação realizada entre as produções nacionais, a partir do indexador EDUCA, consegui reunir 19 periódicos e nestes foram mapeados 95 textos correspondentes ao período 2007-2017, a partir do descritor “licenciatura”. Na continuidade dessa seleção, realizei uma leitura minuciosa dos resumos dos artigos, classificando 34 publicações relativas à categoria “processos de formação inicial de professores”. As produções nacionais apresentaram como conteúdo principal estudos acerca das práticas, especificamente, dos Estágios Supervisionados; estudos sobre conhecimentos e saberes teórico-práticos basilares ao exercício profissional; bem

⁶ Disponível em <<https://www.tandfonline.com/action/journalInformation>>. Acesso em 17 jul. 2018.

como as tendências conceituais e configurações curriculares das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura, principalmente.

A Tabela 2 retrata as publicações nacionais referentes à categoria “processos de formação inicial de professores”, por ano e periódicos.

Tabela 2 – Número de artigos de processos nacionais, por ano e revista

Revistas	Ano											Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Cadernos de Pesquisa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Comunicações	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Contrapontos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Educação em Revista	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Educação e Pesquisa	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Educação PUC/RS	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3
Educação UFSM	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	3
Educação UNISINOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Educar em Revista	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Ensaio, Pesquisa em Educação em Ciência	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	5
Estudos em Avaliação Educacional	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
História da Educação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Linhas Críticas	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Práxis Educativa	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Revista Brasileira de Educação	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Revista Diálogo Educacional	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	4
Revista Educação Pública	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Revista de Educação PUC/Campinas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	1	1	2	4	1	4	4	1	3	4	9	34

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

No contexto de análise do material coletado, resalto a contribuição dos estudos de Roldão (2007), que realizou uma pesquisa em Portugal, voltada para a constituição do campo disciplinar da formação de professores, que agrega, além do seu campo nuclear, denominado de “campos estruturantes”, os “campos adjacentes” e “campos próximos”, mapeando os elementos correspondentes a cada campo⁷.

Desse modo, facilita a compreensão do objeto de estudo, do núcleo central da formação de professores e dos demais campos que têm implicações, mas não fazem parte do seu campo nuclear. Dessa forma, aponta como campo nuclear “conceitos estruturantes”: “Estudo dos processos de construção e desenvolvimento do conhecimento e do desempenho profissional docente” e, ainda, as “Dimensões de operacionalização da formação”. Identifica campos exteriores ou adjacentes presentes no “Currículo, Cultura Profissional, Concepções e percursos dos professores, nas Didáticas e Culturas Organizacionais”. Além dessas dimensões também identifica em sua análise campos próximos: relacionados à “Formação em outros contextos” (ibid., p.54). Para melhor situar os elementos que compõem os campos estruturantes que tratam, especificamente, da formação de professores, a autora afirma que:

Na verdade trata-se de eleger como objecto de estudo o próprio campo da **formação de professores**, ou seja, o ‘como’ do aprender e/ou desenvolver

⁷ Para melhores esclarecimentos quanto aos campos estruturantes, adjacentes e próximos, com seus respectivos elementos, ler: ROLDÃO, M^a. do Céu – A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, nº 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

e melhorar o 'ser professor' e o 'saber ser professor' referenciando no âmbito desta denominação os **processos de aprendizagem e desenvolvimento da construção do conhecimento e do desempenho profissional dos docentes** (ROLDÃO, 2007, p.53, grifos da autora).

Dessa forma, a autora clarifica o objeto de estudo da formação de professores e delimita com mais precisão esse campo de estudo, o que facilita a compreensão de seus elementos e contribui com aqueles que têm interesse em investigar esse campo. Nesse sentido, a categoria “processos de formação inicial de professores” está diretamente vinculada à estrutura central ou nuclear da formação de professores, que, por sua vez, se materializa nas

Dimensões de operacionalização da formação, ou seja os dispositivos e ambientes da sua passagem à ação [...] **Organização da formação** - - seus **contextos** de formação e de trabalho docente – (instituição formadora, escolas, outros); - suas **componentes** que integram o processo formativo (teórica-prática, conteúdos científicos – conteúdos pedagógico-didáticos, prática e sua supervisão, processual e outras); -seus **dispositivos de construção** do conhecimento e do desempenho de profissionais, com destaque para os relativos aos modos de organização da **formação** e aos formatos e peso atribuído a mecanismos de **supervisão** (supervisão, integração, colaboração, parcerias, outros). **Avaliação da formação: (processos; resultados; dispositivos e eficácia)** (ROLDÃO, 2007, p. 53-54, grifos da autora).

A conceituação e caracterização dos Campos Estruturantes serviu como critério de inclusão e me orientou na descoberta inicial dos artigos do núcleo central da formação de professores, identificados no periódico científico internacional e nos 19 periódicos nacionais das publicações, referentes à categoria “Processos de formação inicial de professores”. Na sequência, passei a analisar os estudos publicados já mapeados nesses campos, identificando 109 textos referentes a categoria central nesse estudo, expressão da produção científica de pesquisadores em diferentes países. A Tabela 3 descreve a quantidade de textos identificados por ano e por periódico, incluindo os estudos nacionais e internacionais.

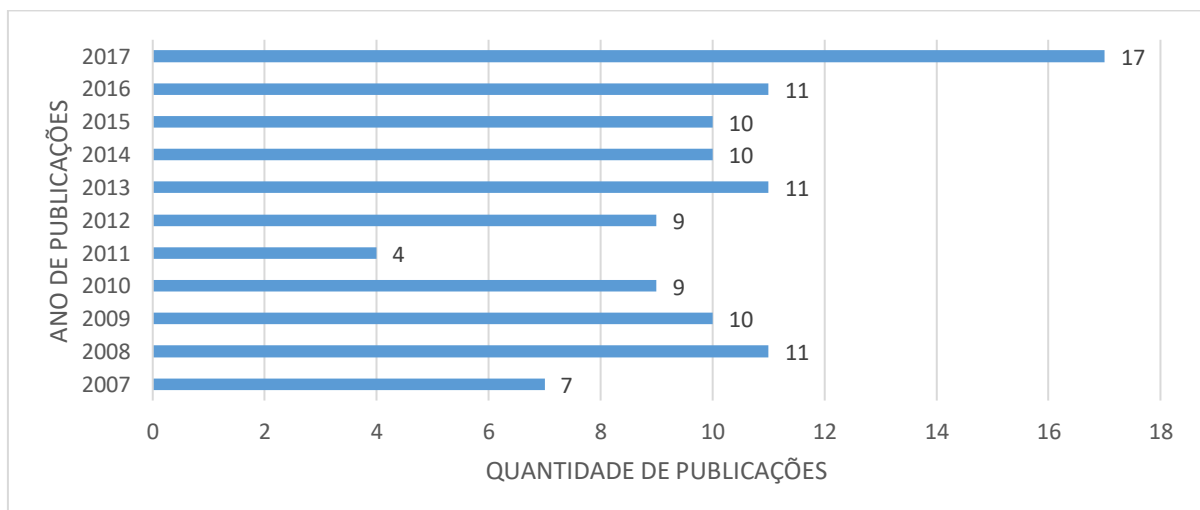
Estudos Pedagógicos												
Revista Diálogo Educacional	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	4
Revista Educação Pública	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Revista de Educação PUC/Campinas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	7	11	10	9	4	9	11	10	10	11	17	109

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

A Tabela 3 demonstra que no ano de 2017 foi o de maior número de artigos publicados sobre processos de formação inicial de professores. Foram 17 textos que equivalem a 15,59% do total de publicações dessa categoria. Em segundo lugar, encontram-se empatados os anos de 2008, 2013 e 2016, com 11 textos publicados, ou seja, 10,09% do total. Na terceira posição estão os anos de 2009, 2014 e 2015, empatados com um total de 10 artigos, representando 9,17% cada. Na quarta posição, os anos de 2010 e 2012 empatam, ambos com 9 textos, ou seja, 8,25% para cada ano. Na sequência, em quinta colocação, encontra-se o ano de 2007 com 7 artigos, representando um percentual de 6,42% e, por último, na 6ª colocação, destaca-se o ano de 2011 com 4 artigos, ou seja, 3,66%.

O Gráfico 1 retrata esse cenário.

Gráfico 1 – Número de publicações nacionais e internacionais por ano/ processos de formação inicial de professores

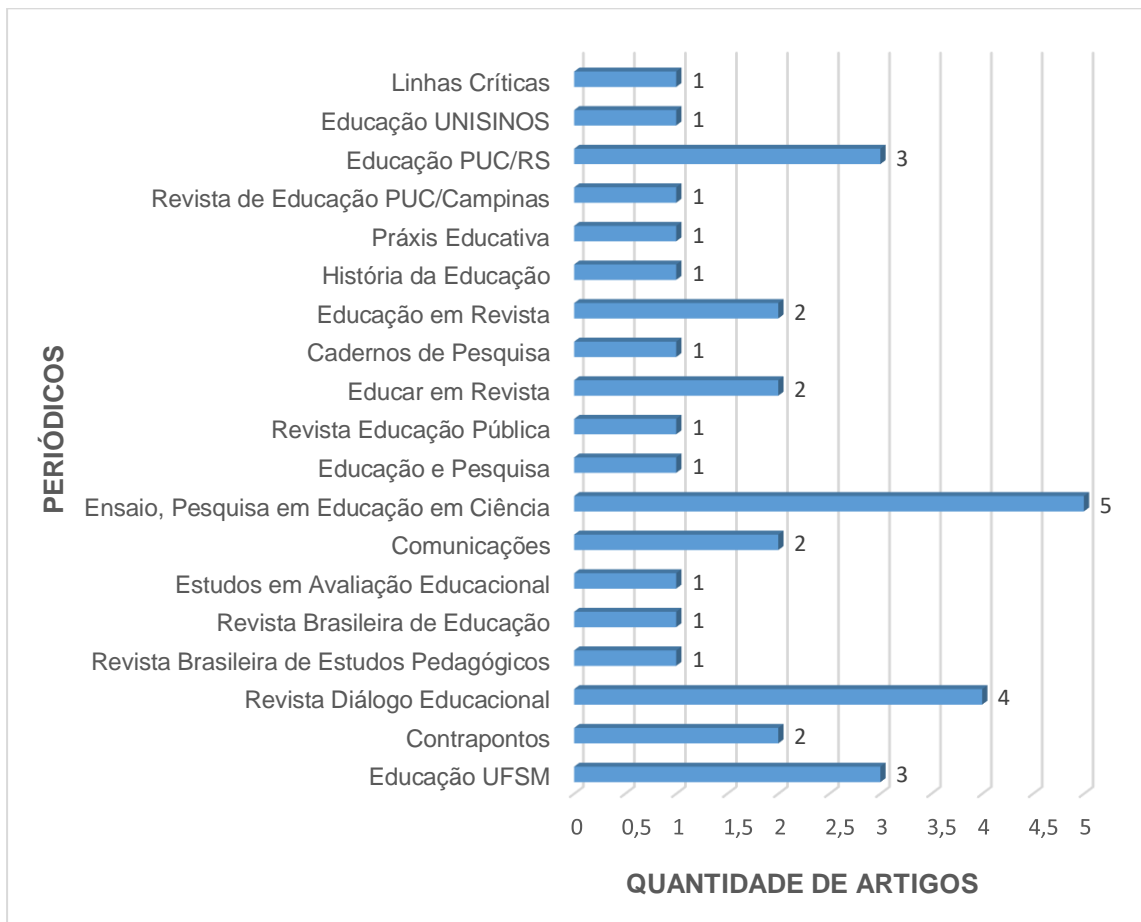


Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A análise dos resultados, por periódicos em âmbito nacional, apresenta a revista “Ensaio, Pesquisa em Educação em Ciência” com o maior número de publicações na categoria “processos de formação inicial de professores”, expresso em 5 artigos identificados, o que representa 14,70% do total de textos nacionais analisados. Em segundo lugar identifiquei a revista “Diálogo Educacional”, com 4 artigos, ou seja, 11,76% do total de textos nacionais analisados. Em continuidade, identifiquei dois periódicos empatados na terceira classificação, as revistas “Educação da UFSM” e a revista “Educação da PUC/RS”, ambas com 3 artigos, representando 8,82% cada, do total nacional. Em quarta colocação encontram-se empatadas as revistas “Contrapontos”, “Comunicações”, “Educar em Revista” e “Educação em Revista”, com 2 textos sobre processos, relativos a um percentual de 5,88% cada. A quinta classificação reuniu 11 periódicos, a saber: “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, “Revista Brasileira de Educação”, “Estudos em Avaliação Educacional”, “Educação e Pesquisa”, “Revista Educação Pública”, “Cadernos de Pesquisa”, “História da Educação”, “Práxis Educativa”, “Revista de Educação PUC/Campinas”, “Educação UNISINOS”, e, por fim, a revista “Linhas Críticas”. Todos esses periódicos apresentaram apenas 1 artigo referente à categoria Processos, ou seja, 2,94% em cada periódico.

O Gráfico 2 ajuda-nos a visualizar melhor esse mapeamento.

Gráfico 2 – Número de publicações por periódico em âmbito nacional



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Nesse cenário, compreendo que os processos de formação de professores se constituem nas ações realizadas ao longo da formação docente em suas diversas etapas, ao tempo em que evidenciam as concepções que circundam e fundamentam a formação do profissional do ensino. Portanto, faz-se importante a compreensão dos processos que estão sendo privilegiados nessa formação, assunto de que tratarei na próxima seção.

4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: que processos? Como compreendê-los?

Os estudos dos processos de formação inicial de professores se constituem, principalmente, nas reflexões acerca da formação docente, ou seja, a produção sistemática e planejada da formação, presente nos currículos e práticas desenvolvidas nos cursos de licenciaturas ou nos processos produzidos nas relações com os conhecimentos e saberes advindos dos diferentes contextos da profissão, nas relações interpessoais, nas experiências individuais e coletivas, no desenvolvimento da autonomia do professor em formação, entre outros.

Ao analisar as produções identificadas como processos de formação inicial de professores, classifiquei os textos por categorias. Estas categorias foram elaboradas a partir do foco epistêmico que constituiu a essência do estudo, por isso foi necessário estudar o resumo e o artigo na íntegra, quando necessário, em uma leitura sistemática e analítica. Produzi então 11 categorias e 1 subcategoria, descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias produzidas e sua descrição

Nº	Título da categoria/ subcategoria	Descrição da categoria
01	Prática como elemento da formação docente	Essa categoria abrange o conjunto das práticas relativas à docência e aos fazeres da profissão-professor de modo geral, em especial, no aprender a ser professor, destacando a importância da unidade teoria e prática, na perspectiva da indissociabilidade.
1.1	Estágio supervisionado na formação docente.	Contempla estudos que se inter-relacionam nos campos da universidade e escola, na prática do aprender a ser professor, mediado pela formação inicial e pelo trabalho docente.
02	Reflexão da/na prática docente e suas implicações na formação de professores.	Essa categoria refere-se a reflexão sobre a prática. Aborda estudos que tratam da importância e necessidade do professor refletir acerca de sua prática e na sua prática.
03	Pesquisa na formação inicial de professores.	Aborda os estudos focados na pesquisa como elemento importante nos processos de formação de professores, destacando a integração entre ensino e pesquisa e compreendendo-a como campo político que tem implicações nas políticas públicas.

04	Histórias de vida e trajetórias no contexto da formação de professores.	Trata dos estudos relacionados ao percurso do tornar-se professor, entendido como expressão das/nas histórias de vida.
05	Comunidades de prática e formação inicial do professor.	Reúne estudos que tratam da formação a partir das comunidades de prática, como espaço de formação compartilhado que envolve um aprendizado em grupo.
06	Crenças de professores sobre os processos de formação.	Trata de estudos sobre o pensamento dos estudantes-professores, expresso em crenças construídas, acerca do ser professor, antes de ingressarem na formação inicial e que implicam nessa etapa de formação.
07	Conhecimentos da/na formação docente.	Contempla uma base de conhecimentos associados à conteúdos e habilidades que o professor precisa saber na sua formação inicial para o desempenho profissional docente.
08	Tecnologias digitais da comunicação e informação (tdic) no contexto da formação inicial de professores.	Apresenta estudos sobre a importância da tecnologia para a formação do professor, como meio para desenvolver suas habilidades e favorecer a produção de conhecimentos sobre o ser professor, ou seja, é a formação pela análise da prática por meio das TIDC.
9	Das tendências conceituais às configurações curriculares.	Essa categoria trata de estudos que apontam as tendências que norteiam os processos de formação de professores, caracterizando as propostas dos cursos de formação e perspectivas do processo de aprendizagem para a atuação profissional.
10	Políticas que norteiam a formação de professores no contexto nacional e internacional.	Trata de discussões relativas à implantação de políticas educacionais, com ênfase principalmente nas avaliações dos impactos dessas políticas nos processos de formação de professores.
11	Identidade profissional docente na trajetória do tornar-se professor	Esta categoria toma por foco a construção da identidade profissional docente, que se desenvolve individual e coletiva, desde o início da formação e se amplia pela inserção e desempenho na profissão e em todo desenvolvimento profissional docente.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Ao analisar o material selecionado nesse estudo, classificado nas categorias descritas no Quadro 2, considerei dois níveis de processos de formação inicial de professores, quais sejam um nível mais diretamente vinculado à formação inicial e outro mais tangencial, que, entretanto se completam e se integram na formação. No primeiro nível, mais expressivo dos processos de formação inicial de professores, identifiquei 7 processos, a saber: Prática, Estágio, Reflexão, Pesquisa, História de vida, Comunidades de Prática e Crenças docentes. E no segundo nível, enquanto categorias tangenciais, destaquei 5 processos, a saber: Conhecimentos

da/na formação, Tecnologias, Configurações curriculares, Políticas que norteiam a formação de professores e Identidade docente.

Como justificativa para a delimitação do primeiro nível, considero que esses processos estão mais voltados para a forma, apesar de não dispensar os conteúdos imbricados em sua constituição, ou seja, a constituição do fazer-se professor a partir da ação prática e dos saberes produzidos nesse processo. O segundo nível, entretanto, está mais voltado para o conteúdo, os conhecimentos, os saberes produzidos, sistematizados e que podem ser socializados, mesmo considerando que em sua constituição também encontrei a forma, o *métier*, o modo de fazer. Martins (2003, p. 88-89) nos auxilia na compreensão da relação conteúdo-forma ao afirmar que: “A forma como os homens agem é que vai definir como será o conhecimento, como será a visão de mundo. Nessa perspectiva, na relação conteúdo-forma, o ponto de partida é um problema prático que ultrapassa a lógica reducionista de causa-efeito [...]”.

As categorias encontradas a partir da análise dos textos e que, nesse estudo, representam os processos de formação inicial de professores identificados nas produções, sinalizam para a caracterização da própria formação e como esta se desdobra. Esse desdobramento e/ou desenvolvimento da formação docente encontra respaldo nos estudos de Vaillant e Marcelo (2012, p. 20) que identifica quatro etapas nesse processo, quais sejam: “**experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes**”, que se inicia na educação básica como estudante; “**formação inicial em uma instituição específica**”, momento em que o estudante professor, ingressa na universidade; a fase de “**iniciação, designada pelos primeiros anos de exercício profissional**”, referente ao ingresso do professor no espaço de atuação profissional; e, por último, a fase do “**desenvolvimento profissional e contínuo**”, considerada, também, como formação continuada.

Essas etapas têm suas particularidades na formação de professores e trazem questões específicas e interdependentes, que se entrecruzam dando uma visão de totalidade dessa formação e proporcionando aos estudiosos e pesquisadores uma compreensão de como vem se dando sua constituição e organização, apontando suas singularidades, seus impasses e contribuições voltados para perspectivas do ser professor.

A formação inicial de professores é momento privilegiado para que o estudante-professor expresse suas crenças, valores, comportamentos, saberes,

enfim concepções diferenciadas que, ao longo de sua trajetória pessoal e escolar, foram construídas e internalizadas. Contudo, é também o momento em que o professor-formador, por meio de um trabalho coletivo, desenvolve ações que proporcionam análises e reflexões contínuas sobre a formação do estudante-professor, de modo que este perceba essa formação inserida em um contexto social, econômico, político e histórico, compreendida como uma prática social em sua totalidade.

Isso implica um processo de formação participativo em que professor-formador e estudante-professor se percebam como sujeitos ativos nesse processo, em uma perspectiva emancipatória, oportunidade em que o estudante-professor se conscientizará, por meio das ações realizadas, da importância de sua formação para desempenhar, com compromisso, o papel que assumirá na sociedade, enquanto agente de mudança.

Nesse sentido, faz-se necessário que a formação inicial de professores, privilegie desde a elaboração dos projetos dos cursos de licenciatura, ações que fortaleçam a indissociabilidade entre teoria e prática, a não fragmentação entre o conhecimento específico da área e o conhecimento didático-pedagógico, bem como a vinculação entre a instituição formadora e o campo de atuação profissional do futuro professor, permeada por um diálogo entre universidade e escola.

Assim, o estudante-professor, desde sua formação inicial, terá oportunidade de vivenciar e experienciar situações diversificadas que o ajudarão na compreensão do tornar-se e do ser professor, mediada pela sua participação no processo de sua formação inicial. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 63) “a formação inicial do professor de níveis iniciais é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”. Os referidos autores, entretanto, apontam inúmeras críticas trazidas por estudiosos e pesquisadores, assim como pelos próprios docentes em torno da formação inicial, e como consequência “[...] põem em dúvida a capacidade das universidades e institutos de formação docente de resposta às necessidades atuais da profissão”.

Nesse sentido, pesquisas realizadas por Vaillant (2010) apontam que ao longo dos últimos anos, tanto para os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como para a América Latina, a formação inicial apresentou resultados medíocres, apesar de se reconhecer nela um papel chave nas reformas educativas. Esses resultados indicam que ainda há muito que ser feito pela

formação de professores, em especial pela formação inicial, considerando ser essa etapa o ponto de partida para a qualidade das que seguem. Diante disso, os autores expressam suas inquietações frente à ineficiência de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores, refletindo tanto na qualidade do ensino em seus diversos níveis e modalidades, como na profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, pesquisadores envolvidos no e com o campo da formação docente são impulsionados a ampliarem suas investigações na busca por uma melhoria na qualidade da formação desse profissional do ensino, o professor. Vale ressaltar que, apesar das lutas intensas e permanentes ao longo da história da formação dos profissionais da educação no Brasil, desde a década de 1930, período em que se deu origem aos cursos de licenciaturas, ainda se são necessárias análises e reflexões em torno dessa formação, frente à desvalorização da profissão, tanto no aspecto profissional como no aspecto social (pouco investimento na formação inicial e no desenvolvimento profissional, reconhecimento da necessidade de orientação e acompanhamento na inserção profissional, ausência de plano de cargos e carreiras com valorização salarial adequada, precarização do ambiente de trabalho, etc.), desmotivando àqueles que já se encontram na profissão e os que desejam nela ingressar.

Portanto, pensar a formação inicial, etapa em que o estudante-professor, ingressa em uma licenciatura, curso que o habilita para o exercício da docência, é pensar em como esse profissional do ensino está sendo preparado e habilitado para o exercício dessa profissão. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, em seu Art. 62 sobre formação de professores para atuar na educação básica, fica designado que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade Normal.

A partir desta prescrição legal, fica determinado que os cursos de licenciatura passam a ser os principais responsáveis pela formação dos profissionais da educação básica, considerando que existem algumas especificidades quanto aos Institutos Superiores de Educação (ISEs), expressos no Art. 63 da LDBEN Nº

9394/96⁸. Diante desse *locus* da formação docente, questionamos quanto aos seus parâmetros, ou seja, que “modelos” de formação de professores fundamentam os cursos de licenciatura, conseqüentemente, que processos de formação inicial estão sendo privilegiados nesses cursos de formação?

Diniz-Pereira (2014) reflete sobre três modelos de formação docente. O modelo da racionalidade técnica, que tem ênfase na aplicação de conhecimentos científicos e/ou pedagógicos em uma determinada prática, o que implica em uma dissociação entre teoria e prática. Nesse modelo, “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas (id., *ibid.*, p. 3). A racionalidade técnica advém do paradigma positivista, que entende a prática como uma ação instrumental, direcionada para solucionar determinado problema, ou seja, parte da rigorosa aplicação da ciência enquanto instrumento neutro e indiscutível. Nesse modelo a teoria iluminaria a prática, guiando-a, entendida como superior e irrefutável.

No modelo da racionalidade prática, contrariamente ao primeiro modelo, teoria e prática constituiriam uma unidade indissociável, em uma relação dialética e dialógica e que, a partir de experiências e de situações práticas, surgem novos conhecimentos, não podendo ser reduzida ao domínio técnico. Assim, “os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola” (id., *ibid.*, p. 5).

O modelo da racionalidade crítica que vai além dos dois modelos anteriores, considerando que o professor vivencia situações-problema, portanto, sua investigação é situada em um contexto “sócio-histórico”, a partir de análise feita aos fatores históricos, sociais e politicamente interdependentes, e procura, assim, identificar e compreender as causas e conseqüências daquela situação, como sujeito autônomo que reflete sobre a prática, modificando-a e sendo por ela modificado. Nas palavras do autor:

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção

⁸ Para maiores esclarecimentos ler Art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jul. 2018.

instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 7).

Os modelos de formação docente propostos pelo autor expressam as concepções que fundamentam a relação entre teoria e prática, materializadas por meio dos processos da formação de professores. Nesse contexto, compreendo teoria e prática como unidade, em que a primeira expressa as reflexões, concepções e sistematizações emanadas da prática, e a segunda refere-se ao fazer fundado nos saberes experienciais, nas reflexões e criticidade, ou seja, tão indissociáveis, que a melhor forma de expressar essa relação é pela unicidade, como nos ensinou Freire (2013). Nessa perspectiva, se percebe a relevância da prática na construção de novas teorias. Esse pressuposto tem se fundamentado em Bernardo (1977, p. 86) quando afirma que:

[...] Uma teoria é sempre a teoria de uma prática e não de qualquer realidade material que transcende o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não praticada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo.

Daí a importância de que, no processo de formação de professores, as ações sejam realizadas coletivamente, de forma participativa, construindo assim uma consciência de si, do outro e da realidade em que estão inseridos. Essa concepção difere da que é determinada pela cultura expressa pela classe hegemônica, em que a teoria é guia da ação prática, em uma relação de sobreposição.

Contraopondo-se a essa perspectiva, um segundo grupo defende e percebe a prática como lugar central e apresenta a teoria como expressão da prática, em processo de integração, situada na realidade social contraditória, própria da sociedade capitalista. Dessa forma, uma influencia a outra, dada sua unicidade e pela relação dialética, material e contraditória, de construção dos processos sociais em que são promovidas. “Nesse paradigma, a prática não é dirigida pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. São as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens.” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2015, p. 144).

Essas formas de pensar, como resultados das formas de agir, implicam em concepções que, aos poucos, vão se materializando nas relações sociais, e refletem na consciência frente aos fatos vivenciados em sua realidade. Compreender a prática como elemento fundante do pensar pedagógico é, sem dúvida, manifestar uma política de valorização dos saberes da experiência, da ação do professor sobre sua

realidade material e surge por perceber que a concretude do real é que impulsiona a consciência do sujeito sobre a realidade, portanto a teoria surge nessa relação e por ela se justifica como impulsionadora da *práxis* transformadora (MARX; ENGELS, 2010).

É nesse contexto que penso a formação de professores, efetivada na e pela participação desse profissional do ensino, a partir de situações-problema experienciadas no contexto da sala de aula e fora dele, por meio de questões que estimulem a investigação e a elaboração do conhecimento e, a partir de seus resultados, impulsionar um processo mútuo de reflexões, entre professores e estudantes.

Dessa forma, as relações entre os saberes do acadêmico e os saberes instituídos nos cursos de formação que se materializam no interior das instituições formadoras, explicitam formas diferenciadas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, envolvidos no processo de aprendizagem compartilhada e autônoma, na perspectiva do aprender a ensinar, permeados pelas suas subjetividades e consolidados pelas descobertas de cada um. Santos (1992, p. 130) afirmou que:

A compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de 'bons conteúdos' mas sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria que é a expressão da prática; e são tantas práticas... É este o papel do conhecimento; ele é meio, não se constitui em objetivo em si mesmo.

Assim, o conhecimento se dá na interação entre professores e acadêmicos que vão se constituindo na e para a própria prática, proporcionando concepções diferenciadas aos sujeitos envolvidos nesse processo, conseqüentemente, novas formas de agir se evidenciam e se materializam no cotidiano de cada um. Entendo que a prática do professor/formador é um indicador de mudanças na formação do acadêmico, pois na interação e no compartilhamento das ações, novas oportunidades são criadas a partir das vivências e experiências, reconfigurando a prática educativa em um processo de participação coletiva. "Trata-se de um processo coletivo, pois, isoladamente, as mudanças sociais e culturais não ocorrem" (ROMANOWSKI, 2007, p. 54). Portanto,

Para que isso seja possível torna-se necessário redimensionar as formas de relações sociais estabelecidas [...], buscando relações coletivas e solidárias que favoreçam a produção e a sistematização de novos conhecimentos. As formas de relacionamento são elementos-chave do processo. Através de relações sociais mais solidárias, mais cooperativas, coletivas, passa-se a ter

uma nova relação com o conhecimento. Isso possibilita ao professor começar a criar, a produzir coletivamente (MARTINS, 2009, p. 167).

Nessa perspectiva, os processos de formação inicial dos professores tem um papel fundamental no sentido de proporcionar formas diferenciadas de desenvolver conhecimentos teórico-práticos, que possibilitem a participação do estudante-professor como sujeito partícipe do próprio processo de aprendizagem, compreendendo que a formação se efetiva com qualidade quando há interação de profissional em formação com a realidade e contexto do campo profissional, *lócus* privilegiado ao desenvolvimento da aprendizagem e construção de saberes e habilidades, desde o início de sua formação, ao tempo em que orienta quanto ao perfil do egresso, pretendido nos cursos de formação, expressando que formação está sendo privilegiada. Forma-se com base na docência? Forma-se com base na pesquisa? Forma-se integrando ensino-pesquisa-extensão? Formam-se profissionais do ensino autônomos, críticos e reflexivos? Essas indagações apontam para reflexões quanto aos processos de formação inicial frente as possibilidades de mudanças que possam proporcionar uma formação participativa e autônoma nos cursos de formação de professores. Para Marcelo (1999, p. 27, grifos do autor):

[...] consiste na necessidade de **integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular**. A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino.

Essa integração curricular fortalece a formação inicial de professores ao possibilitar uma reflexão crítica do conhecimento teórico-prático vivenciado nas instituições formadoras em sintonia com seu campo de atuação, a escola, identificando os significados presentes nos processos de formação desse profissional do ensino, necessários para seu desenvolvimento profissional. Para Romanowski (2007, p. 39) “o professor completa sua formação com o conhecimento que advém da prática. Espera-se, sobretudo desse profissional, responsabilidade, compromisso com seus alunos, com a instituição e com seus companheiros”.

A desvinculação entre o idealizado e o real, a teoria e a prática, associado a outros fatores como desvalorização profissional, baixos salários, aceleração nas mudanças sociais, científicas e tecnológicas, exigem inovações nos processos de formação de professores nas instituições educacionais formadoras, que estimulem o gosto pela docência e o prazer em ser professor.

Dessa forma, as oportunidades vivenciadas pelos estudantes-professores, por meio de processos que privilegiem relações de envolvimento e participação nas atividades realizadas durante sua formação acadêmica, em tese, beneficiará a construção do conhecimento na sua formação, de modo que este já possa, ao longo do curso, criar novas situações de aprendizagem. Essa relação nutre diálogos necessários ao desenvolvimento profissional dos docentes e destes com os discentes.

Compreendo, portanto, que a análise dos processos que constituem a formação inicial de professores são essenciais na avaliação dos cursos dessa formação e, conseqüentemente, podem contribuir para a qualidade da formação de professores. Nessa perspectiva, analiso como os processos de formação estão sendo tratados nas publicações que constituíram o *corpus* da produção científica nesse relatório de Tese.

Nesse contexto, com o objetivo de lembrar ao leitor acerca da problemática central desse estudo, haja vista que adentro na apresentação e análise das categorias identificadas no material coletado, retomo às questões principais desse estudo: como se caracterizam as publicações sobre formação de professores? Que processos de formação inicial de professores são privilegiados nas publicações analisadas? Que contribuições são identificadas nas pesquisas e publicações acerca dos processos de formação inicial dos cursos de formação de professores? Como os processos de formação inicial de professores têm sido explicitados nas publicações? Por fim, que eixos epistemológicos são identificados nos estudos dos processos de formação de professores, explicitados nas publicações, considerando os artigos de âmbito nacional e internacional pesquisados?

Ao considerar as questões que orientam a análise dos materiais coletados, parto do entendimento que a formação de professores em seu momento inicial, ao passar pelo crivo da crítica e de análise de sua constituição, remonta a três eixos epistemológicos de que serão utilizados na análise das produções nesse estudo, quais sejam: o primeiro ligado à superação de uma formação pelo paradigma técnico, destituindo o professor do papel de agente autônomo, que pensa a formação e sua complexidade e não apenas que faz acontecer, observando os princípios técnicos, em direção ao modelo prático e crítico.

O segundo eixo epistemológico trata-se da relação teoria-prática, no tratamento que se promove a esses elementos da/na formação, ao sistematizar o caminho de construção do conhecimento, ou seja, como se expressa na formação a

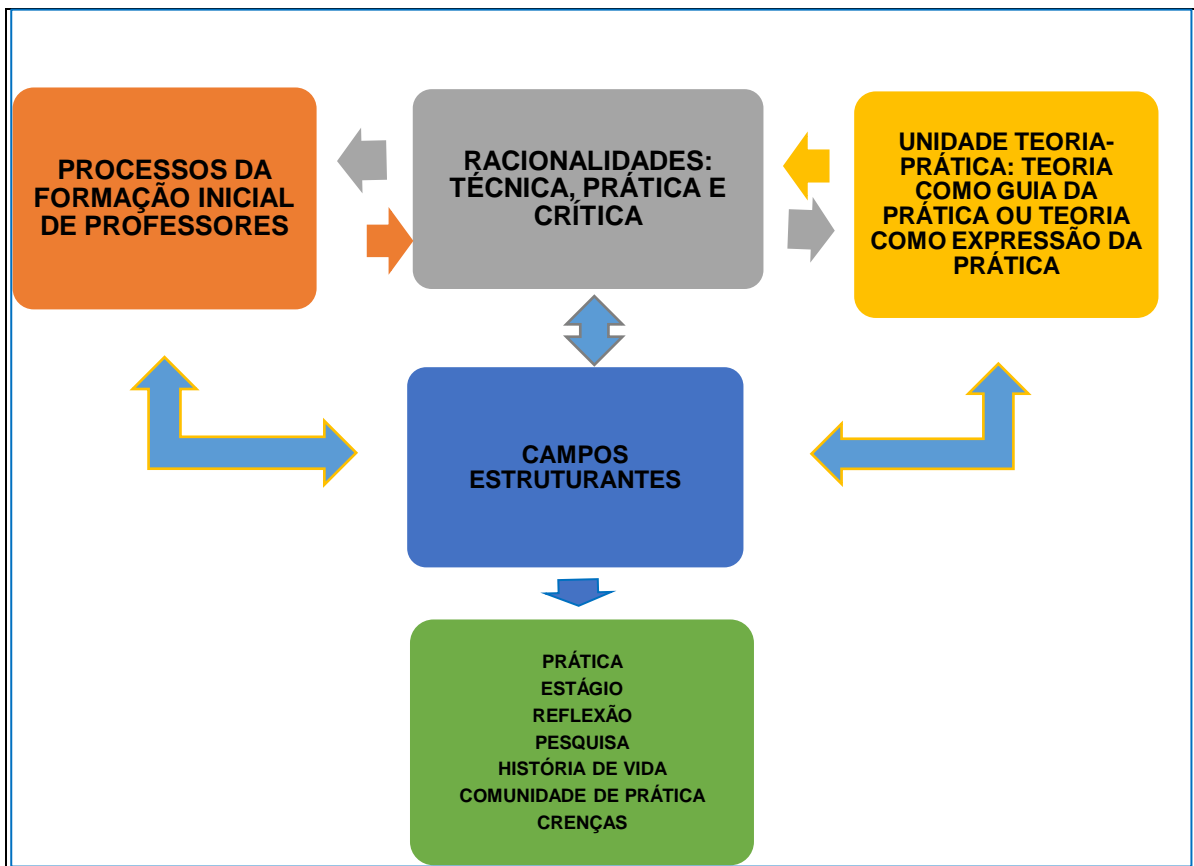
vinculação desses aspectos: é pela prática que emerge a formação e a produção de conhecimento? Ou a prática é guiada pela teoria, em uma relação hierarquizada e unilateral?

O terceiro eixo refere-se a compreensão de processos como parte dos Campos Estruturantes, como campo nuclear da formação e que se delinea, a partir dos achados dessa pesquisa, em caminhos mais voltados à operacionalização da formação, indicados pelas 7 categorias originadas da prática, identificadas no processo de análise: Prática, Estágio, Reflexão, Pesquisa, História de Vida, Comunidades de Prática e Crenças de Professores.

Essas categorias ilustram os processos de formação inicial de professores e contribuem para caracterizar os Campos Estruturantes como núcleo central da formação. Os eixos epistemológicos utilizados para compreender os processos estão configurados na Figura 1 e retratam a sua relação, que são base para a configuração dos processos de formação inicial de professores, enquanto parte integrante dos Campos Estruturantes.

A Figura 1, também retrata a relação dialética existente entre as racionalidades que embasam a formação de professores e a unidade teórico-prática que fluem e são parte desses processos, configurando também o movimento presente no campo nuclear da Formação de Professores.

Figura 1 – Eixos epistemológicos que fundamentam a análise dos processos de formação inicial de professores



Fonte: Produzida pela pesquisadora.

Nesse contexto, considerando os eixos indicados anteriormente, a análise se desdobra ampliando o processo para além da descrição e explicação em direção à compreensão das produções e dos eixos epistemológicos que as sustentam, portanto considero primeiramente as publicações, valorizando os estudos e pesquisas coletadas, enquanto realidade concreta e que aponta para o contexto da profissão, suscitando o pensar crítico e reflexivo e, portanto, a produção de conhecimentos.

5 PROCESSOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Nesta seção apresento uma visão panorâmica do *corpus* da pesquisa que trata de processos da formação inicial de professores, em âmbitos nacional e internacional. Inicio apresentando uma tabela que aponta a quantidade dos resumos de artigos identificados como processos de formação inicial, classificados por categoria, coletados nas revistas do indexador EDUCA/BRASIL, com busca no descritor “licenciatura” e na revista internacional denominada “*Teachers and teaching: theory and practice*/ Professores e Ensino: teoria e prática”, ambos correspondentes ao período de 2007 a 2017.

Na sequência, para uma melhor caracterização do *corpus* textual estudado, apresento cada categoria, com as respectivas pesquisas encontradas, destacando seu(s) objetivo(s), seguido de uma síntese dos resultados dessas pesquisas, e, posteriormente, explícito, em uma perspectiva analítica e crítica, as discussões sobre as temáticas relativas a cada categoria e seu material correspondente, fundamentada em pesquisadores e estudiosos dessas temáticas, objetivando uma compreensão da importância, contribuição e/ou implicações dos processos na formação inicial de professores.

5.1 As Pesquisas Nacionais e Internacionais acerca dos Processos de Formação Inicial de Professores

Após leitura exaustiva dos resumos e textos na íntegra, quando necessário, sistematizei o material a partir dos seguintes indicadores: título/tradução, autor/a/es, local, foco temático, elementos do resumo (objetivos, metodologia e resultados/conclusão), e palavras-chave. Esses indicadores constituíram o quadro a seguir, que me ajudou na organização dos resumos:

Quadro 3 – Estrutura de organização e sistematização dos resumos mapeados

Artigo Nº.....	Título/Tradução Autor/a/es	
	Local/Foco Temático	
	Elementos do resumo	
	Palavras-chave	
	Observações	

Após inserção dos resumos na estrutura apresentada no Quadro 3, identifiquei objetivos e resultados alcançados, apresentando o foco temático de cada estudo e, a partir dessa reflexão, produzi as categorias representativas de processos da formação inicial. Portanto, as categorias que compõem a Tabela 4 foram elaboradas a partir da análise do *corpus* da pesquisa e representam os resultados sobre os “processos de formação inicial de professores”, ou seja, refleti sobre que processos são construídos durante o percurso da formação inicial de professores e que foram apresentados nas produções dos pesquisadores e estudiosos mapeados nessa Tese.

A Tabela 4 apresenta a quantidade de estudos identificados por categoria nas revistas nacionais e internacional.

Tabela 4 – Número de artigos nacionais e internacionais por categoria

Nº	Categorias	Nacionais	Internacionais	Total
01	Prática como elemento da formação docente	3	13	16
1.1	Estágio supervisionado na formação docente	6	7	13
02	Reflexão da/na prática docente e suas implicações na formação de professores	0	7	7
03	Pesquisa na formação inicial de professores	1	2	3
04	Histórias de vida e trajetórias no contexto da formação de professores	0	10	10
05	Comunidades de prática e formação inicial do professor	0	5	5
06	Crenças de professores sobre os processos de formação	0	5	5
07	Conhecimentos da/na formação docente	7	9	16
08	Tecnologias digitais da comunicação e informação (tdic) no contexto da formação inicial de professores	1	4	5
09	Das tendências conceituais às configurações curriculares	12	2	14
10	Políticas que norteiam a formação de professores no contexto nacional e internacional	1	8	9
11	Identidade profissional docente na trajetória do tornar-se professor	3	3	6
Total		34	75	109

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

Ao analisar os resultados apresentados na Tabela 4, identifiquei que a categoria “PRÁTICA COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE”, considerando que tem incluída a subcategoria “ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO

DOCENTE”, representa a maior parte dos estudos com um total de 29 artigos, ou seja, representa 26,60% do total de estudos. Em segundo lugar identifiquei a categoria “CONHECIMENTOS DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE” com 16 artigos, ou seja, textos que tratam de saberes e habilidades no âmbito da profissão. Esse número representa 14,67% das produções.

Seguindo o *ranking* mapeado, identifiquei em terceiro lugar a categoria “DAS TENDÊNCIAS CONCEITUAIS ÀS CONFIGURAÇÕES CURRICULARES” com 14 artigos, representando 12,84% do total de produções. Nessa categoria foi evidenciado um número significativo de estudos sobre as tendências de formação das Licenciaturas, principalmente nas produções nacionais com 12 textos.

Na continuidade identifiquei na quarta posição a categoria “HISTÓRIAS DE VIDA E TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES” com 10 artigos, especificamente, internacionais representando 9,17% das produções. Essa categoria apresenta narrativas de vivências experienciadas por estudantes-professores de forma individual e/ou coletiva, que contribuíram e têm contribuído ao longo de sua formação docente.

Dando continuidade, em quinto lugar surge a categoria “POLÍTICAS QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL” com 9 produções, representando 8,25% dos estudos. Nessa categoria o maior número de produções se deu em âmbito internacional com pesquisas que retratam as políticas que norteiam a formação de professores.

Na sexta posição, identifiquei a categoria “REFLEXÃO DA/NA PRÁTICA DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”. Verificaram-se 7 estudos, ou seja, 6,42% do total de artigos. Todas as produções dessa categoria foram encontradas no periódico internacional e tratam, especificamente, de estudos que traziam a reflexão como elemento central, muitas vezes reflexões sobre o cotidiano da prática docente e reflexões sobre a própria prática como elemento importante da formação.

Na sequência, destaco a sétima posição com a categoria “IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA TRAJETÓRIA DO TORNAR-SE PROFESSOR” com 6 estudos, ou seja, 5,50%. Nessa categoria discute-se a constituição da identidade docente expressa pelo movimento contínuo entre o tornar-se e o ser professor.

Na oitava posição identifiquei um empate com 5 textos presentes nas categorias “COMUNIDADES DE PRÁTICA E FORMAÇÃO INICIAL DO

PROFESSOR”, “CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO” e “TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TDIC) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES”. Essas categorias representam um percentual de 4,58% cada uma, do total de produções. Também ressalto que a maioria das produções nessas categorias são publicações do periódico internacional, pois representam estudos ainda pouco disseminados no Brasil, especificamente, as duas primeiras categorias.

Por fim, na nona posição, identifiquei a categoria “PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES” com apenas 3 artigos, 1 em âmbito nacional e 2 no periódico internacional, representando 2,75% do todo. Esses 3 artigos retratam a importância da pesquisa na formação de professores, situando também a pesquisa da/na própria prática.

5.1.1 Prática como elemento da formação docente

A categoria “Prática como elemento da formação docente” abrange o conjunto das ações relativas à docência e aos fazeres da profissão-professor de modo geral. A prática, nos diversos cursos de formação profissional e, em especial, nesse estudo nos cursos de Licenciatura, caracteriza-se como componente curricular do processo formativo, desenvolvido no aprender a ser professor, destacando a importância da unidade teoria e prática como elementos indissociáveis. Nesta categoria destaca-se, na maioria dos estudos analisados, a parceria entre universidade e escola, refletindo acerca da inserção do estudante-professor no campo de sua atuação profissional.

Essa categoria contempla 3 artigos nacionais e 13 internacionais. Para organizar essa análise e contribuir para melhor compreensão sobre os achados da pesquisa, apresento, inicialmente, um quadro que identifica o texto e seus elementos (local, ano, título e autoria)⁹. Posteriormente, amplio as reflexões sobre os conteúdos do material, destacando artigos, conceitos, ideias e discussões importantes para a caracterização dos processos formativos. O Quadro 4 apresenta o material coletado da categoria “Prática como elemento da formação docente”.

⁹ Todos os quadros que apresentam os dados das publicações por categoria do corpus da pesquisa, estão organizados por ordem alfabética considerando o local de publicação.

Quadro 4 – Identificação dos artigos da categoria “Prática como elemento da formação docente”

Local	Ano	Título	Autoria
Austrália	2010	A fundamental partnership: the experiences of practising teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme/ Uma parceria fundamental: as experiências dos professores praticantes como palestrantes em um programa de formação inicial de professores.	ALLEN; BUTLER-MADER; SMITH, 2010.
Austrália	2017	(Re)turning to practice in teacher education: embodied knowledge in learning to teach/ Voltando-se para a prática na formação de professores: conhecimento incorporado no aprender a ensinar.	MITCHELL; REID, 2017.
Austrália	2007	Listening to teachers–listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement/ Ouvindo professores – ouvindo estudantes: conversas substanciais sobre resistência, empoderamento e engajamento.	ZYNGIER, 2007.
Austrália	2012	Negotiating authority through jointly constructing the course curriculum/ Negociando autoridade através da construção conjunta do currículo do curso.	BRUBAKER, 2012.
Brasil/ São Bernardo- SP	2015	Práticas de ensino e formação docente: notas sobre a experiência da Licenciatura em Filosofia da UFABC.	PEREIRA; VELASCO, 2015.
Brasil/ Niterói-RJ	2007	Formação de professores em articulação com as escolas públicas: (re)significando a prática pedagógica discente.	LÜCK; SILVA, 2007.
Brasil/ Curitiba- PR.	2014	Licenciaturas e anos iniciais da educação básica: uma interlocução necessária na formação de professores.	CARTAXO; MARTINS, 2014.
Canadá	2013	Letting experience in at the front door and bringing theory through the back: exploring the pedagogical possibilities of situated self-narration in teacher education/ Deixando a experiência na porta da frente e trazendo a teoria pela porta dos fundos: explorando as possibilidades pedagógicas da autonarrativa localizada na formação de professores.	IFTODY, 2013.
Espanha	2015	The relationship between teacher’s autonomy support and students’ autonomy and vitality/ A relação entre o apoio da autonomia do professor e a autonomia e vitalidade dos alunos.	NUÑEZ et al., 2015.

Estados Unidos	2009	Redefining teaching, re-imagining teacher education/ Redefinindo o ensino, re-imaginando a formação de professores.	GROSSMAN; HAMMERNESS; MCDONALD, 2009.
Estados Unidos	2011	Better serving the needs of limited english proficient (lep) students in the mainstream classroom: examining the impact of an inquiry-based hybrid professional development program/ Melhor atendimento às necessidades de estudantes com proficiência limitada em inglês (lep) na sala de aula regulares: examinando o impacto de um programa de desenvolvimento profissional híbrido baseado em pesquisa.	HUTCHINSON; HADJIOANNOU, 2011.
Holanda	2016	Enhancing student engagement in pre-vocational and vocational education: a learning history/ Reforçar o envolvimento dos alunos no ensino pré-vocacional e vocacional: uma história de aprendizagem.	UDEN; RITZEN; PIETERS, 2016.
Holanda/ Amsterdã.	2009	Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education/ Experiência, teoria e sabedoria prática no ensino e na formação de professores.	LUNENBERG; KORTHAGEN, 2009.
Inglaterra	2007	Student-teachers' perspectives on positive and negative social processes in school/ Perspectivas dos professores-alunos sobre processos sociais positivos e negativos na escola.	GRAHAM; ROBERTS, 2007.
Inglaterra	2007	Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how/ Criando e traduzindo conhecimentos sobre ensino e aprendizagem em parcerias de pesquisas colaborativas escola-universidade: uma análise do que é trocado em parcerias, por quem e como.	BAUMFIELD; BUTTERWORTH, 2007.
Taiwan	2015	Pre-service english teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring/ Percepções e experiências de práticas de ensino em sala de aula de professores em formação inicial e aprendizado profissional de professores orientadores especialistas.	CHIEN, 2015.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

O Quadro 4 evidencia que os textos do periódico internacional originam-se de diversos países e de continentes diferentes e os textos nacionais estão situados

no sul e sudeste do Brasil. Portanto, a discussão sobre a prática na formação de professores é “objeto” de reflexão e interesse de diversos estudiosos desse campo de conhecimento, não obstante seja uma dimensão essencial dos processos de formação de professores.

Como identificar essa categoria nesses estudos? O que os pesquisadores apontam sobre a prática, como processo formativo do professor? As práticas constituem, historicamente, o caminho mais utilizado para o exercício profissional, sendo inicialmente, uma arte intuitiva e experiencial, haja vista que no Brasil, segundo Romanowski (2007, p. 32):

Os professores da escola primária, na maioria das vezes, eram leigos com pouca escolarização. No interior do Brasil, especialmente na zona rural, eram os proprietários das fazendas que criavam e mantinham as escolas de ensinar a ler e escrever, mas a maioria dos professores não possuía formação adequada.

Saviani (2009) aponta que no Brasil a formação de professores só passa a ser preocupação do poder público, de fato, após a independência do país e há uma preocupação muito forte com o domínio do conhecimento teórico, para o processo de transmissão-assimilação que caracterizava o ensinar. Saviani (ibid., p. 143-144, grifos meus), organiza a história da formação de professores em seis períodos:

1. **Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890).** Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. **Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932),** cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. **Organização dos Institutos de Educação (1932-1939),** cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. **Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).**
5. **Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).**
6. **Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).**

Os estudos de Saviani (2009) evidenciam os elementos políticos, econômicos e culturais impressos na história da educação brasileira e do ensino, delineando a história da própria formação de professores. A criação da Escola Normal foi, portanto, um marco para a produção do que temos nos dias atuais, na formação de professores. Na acepção do referido autor, a Escola Normal constituiu durante

muito tempo o modelo central de formação de professores no Brasil, com destaque para a experiência da Escola Normal Paulista, pois as críticas que prevaleciam evidenciavam uma formação erudita, para o domínio dos conteúdos curriculares das escolas primárias e pouco se pensava nos aspectos práticos, o que levou a necessária reforma desse modelo curricular.

A reforma que inicialmente aconteceu no Estado de São Paulo tomou por base dois principais elementos: o enriquecimento dos conteúdos curriculares, já enfatizados anteriormente, e a inserção da prática como princípio essencial da formação de professores. Nas palavras de Saviani (2009, p. 145):

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

Mesmo considerando que essas mudanças romperam com um modelo centralizado na formação teórica, o currículo da escola Normal ainda era muito criticado porque ao tentar formar nos dois aspectos, valorizando a aprendizagem dos conteúdos de cultural geral e, ao mesmo tempo, a formação técnica nos aspectos didático-pedagógicos, terminava por não promover um ensino de qualidade.

Esse movimento de crítica e de avaliação da proposta da Escola Normal culminou em transformações em sua proposta curricular, chegando ao que conhecemos hoje como Licenciatura em Pedagogia. Esclareço, entretanto, que as críticas centradas na separação entre teoria e prática na formação de professores perduram até hoje, levando-me a questionar sobre esse desafio para os Cursos de Licenciatura nos estudos produzidos e investigados nesse relatório de Tese.

Nas pesquisas nacionais foram identificados três artigos, 2 voltados para reflexões sobre a relação entre universidade e escola nos processos práticos, e 1 com discussões sobre a prática como componente curricular nas licenciaturas. O artigo, produzido por Pereira e Velasco (2015), teve por objetivo refletir sobre a concepção de prática de ensino como experiência de formação docente, inserida no Curso de Licenciatura em Filosofia, compreendendo a prática como componente curricular, fundamentado nos parâmetros curriculares que orientam os cursos de formação de professores. Para as autoras, a formação se materializa na e pela prática.

As autoras defendem que na licenciatura em Filosofia, a prática se dá a partir do filosofar sobre uma dada realidade, tornando-a mais compreensiva para o estudante, refletindo sobre a Filosofia enquanto disciplina na formação Básica, seu papel e os aspectos metodológicos do ensinar Filosofia na escola. O cerne do estudo encontra-se, entretanto, nas reflexões sobre a formação do professor de Filosofia e sobre o papel da prática, analisando-a como parte do currículo das Licenciaturas e, em específico, a disposição dessa prática no currículo da Licenciatura em Filosofia investigada. As autoras chegaram ao seguinte resultado: “[...] não é apenas uma boa formação do aluno em conteúdos filosóficos, [...] mas também a sua capacidade filosófica de pensar a própria prática de transmissão dos conteúdos filosóficos e o movimento (reflexão) que lhes é inerente [...]” (id., *ibid.*, p. 48).

As discussões acerca da prática focaram o diálogo entre universidade e escola, seja como parte da formação continuada ou como parte da formação inicial, nesse intercâmbio entre os professores da escola e os estudantes-professores, apareceram nos artigos de modo mais contundente. Lück e Silva (2007) apresentaram resultados de uma pesquisa que objetivou inserir o futuro educador na realidade concreta da rede de ensino público, buscando transformar as relações entre a Escola e a Universidade Federal Fluminense, em práticas que proporcionassem a melhoria da qualidade do ensino e da gestão nas escolas públicas.

Dessa forma, a pesquisa expressou a importância da parceria entre as instituições formadoras de estudantes-professores da formação inicial e continuada, entendendo que é nessa relação de vivências e experiências mediadas nas/pelas práticas que a formação se materializa, proporcionando aos sujeitos do processo de aprendizagem – estudante-professor e professor em exercício da profissão – a construção da consciência do compromisso que eles têm com a formação acadêmica e com a melhoria da qualidade da educação pública.

Ressalto, conforme as autoras, que há uma valorização da escola pública como ambiente para essas trocas e para o desenvolvimento da formação e seu exercício prático. As autoras consideraram que a Universidade “procurou valorizar esse espaço e criar condições para que o licenciando pudesse refletir mais profundamente sobre as múltiplas questões da educação, [...] fortalecendo sua formação e preparando-o melhor para o exercício pleno do magistério.” (id., *ibid.*, p. 144).

Cartaxo e Martins (2014) publicaram os resultados de uma investigação que teve por objetivo analisar a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da Educação Básica na formação inicial de professores, a partir de uma pesquisa documental em cursos de licenciatura e entrevistas com professores formadores. As autoras defenderam que essa interlocução no processo de formação inicial de professores facilita a compreensão da educação básica em sua totalidade e contribui para que a aprendizagem do estudante-professor ocorra a partir da prática vivenciada na escola a fim de que esta seja o ponto de partida para a elaboração de novas teorias como expressão da prática.

As autoras apontaram, ainda, que essa interlocução entre os cursos de licenciatura e os anos iniciais da Educação Básica, pode servir de base para se pensar uma licenciatura alfabetizadora. O que seria, então, uma licenciatura alfabetizadora? Para as autoras “chamar de licenciatura alfabetizadora passa pelo entendimento da relação professor-educando-mundo e pela compreensão de alfabetização nas licenciaturas” (id., *ibid.*, p. 345). Nesse sentido, o artigo expressa a dimensão da formação de professores na perspectiva da alfabetização, ou seja, integração com os anos iniciais da Educação Básica, percebendo esse diálogo como necessário.

Graham e Roberts (2007) apresentaram um artigo que objetiva esclarecer como os estudantes-professores percebem os processos sociais e as interações, que são fundamentais para se integrarem na "vida corporativa da escola", durante as primeiras experiências no estágio de ensino nas escolas. Fica subentendido que os processos integrativos levam o estudante-professor a aprender mais, pois ao se integrar no processo de sua aprendizagem, aprende melhor, haja vista a sua participação ativa, como sujeito desse processo.

Os autores apontaram como resultado que as interações dos estudantes-professores com a equipe da escola são significativas no desenvolvimento do seu “ser professor”, principalmente para o equilíbrio emocional dos estudantes-professores. Nessa perspectiva, compreendo que processos não se referem apenas ao modo como o professor ministra a aula, mas há que se considerarem os diferentes modos de integração entre professor-aluno-conhecimento, pois nossa capacidade de pensar, agir e estruturar saberes surgem desses processos integrativos, com significados mais fortes e, por vezes, latentes.

O estudo produzido por Baumfield e Butterworth (2007) examinou a pesquisa colaborativa que acontece pela parceria entre escola e universidade, a partir

de uma análise dos intercâmbios entre professores e acadêmicos. As autoras afirmaram que é uma parceria produtiva, considerando a amplitude e reciprocidade de conhecimentos entre os integrantes das duas instituições, em especial, professores e acadêmicos, mediada pelo diálogo e interesses que favorecem a relação entre teoria e prática na busca do conhecimento sobre ensino e aprendizagem. Esses processos proporcionam a participação de professores e estudantes da Educação Superior e na Educação Básica, favorecendo a formação inicial e continuada, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos participantes.

Allen, Butler-Mader e Smith (2010) escreveram sobre uma avaliação de uma parceria inovadora entre universidade e escola, em que os professores trabalham como professores universitários em um programa regional australiano de educação, de professores em formação inicial. O objetivo central do estudo foi compreender as experiências e os resultados dos professores praticantes, bem como documentá-las. Trata de processo de formação por meio de parcerias, em que os professores são convidados a analisar suas palestras dentro da universidade, suas próprias falas. É a participação como processo, ou seja, o fato dos professores fazerem seminários os ajuda em sua formação, pois estabelecem momentos reflexivos em que os participantes relacionam sua ação pedagógica e didática com os saberes acadêmicos, na relação entre universidade e escola.

Os estudos que examinam a parceria entre universidade e escola estão voltados para a importância da experiência prática na formação de professores, sempre trazendo o chão da escola como espaço significativo para o exercício prático. Os autores nessa linha de raciocínio caracterizam os processos em grande medida pela valorização dessa parceria, afirmando que o campo profissional consubstancia experiências ricas e que são essenciais nos percursos individuais e coletivos no tornar-se professor. Que elementos precisam ser considerados nessa parceria? Como as instituições organizam essas parcerias?

Romanowsky et al. (2017, p. 1656-1657) discutiram em seus estudos a dificuldade que as instituições formadoras apresentam quando se trata de inserir a prática na organização curricular e estabelecer essa parceria entre universidade e escola. Destacaram que o que se observa nos cursos de licenciatura é uma ênfase na teoria em detrimento da prática, ficando esta última isolada nos anos finais da formação, retratando a desarticulação entre teoria e prática ou evidenciando a teoria como guia da ação prática, ou seja, o licenciando precisa primeiro passar pelas

disciplinas de cunho teórico para aprender a ser professor e, posteriormente aplicar essa teoria no contexto da sala de aula, evidenciando que a formação fundamenta-se em uma racionalidade técnica. Nas palavras dos autores:

Via de regra a orientação epistemológica dos cursos de licenciatura prioriza uma sólida formação teórica tendo em vista uma prática consequente. Essa concepção está na base das denúncias de aligeiramento, fragilização e desarticulação dos currículos fundados no princípio da racionalidade técnica. Por outro lado, propostas de estreitar as relações entre universidade e escola básica estabelecendo a relação teoria e prática ao longo do curso e não apenas nos períodos finais têm sido colocadas em discussão por grupos que trabalham com a concepção de teoria como expressão da prática e não o seu guia e também pelos professores da educação básica que, ao serem ouvidos sobre a sua formação inicial e a experiência profissional no chão da escola, reivindicam um estreitamento da teoria dos cursos de licenciatura com os problemas inerentes às escolas onde atuam, reafirmando a importância dessa relação para a formação de professores.

A relação entre universidade e escola precisa, portanto, ser desenvolvida como uma via de mão dupla, ou seja, as contribuições são evidenciadas nas trocas, pois ao tempo em que os aprendizados se materializam no enfrentamento das situações-problema, próprias desse contexto, enriquecendo a formação do licenciando, são produzidos momentos reflexivos que envolvem os profissionais das escolas, suscitando pela criticidade, a compreensão das causas e das possíveis soluções para essas dificuldades.

Lunenberg e Korthagen (2009) discutiram o que significa ser um professor profissional com sabedoria prática e como a sabedoria prática está relacionada à teoria e à experiência. A pesquisa apontou que a triangulação – sabedoria prática, teoria e experiência – proporciona ao estudante-professor a compreensão de que a prática interage com a teoria, fato comprovado nas experiências vivenciadas na relação universidade e escola. É a prática, como processo de formação docente, ou seja, a prática refletida funciona como dispositivo para a produção de saberes. Os autores apresentaram ao longo do texto relatos de situações práticas vividas pelos professores em formação e que devem ser objeto de análise crítica na formação de professores, considerando a intrínseca relação entre teoria e prática que deve ser fortalecida.

Grossman, Hammerness e McDonald (2009) argumentaram que os educadores de professores precisam atender aos aspectos clínicos da prática e experimentam qual a melhor maneira de ajudar os novatos a desenvolverem práticas qualificadas. Os autores defenderam a importância da relação entre teoria e prática

na formação de professores e enfatizam que só ocorrerá, satisfatoriamente, essa unicidade, por meio da organização curricular dos cursos de formação, materializada por pedagogias que privilegiem a reflexão e a investigação na relação universidade-escola, de modo que as práticas sejam vivenciadas pelos estudantes-professores de forma integrada, “em que o conhecimento, a habilidade e a identidade profissional sejam desenvolvidos no processo de aprender a praticar durante a educação profissional” (id., *ibid*, p. 273, tradução minha).

Hutchinson e Hadjioannou (2011) examinaram o impacto de uma oferta de desenvolvimento profissional de inglês como segunda língua (ESL), projetada para enfrentar o seguinte desafio: o programa de instruções Modular *Design for English Language Learners (MODELL)*. Este programa foi desenvolvido por uma equipe de professores para apoiar os professores no ensino de Inglês, com a finalidade de esses professores trabalharem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos no Inglês.

Trata-se, portanto, de um programa de desenvolvimento profissional híbrido, pois ao tempo em que foi criado o programa para subsidiar os professores nas dificuldades de aprendizagem de seus alunos, eles se desenvolviam profissionalmente, ou seja, a partir da prática, do uso desse programa para ensinar os alunos, eles aprendem a ser professores.

É o aprendizado da docência que se faz na e pela prática, a partir do próprio exercício profissional, isto é, por meio de uma determinada situação ele se torna professor. Apesar de se tratar de um programa de treinamento, direcionado para atender às necessidades dos professores no seu ensino, caracterizando uma teoria direcionada para um determinado fim, a formação se dará a partir da prática, do uso do programa, entretanto não determinada por este último, é a prática de usar aquele programa que caracteriza e promove a aprendizagem, enquanto processo de formação do professor no modelo da racionalidade prática.

Iftody (2013) explorou o que poderia ser o "aprendizado através da experiência" na formação de professores. A autonarração situada aparece no estudo como metodologia, conceituada e realizada como prática discursiva. São expressões das experiências do campo profissional. O estudo descreveu as diversas situações de autonarração, utilizadas para estimular reflexões sobre as práticas na formação de professores de Inglês e que podem ser reapresentadas e reorganizadas objetivando as possibilidades pedagógicas, construídas a partir das experiências e práticas dos professores. A autora defendeu que a teoria nasce das experiências vivenciadas nas

e pelas práticas ao longo do processo de formação dos estudantes-professores, imbricada nos fazeres pessoais e profissionais de cada um. Ao serem reorganizadas nas reflexões, favorecem a produção de saberes do campo profissional. Isso ocorre quando fazemos interrogações sobre nossa prática e trazemos respostas para essas interrogações e experiências já vivenciadas. Daí dizer que primeiro você põe a experiência, depois você usa. É a teoria nascida da prática. Problematiza-se a prática para, a partir dela, reexaminar a teoria e elaborar novos conhecimentos.

Chien (2015) apresentou um estudo de caso realizado com 35 professores de Inglês de formação inicial que discute a aprendizagem profissional a partir das experiências de campo adquiridas. As experiências dos professores se voltavam para métodos de ensino e materiais de Inglês aplicados à escola primária em Taiwan. A autora expressou a importância de o estudante-professor construir experiências de campo em sua formação sob a chancela de um tutor. Buscou-se realizar esta pesquisa a partir das queixas apresentadas por um grupo de estudantes-professores taiwaneses pela ausência de oportunidades práticas em sala de aula, com os alunos da escola primária durante sua formação docente. Os resultados mencionados pela autora retrataram que a prática trouxe benefícios para a aprendizagem dos estudantes-professores, contribuindo para o tornar-se professor, considerando que essa experiência favoreceu a interação entre os conhecimentos aprendidos no contexto da sala de aula, momento crucial para compreender o que é ser professor e sua profissionalização.

Mitchell e Reid (2017) apresentaram uma investigação que introduziu uma intervenção nas práticas de estudantes-professores em um curso de formação inicial de professores, a fim de julgar a utilidade de tal abordagem para a aprendizagem dos alunos. Os autores apontaram a necessidade de uma formação pautada em pedagogias que priorizem a observação, participação e reflexão, associadas à uma prática integrada com a teoria na formação de professores, privilegiando o corpo docente como ponto central de pesquisas e de construção de conhecimentos preparatórios e habilidade para aprendizagem contínua. No processo de escrita, as autoras sugeriram que “o foco na prática na formação inicial de professores pode melhorar a compreensão tradicional das abordagens “práticas”, que situam o estudo da prática fora da universidade, nas escolas” (id., *ibid.*, p. 1, tradução minha).

Os estudos que investigaram a prática como processo de formação docente, descritos pelas experiências dos estudantes-professores nos ambientes

escolares, vivenciando a formação inicial, analisam experiências que se caracterizam tanto pela dimensão individual, de autoformação e “contação de si”, ou seja, momentos pessoais expressos no tornar-se professor, quanto pela coletividade, nas trocas promovidas pelos espaços de formação, na relação professor-aluno-conhecimento em processos de mediação e reflexão.

Destaco também os estudos que sinalizam para uma prática relacionada às dimensões da autonomia, empoderamento e participação ativa e crítica. O artigo de autoria de Zyngier (2007) objetivou examinar pesquisas contemporâneas e debates sobre pedagogias de engajamento que desafiaram os pressupostos e entendimentos tradicionais do engajamento, descrevendo como é tratado o engajamento de alunos e professores nas pesquisas contemporâneas quanto a justiça social e destacando a realização acadêmica dos envolvidos nessa questão social. É o processo baseado em uma Pedagogia envolvente. Trata de uma Pedagogia que proporciona ao aluno sua participação no processo de aprendizagem, contribuindo para que os estudantes atinjam os objetivos propostos. Os resultados apontaram que uma prática voltada ao empoderamento e à resistência proporciona maior engajamento dos discentes, na perspectiva da emancipação humana. O autor ressaltou que “[...] uma pedagogia empoderada e resistente pode (re) conceber o engajamento dos alunos para que ele atinja os objetivos de justiça social e realização acadêmica” (id., *ibid.*, p. 1, tradução minha).

Brubaker (2012) produziu artigo sobre a construção da autoridade docente e objetivou examinar como a autoridade foi negociada em um curso de formação de professores de graduação, observando, também, como a prática do professor-formador envolvia os estudantes-professores na determinação ativa do conteúdo, método e avaliação do curso, através da construção conjunta do currículo do curso. Os resultados indicaram que desenvolver práticas compartilhadas com os estudantes leva a sua diversidade, desmistificando as crenças dos estudantes quanto à complexidade do aprendizado, ao tempo em que favoreceu uma negociação no processo de sua formação, esclarecendo os desafios do ensino democrático em contextos autoritários. Para o autor é no momento das práticas que se percebe os hábitos e crenças autoritários e que pela reflexão crítica tais crenças podem ser ressignificadas e reconstruídas.

Núñez et al. (2015) produziram estudo sobre a construção da autonomia docente, com o objetivo de analisar, ao longo de um semestre, o efeito da percepção

dos estudantes sobre a liberdade de escolha e participação na formação, proporcionada por seus professores, revelando a necessidade psicológica básica da autonomia e, por conseguinte, estimulando a energia e vitalidade do sujeito. Os resultados apontaram a importância da abertura e democratização das práticas dos professores, possibilitando que os estudantes façam escolhas, minimizando a pressão para a realização de tarefas e incentivando a iniciativa, em contraste com um ambiente de controle. Essa atitude proporcionará a esse estudante maior segurança e equilíbrio em seus sentimentos. Nas palavras dos autores: “Este estudo sugere que se os professores promovem a escolha, minimizam a pressão para executar tarefas de uma certa maneira e incentivam a iniciativa, em contraste com um ambiente de controle [...]” (id., *ibid.*, p. 191, tradução minha).

Uden, Ritzen e Pieters (2016) realizaram estudo que tomou como objetivo analisar as experiências de professores que estavam trabalhando com suas equipes, engajando o estudante-professor nas práticas. Buscaram, a partir das histórias de aprendizagens, capturar essas experiências e assim garantir outros aprendizados. Os resultados indicaram que é possível aos professores fazerem um trabalho melhor envolvendo os seus estudantes, e que o seu repertório pode ser expandido para incluir mais ações relacionadas a esse envolvimento. É o processo de engajamento, contribuindo para a formação do estudante-professor.

As pesquisas dessa categoria discutem a prática como eixo vital no processo do aprender a ser professor, circunscrita nas atividades teórico-práticas desenvolvidas na formação inicial pelas experiências trazidas em ambientes de ensino e aprendizagem, nas instâncias formadoras do profissional do ensino. O processo de sistematização coletiva do conhecimento, discutido por Martins (2009, p. 43), é uma abordagem que faz parte de uma pedagogia crítica, pois “deixam de cingir-se à transmissão-assimilação de conteúdos, ainda que críticos, e caminham na direção da sistematização coletiva de conhecimentos, na qual o próprio processo de fazer passa a ser fundamental como elemento educativo”.

A prática, como componente da formação inicial de professores, tem sido alvo de diversos debates e discussões de pesquisadores que a compreendem integrada às diversas etapas da formação de professores e defendem a indissociabilidade entre teoria e prática. Martins (2003, p. 87) apresenta esse debate circunscrito em dois grupos, ambos como parte das concepções progressistas de ensino. No primeiro grupo de estudos, ressalta-se a teoria como guia da ação prática,

atribuindo centralidade à teoria. Nas palavras da autora, “Nessa abordagem, o elemento central, é a concepção de que a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. Por isso, o conteúdo ocupa um lugar importante”.

O segundo grupo de estudos, segundo Martins 2003, p. 89), defende um modelo de ensino em que a teoria é expressão da ação prática, alterando as relações entre professor-aluno-conhecimento. Nessa perspectiva, supera-se o paradigma de uma formação fundamentada em uma relação hierarquizada entre teoria e prática e passa-se a compreender esses dois elementos em uma sintonia mais dialética e integrada. A autora destacou que:

[...] um problema prático, tomado como ponto de partida para o ensino, não se constitui numa causa única que provoca um efeito único previsível, mas abre um campo enorme de possíveis resultados, pressupondo novas relações professor-aluno, professor-professor, novas relações organizacionais no interior da escola, novas relações em face do conhecimento.

A opção pelo segundo grupo caracteriza-se como uma escolha radicalmente crítica, na medida em que percebem os sujeitos como produtores do conhecimento, pelas suas práticas, superando o modelo em que o professor é o representante do saber, e o aluno aquele que ainda não sabe.

Sobre a relação existente entre teoria e prática, Santos (1992) acrescenta que, nos processos coletivos, a teoria, como expressão das práticas, toma nova forma ao emergir como resultado dos confrontos experienciais desenvolvidos por cada um dos participantes e destes com o coletivo. São novos significados que surgem, inicialmente dos saberes prévios e que vão se incorporando, testados nas ações práticas e processos reflexivos.

Nesse sentido, a relação do coletivo e de cada um com o saber já sistematizado, expressão de uma prática já realizada, é radicalmente modificado – no lugar de uma assimilação passiva, passa-se para a sua destruição enquanto sistema pronto e acabado, provocando uma reordenação dos elementos que o integram, tendo em vista a nova prática em processo de realização. Da reordenação dos elementos, novas atribuições de sentido surgem em função dos sistemas ideológicos particulares, apesar de a matéria-prima inicial ser o saber que os integrantes do coletivo já possuíam em virtude de sua prática social. E é este saber que deve ser captado; ele deverá ser o início do processo de trabalho pedagógico (SANTOS, 1992, p. 131-132).

Nesse contexto, valorizam-se os conhecimentos trazidos da ação prática, ou seja, a concretude do pensar, na perspectiva de que a realidade faz a consciência

dos homens, conforme Marx e Engels (2010, p. 51) apresentaram em seus estudos. Nessa direção entendo, a partir dos autores, que

São os homens os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e atuantes, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações. A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real.

Os processos práticos, promovidos na formação inicial de professores, assim como as instituições, estão imersos na sociedade capitalista contraditória, portanto, são também elaborados pelo viés dessa contradição. É necessário, portanto, que, ao tomar a prática como elemento da contradição, faça-o pela lente da criticidade a fim de se organizar processos formativos para a libertação, que superem não só conteúdos desmobilizadores, mas também o modo de organização e sistematização das práticas educativas, ou seja, precisa-se entender que “as formas de ensinar, de transmitir, não são neutras. São, isto sim, a expressão material de relações sociais no interior do capitalismo” (MARTINS, 2003, p. 88).

5.1.1.1 Estágio supervisionado na formação docente

O Estágio Supervisionado, entendido como prática regimentada no âmbito dos cursos de Licenciatura, com carga horária, tempos e espaços definidos na legislação, expressa a obrigatoriedade do exercício prático na formação de professores. Essa subcategoria da prática contempla estudos que refletem sobre a inter-relação entre universidade e escola, na prática do aprender a ser professor, mediados pela formação inicial e pelo trabalho docente, proporcionando ao estudante-professor vivências e experiências desafiadoras, pela unidade teoria e prática e pelas possibilidades de melhor compreender o papel do professor enquanto agente de mudança no contexto societário. A LDBEN Nº 9394/96, no Art. 61, parágrafo único, expressa a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado:

Parágrafo Único - A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 35).

A partir dessa legislação, são propostas as diretrizes para os cursos de Licenciatura. A Resolução CNE/CP Nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, apresenta o Estágio Supervisionado como “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Art. 13, § 6º). Nesta Resolução são estabelecidas 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas em diversas disciplinas, e 400 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica.

Relaciono nessa subcategoria 13 artigos, dos quais 6 são nacionais, e 7 são internacionais. Os artigos tratam principalmente da importância do Estágio na formação de professores destacando críticas ao desenvolvimento dessa atividade, tais como o distanciamento entre universidade e escola, a ênfase nas disciplinas específicas da área em detrimento das disciplinas pedagógicas, a dicotomia entre teoria e prática, a ausência de orientações claras para o desenvolvimento do estágio, descontextualização da formação profissional com o mundo do trabalho, dentre outras.

Na perspectiva de ampliar minha compreensão sobre os desafios no processo de estágio, Cavalcante e Macêdo (2016, p. 101-102), contribuíram ao afirmar que:

As críticas que encontramos dizem respeito, principalmente, a dificuldade de percepção e materialização da teoria enquanto expressão da prática, assim como o distanciamento entre realidade idealizada nos discursos dos professores formadores e o contexto educativo em que se inserem os profissionais em formação, principalmente em escolas circunscritas pelo sucateamento e exclusão tecnológica, pela desvalorização e precarização do trabalho docente, pela violência simbólica e concreta que ameaça a saúde e a vida dos indivíduos que materializam o trabalho escolar.

Esse processo de prática que se desdobra desde o início do curso de licenciatura, na prática enquanto componente curricular e, a partir da segunda metade desse curso, nos estágios, são momentos de extrema importância para consolidar a formação docente e favorecem a construção do tornar-se professor, em momento de experimentação do ambiente e da profissão, interagindo com suas características e refletindo sobre as zonas de inconsistência e instabilidade próprias desses ambientes. Nesse sentido, passo a refletir sobre as produções encontradas na subcategoria Estágio, com foco no processo de formação inicial desse estudante-professor.

O Quadro 5 apresenta os elementos básicos (local, ano, título e autoria) dos artigos classificados para esta categoria.

Quadro 5 – Identificação dos artigos da categoria “Estágio supervisionado na formação docente”

Local	Ano	Título	Autoria
Austrália	2014	Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum/ Integrando teoria e prática no estágio da formação inicial de professores.	ALLEN; WRIGHT, 2014.
Austrália	2014	Pre-service teachers' epistemic perspectives about philosophy in the classroom: it is <i>not</i> a bunch of 'hippie stuff'/ Perspectivas epistêmicas de professores em formação inicial sobre filosofia na sala de aula: não é um monte de "coisa de hippie".	BROWNEE et al., 2014.
Brasil/ Ponta grossa-PR	2009	Formação de professores de artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais.	DOZZA, 2009.
Brasil/Alfenas-MG	2010	Contribuições de um estágio coletivo no projeto Conscientizar para a Vida.	MIRANDA; SOLTAU, 2010.
Brasil/ Santa Maria-RS	2012	O estágio curricular supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior.	AGOSTINI; TERRAZZA N, 2012.
Brasil/ Juiz de fora-MG	2012	O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições.	CALDERANO, 2012.
Brasil/ Teresina-PI	2013	Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado.	RODRIGUES, 2013.
Brasil/ MG	2015	Formação e atuação docente: relações e peculiaridades dos campos de saberes.	MIRANDA; BRAUNA; FERENC, 2015.
Espanha	2015	Pre-service teachers' performance from teachers' perspective and vice versa: behaviors, attitudes and other associated variables/ O desempenho dos professores em formação inicial na perspectiva dos professores e vice-versa: comportamentos, atitudes e outras variáveis associadas.	CASTAÑO et al., 2015.
Irlanda	2015	Student teachers, socialisation, school placement and schizophrenia: the case of curriculum change/ Professores estudantes, socialização, colocação escolar e esquizofrenia: o caso da mudança curricular.	GLEESON et al., 2015.
Portugal	2016	Physics teachers: a holistic plan for professional education during both the	SÁ; ALMEIDA, 2016.

		pedagogical stage and the probation year/ Professores de Física: um plano holístico para a formação profissional durante o estágio pedagógico e o ano de estágio.	
Seul/Coréia do Sul	2017	The effect of student teaching experience and teacher beliefs on pre-service teachers' self-efficacy and intention to use technology in teaching/ O efeito da experiência de ensino dos alunos e das crenças dos professores sobre a auto-eficácia dos professores em formação inicial e a intenção de usar a tecnologia no ensino.	HAN; SHIN; KO, 2017.
Turquia	2012	Professional language use by pre-service English as a foreign language teachers in a teaching certificate program/ Uso de linguagem profissional por professores de inglês em formação inicial como professores de língua estrangeira em um programa de certificado de ensino.	YAYLI, 2012.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

No Quadro 5 identifiquei 6 textos dos periódicos nacionais, produções principalmente das regiões Sul e Sudeste do Brasil, com 5 artigos. Encontrei também 1 artigo da região Nordeste, especificamente, do Estado do Piauí, referente ao mesmo país. Entre as produções internacionais, encontrei 7 textos distribuídos em diferentes países. Somente a Austrália apresentou 2 artigos. Nos demais países cada um apresentou apenas 1 artigo, totalizando 5 artigos, conforme o referido quadro aqui mencionado.

Descobri nas pesquisas dessa categoria que 5 artigos abordaram a temática do estágio relacionando-a à formação para a docência, seja como aprendizagem na profissão, a construção de uma identificação docente, seja como desenvolvimento profissional. Na continuidade, 4 textos trataram da compreensão do estágio pela Legislação, pelas políticas e pelos sujeitos, assim como apresentaram reflexões sobre a organização dessa atividade no âmbito do currículo. Encontrei também 2 artigos abordando a compreensão e avaliação das práticas durante o estágio e 2 refletindo sobre crenças profissionais na perspectiva da relação teoria e prática, assim como o uso de tecnologias no estágio.

O artigo de Dozza (2009) objetivou refletir sobre a inserção dos acadêmicos de Artes no Estágio Curricular no universo da cultura mais ampla e da docência na

escola, analisando o Eixo Docência no ensino de Artes, no currículo integrado de duas Licenciaturas – Música e Artes Visuais, implantadas em 2003 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). A partir dessa reflexão a autora discutiu sobre a importância de uma formação crítica que supere a dicotomia entre teoria e prática e que a docência seja o eixo de formação do estudante, haja vista tratar de um curso de licenciatura e não de bacharelado. Destacou, também, a distorção existente entre a legislação e a prática, pois a primeira garante “mudanças” na formação desse profissional, entretanto precisa ser concretizada na prática, em especial no Estágio Supervisionado.

A referida autora apontou ainda como desafios para o desenvolvimento do estágio a própria realidade das escolas, que não favorece uma formação de qualidade para o licenciando, diante da precariedade do contexto escolar, inclusive da falta de conhecimento dos sujeitos da escola sobre a prática artística e seus fundamentos. Contudo, defendeu a importância da inserção dos acadêmicos de artes em seu campo de atuação – a escola, a fim de que este compreenda que sua formação se dá na relação teoria e prática, enquanto *práxis* reflexiva no processo de sua aprendizagem, elaborando concepções que contribuam para o entendimento de seu papel como profissional do ensino.

Miranda; Braúna e Ferenc (2015) discutiram dados de uma pesquisa que buscou investigar especificamente os cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, nos aspectos didáticos, pedagógicos e práticos, sob a ótica de professores que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio das redes pública e particular de ensino de um município mineiro. Os resultados indicaram que os licenciados, entrevistados pelos autores, foram unânimes em afirmar que fizeram um curso que priorizou o conhecimento específico da área, entretanto a prática foi pouco enfatizada. Os sujeitos refletiram, no estudo em questão, que o estágio foi insuficiente e que tiveram pouca experiência prática nas escolas, tendo em vista que esses momentos promoveram mais observações do que, propriamente, a prática em sala de aula. Dessa forma, o artigo contribui para um repensar dos cursos de licenciatura no sentido de perceber que a formação docente se materializa na relação entre teoria e prática, fortalecida pelo diálogo entre as instituições formadoras, a fim de potencializar um processo formativo de qualidade, por conseguinte, um profissional do ensino comprometido com seu papel social e político.

Yayli (2012) discutiu em seu estudo que a linguagem que as pessoas usam contribui para a formação de grupos, que se fortalecem por meio de interesses que os caracterizam. Portanto, defendeu a importância dos futuros professores falarem a linguagem social apropriada para poderem reivindicar uma forte adesão à comunidade de professores. Nessa perspectiva, realizou o estágio com os estudantes-professores, com o propósito de vivenciarem o espaço escolar e, por meio das práticas desenvolvidas nesse contexto, produzirem novas formas de pensar, criar, organizar e reestruturar uma linguagem profissional que os habilite a se reconhecerem como membros da comunidade específica de professores de inglês, a fim de reivindicarem sua adesão a essa comunidade. Fica claro neste estudo que a prática do estágio traz mudanças significativas para o processo de formação docente.

Allen e Wright (2014) examinaram até que ponto, e com que eficácia, um grupo de estudantes-professores foi capaz de integrar teoria e prática durante um estágio de três semanas no primeiro ano de sua graduação. Os autores apontaram como resultados que os estudantes-professores valorizaram tanto a teoria quanto a prática no seu programa de formação; perceberam o estágio como espaço de esclarecimento das responsabilidades e papéis das instituições formadoras e dos sujeitos desse processo. Por fim, identificaram o estágio como um componente curricular integrador da relação teoria e prática e da dicotomia entre universidade e escola, ao tempo em que facilita a avaliação dos cursos de formação de professores, contribuindo para sua qualidade.

Brownlee et al. (2014) investigaram as perspectivas dos professores australianos em formação inicial sobre a inteligência, o conhecimento e a aprendizagem das crianças, à medida que se empenhavam na prática docente, em uma disciplina de Filosofia, por um semestre. Essa experiência de campo proporcionou aos professores de formação inicial vivências importantes na formação, com a realização de atividades com as crianças em sala de aula, oportunizando maior conhecimento do público infantil, aprendendo a identificar seu potencial de aprendizagem, desconstruindo, em muitos casos, as crenças que tinham em relação a capacidade de pensamento e de aprendizagem dessas crianças quanto a disciplina de Filosofia. Nessa perspectiva, os autores salientaram que as experiências proporcionadas pela prática do estágio são favoráveis à formação, pois essa prática, na relação com a teoria, desconstrói e reconstrói crenças do estudante-professor

sobre os sujeitos e os processos de aprendizagem, superando o modelo de ensino centrado no professor.

Os cinco primeiros artigos dessa subcategoria trazem a docência como foco principal da discussão, expressa pelos autores em suas pesquisas, deixando claro que a formação de professores tem como eixo central a docência, e que o Estágio Supervisionado é o componente curricular de maior integração entre universidade e escola, espaços de materialização da docência como processo formativo do estudante-professor nos cursos de licenciatura.

Compreendo que os autores, ao trazerem essa discussão, em suas pesquisas, sobre a importância da docência como eixo fundamental na formação de professores, corroboram com um dos princípios básicos da formação inicial do professor estabelecido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁰, qual seja: “A superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação” (BRZEZINSKI et al., 2016, p. 15).

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado pode tornar-se o espaço possível para superação da fragmentação, ainda tão presente nos cursos de formação de professores. Acredito que o licenciando, ao entrar em contato com a realidade escolar e interagir nesse contexto, por meio de práticas desafiadoras que lhes proporcionem reflexões relacionadas com a sua formação e seu campo de atuação profissional, será motivado para se perceber como um profissional do ensino, fortalecendo sua escolha pela formação docente.

O processo de opção de escolha não definido pelos alunos como magistério, no início do curso transforma-se durante a formação, ou seja, o aluno toma consciência de sua profissionalidade se constituindo, determinando-se como professor no decorrer de seu desenvolvimento profissional, iniciado na formação inicial (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010, p. 136-151).

Assim, o estágio torna-se elo das instituições formadoras no desenvolvimento de práticas voltadas à formação dos futuros profissionais do ensino, a fim de que o licenciando aprenda a ser professor no exercício da prática docente, por meio de experiências de ensino que contribuam para a construção da identidade profissional desde a formação inicial. Fica, portanto, compreendido que a formação

¹⁰ Mais informações sobre a Associação no endereço eletrônico da ANFOPE - www.anfope.org.br.

de um profissional que pretende integrar na realidade do ensino não se sustentará com teorias dissociadas da prática ou pelas práticas isoladas, distanciadas da produção teórica. Para Roldão (2007, p. 40, grifos da autora): “torna-se cada vez mais necessário perspectivar a formação como *imersão no contexto de trabalho*, transformando gradualmente esses contextos de trabalho [...]”. A autora expressa a importância de a escola ser percebida também como espaço da formação inicial do professor da educação básica.

Reconhecer a docência como eixo central da formação de professores significa eleger esse eixo como definidor da identidade da profissão, identificando-o como caminho epistêmico e metodológico da formação nas licenciaturas. Portanto, o momento do estágio supervisionado seria o espaço de reflexão acerca dessa identidade, pelo próprio exercício da docência no contexto educativo e pela relação entre teoria e prática, considerando a dialética entre esses dois elementos e, portanto, a necessidade de revisar a compreensão tradicional que embasa nossas crenças nos cursos de licenciatura acerca da unidade teoria-prática, assim como sugere Roldão (2007, p. 98, grifos da autora):

Importa distinguir, contudo, no uso dos termos teórico e prático, os limites com que aqui os abordamos. Trata-se, em ambos os casos, da possibilidade de uma dupla aproximação, já que podemos nos referir: 1) ao saber teórico produzido e formalizado pela investigação *sobre* a prática de ensinar, ou 2) ao conhecimento teórico produzido ou mobilizado pelos actores *na* prática de ensinar (que não exclui a anterior, mas a utiliza noutra sede). Por seu lado, ao referenciar o conhecimento dito “prático”, podemos designar: a) o “saber fazer” apenas (resultando num praticismo ou num tecnicismo simplista), ou, pelo contrário, b) o *saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz*. [...] Consideramos que a clássica fórmula *relação teoria-prática* transporta uma conceptualização simbólica e pode ser pouco operativa, ocultando a íntima dependência de um campo diante do outro. De facto, tal formulação vem sendo apropriada no sentido de uma visão destes dois campos como entidades separadas no seu desenvolvimento, cuja interligação se traduziria apenas em processos de aplicação – da teoria à prática. É essa leitura *aplicacionista* que se evidencia como dominante entre os docentes, tal como a investigação nos dá conta. Requer-se assim, julgamos, na situação específica dos saberes sociopráticos, como é o caso do conhecimento específico subjacente à função de *ensinar*, um esforço de reconceptualização da proclamada *relação teoria-prática*.

Além dos estudos que examinam a docência, destacam-se artigos que trataram da compreensão do estágio pela legislação, pelas políticas e pelos sujeitos, assim como apresentaram reflexões sobre a organização dessa atividade no âmbito do currículo, descrevendo as contribuições do estágio coletivo, da organização e compreensão das formas de trabalho, bem como do desenvolvimento do estágio.

Miranda e Soltau (2010) relataram sobre um estágio que se efetivou, de forma coletiva, por meio de um projeto intitulado “Conscientizar para a Vida”, baseado no “Modelo reflexivo de formação profissional do professor”, que considera o impacto dos saberes prévios, oportunizando aos graduandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas, realizar atividades interdisciplinares integrando a experiência vivida e o conhecimento adquirido no curso de licenciatura, permeados por uma prática reflexiva que os levou a desenvolver habilidades docentes, em uma perspectiva mais ampla da complexidade do processo educativo.

Os autores acreditaram que o estágio curricular é fundamental na formação do licenciando, pois permite o envolvimento deste no contexto escolar, confrontando os saberes de suas experiências acadêmicas com os saberes gerados pelas experiências práticas. Apontaram também que o estudante-estagiário, ao se inteirar da realidade escolar, passa a compreender o seu papel social como licenciando que representa sua instituição formadora, a escola que o acolhe para realizar a prática de estágio e a instituição que o receberá para o exercício de sua profissão, contribuindo, assim, com sua formação ética em âmbito pessoal e profissional.

Agostini e Terrazzan (2012) apresentaram um estudo que objetivou compreender as formas de organização e desenvolvimento de Estágios Curriculares em cursos de licenciatura. Os autores perceberam a importância do estágio curricular na formação do licenciando, pois identificaram que a função primordial desse componente de formação é proporcionar a inserção do estudante-professor no contexto escolar, levando-o a conhecer seu futuro espaço de atuação profissional e a vivenciar situações administrativas e pedagógicas, em sua totalidade, o que lhe favorece reflexões sobre a escolha de sua profissão e os possíveis desafios inerentes ao exercício da docência.

Daí a necessidade de haver uma organização do estágio curricular que contribua, de forma satisfatória, para a concretude dos objetivos da formação do licenciando, envolvendo nesse processo de formação docente, orientadores de estágio, licenciandos, professores coformadores, entre outros que constituem as instituições formadoras universidade e escola.

Os autores constataram a participação dos professores orientadores na inserção do licenciando na escola, sendo estes bem recebidos por esta instituição, principalmente as que já têm a prática de recebê-los com maior frequência, bem como a inexistência de modelos de orientação, em conformidade com cada situação

apresentada. Na concepção dos autores, “o Estágio Curricular é considerado como espaços de formação, aprendizagem, produção de conhecimentos, pesquisa, o início da construção da identidade profissional e, sobretudo, o encontro entre experiência e conhecimento” (id., *ibid.*, p. 993).

Calderano (2012) apresentou reflexões sobre a formação docente que tem como propósito abrir espaço para focalizar o estágio curricular, identificado como uma problemática que ficou, e ainda tem ficado, muitas vezes, à deriva nos cursos de formação docente. Destacou a precariedade existente nos processos de formação inicial e continuada que trazem, em sua maioria, a descontextualização da formação profissional com o mundo do trabalho, e salienta a necessidade de se perceber o estágio curricular como um espaço de práticas que proporcione ao estudante-professor reflexões da escolha de sua profissão e do compromisso social e político que assumirá no exercício profissional, considerado fundamental na construção de uma sociedade que privilegia o respeito ao outro.

A autora destacou ainda o distanciamento entre universidade e escola que favorece a compreensão do estágio supervisionado como um componente obrigatório e reduzido a uma prática de observação e aplicação de conhecimentos já estabelecidos pelo professor orientador, expressos por uma prática que não privilegia uma interação didático-pedagógica e política. Para a autora, “Entre os diversos desafios encontrados no campo da formação inicial, o estágio acaba constituindo-se em um dos principais, na medida em que ele se assenta na relação entre os campos: prática, universidade e escola, formação e trabalho docente” (id., *ibid.*, p. 260).

Rodrigues (2013) apresentou uma pesquisa que objetivou compreender quatro diferentes visões sobre o estágio: a visão legal, a visão dos autores que estudam a temática, a visão dos alunos que estão em formação inicial e a visão dos professores colaboradores, aqueles que recebem e supervisionam estagiários nas escolas. Destacou que todas as vozes anunciaram a importância do estágio curricular como espaço de vivências de práticas que proporcionam ao estudante-professor uma compreensão do seu futuro campo de atuação profissional, a escola, e do que é ser professor, ainda que em um curto espaço de tempo.

Contudo, o autor denunciou a precariedade da infraestrutura das escolas públicas, que dificulta a realização do estágio com qualidade e em conformidade com sua legislação; o distanciamento entre universidade e escola, que favorece a não compreensão, por parte de alguns sujeitos do processo, como uma atividade exclusiva

só da instituição superior, expressando, assim, desconhecimento de que a escola também é responsável pela formação do licenciando que atuará na educação básica como profissional; a dicotomia entre teoria e prática; o desinteresse de alguns gestores na integração da atividade do estágio, implicando a má qualidade da educação; a pouca participação dos professores-formadores no acompanhamento ao estudante-estagiário nas escolas, enfim situações que causam desestímulo e podem influenciar negativamente na formação do professor.

Os artigos relacionados neste grupo de estudo abordaram questões que ampliam a compreensão quanto as formas de organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, considerado o processo que insere o licenciando no contexto escolar/campo profissional, local onde são realizadas ações voltadas para que o licenciando aprenda a ser professor, mesmo por um tempo determinado, mas considerado de grande importância, diante das experiências e dos desafios enfrentados que contribuem para reflexões voltadas para sua profissionalidade.

Nessa perspectiva, foi destacada em um dos artigos mapeados a importância do estágio ser realizado de forma coletiva, por meio de um projeto de trabalho criado, especificamente, para desenvolver a prática do estágio, proporcionando ao estudante-estagiário, professores orientadores e professores colaboradores da escola reflexões sobre o estágio e sua importância na formação inicial e continuada, considerado elemento integrador entre as instituições formadoras, universidade e escola, e na relação teoria e prática.

A partir dessas reflexões, acrescidas de discussões e experiências dos integrantes do processo formativo, surgem formas diferenciadas de realizar a prática do estágio, associada à realidade escolar e à aprendizagem, tanto do aluno na escola como do estudante-estagiário no tornar-se professor. Dessa forma, fica compreendido que o estágio não é uma prática isolada e de interesse só do estudante-estagiário, mas uma prática formativa que se dá em coletividade e em colaboração, caracterizando um grupo com interesses comuns e que se fortalecem nas relações que se constituem no próprio grupo. “As situações vivenciadas no grupo possibilitam identificar as fragilidades, as angústias, os medos, mas também as motivações pessoais e profissionais em relação à docência” (PASSOS, 2016, p. 174).

O estágio realizado sob a forma de projeto de trabalho coletivo, em uma perspectiva crítica, proporciona aos estudantes-estagiários autonomia, criatividade, integração, participação, respeito ao outro, sensibilidade para questões sociais e

políticas, dimensões que envolvem a sua profissão. Enfim, são conhecimentos e atitudes que os ajudarão, ao longo de sua vida pessoal e profissional, e favorecerão a construção de experiências colaborativas, de práticas que ajudam na produção da autonomia e participação social, investindo na construção da emancipação política, pois nas práticas os estudantes constroem habilidades, produzem saberes e se apropriam ou renovam os conhecimentos. Ademais, levam-nos a perceberem que não são agentes de reprodução de um saber meramente técnico e instrumental, mas são capazes de pensar a prática e produzir saberes necessários a sua renovação. Santos (1992, p. 124) ajuda-me a compreender como o modelo de prática influencia na própria construção do campo profissional e contexto escolar, reorientando nossa prática e participação na sociedade capitalista, encarando-a como contraditória, na perspectiva de um trabalho coletivo para sua transformação.

[...] a questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado, nem da escolha deste ou daquele conteúdo de ensino, nem, enfim, da melhoria da escola. A questão escolar é, porém, mais complexa e mais ampla. Ela se verifica, sobretudo, na reorganização das relações sociais vigentes em seu interior. Às relações sociais hierárquicas, individualistas, concorrenciais e de passividade que fundamentam a escola capitalista, os trabalhadores propõem relações sociais de tipo novo, baseadas no coletivismo, na igualdade, na solidariedade e na participação ativa de todos.

A organização do Estágio Curricular Supervisionado pode contribuir para que as práticas se voltem para uma proposta de renovação dos modelos educativos e de formação humana, na perspectiva de repensar as relações dentro da escola, bem como da própria sociedade, imersa na luta de classes. Isso implica um planejamento, preferencialmente, com a participação dos integrantes das instituições formadoras, responsáveis por esse processo de formação inicial de professores. Daí a necessidade do conhecimento da realidade do contexto escolar, momento em que o estudante-estagiário se insere na escola com o propósito de entender como se dá seu funcionamento em âmbitos administrativo e pedagógico, identificando a relação de interdependência destes dois segmentos e suas implicações no trabalho do professor.

Nessa perspectiva, o estágio proporciona ao estudante-estagiário a percepção de que o trabalho do professor não se dá de forma isolada, mas sim, pelo contrário, há interconexões que configuram a própria complexidade do processo educativo escolar, apresentando elementos que se complementam quando direcionados para os mesmos objetivos, tais como a construção de um ensino de

qualidade, com proposta crítica e significativa, imbricada na luta pela transformação das condições de vida e organização social mais ampla, em prol do fortalecimento da democracia.

Vale ressaltar que a formação inicial de professores é responsabilidade tanto da instituição superior de ensino como das instituições de educação básica, contudo é no interior da escola, que se materializa a ação docente e que o estudante-estagiário se identifica com o “ser professor”. Daí a escola ter um papel fundamental nessa formação, portanto é preciso ampliar os laços entre universidade e escola, na perspectiva de refletir sobre essa parceria e sobre a responsabilidade compartilhada por essas instâncias. Ao estreitar essa parceria, as instituições passam a retratar seu compromisso e respeito pela formação dos estudantes-estagiários e pelos demais partícipes desse processo de formação, que são os docentes orientadores, professores das IES, e os supervisores, professores das escolas. Nesse ambiente, o estudante-estagiário passa a sentir-se apoiado e acolhido nesse momento de autoafirmação de sua identidade docente.

Ao longo da análise dos textos da subcategoria Estágio, identifiquei também 4 artigos que trataram da compreensão e análise das práticas durante o estágio e estudos refletindo sobre crenças profissionais, a importância da unidade teoria e prática, assim como o uso de tecnologias no estágio.

Castaño et al. (2015) analisaram a compreensão e avaliação mútua entre formadores e estagiários, oferecendo uma forma de favorecer a discussão sobre metas, valores e estratégias que devem ser promovidas nas escolas. Defenderam a importância de um estágio realizado por meio da reflexão e do diálogo entre os professores formadores e o estudante-estagiário, utilizando estratégias educacionais diferenciadas, que estimulem a avaliação mútua dos integrantes dessa comunidade de aprendizagem quanto aos seus comportamentos e atitudes. Nesse processo de formação, a autoavaliação é considerada de grande importância, pois favorece que o estudante-estagiário identifique avanços e dificuldades em sua prática de campo e, em discussão com o grupo, busque novas estratégias de aprendizagem, no sentido de aprimorar sua prática para o exercício de sua profissão e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar.

Sá e Almeida (2016) avaliaram como devem ser organizadas as atividades do ano de estágio probatório, a fim de melhorar esta fase da formação profissional, além de refletir sobre os anos de estágio probatório, identificando como poderiam ser

usados para promover parcerias entre a escola e a universidade. O estudo apontou que essa parceria pode proporcionar uma formação mais eficaz de professores em serviço e/ou uma possível pesquisa de ação educacional compartilhada. Após contatos, por meio de entrevistas, com os professores novatos, supervisores de estágio e diretores de escolas, todos classificaram os estágios probatórios e pedagógicos como atividades de boa qualidade e essenciais na formação de professores. Apontaram também a importância do papel do mentor, que é um professor da escola, para o acompanhamento e orientação dos professores de formação inicial. Estes, por sua vez, os estudantes-estagiários admiram e respeitam o mentor por ter mais conhecimento e experiência na docência.

O estudo reforça, portanto, a ideia de que os estágios pedagógicos e probatórios são experiências que qualificam a formação, tanto pelo apoio que as instituições formadoras oferecem aos professores de formação inicial como pelo desempenho expressado por eles, em suas aprendizagens no decorrer desse processo de formação, contudo sugerem a elaboração de um plano holístico, que promova algumas mudanças, mais específicas para as práticas desses estágios, a fim de proporcionar conhecimentos e habilidades aos professores de formação inicial, voltados para práticas que motivem e envolvam os alunos da escola nas atividades de sala de aula.

Gleeson et al. (2015) investigaram as crenças curriculares dos professores estudantes imediatamente antes e depois da sua colocação final nas escolas. Os autores enfatizaram que há uma discrepância notável entre o pensamento dos estudantes-professores construídos ainda na sua escolarização, que diverge da formação inicial, em especial, no estágio supervisionado, quando este é fundamentado por uma linha crítica de formação docente, evidenciando a dicotomia entre teoria e prática. Apontaram ainda como um grande achado dessa pesquisa as preferências dos estudantes-estagiários em desenvolverem uma prática docente percebendo o aluno como centro do processo de aprendizagem, entendendo que o currículo é dinâmico e elaborado com a participação de todos os envolvidos nesse processo. Fica, portanto, compreendida a importância do estágio na formação do estudante-professor e a necessidade da parceria entre universidade-escola, espaços de formação que contribuem para a desconstrução das crenças cristalizadas ao longo da vida pessoal e escolar do estudante-professor sobre a formação docente, bem como as possibilidades de novas formas de pensar e agir no processo formativo.

Han, Shin e Ko (2017) examinaram como as experiências de ensino de estudantes centrado na tecnologia afetam de forma diferente os professores de formação inicial, com diferentes crenças de ensino em relação à autoeficácia e à intenção de usar a tecnologia. O estudo mostrou a relação entre o uso da tecnologia nas práticas dos estudantes-professores e dos professores em serviço durante o estágio, oportunidade em que estes desmistificam suas crenças quanto ao uso da tecnologia e sua autoeficácia na melhoria do processo de aprendizagem. Apontaram que os professores em serviço, ao vivenciarem sua prática de ensino com os estudantes-estagiários, descobrem a importância que tem a integração da tecnologia nas práticas pedagógicas, fortalecendo a intenção de implantá-la em sua sala de aula. É o papel do estágio no processo de formação do professor, expresso nas experiências de ensino e que interferem na formação dos sujeitos, partícipes desse processo, ajudando-os a refletirem sobre suas crenças e formas de pensar e de agir, portanto sobre os processos que contribuem para mudanças que beneficiem a formação do professor e o seu desenvolvimento profissional.

Esse último grupo de estudos trouxe para o cenário das discussões sobre as práticas, especificamente sobre o Estágio Supervisionado, dois elementos importantes para aprofundar a análise: as crenças acerca do ser professor e a relação entre teoria-prática. O primeiro elemento diz respeito às crenças trazidas pelos professores em formação, sejam licenciandos ou docentes já em exercício profissional, acerca da escola, dos processos de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento das práticas. Tais crenças são percebidas como elementos arraigados em processos históricos e que são objeto de interesse durante as atividades de Estágio, devendo ser postas em discussão e desconstruídas, na perspectiva de uma pedagogia crítica.

Nesse sentido, corroboro com Marcelo (1999, p. 56) quando diz que os estudantes-estagiários “[...] desenvolvem suas crenças em relação aos alunos a partir de suas próprias experiências como estudantes, supondo que os alunos possuem os mesmos estilos de aprendizagens, aptidões, interesses e problemas que o próprio professor estagiário”. Assim, no momento da reflexão sobre a prática, cabe ao professor-formador propor ao grupo que acompanha a identificação dessas crenças, além de analisá-las sob o enfoque do pensar crítico, pela perspectiva da unidade entre teoria e prática, desconstruindo certezas, e reelaborando convicções nos processos de diálogo e investigação da prática.

Apoio-me nos estudos de Cruz e André (2014, p. 188) acerca da prática reflexiva, destacando a investigação da/na prática e que apresentam três importantes categorias ou concepções sobre o aprendizado do ser professor, construídas por Cochran-Smith e Lytle (1999), ao analisarem diferentes direções que cercam a formação docente.

Cruz e André assim as descreveram: 1) **“O conhecimento para a prática”**, ou seja, a teoria como elemento central para formar e fortalecer a prática, “sustentada pela premissa de que saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem-sucedida”; 2) **“O conhecimento-na-prática”** que diz respeito aos saberes produzidos em processos de reflexão na ação, em momentos de problematização das práticas, ou seja, “os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas.”; por fim destacam na terceira categoria: 3) **“O conhecimento-da-prática”** – esta categoria diz respeito a investigação contínua e sistemática da prática em processos coletivos, portanto, “os professores devem aprender colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local [...]”.

A partir dessas concepções, identifiquei nas produções analisadas nessa categoria – Prática/Estágio, que a prática pode ser entendida como elemento da formação por duas vertentes. Na primeira estaria situada em uma relação hierarquizada, em que a teoria se sobrepõe e, assim, os cursos de formação de professores tendem a organizar os processos de formação centrados na dimensão teórica, isolando teoria e prática, como identificam Cochran-Smith & Lytle (1999), na concepção de que o conhecimento é guia da prática, ou seja, primeiro se aprende na teoria para depois praticar.

A segunda vertente já apresenta a prática em uma relação mais dialética com a teoria, em que o professor é capaz de produzir conhecimentos, teorizar sobre sua prática e pode exercer essa função continuamente, investindo em sua formação continuada, inclusive fazer parcerias com outros professores em comunidades de prática. Essa vertente aparece nas produções ainda como uma proposta almejada ou como resultado de críticas postas à realidade da formação, ou seja, há uma busca por mudanças na própria racionalidade que fundamenta a formação de professores e que aparecem em experiências isoladas, mas não como uma realidade que se sobressai e se estende à maioria dos contextos.

5.1.2 Reflexão da/na prática docente e suas implicações na formação de professores

Essa categoria, relativa à reflexão sobre a prática, aborda estudos que tratam da importância e necessidade do professor refletir acerca da sua prática e na sua prática, processo que favorece a formação de professores constituídos no/pelo contexto de uma realidade concreta, no contato diário com a resignificação da docência e com a renovação do exercício prático. Uma prática reflexiva facilita a compreensão da diversidade dos contextos quanto aos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais e suas implicações na formação do professor, conseqüentemente, no exercício de sua própria prática, ao tempo em que contribui para que o estudante-professor se perceba sujeito do e no processo formativo, reestruturando sua identificação profissional desde a formação inicial, na construção de sua autonomia.

Essa categoria abrange, especificamente, 7 artigos internacionais. Não foram encontrados artigos que tratassem sobre o processo de reflexão¹¹ na formação inicial, na base de dados do EDUCA, indexador escolhido para realizar o levantamento de artigos desse estudo no Brasil. Os artigos dessa categoria foram organizados no quadro 6, considerando os principais elementos de identificação das publicações (local, ano, título e autoria), que me auxiliou na caracterização e análise dos textos e que também podem facilitar a compreensão do leitor quanto às pesquisas identificadas nessa categoria.

As análises dos textos, a partir dessa categoria, serão realizadas por agrupamentos, considerando as aproximações do foco temático, bem como a análise do eixo epistêmico, conforme apresentado anteriormente. As discussões referentes às produções foram realizadas considerando os objetivos de cada estudo e seus resultados, na perspectiva de compreender a reflexão como parte dos processos da formação inicial de professores e sua contribuição para este estudo. O Quadro 6 expõe os artigos levantados da categoria “Reflexão da/na prática docente e suas implicações na formação de professores”:

¹¹ A categoria reflexão não aparece nos artigos nacionais como elemento central o que leva-me a indagar sobre esse “silenciamento”, talvez justifique-se por utilizar o descritor “licenciatura” para a busca de pesquisas nacionais sobre processos de formação inicial de professores o que impulsionou a coleta de muitos estudos voltados aos cursos de licenciatura, trazendo essa categoria integrada a outras, tais como a categoria Prática e a categoria Pesquisa. Na categoria Prática foi identificado a reflexão como elemento impulsionador da formação inicial de professores.

Quadro 6 – Identificação dos artigos da categoria “Reflexão da/na prática docente e suas implicações na formação de professores”

Local	Ano	Título	Autoria
Austrália	2013	Beyond the ‘good teacher’: guiding pre-service teacher reflections on culturally diverse students/ Além do "bom professor": orientando as reflexões dos professores em formação inicial sobre os alunos culturalmente diversos.	TURNER, 2013.
Canadá	2009	Seeing teaching as a discipline in the context of preservice teacher education: insights, confounding issues, and fundamental questions/ Ver o ensino como disciplina no contexto durante a formação inicial de professores: percepções, assuntos confusos e questões fundamentais.	MARTIN; RUSSELL, 2009.
Estados Unidos	2009	Conceptualizing dispositions: intellectual, cultural, and moral domains of teaching/ Conceitualizando Disposições: domínios intelectual, cultural e moral do ensino.	STOOKSBERRY; SCHUSSLER; BERCAW, 2009.
Holanda	2008	Positive experiences as input for reflection by student teachers/ Experiências positivas como contribuição para reflexão por professores em formação.	JANSSEN; HULLU; TIGELAAR, 2008.
Inglaterra	2012	Reasserting theory in professionally based initial teacher education/ Reafirmando a teoria na formação inicial de professores com base profissional.	HODSON; SMITH; BROWN, 2012.
Malásia	2017	Using action, reflection and modelling (ARM) in Malaysian primary schools: connecting ‘the ARM theory’ with student teachers’ reported practice/ Usando ação, reflexão e modelagem (ARM) nas escolas primárias da Malásia: conectando "a teoria ARM" com a prática relatada pelos professores estudantes.	DICKERSON et al., 2017.
Suécia	2013	What do we know and where do we go? Formative assessment in developing student teachers’ professional learning of teaching science/ O que sabemos e para onde vamos? Avaliação formativa no desenvolvimento da aprendizagem profissional de professores estudantes no ensino de Ciência.	NILSSON, 2013.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

De acordo com o registro do Quadro 6, observei que as pesquisas dessa categoria provêm de países distintos e há um certo distanciamento nos anos das publicações dessa temática, como também uma quantidade pouco representativa em um intervalo de 10 anos de publicação da revista internacional escolhida para esse estudo, evidenciando um pequeno número de pesquisas sobre reflexão, expressas nesse periódico.

As pesquisas dessa categoria foram constituídas por dois grupos de estudo. O primeiro, é composto por 3 artigos relacionados às reflexões sobre as práticas, destacando o espaço da docência nas licenciaturas; o segundo, compreende 4 artigos associados à reflexão na prática, com foco na formação de professores.

No primeiro grupo as pesquisas de Janssen, Hullu e Tigelaar (2008); Martin e Russell (2009); Stooksberry, Schussler e Bercaw (2009) mostraram que o espaço da docência nas licenciaturas promove reflexões sobre a prática. Essas pesquisas compreenderam a docência como espaço por excelência para a consolidação da formação de professores, em que o professor-formador e estudante-professor têm oportunidades para discutir situações concretas vivenciadas no contexto da sala de aula, tanto positivas como negativas, permeadas por reflexões críticas e analíticas que favorecem à elaboração de outras experiências inovadoras, a partir do envolvimento e da participação dos sujeitos do processo de aprendizagem, levando-os a compreenderem que a docência, além de conhecimentos didático-pedagógicos e científicos, exige uma interconexão com o contexto social, político e econômico, entre outros aspectos que situam o homem como ser histórico e autor de sua própria história.

Cabem também reflexões que envolvem antecedentes culturais, morais, intelectuais do estudante-professor, imbricados em suas crenças, valores e concepções, enfim, analisaram experiências pessoais, individuais ou coletivas, que influenciam a prática docente, que se organiza e se sistematiza a partir das reflexões, expressas pela prática do professor e pela sua performance. Thompson (1981, p. 16) auxilia-me na compreensão da experiência como vetor indispensável ao ser social na produção de conhecimentos:

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isto se dá? Certamente não iremos supor que

o "ser" está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a "consciência" (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. E mesmo alguns intelectuais atuantes sofreram, eles próprios, experiências.

Nessa perspectiva, o autor defende que, ao se refletir sobre as experiências que vivenciamos, novas experiências surgem de forma mais elaborada e mais organizada, portanto mais consciente por parte de quem as vivenciou. Daí a importância dos cursos de licenciatura, em seus programas, proporcionarem situações diferenciadas de aprendizagens que privilegiem a reflexão como processo de formação, ajudando o estudante-professor a desenvolver uma visão crítica, reflexiva e investigativa, quanto às situações diversificadas que compõem o espaço da sala de aula e que implicam no exercício da prática docente.

A categoria reflexão tem se fortalecido nas investigações de pesquisadores que percebem a prática não como um local de aplicabilidade de teorias estudadas, mas como um espaço de elaboração de conhecimentos que surgem na e da relação entre estudantes e professores e na indissociabilidade entre teoria e prática. Dessa forma, a reflexão se constitui como um dos elementos centrais dos processos da formação de professores, em uma perspectiva inovadora em que o professor se constitui como um sujeito interativo entre o espaço acadêmico e o espaço escolar, locus de sua formação inicial e continuada dentre outros aspectos que contribuem para seu desenvolvimento profissional docente. "A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores" (MARCELO, 1992, p. 55).

Os estudos sobre reflexão, inicialmente, foram abordados por pesquisadores como Schön (1992), Zeichner (1992), Pérez Gómez (1992), Marcelo (1992), dentre outros, e apontam o filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano John Dewey, como pioneiro em considerar a reflexão elemento

indispensável ao processo de desenvolvimento da formação de professores. Nesse sentido, corroboro com o pensamento de Rodrigues (2004, p. 7) ao afirmar que:

Em Dewey encontramos um dos precursores na análise do pensamento reflexivo vinculado ao aprimoramento da prática docente, que ao nosso ver torna-se uma via de mão dupla, pois enquanto desenvolvemos a capacidade reflexiva dos educandos, desenvolvemos também a nossa capacidade de refletir e, a partir daí, podemos superar as condições de mero aplicadores de soluções definidas pela ciência e encontrar, pela reflexão da prática, a superação da racionalidade técnica que não dá conta das situações de impasses tão presentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a reflexão proporciona um repensar da prática docente na medida em que professores e estudantes se percebem, ao longo do processo de ensinar e aprender, produtores do seu próprio conhecimento, mediado por um fazer refletido frente à diversidade de situações que se apresentam, portanto conscientes de suas possibilidades de ação e de possíveis mudanças de si, do outro e do contexto em que estão inseridos.

Essa prática, contudo, trará contribuições significativas para o processo de formação de professores se for mediada pela e na reflexão dos sujeitos em ação, a fim de que estes descubram novos espaços que favoreçam à elaboração de novos conhecimentos, possibilitando a compreensão da diversidade que constitui a realidade social e da necessidade de criar formas diferenciadas para nela intervir e contribuir em prol de mudanças favoráveis à qualidade de vida dos indivíduos que dela fazem parte.

Nessa perspectiva, Schön (2000), considerado um dos autores de maior influência sobre os estudos da reflexão, aborda sua importância na formação de professores, pois entende que, a partir da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação, os professores passam a compreender melhor o sentido de sua prática e o que ela representa para sua formação em serviço e para a formação do estudante-professor.

Essas mudanças paradigmáticas surgem a partir de pesquisas que analisam o papel do professor, que no modelo de formação pautado pela técnica estaria limitado a uma prática aplicada e descontextualizada da realidade social, bem como destituída de questões que envolvem o porquê dos fatos, que muitas vezes lhes são apresentados de forma linear, portanto, fundamentados por uma postura acrítica, que traz “uma proposta rígida para a formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 99). Esse modelo de formação de professores é considerado insuficiente para

desenvolver no estudante-professor a compreensão de que a realidade social é, entre tantos outros aspectos, dinâmica, complexa, conflituosa, e não se enquadra em padrões estruturais, pré-estabelecidos quanto a uma visão de homem, mundo e sociedade.

A partir de análises feitas a esse modelo de formação de professores, fundado na racionalidade técnica, Schön (1992) apresenta três dimensões distintas de reflexão que contribuem para um repensar da formação de professores, em que a prática passa a ser evidenciada como ponto de partida para novas configurações epistemológicas na formação docente, haja vista que fica subentendido que o professor, ao se formar, seja capaz de resolver situações práticas e conflituosas, frente aos dilemas que se apresentam no exercício da docência.

As três dimensões de reflexão evidenciadas nos estudos de Schön (2000, p. 133-134) são: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Tais dimensões constituem o professor prático-reflexivo que, para o autor, “um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos”.

A busca dessa compreensão gera um novo modelo de formação de professores, denominado de racionalidade prática, como superação do modelo da racionalidade técnica. Entendo, portanto, que a racionalidade prática está alicerçada em práticas interativas e reflexivas, em que tanto o estudante-professor quanto o professor-formador são sujeitos partícipes do processo de formação de professores, ambos investindo, pelas experiências compartilhadas, em sua própria formação.

Quanto ao segundo grupo, identifiquei estudos de autoria de Hodson, Smith e Brown (2012); Turner (2013); Nilsson (2013); Dickerson et al. (2017), que investigaram a reflexão na e da prática como elemento da formação de professores. As pesquisas tiveram como propósito evidenciar a importância da reflexão como elemento indispensável ao processo de formação inicial de professores, que privilegia a prática como espaço de elaboração do conhecimento na relação entre os sujeitos e na unicidade teoria e prática. Portanto, espaço de reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação, etapas da reflexão que ajudam o profissional do ensino a pensar a prática e as situações que nela se apresentam, de modo que garanta não só a reflexão

em si, mas intervenções transformadoras para o exercício de uma nova prática. Esse é o papel do professor como um profissional reflexivo.

Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas proporcionaram reflexões aos estudantes-professores, tanto na ação como sobre a ação. Essas reflexões se efetivaram por meio de um programa criado para incentivar o estudante-professor a refletir sobre o que é ser um professor, a partir das práticas vivenciadas na escola, que relaciono a seguir; um estudo etnográfico, em que a pesquisadora realizou orientação pedagógica a partir de reflexões sobre a diversidade cultural como ponto de partida para a criação de novas situações de aprendizagem que facilitem as relações imbricadas nessa diversidade no processo de formação de professores e no seu campo profissional; uma avaliação formativa que evidenciou como as atividades realizadas de forma integrativas, interativas e reflexivas contribuem para o aprender a ser professor por meio da reflexão, feita ao processo de desenvolvimento profissional de professores; uma abordagem pedagógica de ação, reflexão e modelagem (ARM), como metodologia alternativa que permite discussões reflexivas sobre a indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores, contribuindo para a implementação do currículo de matemática para o ensino infantil, proporcionando mudanças no processo de formação dos professores dessa área. As pesquisas ora mencionadas trouxeram discussões acerca da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, no processo de formação inicial de professores.

Schön (1992) atribuiu à reflexão uma nova forma de pensar a prática no sentido de proporcionar mudanças no processo de formação de professores, privilegiado pela reflexão-na-ação, que se caracteriza na busca de resolver situações dilemáticas por meio do diálogo e da reflexão. A reflexão-na-ação consiste em se refletir sobre o que estamos fazendo, ou seja, o nosso pensamento conduz a nossa ação possibilitando mudanças no desenvolvimento da prática realizada.

Esse tipo de reflexão “exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo em uma turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHÖN, 1992, p. 82). Enquanto que a reflexão-sobre-a-ação diz respeito ao ato de pensar sobre a reflexão-na-ação que foi realizada possibilitando novas formas de agir. Este autor aponta, também, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação que se refere ao momento em que se descreve verbalmente uma reflexão sobre nossa reflexão, de uma ação que já foi

realizada, ou seja, é uma análise que se faz da forma como se desenvolve nossa própria ação. É o momento em que utilizamos nosso conhecimento para avaliar, analisar, descrever, enfim, expressar o que aprendemos por meio de nossas ações práticas.

Nessa perspectiva, Pérez Gómez (1992, p. 111, grifos do autor) enfoca a importância da prática como um componente curricular nos cursos de formação de professores afirmando que:

A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no *conhecimento-na-ação*, próprio desta actividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a *reflexão-na-ação*, que analisa o *conhecimento-na-ação*, como a *reflexão sobre a ação e sobre a a reflexão-na-ação*. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Dessa forma, fica compreendido que a prática é, por excelência, um espaço de reflexão e não somente de aplicação de conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, portanto ao se refletir durante a ação praticada e sobre ela, surgem novos saberes advindos dessa prática. É a elaboração do conhecimento com a participação dos sujeitos, professores e alunos, no processo de formação de professores, que inseridos em uma dada realidade, de forma dinâmica e atuante, vivenciam situações diferenciadas que lhes proporcionam autonomia para a realização de mudanças nesse contexto.

Na concepção de Alarcão (2011, p. 44):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Nesse sentido, a formação de professores supera a racionalidade técnica, em que o professor é visto como técnico, que aplica conhecimentos desconectados da realidade, pautados em propostas curriculares pré-estabelecidas que engessam e atrofiam a ação humana, e se fundamenta no paradigma da racionalidade prática em que “o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores.” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

É nesse contexto que emerge o professor reflexivo, profissional capaz de produzir saberes que orientam sua própria prática, que se posiciona como um investigador crítico na realização de sua prática e sobre sua prática, empenhado na busca de ações transformadoras para a prática docente, considerada complexa frente à diversidade da natureza do seu contexto de sala de aula.

Assim, fica compreendido que a reflexão é inerente à ação humana. Daí a capacidade do professor buscar formas diferenciadas para atender às situações não previstas em sua prática profissional. Sobre essa competência e habilidade de o professor de se autodirecionar para resolver situações inusitadas em sua prática, Schön (2000, p. 29, grifos do autor) assim se expressa: “tenho usado o termo *talento artístico profissional* para referir-me aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”.

Nessa perspectiva, Marcelo (1992, p. 60) defendeu “a necessidade de formar professores que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”. Faz-se necessário, portanto, que os cursos de licenciatura privilegiem a reflexão como processo dinamizador da formação do professor, desde a sua fase inicial, a fim de que o estudante-professor perceba a docência um espaço de práticas reflexivas e investigativas, e ele o protagonista reflexivo de sua prática profissional.

Os textos identificados nessa categoria focalizam a prática como caminho propositivo da formação de professores, observando que é pela reflexão nas/das experiências práticas que os conhecimentos são sistematizados e materializados em novos modos de pensar a profissão e a ação docente propriamente dita. Da mesma forma, identifiquei que os textos que focalizam a reflexão como caminho para a formação docente o fazem pelo prisma da compreensão de que é pela reflexão crítica que os professores produzem saberes e transformam a realidade e o contexto da sua profissão, ampliando sua participação para além dos espaços escolares, seja nas discussões sobre políticas educacionais ou como sujeitos autônomos que integram comunidades profissionais e discutem a educação e suas interfaces.

Esses dois aspectos, reflexão na/da prática e a criticidade, expressam a formação de professores mediada por uma prática reflexiva crítica, investigativa e participativa, transcendente dos limites de uma formação pautada na racionalidade técnica, portanto fundamentada na racionalidade prática e crítica, considerada *locus* de produção do conhecimento. Nas análises das pesquisas investigadas constatee que

professor-formador e estudante-professor usaram a reflexão para emitir suas opiniões sobre as práticas realizadas, e as possíveis mudanças dessa prática, demonstrando criatividade e autonomia no processo de formação, bem como consciência do papel que desempenham enquanto agentes de transformação dessa prática e de suas implicações no contexto social e político.

Enfatizo, assim, a importância de o estudante-professor, desde a sua formação inicial, ter contato com o contexto escolar, pois essa aproximação lhe proporcionará experiências práticas e reflexões sobre os problemas dessa realidade, que ao serem questionados quanto às suas causas e consequências, ou melhor, quanto aos seus porquês, passam a ser compreendidos em sua totalidade, demandando novos saberes e novos conhecimentos que emergem de uma prática vivenciada entre professores, estudantes e comunidade escolar, fortalecida pelas “relações sociais de tipo novo, baseadas no coletivismo, na igualdade, na solidariedade e na participação ativa de todos” (SANTOS, 1992, p. 124). Nessa perspectiva, a teoria é a expressão dessa prática e não o seu guia (MARTINS, 2009). Santos acrescenta que

Nestes processos práticos, os trabalhadores educam-se. E são justamente essas práticas que nos permitem vislumbrar os *princípios de uma nova pedagogia*. É a partir da vivência dessas relações sociais de tipo novo que os trabalhadores acabam nos ensinando como poderão ser desenvolvidos os processos pedagógicos voltados para os conhecimentos de que são privados pela tecnologia capitalista durante o processo de trabalho e pelas metodologias ou tecnologias educacionais durante o processo de ensino nas escolas capitalistas (SANTOS, 1992, p. 124).

Santos (1992) apontou para o entendimento de que a escola, espaço de produção das práticas educativas em sua essência, constitui espaço social contraditório por estar imersa na sociedade capitalista e vinculada ao aparato estatal, portanto pode constituir-se em espaço de contestação e de resistência à exploração do trabalhador ou, ao contrário, contribuir para a reprodução desse modelo societário.

O professor, portanto, quando se apresenta como formador de pensamento crítico, que pensa sua prática e que convida seus pares a refletir coletivamente sobre as condições para o exercício profissional, que contesta a realidade política, econômica e situa seu exercício profissional nesse contexto, consolida o que se constituiu a formação pela reflexão crítica.

5.1.3 A pesquisa na formação inicial de professores

Essa categoria aborda os estudos que focam a pesquisa como elemento importante nos processos de formação de professores, enfatizando a integração entre ensino e pesquisa, além de apresentar reflexões em torno da pesquisa como campo político ao tempo em que implica nas políticas públicas. A pesquisa tem sido apontada como fundamental para que a formação de professores se efetive por meio da participação do estudante-professor, a fim de que este compreenda que o conhecimento é permeado por situações-problema que precisam ser desvendadas em suas causas e consequências, identificando implicações no contexto social e político.

A categoria está constituída por 1 artigo nacional e 2 internacionais. Os artigos estão dispostos no Quadro 7, identificados pelo local, ano de publicação, título e autoria, elementos considerados essenciais na identificação das publicações e que contribuíram na configuração e análises dos textos, bem como para o entendimento do leitor quanto aos estudos dessa categoria. As reflexões e análises pautaram-se, entre outros elementos relacionados com o objeto de estudo dessa pesquisa, nos objetivos e resultados expressos nos artigos. O Quadro 7 apresenta o material selecionado da categoria “A pesquisa na formação inicial de professores”:

Quadro 7 – Identificação dos artigos da categoria “A pesquisa na formação inicial de professores”

Local	Ano	Título	Autoria
Brasil/ Senhor do Bonfim-BA	2017	A pesquisa na formação em exercício de professores de Ciências e Biologia.	OLIVEIRA; CHAPANI, 2017.
Finlândia	2014	A methodological framework for studying policy-oriented teacher inquiry in qualitative research contexts/ Um quadro metodológico para o estudo de investigações de professores orientadas para políticas em contextos de pesquisas qualitativa.	KORO-LJUNGBERG, 2014.
Inglaterra	2007	The myth of the research-led teacher/ O mito do professor orientado pela pesquisa.	KINCHIN; HAY, 2007.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Nessa categoria identifiquei somente três artigos, expressando um pequeno número de pesquisas para um período de dez anos, tanto em âmbito

nacional com 1 pesquisa no estado da Bahia/Brasil, no ano de 2017, como em âmbito internacional, com 1 estudo oriundo da Finlândia no ano de 2014 e 1 outro na Inglaterra, no ano de 2007.

A inclusão da pesquisa na formação inicial de professores e em todo desenvolvimento profissional docente tem sido alvo de debates por pesquisadores na academia, tanto nas instituições formadoras como nos eventos nacionais e internacionais que tratam da formação de professores, no sentido de considerar o professor um ser que pensa, cria, investiga, tem curiosidades e capacidades próprias de sua natureza humana, que precisam ser privilegiadas desde a formação inicial por meio de práticas que proporcionem a participação e envolvimento no processo de formação docente e durante a prática profissional.

Conforme Diniz-Pereira (2013), após os anos de 1980 a ênfase no ensino eficiente e eficaz, aos poucos, deixa de ser considerada como forma mais adequada para o processo de ensinar e de aprender, e passa a ser ponto de partida para novas discussões e reflexões frente às mudanças paradigmáticas, que apresentam formas diferenciadas de se pensar o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, a formação do professor.

Dessa forma, o professor, antes visto como um aplicador de conhecimentos pré-elaborados, passa a ser considerado, nesse novo contexto, um sujeito que reflete sobre sua prática e, a partir dessa reflexão, elabora novas formas de fazer, que se consubstanciam em novas teorias advindas dessa prática. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2013, p. 148) afirma que “privilegiou-se, a partir de então, a formação do ‘professor-pesquisador’, ou seja, ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa”.

Nessa perspectiva, a prática deixa de ser um lugar de aplicabilidade de conhecimentos teóricos, supostamente já aprendidos e apreendidos, para se tornar um espaço em que os sujeitos do processo, individual e/ou em coletividade, desenvolvem suas habilidades criadoras, expressando o nível de conhecimento que já possuem por meio da elaboração de novas práticas. Assim, a prática que antes era vista como um local de aplicabilidade de conhecimentos, na perspectiva da racionalidade técnica, passa a ser um local gerador de novos conhecimentos permeado por uma dinamicidade que privilegia a interação, o diálogo e a autonomia

dos sujeitos partícipes do processo de formação: professores-formadores e estudantes-professores, na visão da racionalidade prática.

A origem do conceito de professor-pesquisador se dá durante uma reforma curricular do sistema de ensino inglês nas décadas de 1960 e 1970, sendo desenvolvido por Lawrence Stenhouse. Nasce a partir da crítica à divisão do trabalho na sociedade capitalista ao separar trabalho intelectual e manual, isto é, separa quem pensa de quem executa. Ao estender essa divisão para o entendimento do campo profissional do professor e à constituição do próprio currículo, Stenhouse passa a caracterizar o professor como intelectual crítico, capaz de refletir sobre sua atividade profissional e sobre a realidade social (LÜDKE, 2001).

Esse novo modelo da formação de professores abre caminhos para que novos processos sejam promovidos no ambiente das licenciaturas, incorporando a pesquisa como elemento da formação e como possibilidade de construção de um professor que se fortalece em seu campo profissional como intelectual crítico. Concordo com Freire (2013) quando aponta que é pela pesquisa que o professor consegue estabelecer o salto do velho para o novo no seu fazer pedagógico, ao mesmo tempo que situa sua condição histórica, como sujeito crítico que ultrapassa a consciência ingênua para o conhecimento sistematizado e atua na realidade concreta em processo emancipatório.

Nesse sentido, identifiquei nos artigos dessa categoria reflexões quanto à relação existente entre a pesquisa, a formação de professores e sua prática pedagógica, destacando seu desenvolvimento, concepções, estratégias de aproximação com o processo de ensino e aprendizagem, tanto na educação básica como no ensino superior, identificando, ainda, sua inserção nos cursos de licenciatura e suas implicações nas políticas educacionais, ajudando-me a compreender a pesquisa enquanto processo de formação inicial de professores.

A partir da leitura das produções encontradas nessa categoria, analisei a pesquisa de Oliveira e Chapani (2017), que investigaram o processo de aprendizagem mediada pela pesquisa em um curso de licenciatura em Biologia para professores em exercício da rede pública do estado da Bahia/Brasil, bem como as concepções de pesquisa de egressos desse curso. As autoras identificaram a quase inexistência da pesquisa nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Biologia, e, constataram que os maiores empecilhos para o desenvolvimento dessas práticas

estão relacionados com a organização curricular do curso, as condições de trabalho dos participantes e a concepção que têm a respeito da formação em Biologia.

Os resultados apontados pelas autoras expressaram que, apesar das discussões, reflexões e empenho de pesquisadores em privilegiar a pesquisa como processo de formação de professores, para a superação da racionalidade técnica ainda prevalece essa racionalidade nos cursos de licenciatura na educação brasileira, identificando o professor como aplicador de conteúdos e não como agente para novas aprendizagens, mas que dissemina conhecimentos e metodologias já determinados. As propostas de formar o professor crítico, reflexivo, criativo, investigador de sua própria prática docente, tendo a pesquisa como alicerce desse processo formativo, teve início no Brasil, desde o final da década de 1980, se fortalecendo durante a década de 1990 (ROMANOWSKI, 2007).

Segundo André (2007), esse movimento de valorização da pesquisa na educação brasileira teve a contribuição de Demo (1994); Lüdke (1993); André (1994); Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) e Passos (1997) com enfoques diferenciados, mas todos priorizando a relação teoria e prática como norteadora da formação de professores e de sua prática pedagógica, na perspectiva da racionalidade prática e crítica, que percebe o professor como um profissional dotado da capacidade de refletir sobre suas experiências, portanto capaz de produzir o seu próprio conhecimento, tanto individual como coletivamente.

Nesse contexto, a pesquisa passa a ser vista como um processo formativo que subsidiará a formação de professores, em uma perspectiva inovadora, desde a formação inicial e em todo seu desenvolvimento profissional. O estudante-professor, ao vivenciar a prática da pesquisa ao longo de sua formação, desenvolve sua capacidade crítica, reflexiva e investigativa, percebendo-se como sujeito ativo, dinâmico e participativo, portanto com potencialidades de gerir novos conhecimentos a partir de sua própria prática.

Oliveira e Gonzaga (2012, p. 692) trazem contribuições que esclarecem ser a pesquisa elemento imprescindível na formação docente, haja vista que:

[...] quando mediada pela pesquisa, a formação do professor pode representar estratégia de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, uma vez que, ao se rejeitar a perspectiva de professor como consumidor de conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que se insere.

Nessa perspectiva, a valorização da prática do professor expressando seu papel de produtor do conhecimento e não mais como reproduzidor dele, reforça a importância da pesquisa na formação docente, legitimada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 em vigor, e pela Resolução CNE/CP Nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, quando no Art. 3º, parágrafo 5º, inciso V, define como um dos princípios da Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” determinando, ainda, em seu Art. 8º, inciso XI, que os egressos dos cursos de formação em nível superior devem estar aptos a:

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros (BRASIL, CNE/CP 02/2015).

Essa legitimação da pesquisa nos cursos de licenciatura abre caminhos para se pensar a formação de professores não mais centralizada na transmissão do conhecimento, mas na elaboração de um conhecimento que surge das reflexões, discussões e diálogos, dentre outras práticas mediadas nas e pelas relações entre professores-formadores e estudantes-professores, favorecendo um processo de formação que privilegia a criticidade, a criatividade, a afetividade e a autonomia desses sujeitos construtores do conhecimento profissional docente.

A pesquisa, como processo de formação de professores, proporciona mudanças que contribuem para uma racionalidade que instiga professores-formadores e estudantes-professores a refletirem sobre suas práticas, e a buscarem de forma mais consciente, como lidar com as incertezas, ambiguidades e complexidades próprias do contexto social em que estão inseridos.

Contudo, ainda, são intensas as discussões quanto às dificuldades de sua inserção nos cursos de licenciatura. Entre essas dificuldades, resalto a dicotomia entre teoria e prática, que continua imperando nos cursos de formação de professores e que dificulta o entrelaçamento entre o conhecimento específico da área e o conhecimento pedagógico, entendendo assim que não bastam as modificações no currículo desses cursos se não houver, também, uma sintonia entre os professores-

formadores, que constituem os cursos de licenciatura, sobre a compreensão do papel da pesquisa na formação do discente, seguido ainda pela necessidade de aproximação entre as instituições formadoras: universidade e escola. Essas questões exemplificam alguns dos muitos obstáculos que impedem a não materialização da pesquisa nos cursos de licenciatura.

Apesar das dificuldades encontradas para a realização da pesquisa nos cursos de licenciatura, é fundamental e necessária sua inserção desde a formação inicial do professor e ao longo do seu desenvolvimento profissional docente. A introdução da pesquisa na formação inicial de professores, ainda que de forma incipiente, pode assegurar ao estudante-professor uma formação teórico-prática que o ajudará na análise de sua prática e das possibilidades de sua materialização diante dos impasses do contexto educacional e social, possibilitando a reconfiguração de novos conceitos que o ajudará no exercício da docência, tornando-o produtor do próprio conhecimento, oportunidade de desenvolver sua criatividade e sua autonomia. Nesse sentido, Lüdke (2007, p. 51) traz sua colaboração ao dizer que:

Pessoalmente não tenho dúvidas de que é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantido assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter.

Comungando com essa mesma linha de pensamento, André (2016) relacionou a formação do professor-pesquisador com o desenvolvimento da autonomia, principalmente, por contribuir para afirmar o professor como sujeito que analisa o contexto da profissão, pensa de modo sistemático as problemáticas de uma realidade que se caracteriza como incerta e instável, permeada por relações interpessoais por vezes conflituosas, pela diversidade cultural e pelas diferentes experiências sociais.

Nas palavras de André (2016, p. 20):

Pretende-se formar sujeitos autônomos, ou seja, pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. Ao exercer a sua autonomia, essas pessoas vão se sentir cada vez mais livres das amarras do poder político e econômico.

Fica compreendido, então, que a pesquisa é imprescindível à formação do estudante-professor e ao trabalho do professor-formador, pois diante das mudanças incessantes da sociedade, faz-se necessário que a formação do professor seja pautada em processos que proporcionem a análise crítica, reflexiva e compreensiva de questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas, que direcionam de forma explícita ou implícita, os interesses de uma classe hegemônica e que implicam no contexto da educação, sendo a escola instituição e espaço contraditório, permeado por relações sociais e embates implicados nas relações de classe que embasam a sociedade capitalista.

Ao analisar as produções encontradas na investigação, identifiquei a pesquisa de Kinchin e Hay (2007), que apontaram o sucesso na pesquisa como um pré-requisito para um ensino efetivo no Ensino Superior e exploram, também, o ensino universitário de forma mais geral, com o objetivo de refletir sobre os vínculos entre ensino e pesquisa. Os resultados apontaram um pouco do que já vem sendo discutido sobre o papel da pesquisa na formação de professores e reforçaram a importância que tem a pesquisa para a formação desse profissional, apontando a reflexão e autonomia como ganhos da formação para a pesquisa.

Esses autores sinalizaram a necessidade de mudanças nas formas de organizar e desenvolver o conhecimento com os estudantes-professores. Nessa concepção, o mapeamento conceitual foi apontado na pesquisa como um meio ou um método de estudo e aprendizagem que ajuda na organização de ideias, conceitos e informações ligados a um determinado conhecimento de forma esquematizada, proporcionando um aprendizado significativo, tanto individual quanto coletivo, favorecendo mudanças cognitivas dos estudantes-professores de formas diferenciadas, compartilhadas e interativas entre os estudantes-professores e destes com o professor-formador, em uma perspectiva de investigação e descobertas de modo que compreendam ensino e pesquisa integrados no processo de formação de professores.

A relação entre ensino e pesquisa continua alvo de discussão entre os estudiosos e pesquisadores da formação de professores. Segundo Santos (2007), há um grupo que defende que ensinar e pesquisar são atividades diferentes e exige uma formação específica, tanto para o professor como para o pesquisador a fim de que desenvolvam competências que os habilitem à realização dessas atividades.

Para esse grupo, insistir em realizar pesquisa, muitas vezes sem um conhecimento específico mais aprofundado para esse fim, mascara as dificuldades que existem para que professores realizem pesquisas, pois já assumem o ensino como principal atividade e nas condições precárias que muitas vezes caracterizam o trabalho docente. Além disso as condições para a realização de pesquisas em muitos contextos são quase nulas ao considerar o que expõe André (2007, p. 60):

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha a oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Em contrapartida, outro grupo, conforme discute Santos (2007), acredita que a pesquisa realizada pelos professores, que se traduz como espaço de reflexão sobre a prática docente e sobre o contexto educativo e suas problemáticas, representa estudos tão rigorosos quanto a pesquisa universitária. A autora assinala que os dois grupos, apesar de divergirem na análise das formas como essa atribuição para a pesquisa vem sendo desenvolvida, concordam que essa atividade contribui para a qualidade da formação de professores. O primeiro preocupado com as melhorias das condições de trabalho e reforçando a necessidade da resistência e do embate político na luta pela transformação dessas condições de trabalho, e o segundo, mais preocupado em compreender os processos de formação dos docentes e as contribuições da pesquisa para a superação de um modelo de formação que descredencia o professor do papel de sujeito da prática pedagógica.

Nesse caminho, concordo com o que afirma Cavalcante et al. (2018, p. 226):

Formar o professor-pesquisador significa, portanto, investir na desconstrução da racionalidade técnica impressa nos currículos dos cursos, superando uma formação que remete o professor ao papel de um mero executor de tarefas, em direção a formação de um professor capaz de participar ativamente do debate educacional mais amplo e das políticas educacionais, da produção dos currículos, produção dos materiais, planejamento e avaliações, além de criar novas possibilidades educativas, superando modelos que não respondem mais às urgências humanas e mudanças sociais.

Dessa forma, identifico que a categoria pesquisa na formação de professores indica um caminho que reorienta a base de formação do licenciando, considerando que contribui para a superação da racionalidade técnica e estimula um fazer docente pautado pela prática-reflexiva-crítica. Na mesma direção, destaquei também, nos estudos analisados nessa pesquisa, as contribuições de Koro-Ljungberg (2014). A autora assinala a importância da investigação de professores ser orientada por políticas colaborativas, que apontam que o professor-formador pode encorajar e orientar os estudantes-professores e profissionais do ensino a realizarem pesquisa em colaboração. Essa participação coletiva resulta em uma prática sistematizada de investigação, fortalecendo o compromisso de todos os integrantes do processo, professores e estudantes, a se perceberem como sujeitos autônomos e capazes de gerar mudanças nas políticas educacionais a partir de suas práticas investigativas. A autora considerou a pesquisa colaborativa uma prática formativa com grande potencial e que pode influenciar de forma qualitativa nas políticas educacionais.

Esse estudo apresenta o direcionamento da pesquisa colaborativa como caminho para a consolidação de professores-pesquisadores e remete à ideia de que formar professores-pesquisadores na perspectiva da reflexão sobre a prática requer pensar na figura desse professor compartilhando de suas práticas com seus pares da profissão, mediadas por uma reflexão em coletividade entre professores, gestores e demais sujeitos da comunidade escolar.

André (2016, p. 19-20) contribuiu com essa proposta de dimensão colaborativa ao afirmar que:

[...] essa perspectiva de melhorar a prática não pode ser assumida apenas individualmente, já que não é apenas o professor que precisa parar para pensar, pensar para entender, analisar o que foi bom e o que é preciso melhorar. Essa reflexão tem de ser feita por todos os que estão na escola [...] Não é individualmente, cada um fazendo a sua parte isoladamente, que vamos desenvolver um trabalho eficiente. É uma responsabilidade e uma tarefa do coletivo escolar. Nós não podemos falar apenas em professor reflexivo, temos também de reforçar a ideia de uma escola reflexiva [...].

Alarcão (2011) apresentou estudo que reforça a perspectiva de que não cabe apenas ao professor refletir sobre sua prática e as condições de trabalho em que está inserido, mas deve compartilhar com toda a escola essa postura, alavancando outro modelo de instituição, na produção e na sistematização de pesquisas sobre os problemas ali identificados e agora compartilhados. Propõe que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto

próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (2011, p. 47).

Alarcão (2011) apresentou a ideia de escola reflexiva, vista como espaço da construção do professor reflexivo, e enfatiza a necessidade de se pensar a escola como escola que pesquisa em comum acordo com a ideia de professor-pesquisador. Assim, a imersão dos sujeitos na sociedade do conhecimento e da informação se fará de forma mais completa, ao se pensar em indivíduos que conseguem problematizar, sistematizar processos de investigação e análise crítica dessas informações. A pesquisa passa a ser princípio educativo, inerente à formação dos diversos profissionais, seja na educação básica, seja nas universidades. É uma percepção de enfrentamento para a transformação de realidades na produção da emancipação humana.

5.1.4 Histórias de vida e trajetórias no contexto da formação de professores

Essa categoria trata dos estudos relacionados à constituição da identidade docente, associada às experiências pessoais e profissionais, no percurso do tornar-se professor, na mediação das práticas de ensino, enquanto expressão das/nas histórias de vida, e que se constitui em escolhas profissionais e em processos de formação docente. A história de vida se caracteriza pelas narrativas, biografias, memoriais, dentre outros, que ajudam o estudante-professor a refletir sobre sua própria história e as influências das experiências e vivências desde sua escolaridade, que contribuem para o entendimento de si e de suas expectativas no processo de formação docente.

A categoria relaciona 10 artigos internacionais. Não foram encontrados artigos nesta perspectiva da história de vida na formação inicial nos periódicos indexados na EDUCA¹². Para melhor se compreender os achados dessa categoria organizei no quadro, a seguir, os artigos identificando seus elementos (local, ano, título, e autoria). Posteriormente, serão ampliadas as reflexões, tendo em vista os objetivos e resultados apresentados nos artigos em questão, bem como discussões que caracterizam o processo de formação inicial de professores. O Quadro 8

¹² A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica publica artigos nesta perspectiva, mas não está indexada na EDUCA.

apresenta o material coletado da categoria “Histórias de vida e trajetórias no contexto da formação de professores”:

Quadro 8 – Identificação dos artigos da categoria “Histórias de vida e trajetórias no contexto da formação de professores”

Local	Ano	Título	Autoria
Austrália	2017	Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers/ Conversa genuína: o facilitador da boa orientação de professores em formação inicial.	SHERIDAN; YOUNG, 2017.
Canadá	2014	Reverberating chords: implications of storied nostalgia for borderland discourses in pre-service teacher identity/ Reverberando acordes: implicações da nostalgia histórica para os discursos de fronteiras na identidade de professores em formação inicial.	STRONG-WILSON et al., 2014.
China	2016	'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum/ "Preciso ser forte e competente": uma investigação narrativa das emoções e identidades de um professor estudante no estágio.	YUAN; LEE, 2016.
Estados Unidos	2017	The edge of messy: interplays of daily storytelling and grand narratives in teacher learning/ O limiar da confusão: Interações entre narrações diárias e grandes narrativas na aprendizagem de professores.	SELLAND, 2017.
Estados Unidos	2013	Teacher involvement in pre-service teacher education/ Participação do professor na formação inicial de professores.	MASON, 2013.
Estados Unidos	2013	Before, after, in and beyond teacher education/ Antes, depois, dentro e além da formação de professores.	GARRETT, 2013.
Estados Unidos	2015	The importance of orientation: implications of professional identity on classroom practice and for professional learning/ A importância da orientação: implicações da identidade profissional na prática de sala de aula e na aprendizagem profissional.	HSIEH, 2015.
Estados Unidos/ Pensilvânia	2014	The apprenticeship of observation in career contexts: a typology for the role of modeling in teachers' career paths/ O	RINKE; MAWHINNEY; PARK, 2014.

		aprendizado da observação em contextos de carreira: uma tipologia para o papel da modelagem na carreira dos professores.	
Europa/ Estônia	2012	Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives/ Encontrando-me como um professor: explorando a formação de identidades docentes através de narrativas de professores de estudante'.	ANSPAL; EISENSCHMIDT; LÖFSTRÖM, 2012.
Israel	2016	Becoming learners/teachers in nomadic space/ Tornando-se aprendizes/professores em espaço nômade.	GORODETSKY; BARAK, 2016.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Identifiquei, de acordo com a delimitação do *corpus* dessa investigação, que corresponde ao período de 2007 à 2017, que as pesquisas dessa categoria só foram realizadas a partir do ano de 2012, ficando, assim, uma lacuna de 5 anos. As pesquisas ocorreram em 6 países diferentes. Os Estados Unidos se destacou com um total de 5 pesquisas, enquanto nos demais países foi identificada apenas uma pesquisa em cada país.

Os artigos dessa categoria apresentam formas diversificadas de como se constitui o “tornar-se professor” mediados pelas histórias de vida de cada um, expressas pelas narrativas, memórias e autobiografias, dentre outros elementos, que se imbricam e se complementam, contribuindo para a compreensão da efetivação da prática no processo da formação inicial de professores.

Essa categoria é, também, constituída por pesquisas que tratam sobre a construção da identidade profissional por meio de aconselhamentos e acompanhamentos feitos entre professor-formador e/ou tutor com o estudante-professor, e destes com seus pares por meio de diálogos, conversações, tipos de orientações recebidas durante sua formação, espaços que proporcionam o reconhecimento de suas potencialidades e do direito sobre si mesmo e sobre seu processo de formação.

Histórias de vida se constituem em processos de formação de professores, pois favorece a compreensão da complexidade que envolve o tornar-se professor, imbricado por questões tanto pessoais quanto profissionais. Para Romanowski (2007, p. 162) “o trabalho com história de vida permite a catarse e torna-se terapêutico. É um

exame detalhado do cotidiano, das circunstâncias vividas na busca da satisfação profissional. É, ao mesmo tempo, uma revisão dos acontecimentos e das experiências de modo instrutivo, formador”.

Romanowski (2007) caracterizou histórias de vida como um recurso que contribui para que o professor expresse suas vivências e experiências, tanto pessoais quanto profissionais externando comportamentos, sentimentos e emoções próprios de cada situação vivida, que ao serem analisadas externam a teia das relações imbricadas entre os sujeitos e os contextos, e suas implicações nos modos de pensar, fazer, sentir e ser de cada pessoa, que por sua vez, se entrelaçam no profissional, e o constitui.

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 9), colaborou na compreensão desse fato ao afirmar que:

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjectividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objectiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parêntesis a especificidade irreduzível da acção de cada professor, numa óbvia relação com as suas características pessoais e com as suas vivências profissionais. Como escreve Jennifer Nias: 'O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor'.

A indissociabilidade entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” constitui a originalidade e singularidades das histórias de vida dos professores, ainda que as situações vivenciadas e experienciadas tenham sido marcadas por indicadores como “o contexto familiar, o processo de escolarização e a vida profissional” (ROMANOWSKI, 2007, p. 162), que apresentam características próprias desses indicadores, em que no primeiro contexto, as histórias de vida de professores são marcadas pelas influências recebidas da família, frente às decisões que precisam ser tomadas no campo pessoal ou profissional; no segundo contexto, as influências são dos sujeitos que compõem esse espaço como professores, colegas, episódios, entre outros; e no terceiro, as influências partem de situações cotidianas vividas no exercício da profissão docente.

Apesar de as histórias de vida dos professores terem recebido influências desses mesmos indicadores e terem sido vivenciadas, tanto no âmbito individual como no coletivo, cada uma traz singularidades que torna as histórias inéditas e próprias de cada sujeito. A propósito, Bosi (2001, p. 408), faz a seguinte observação: “Há fatos

que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós; e dizemos: ‘Só eu senti, só eu compreendi’”.

Portanto, apesar de as histórias de vida serem construídas a partir de experiências vivenciadas nos mesmos contextos e marcadas pelos mesmos indicadores, elas nunca serão as mesmas para os diferentes sujeitos, pois emergem das subjetividades próprias de cada um e das relações desses sujeitos que vão se constituindo, entrelaçadas nas situações cotidianas, vividas e experienciadas nos espaços e tempos de cada um.

Para se compreender melhor essa categoria os artigos foram organizados em dois grupos de estudo. O primeiro, composto por 5 artigos, e compreende a construção da identidade docente, mediadas por narrativas, memórias e autobiografia, permeada pelas experiências e vivências, tanto de si como do outro. O segundo grupo, constituído, também, por 5 artigos que estão relacionados com a construção da identidade do professor, mediada pelo aconselhamento, acompanhamento e orientação, quanto à percepção do sujeito sobre o seu próprio processo de formação.

No primeiro grupo com foco na construção da identidade docente, mediadas por narrativas, memórias e autobiografia, foram realizados estudos por meio das narrativas das histórias de vidas dos estudantes-professores sobre as experiências, expectativas e práticas vivenciadas na trajetória da formação inicial. Nesse contexto, Anspal, Eisenschmidt e Löfström (2012) exploraram o desenvolvimento da identidade profissional entre os alunos em um programa integrado de formação de professores de cinco anos na Estónia.

Através da narrativa foram apresentadas histórias escritas pelos estudantes-professores, descrevendo as experiências que tiveram em um programa integrado de formação de professores e suas contribuições no processo, tanto da formação pessoal como da formação profissional, frente às vivências de situações práticas que ajudaram na constituição da identidade profissional docente.

Rinke, Mawhinney e Park (2014) investigaram as experiências e expectativas educacionais dos professores de graduação em formação inicial, opiniões sobre ensino e aprendizagem e planos profissionais, por meio de suas histórias de vida, muito antes do início formal da sua vida profissional, em particular, àquelas em salas de aula secundárias, que levam os alunos a uma escolha de carreira no ensino. As experiências que os estudantes-professores tiveram, ainda, como

estudantes do ensino secundário são referências, tanto para a escolha profissional, como para suas práticas no exercício da docência, formando, assim, a identidade desses professores.

Yuan e Lee (2016) examinaram como uma estudante-professora construiu, emocionalmente, sua identidade profissional durante o estágio de ensino em um programa de formação inicial de professores. As histórias narradas pela estudante-professora apresentaram experiências marcadas por sentimentos como, desânimo e angústias diante das imposições do mentor-orientador de uma prática de estágio, e do gestor da escola, mas também, eram marcadas por sentimentos de satisfação e entusiasmo diante do feedback dos alunos da escola que se mostravam prazerosos com o que aprendiam e com a boa relação que tinham com a professora-estagiária.

Por fim, o estudo de Selland (2017), que examinou a interação da narrativa diária com as narrativas societárias de ensino na experiência de uma estudante de formação inicial no período que vivenciava a sala de aula, acompanhada pelo mentor, pelo professor-supervisor e pelo professor-colaborador no desenvolvimento do tornar-se professora dessa estudante. Esta utilizava a narrativa diária para apresentar suas experiências práticas aos professores que a acompanhavam. Assim, a interação entre as narrativas diárias e as narrativas societárias produzia uma cadeia de aprendizagem entre estudantes e professores, no processo de formação desses sujeitos.

As análises feitas às narrativas das histórias de vida apresentadas nessas pesquisas proporcionaram reflexões quanto à constituição da identidade docente permeada por conflitos e incertezas, mas também por sentimentos de pertença, de autonomia e de consciência, pela busca do ser e do tornar-se professor, caracterizado na complexidade da história pessoal e profissional de cada um. Nessa perspectiva, Souza (2007, p. 69) afirmou que:

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

As histórias de vida, como processo de formação de professores, contribuem para que os estudantes-professores expressem como constituíram suas identidades docentes, mediadas pelas experiências vivenciadas nos percursos da

formação inicial docente, diante das situações concretas que emergiram nos diversos contextos por eles percorridos, ajudando-os a se tornar professores, tanto pelos conhecimentos apreendidos e aprendidos, como pelo enfrentamento dos desafios e das incertezas, momentos inusitados que contribuem para reflexões e para a construção de novas situações de aprendizagem.

Concluindo com as pesquisas do primeiro grupo de estudos Strong-Wilson et al. (2014) analisaram as respostas dos professores em formação inicial às questões de identidade nacional, ideologia e representação em livros ilustrados canadenses multiculturais e contemporâneos, com a finalidade de saber como os livros infantis, lidos pelos professores em formação, contribuíram para que eles identificassem suas histórias por meio de suas memórias, considerando que a maior parte dos textos focalizava as experiências indígenas e de imigrantes, portanto suas histórias.

As histórias contidas nos livros infantis e sua relação com as histórias de vida dos estudantes-professores, retidas em suas memórias, transportava-os para suas vivências nos tempos de criança, proporcionando-lhes lembranças da infância, da família, da comunidade dentre tantas outras recordações que provocavam a emersão de sentimentos, uns que dava prazer em serem lembrados, enquanto que outros preferiam ser esquecidos, pois traziam lembranças tristes, nostálgicas às vezes relacionadas com medo, desconforto, insegurança, principalmente, os associados com a identidade cultural dos estudantes-professores.

A identificação das histórias dos livros infantis com suas histórias pessoais ajudou os professores-estudantes a refletirem sobre suas experiências anteriores, como alunos, e a compreenderem que essa diversidade precisa ser valorizada nas salas de aula, por meio de práticas que envolvam os alunos, levando-os a descobrirem que as diferenças culturais constituem a identidade de cada povo com seus hábitos e costumes representados pelas maneiras de agir, pensar, sentir e ser, portanto merecedora de respeito.

Nessa perspectiva, as reflexões feitas às experiências vivenciadas pelos estudantes-professores, e as lembranças contidas em suas memórias de infância, contribuíram para o repensar das práticas desses professores. Na concepção de Bosi (2001, p. 55, grifo da autora):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, 'tal como foi', e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que

estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

A autora expressa um sentido diferenciado do que, normalmente, atribui-se à memória vista mais para recordar momentos vividos nos diversos contextos pelos quais trilhamos, quer seja na família, na escola, na comunidade, no trabalho, dentre tantos outros, que trazem lembranças prazerosas e inesquecíveis, mas também desagradáveis e constrangedoras, enfim, acontecimentos que, a rigor, acredita-se só servirem mesmo para lembrar de fatos e acontecimentos, com a única finalidade de rememorar o que se vive no passado. “No entanto, outros valores são dados à memória. Como fonte de pesquisa, contribui na reconstrução de histórias vivenciadas pelo próprio sujeito, subsidiando na construção de novas histórias” (MACÊDO, 2005, p. 79).

Nesse sentido, a memória permite ao sujeito uma autoanálise de suas experiências vividas no seu passado, que ao serem rememoradas e refletidas possibilitam a criação e realização de novas ações práticas, expressando novos fazeres e novos saberes a partir de práticas já experienciadas. É a história de vida dos professores, contidas em suas memórias, ajudando no processo de formação inicial de professores e na compreensão de que o conhecimento é uma construção permanente, permeada pela reflexividade crítica da/ na e sobre a prática docente e de sua reconstrução. Por fim, é a memória materializando o processo de formação inicial de professores como expressão da prática.

O segundo grupo tem por foco a construção da identidade do professor, mediada pelo aconselhamento, acompanhamento e orientação. São estudos que utilizaram as narrativas, as conversações, as histórias de vida, as lembranças de experiências já vividas para a realização de práticas que utilizam o aconselhamento, o acompanhamento e a orientação, no processo de formação de professores, proporcionando ao estudante-professor a se perceber como sujeito ativo e participante na construção da própria identidade pessoal e profissional, identificando-se produtor de conhecimento no processo de sua formação docente.

Portanto, apresentaram reflexões críticas a partir de situações concretas de aprendizagens que privilegiam a interação entre os integrantes do processo,

professores-formadores e estudantes-professores, destacando a importância do reconhecimento do direito sobre si mesmo e sobre seu processo de formação, mediado nas e pelas relações que o ajudam no tornar-se professor e na construção permanente de sua autonomia, bem como pela busca de emancipação pessoal e profissional.

Nesse sentido, Mason (2013) descreveu como alguns programas de formação de professores ampliaram o envolvimento de professores em serviço e examinaram a disposição desses professores em se envolverem mais na formação inicial de professores. Os resultados apontaram que os professores em serviço gostam dessa participação no processo de formação inicial dos professores. Por sua vez, estes mencionaram que é gratificante, pois aprenderam com a prática do professor em serviço e vice-versa. Ambos se envolvem no processo de aprendizagem, próprio daqueles que estão aprendendo e daqueles que estão na prática, ajudando aqueles que estão aprendendo e se autoajudando, na melhoria da sua formação.

Garrett (2013) analisou e interpretou um conjunto de dados para ilustrar, teorizar e destacar implicações para a formação de professores, a partir de um projeto de pesquisa empírica e de seus resultados, em uma perspectiva psicanalítica, que considera o passado com sentidos e significados que podem contribuir com o presente. Daí a importância de buscar no passado do estudante-professor o que ficou registrado no seu inconsciente, trazendo para o presente experiências e lembranças, marcadas por influências pessoais, escolares e acadêmicas, que podem ter novo significado em sua vida no momento presente, identificando os “porquês” que limitam e/ou impedem o desenvolvimento do processo de aprendizagem e de comportamentos expressos, em sua maioria, por resistência e rebeldia. Para o autor, “pensar na formação de professores psicanaliticamente significa, então, um reconhecimento dos problemas dos estudantes resistentes, bem como dos idealistas [...], e que o passado está aberto, em última análise, a ser retrabalhado e contextualizado” (id., *ibid*, p. 649, tradução minha). O autor usa a psicanálise para ajudar no processo da formação de professores, a partir de uma reflexão clínica.

O estudo de Sheridan e Young (2017) destacou a importância do papel da conversa genuína, como facilitador da boa orientação de professores em formação inicial, a partir da análise das histórias e experiências dos estudantes-estagiários em conversação com os mentores que os acompanham em escolas secundárias. As autoras mencionaram que é o momento em que o estudante-estagiário precisa de

apoio para superar as dificuldades próprias dessa prática e defendem que a conversação é uma estratégia utilizada em uma perspectiva de aconselhamento, baseada no princípio da formação clínica. É a prática docente influenciando no processo de formação dos estudantes-professores, por meio de conversas e diálogos.

Hsieh (2015) discutiu três orientações de identidade profissional do professor (identidade do ser/ auto, da sala de aula e a dialógica) e as implicações dessas orientações na formação da identidade profissional e da prática da sala de aula de cada professor. As orientações de identidade profissional foram apresentadas pelas narrativas individuais de três professores e caracterizadas de acordo com as experiências vividas, por eles, antes e durante sua formação inicial de professores, expressando, assim, a originalidade de cada identidade. A identidade profissional é um processo dinâmico, contínuo e interativo, influenciado pelas experiências pessoais e profissionais e requer reflexões permanentes dos professores para com suas práticas de ensino.

A pesquisa realizada por Gorodetsky e Barak (2016) analisou a experiência da Comunidade Educacional de Borda (EEC). As reflexões sobre essas experiências apresentaram o pensamento de Deleuze e Guatarri sobre a natureza do tornar-se professor como princípio fundante das práticas, em um espaço nômade, que se caracteriza por ser aberto e livre de impedimentos, favorecendo o processo de aprendizagem dos estudantes-professores a partir de suas subjetividades e da complexidade que envolve o sujeito enquanto aprendiz de sua profissão.

Os autores analisaram as narrativas dos estudantes-professores, fazendo uma analogia com o pensamento de Deleuze e Guatarri que defendem o tornar-se professor livre de definições pré-definidas, portanto constituído na e pela história de cada professor, na perspectiva da articulação entre “o que foi dito e o não-dito com aquilo que ainda pode ser dito” (Id., Ibid., p. 3, tradução minha), ou seja, é a compreensão da contradição entre o que está por trás e o que está à frente, entre o que foi silenciado, e porquê foi silenciado, e quais possibilidades de mudanças em prol de um novo devir. É o processo de aprendizagem da formação de professor na perspectiva da subjetividade, é o descobrir-se como tal.

As pesquisas desse grupo apresentam práticas que privilegiam a inserção do estudante-professor no processo de sua formação, considerando-o como um ser dinâmico, criativo, reflexivo e produtor de conhecimentos e experiências, que ajudam na descoberta de si e do outro, privilegiando assim a formação de um sujeito

consciente de que o contexto social evolui de forma progressiva e requer mudanças constantes que se materializam pelos sujeitos que o constitui. Daí a necessidade de se perceber como integrante dessa realidade na condição de sujeito que não só é influenciado, mas que, também, pode influenciar, como agente de mudança.

Na concepção materialista histórica e dialética (Marx e Engels, 2010) o homem, como ser social, constitui-se a partir das relações sociais que ele desenvolve no transcorrer de sua vida, portanto ao produzir o meio em que vive, o homem também se produz, e, assim, o homem determina e é determinado em âmbito social e historicamente.

5.1.5 Comunidades de prática e formação inicial do professor

Essa categoria aborda estudos que tratam sobre as comunidades de prática, como espaço de formação mediado por práticas e que envolve um aprendizado em grupo, possibilitado pela troca de experiências e pela reflexão, co-reflexão e auto-reflexão. Esses processos coletivos são apresentados como veículos de produção do conhecimento e de saberes que se materializam, de modo natural, nas relações sociais que se estabelecem nos espaços de aprendizagem.

São processos de aprendizagem compartilhados, que ajudam na formação inicial, bem como no desenvolvimento profissional docente. As comunidades de prática possibilitam a realização de projetos de estudos, entre professores-formadores e estudantes-professores, a partir de situações vivenciadas por eles em suas práticas e experiências de sala de aula, mediadas pela interação e participação dos sujeitos envolvidos no processo, levando-os a refletirem sobre suas próprias práticas e a buscarem formas diferenciadas de desenvolver a docência.

Foram relacionados 5 artigos internacionais nessa categoria, e, nenhum artigo nacional foi registrado nos periódicos indexados na EDUCA referente à categoria. No primeiro momento, organizei os dados levantados no quadro 9, que segue composto pelos elementos (local, ano título e autoria). No segundo momento, realizei a análise dos artigos a partir de seus objetivos e resultados, considerando, também, as discussões e reflexões por eles expressos, no sentido de melhor caracterizar os processos formativos e suas contribuições à formação inicial de professores.

O Quadro 9, dispõe dos textos levantados na categoria “Comunidades de prática e formação inicial de professores”.

Quadro 9 – Identificação dos artigos da categoria “Comunidades de prática e formação inicial do professor”

Local	Ano	Título	Autoria
Bélgica/ Flamengo	2014	Student and novice teachers' stories about collaborative learning implementation/ Histórias de alunos e professores principiantes sobre implementação de aprendizagem colaborativa.	RUYS; KEER; AELTERMAN, 2014.
Estados Unidos	2013	Learning to teach literacy through collaborative discussions of student work/ Aprender a ensinar alfabetização através de discussões colaborativas do trabalho do aluno.	HUGHES; PARKER-KATZ; BALASUBRAMANIA, 2013.
Finlândia	2011	Student teachers' indirect complaining in learning groups/ Queixas indiretas de professores-estudantes em grupos de aprendizagem.	PAKKANEN, 2011.
Israel	2010	Effects of communities of reflecting peers on student-teacher development – including in-depth case studies/ Efeitos das comunidades de colegas pensadores sobre desenvolvimento de professores estudantes - incluindo estudos de caso aprofundados.	FUND, 2010.
Reino Unido	2017	The subject and the setting: re-imagining opportunities for primary teachers' subject knowledge development on school-based teacher education courses/ O tema e a configuração: re-imaginar oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento do professor primário em cursos de educação de professores baseados na escola.	KNIGHT, 2017.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Observei que as pesquisas dessa categoria só foram publicadas na fonte dessa investigação, a partir do ano de 2010, considerando que o período que compreende essa pesquisa é de 2007 à 2017. Assim, apresenta uma lacuna nos três primeiros anos iniciais, 2007, 2008 e 2009 seguida pelos anos de 2012, 2015 e 2016, ou seja, em um período de 10 anos, apenas 5 países registraram 1 pesquisa, cada um, em anos diferenciados, totalizando 5 pesquisas na década correspondente à essa investigação, conforme apresenta o quadro 9.

Essas pesquisas apresentaram reflexões direcionadas às práticas realizadas no processo de formação inicial de professores que privilegiam o aprender a ser professor mediado pelas comunidades de prática, caracterizada como espaços de ação e de produção composto por diversas pessoas que se agrupam e interagem desenvolvendo o aprendizado de forma coletiva, dinâmica, dialogada e compartilhada, fortalecido nas relações que se formam entre as pessoas e na mediação da produção do conhecimento, tendo em vista um conteúdo ou tema que é de interesse comum ao grupo. O aprofundamento dos estudos realizados nas comunidades de prática beneficia a melhoria da qualidade da aprendizagem, com possibilidades de possíveis mudanças tanto de si como do contexto social em que está inserido.

“Comunidades de prática” é um termo criado por Etienne Wenger e Jean Lave no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 que, ao desenvolverem estudos sobre a “Teoria Social da Aprendizagem”, compreendem que a aprendizagem, em uma perspectiva social, vai além da aquisição de habilidades e informações, a ênfase passa a ser na pessoa como participante social, com suas próprias experiências de práticas e na interação e colaboração com os aprendentes (WENGER, 2010).

Segundo Wenger (2010, p. 2, tradução minha) “Esta pessoa que faz sentido não é apenas uma entidade cognitiva. É uma pessoa inteira, com um corpo, um coração, um cérebro, relacionamentos, aspirações, todos os aspectos da experiência humana [...]”. É um ser social que tem modos de pensar, de sentir e de se manifestar frente às situações que lhes são apresentadas no decorrer de sua vida cotidiana. Daí, a necessidade de buscar formas diferenciadas de aprender pautado em práticas situadas e em espaços sociais que priorizam a interação entre os participantes, bem como o compromisso e empenho que cada pessoa tem para com a sua aprendizagem e com a do outro, mediada por trocas mútuas de experiências de práticas e da própria vivência nos espaços de aprendizagem de práticas, aprofundando o conhecimento de todos que participam desses espaços.

Na vida real, ser capaz de se empenhar na prática envolve um conjunto muito mais amplo de requisitos, incluindo a capacidade de descobrir significado em actividades ou de se empenhar competentemente com as outras pessoas envolvidas. Aprender num espaço social de aprendizagem abarca todos os aspectos do acto de conhecer pertinentes para uma pessoa que pode actuar de forma significativa e competente. Esta *accountability* para com a prática inclui formas de ser, de se comportar e de falar. Envolve aspectos como a eficácia, a legitimidade, valores, ligações e poder, típicos do empenho no mundo humano (WENGER, s/a, p. 6).

Nesse sentido, a aprendizagem é a expressão de uma prática compartilhada nas experiências vivenciadas pelos integrantes de um grupo que se vinculam a partir de interesses comuns relacionados à ampliação e aprofundamento de conhecimentos pertinentes à vontade de aprender de cada um e de se empenhar na produção de novos saberes para si e para a melhoria dos contextos em que estão inseridos, portanto é uma aprendizagem que se identifica com espaços de comunidades de prática. Wenger (2015, p. 1) afirmou que:

As comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado do esforço humano: uma tribo aprendendo a sobreviver, um grupo de artistas buscando novas formas de expressão, um grupo de engenheiros trabalhando em problemas semelhantes, um grupo de alunos definindo sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas, uma reunião de gerentes de primeira viagem ajudando-se mutuamente. Resumindo: as comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor, pois interagem regularmente.

Dessa forma, o aprender a ser professor se materializa por práticas que superam um modelo de formação de professores pautado por uma racionalidade técnica, privilegiando uma formação em que o estudante-professor é o elemento central no processo de sua formação e gerador de conhecimentos elaborados na interação com seus pares e com o professor-formador dentre outros que participam desse processo.

Assim, os estudos dessa categoria discutiram sobre experiências de aprendizagem estimulando a reflexão crítica, a co-reflexão, o diálogo, a autoavaliação, a autoaprendizagem, as conversações colaborativas, a aprendizagem colaborativa e participativa realizadas em grupos de aprendizagem, comunidade de discussão, comunidade reflexiva de aprendizagem, comunidades de prática que têm por finalidade implementar práticas que favoreçam a aprendizagem participativa, mediada pela interação entre os integrantes desses grupos, objetivando o aprofundamento dessas temáticas e suas contribuições no processo de formação inicial de professores.

Nessa perspectiva, os estudos de Fund (2010) investigaram sobre reflexões escritas das experiências de aprendizagem dos estudantes-professores e o feedback do instrutor, estimulando o processo de co-reflexão e de autoavaliação entre os participantes de uma comunidade reflexiva de aprendizagem. Os resultados

apontaram que o processo de co-reflexão permite ao estudante-professor analisar a dimensão de sua aprendizagem na interação com seus pares.

Pakkanen (2011) examinou as queixas indiretas apresentadas pelos estudantes-professores sobre experiências de práticas que vivenciaram, positiva ou negativamente, e suas reflexões para novas situações de aprendizagem. Os resultados indicaram que as queixas feitas pelos estudantes-professores nos grupos de aprendizagem sobre suas experiências contribuíram para que os integrantes do grupo expressassem pontos de vistas sobre situações de ensino de forma interativa, e buscassem a criação de práticas diversificadas para o exercício da docência.

Hughes, Parker-Katz e Balasubramanian (2013) discutiram um projeto de desenvolvimento profissional no qual os futuros professores trabalhariam em colaboração com os professores praticantes ao longo de sua preparação universitária, por meio de análises de amostras de trabalhos – "artefatos de alfabetização" – construídos por eles e mediados por conversações colaborativas e orientações contínuas. Os resultados mencionaram que essas práticas contribuem para que os estudantes-professores, em especial, os educadores especiais, se conscientizem da importância da colaboração no processo de sua formação e na efetivação de suas práticas de ensino no exercício da docência.

Ruys, Keer e Aelterman (2014) estudaram as experiências iniciais de professores em formação inicial e de professores novatos na implementação da Aprendizagem Colaborativa (CL) na prática de sala de aula, após um treinamento formal sobre a CL no processo de formação de professores e os desafios enfrentados por esses professores na construção de novas práticas. As autoras afirmaram que as dificuldades enfrentadas pelos professores para realizarem a aprendizagem colaborativa, estão relacionadas com as crenças dos colegas de profissão e dos alunos sobre as práticas de ensino, a não inovação curricular, o contexto de sala de aula (espaço inadequado, carência de material etc), associados à falta de autonomia do professor-estudante e novatos.

Knight (2017) investigou como o desenvolvimento do conhecimento das matérias pode ser reconfigurado no ambiente escolar por meio de práticas participativas na interação entre professores de universidades e das escolas na formação de estudantes-professores considerando ser o ensino multifacetado e ligado à questões amplas sobre o currículo. Nesse sentido o autor apontou as comunidades de prática como um espaço de aprendizagem propício para esse fim, pois a

aprendizagem nas comunidades de prática acontece na interação entre os sujeitos, partícipes desse espaço, de forma colaborativa, reflexiva e dialógica, favorecendo, portanto, a compreensão do conhecimento que o professor da educação básica precisa saber para desempenhar a docência.

Em síntese, as pesquisas dessa categoria discutem sobre as experiências de práticas que contribuem para que a aprendizagem seja compreendida não mais como uma atividade individualizada, mas participada em colaboração e na interação dos sujeitos que se envolvem no processo de aprendizado, compartilhando saberes e experiências vivenciados em coletividade. Segundo Santos (1992, p. 125),

Se se avança em direção a formas coletivas de organização, onde professor e alunos constituem-se em um organismo único, o inter-relacionamento entre eles tenderá a colocar o processo de trabalho pedagógico subordinado ao controle desse coletivo. [...]. O processo de aprendizagem que decorre do exercício prático da forma organizacional coletiva – não há outra forma de se aprender a trabalhar coletivamente senão trabalhando coletivamente – favorece e exige a iniciativa e a participação ativa de todos que se encontram no coletivo.

As comunidades de prática ajudam os estudantes-professores a perceberem que a aprendizagem é construída de forma dinâmica e em coletividade, entrelaçadas nas experiências vivenciadas pelos sujeitos do processo, permeadas pelas situações práticas e pelos desafios enfrentados na trajetória do tornar-se professor. São as experiências práticas que se transformam em saberes experienciais e contribuem no processo de formação docente. O saber das experiências é o que mais nos mantém conectados com a prática. Na concepção de Tardif (2002, p. 52):

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Aprender nos espaços de comunidades de prática favorece a sistematização do conhecimento a partir das trocas das experiências práticas compartilhadas pelos sujeitos do processo, e das próprias práticas que emergem pela participação desses sujeitos na concretude de situações reais, vivenciadas no processo de aprendizagem, que se transformam em saberes da prática docente. “A troca de experiências é uma das formas em que o saber da experiência é objetivado e, assim, passível de ser registrado” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 88).

É nas relações que se formam entre os sujeitos do processo de formação, estudantes-professores e professores-formadores, e pelas práticas expressas nas

experiências de cada um, que aos poucos, tomam consciência da necessidade de mudanças nos processos de formação de professores que supere a dicotomia entre teoria e prática e se fundamente pelos modelos de formação de professores pautados pela racionalidade prática e pela racionalidade crítica, que ajudam na compreensão de que o aprender a ser professor se materializa pela participação ativa no processo de aprendizagem, mediado por práticas situadas e compartilhadas na interação entre esses sujeitos contribuindo, assim, para que ocorra mudanças tanto de si como do contexto que atua ou atuará como profissional. Santos (1992, p. 28) colaborou afirmando que:

Assim, as relações lógicas entre teoria e prática, pensamento e ação, têm de ser alteradas: o processo de atividade não é resultado do processo de pensamento. A atividade humana é atividade prática, distinta tanto do mundo das ideias quanto do mundo natural. Ela se autonomiza e, ao mesmo tempo, se historiciza, definindo-se como criadora de instituições.

As alterações entre teoria e prática decorrem das relações entre os sujeitos nos espaços de aprendizagens que se fortalecem à medida que as experiências práticas de cada sujeito se imbricam e se ampliam, permeadas pela convivência entre esses sujeitos e pelo compartilhamento de saberes pessoais que influenciam na criação de novas formas de pensar, de agir e de ser, ou seja, novas práticas e novos saberes, enfim, novas aprendizagens como resultado da atividade humana. “Saber não é somente uma questão individual, ligada a processos cognitivos; é também uma questão de troca, de aprender com e através do outro, da sua experiência” (CABELLEIRA, 2007, p. 3). Nessa mesma linha de pensamento Wenger (s/a, p.4) deu sua contribuição em relação à aprendizagem, afirmando que:

A aprendizagem torna-se conhecimento na medida em que responde à experiência de empenho na prática e a altera. Neste sentido, a prática actua como o currículo de um espaço social de aprendizagem: os desafios da prática são o motor da aprendizagem e as experiências da prática fornecem recursos para a aprendizagem.

O autor ajuda na compreensão de que a aprendizagem nas comunidades de prática se efetiva a partir da própria prática, mediada pelas relações entre os sujeitos partícipes desses espaços de aprendizagens, bem como pelos desafios surgidos na materialização dessa prática, que precisam ser percebidos como experiências que se transformam em novas práticas e proporcionam formas diferenciadas de aprender a ensinar.

5.1.6 Crenças de professores sobre os processos de formação

Essa categoria contempla estudos sobre o pensamento dos professores estudantes em formação, expresso em suas crenças construídas ao longo de sua trajetória de vida, e os desafios enfrentados em sua formação inicial a partir de processos de aprendizagem que contribuem para a compreensão e elaboração de novos conceitos epistemológicos durante sua formação docente. É nessa perspectiva que concebo as crenças como processo de formação inicial de professores.

Nessa categoria não houve registro de artigos nacionais nos periódicos indexados na EDUCA. Somente 5 artigos internacionais foram classificados e encontram-se organizados, no quadro que segue, com a identificação de seus elementos (local, ano, título, autoria), com a finalidade de melhor compreendê-los. Os resumos que constituem essa categoria foram analisados a partir dos próprios textos, considerando os objetivos e resultados apontados pelos seus autores dentre outras ideias e concepções expressas sobre a temática em questão, que contribuem para a compreensão das crenças enquanto processo de formação inicial de professores.

O Quadro 10 apresenta o material levantado da categoria “Crenças de professores sobre os processos de formação”.

Quadro 10 – Identificação dos artigos da categoria “Crenças de professores sobre os processos de formação”

Local	Ano	Título	Autoria
Austrália	2014	Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views/ Perspectivas do professor em formação inicial sobre a importância da educação global: visões do mundo e da sala de aula.	PATRICK; MACQUEEN; REYNOLDS, 2014.
Estados Unidos	2015	Prospective teachers' conceptions and values about learning from teaching/ Futuras concepções e valores dos professores sobre a aprendizagem a partir do ensino.	PHELPS; SPITZER, 2015.
Finlândia	2015	Knowledge and knowing in mathematics and pedagogy: a case study of mathematics student teachers' epistemological beliefs/ Conhecimento e saber em matemática e pedagogia: um estudo de caso das crenças epistemológicas de professores estudantes de matemática.	LÖFSTRÖM; PURSIAINEN, 2015.
Hong kong	2016	Changing conceptions of teaching: a four-year learning journey for student teachers/ Mudança de concepções de ensino: uma viagem de aprendizagem de quatro anos para professores estudantes.	CHENG; TANG; CHENG, 2016.
Turquia	2009	Seeing self as others see you: variability in self-efficacy ratings in student teaching/ Ver a si mesmo como outros vêem você: variabilidade nas classificações de auto-eficácia no ensino de alunos.	ÇAKIR; ALICI, 2009.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A quantidade de estudos dessa categoria tem pouca representatividade, considerando que o período dessa pesquisa corresponde a uma década, e expressa uma ausência de pesquisas nos dois primeiros anos 2007 e 2008, seguidos pelos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 se complementando com o ano de 2017. Dessa forma, 5 países publicaram, 1 pesquisa, cada, sobre crenças de professores em um período de 4 anos, conforme exposto no Quadro 10.

As pesquisas dessa categoria apresentaram discussões que levam à reflexões sobre as crenças de professores acerca do aprender a ensinar, construídas pelas experiências vivenciadas, ainda, como estudantes no decorrer de sua

escolaridade, período em que, além de desenvolverem suas habilidades de aprender, desenvolvem também a compreensão sobre o ensino e a aprendizagem.

Essas crenças expressas pelos estudantes-professores na primeira etapa de sua formação, pelas práticas realizadas durante o curso, podem perdurar ao longo do desenvolvimento profissional docente, considerando que, geralmente, a formação inicial de professores não consegue superar as premissas e ideias dos estudantes-professores, já tão arraigadas sobre o ensino e a aprendizagem. “Constata-se, pois, que os professores em formação possuem crenças e imagens anteriores que os acompanham ao longo de sua formação. Crenças e imagens contra as quais, até agora, a formação de professores pouco tem podido fazer” (MARCELO, 1998, p. 56).

Essas crenças e imagens representam a identidade profissional docente construída por experiências anteriores ao ingressar à universidade, marcada pelas histórias de vida familiar e escolar acerca das práticas de ensino, que carecem de reflexões sobre essas práticas, para compreender de que forma essas ideias e crenças influenciam na formação inicial de professores, em especial, no processo de aprender a ensinar. Nesse sentido, Mira et al. (2017, p. 11004) afirmaram:

Assim, a formação inicial enfrenta também esse desafio na construção do perfil profissional docente, buscando ampliar a compreensão do estudante (futuro professor) sobre a realidade educacional, auxiliando-o a se perceber como sujeito no contexto escolar, desenvolvendo seu papel de agente de mudanças e, nesse processo, contribuir para a revisão de suas crenças e imagens sobre a educação e sobre a função social da escola.

Corroborando com o pensamento das autoras, esse é, de fato, um dos grandes desafios enfrentados na formação inicial de professores, e em todas as suas etapas, pois como já foi dito anteriormente, nem sempre a formação inicial consegue, sequer, compreender determinados comportamentos e atitudes expressas, pelos estudantes-professores, que em sua maioria, são provenientes das crenças que se formalizam antes do ingresso nos cursos de formação, e que perduram por todo desenvolvimento profissional.

Carlos Marcelo (2009a, p. 15), contudo, afirma que “entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro”, e me faz entender o porquê da resistência expressa, por boa parte de professores, em especial, os estudantes-professores da formação inicial, acerca de processos que privilegiam formas diferenciadas do aprender e do ensinar dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa mesma linha de

pensamento quanto às crenças que os estudantes-professores trazem quando iniciam a sua trajetória profissional, Kagan (1992, p. 142, tradução minha) assegurou que:

Os professores em formação entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino.

As pesquisas, aqui mencionadas, constituem a categoria de “Crenças de professores sobre os processos de formação” e trazem reflexões que contribuem para o entendimento sobre as crenças de professores na formação inicial e suas implicações no processo de aprender a ensinar.

Nesse sentido, o estudo de Çakir e Alici (2009) ajudou nessa compreensão, pois objetivou comparar as crenças de autoeficácia dos professores de inglês em formação inicial com os pontos de vista dos instrutores sobre a competência de ensino desses professores em formação inicial. Os resultados indicaram que os julgamentos de autoeficácia dos alunos professores foram superiores aos julgamentos dos instrutores acerca da competência de ensino dos alunos professores.

O fato dos alunos professores se autoavaliarem positivamente ocorreu devido a sua autoeficácia ter se fortalecido diante dos incentivos e elogios recebidos dos seus instrutores, durante a realização das práticas, e pelo feedback dos alunos que se mostraram satisfeitos em participar do processo de aprendizagem, levando-os a crer que tiveram um ótimo desempenho em suas práticas de ensino. Os instrutores indicaram que experiências criativas e persuasão verbal parecem ser fatores importantes que afetam as crenças de eficácia pessoal dos futuros professores. “A persuasão verbal se refere às situações em que a comunicação entre os pares influencia a motivação dos indivíduos”. (BARROS; LABURÚ, 2017, p. 128).

Os estudos que seguem apresentam reflexões quanto à compreensão das crenças epistemológicas. Nessa perspectiva, Patrick, MacQueen e Reynolds (2014) investigaram as percepções dos professores em formação inicial sobre a importância da GE (Educação Global) e a aprendizagem deles como resultado dessa ênfase, bem como as preferências desses professores em formação inicial para o aprofundamento do aprendizado sobre GE. Os resultados evidenciaram que a maioria dos estudantes-professores não tinha conhecimento da importância da GE e sua relação com a diversidade cultural, com o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida do ser

humano. A Educação Global é vista como um ensino de disciplinas específicas e um conceito difícil de ser inserido no ambiente universitário.

Phelps e Spitzer (2015) examinaram as concepções e os valores dos futuros professores elementares sobre o estudo e a melhoria sistemática de seu próprio ensino. Os resultados revelaram que os futuros professores (PTs) demonstram possuir um alto nível de conhecimento em sua área de ensino, a Matemática, acreditando que o sucesso profissional se relaciona, exclusivamente, com o domínio dos conteúdos específicos da Matemática, e diz não acreditar que possam aprender com suas próprias experiências, desvalorizando a importância dos conhecimentos pedagógicos para sua formação docente.

Löfström e Pursiainen (2015) investigaram sobre as crenças epistemológicas dos estudantes-professores de Matemática em Matemática e Educação objetivando conhecer os desafios que os alunos enfrentam na consolidação do conhecimento das duas disciplinas. Os resultados apontaram que os estudantes-professores têm crenças formalísticas sobre a Matemática e diz que são orientados para a resolução de problemas matemáticos, acreditando que o conhecimento do professor de Matemática está em sua autoridade. Quanto ao conhecimento pedagógico, afirmaram que é altamente relativo, que não se relaciona com a prática e que o conhecimento que eles têm sobre métodos de investigação na Educação é muito fraco, dificultando a consolidação do conhecimento específico da Matemática com o conhecimento pedagógico.

Cheng, Tang e Cheng (2016) examinaram as trajetórias das concepções em mutação dos estudantes-professores sobre as abordagens de ensino e aprendizagem ao longo do programa de graduação. Os resultados apontaram que os professores-formadores proporcionam situações de ensino com a participação dos estudantes-professores, a fim de compreender a importância que as abordagens de ensino e aprendizagem, têm para sua formação docente, ajudando-os a desconstruírem suas crenças sobre as abordagens de ensino e aprendizagem durante o percurso de sua formação profissional.

Nessa perspectiva, as pesquisas dessa categoria colaboram para reflexões sobre crenças de autoeficácia e crenças epistemológicas. As crenças de autoeficácia, foco do primeiro estudo, são construídas pelos professores ao longo de sua vida pessoal e profissional, são formas de ser e de pensar associadas às capacidades, habilidades, inteligências dentre outros atributos que acreditam possuir. São

juízos que a própria pessoa faz de si mesmo em relação aquilo que acredita poder realizar.

[...] É importante dizer que a crença de autoeficácia não é um traço global da personalidade, mas é relativa a uma situação específica. No contexto escolar, isto diz respeito às convicções pessoais sobre a capacidade de se resolver uma determinada tarefa. Não se trata de possuir tais capacidades, mas de acreditar que as possui (BARROS; LABURÚ, 2017, p. 134).

Normalmente, estudantes-professores e professores de modo geral que possuem crenças de autoeficácia, são consideradas pessoas mais determinadas e enfrentam situações adversas com mais facilidade, enquanto que as pessoas, em especial, estudantes-professores e professores que não têm esse perfil, quase sempre desistem diante de situações que exigem enfrentamento e tomada de decisões. As duas situações precisam ser acompanhadas pelos professores-formadores por meio de práticas reflexivas no processo de aprendizagem ajudando os estudantes-professores a se perceberem e buscarem equilíbrio para as duas situações, tendo em vista que são convicções, portanto, possíveis de serem refletidas e reconfiguradas no decorrer de sua formação inicial e por todo seu desenvolvimento profissional docente.

Os 4 estudos posteriores trataram de crenças epistemológicas construídas a partir de concepções e ideias que, aos poucos, foram se fortalecendo no subconsciente dos estudantes-professores e se cristalizaram como “verdades” incontestáveis que parece difíceis de serem abolidas da compreensão de cada um, quando acreditam que o conhecimento da Educação Global é percebido como um ensino específico de disciplinas da área das Ciências Biológicas; quando mencionam que para ser um bom professor de Matemática só precisa dominar os conteúdos da referida área, desconsiderando a importância dos conhecimentos pedagógicos à formação docente; e, quando demonstram resistência para conhecer abordagens de ensino e aprendizagem em que a participação do estudante-professor é prioridade no processo de sua formação.

As crenças epistemológicas também são convicções, premissas, suposições que o indivíduo acredita, relativas ao conhecimento e interferem no modo de aprender dos estudantes-professores e na compreensão da forma de realização de sua prática pedagógica, em especial, frente às mudanças que exigem uma nova racionalidade que supere práticas de professores como mediadores cognitivos que influenciam e condicionam o processo de mudança conceitual. “As concepções,

crenças e atitudes docentes se expressam e se caracterizam por um corpo de conceitos e valores organizados em teorias explícitas e latentes, evidenciadas pelos modos de agir do sujeito” (LIMA, 2007, p. 4).

Nesse sentido, a forma de pensar, de ser e de agir de cada pessoa se constitui por uma diversidade de contextos quer seja social, cultural, histórico e outros, em que o indivíduo vive e atua ao longo de sua vida pessoal e profissional impregnados por vivências e experiências que contribuem para o tornar-se professor e o ser professor, ou seja, para a construção identitária desse profissional do ensino.

A influência desses contextos é determinante na construção de crenças que vão se constituindo pelas experiências vividas na trajetória de vida de cada pessoa. Para Carlos Marcelo (2009b), de acordo com os resultados de pesquisas sobre o aprender a ensinar, três tipos de experiências influenciam os professores nas crenças e conhecimentos acerca do ensino, quais sejam:

Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socio-econômica, étnica, de gênero, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar. **Experiência baseada em conhecimento formal:** o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar. **Experiência escolar e de sala de aula:** inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor (CARLOS MARCELO, 2009, p. 117, grifos meus).

Essas experiências vão se constituindo pelas crenças que os estudantes-professores formalizam como “verdades” e acarretam implicações no processo do aprender a ensinar, exigindo práticas de formação que privilegiem a participação e a interação entre os sujeitos desse processo, de modo que se harmonizem e se fortaleçam, mutuamente, a fim de compreenderem a complexidade da formação docente e da necessidade de priorizarem abordagens de ensino e aprendizagem críticas e reflexivas, que provoquem mudanças, de forma consciente, nas crenças cristalizadas nos estudantes-professores acerca do ensino pelos anos de experiências vivenciadas antes de adentrarem à formação inicial, superando, assim, modelos de formação fundamentados na racionalidade técnica que cada vez mais se distancia da realidade histórico-social vigente.

5.2 Categorias Tangenciais de Processos da Formação Inicial

Analisando o material coletado, ao categorizar as produções, identifiquei 7 categorias que estão diretamente relacionadas aos processos, pois estão mais voltadas para a forma, os modos de organização e desenvolvimento da formação que são: Prática, Estágio, Reflexão, Pesquisa, História de vida, Comunidades de Prática e Crenças de Professores. Já os estudos que se caracterizam como conteúdos dos processos foram neste trabalho denominados de tangenciais e desdobram-se em 5 categorias que são: Conhecimento da/na formação docente, tecnologias digitais, tendências conceituais e configurações curriculares, políticas que norteiam a formação de professores e identidade profissional docente.

Nessa seção apresento as discussões relativas às categorias tangenciais, destacando os principais enfoques e direcionamentos desses estudos. A Tabela 5 e a 6, respectivamente, apresentam as produções por categoria e seus elementos mais característicos como local e ano de produção.

Tabela 5 – Produções tangenciais por categoria e ano de publicação

Categoria	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Conhecimentos da/na formação docente	0	0	3	3	0	1	2	1	1	1	4	16
Tecnologias digitais da comunicação e informação (tdic)	0	1	0	1	0	0	0	1	0	2	0	5
Das tendências conceituais às configurações curriculares	1	1	1	1	0	2	0	0	0	3	5	14
Políticas que norteiam a formação de professores no contexto nacional e internacional	0	8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	9
Identidade profissional docente na trajetória do tornar-se professor	1	0	0	1	2	0	1	0	0	0	1	6
Total	2	10	4	6	2	3	4	2	1	6	10	50

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

Os estudos elencados nas categorias tangenciais encerram um quantitativo de 50 trabalhos, distribuídos no período investigado (2007-2017). Os anos com maior número de produções, nesse grupo de estudos, foi 2008 e 2017, ambos com 10 publicações. Em segundo lugar, estão os anos de 2010 e 2016, também empatados com 6 estudos cada. Em terceiro encontram-se os anos de 2009 e 2013, com 4 trabalhos, seguidos pelo ano de 2012, em quarta colocação, com 3 trabalhos. Em quinta colocação estão os anos de 2007, 2011 e 2014 com 2 artigos. Por fim, o ano de 2015 com apenas 1 artigo que compõe a categoria Conhecimento da/na formação docente.

Ao analisar as produções por categoria, identifiquei que “Conhecimentos da/na formação docente” é a categoria que apresenta maior número de trabalhos publicados, um total de 16 estudos. Já a categoria com menor número de publicações foi “Tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC)” com 5 estudos. Para

identificar a origem das publicações apresentado a Tabela 6 que demonstra os países de origem das pesquisas coletadas e apresentadas nesse tópico como tangenciais.

Tabela 6 - Produções tangenciais por categoria e país de origem da publicação

País de origem da publicação	Conhecimentos da/na formação docente	Tecnologias digitais da comunicação e informação (tdic)	Das tendências conceituais às configurações curriculares	Políticas que norteiam a formação de professores no contexto nacional e internacional	Identidade profissional docente na trajetória do tornar-se professor	Total
Brasil	7	1	12	1	3	24
Austrália	1	1	0	2	0	4
Bélgica	1	0	0	1	0	2
Escócia	0	0	0	1	0	1
Estados Unidos	3	2	1	3	0	9
Finlândia	1	0	0	0	0	1
Hong kong	1	0	0	0	1	2
Inglaterra	0	0	0	0	1	1
Nova Zelândia	1	0	0	0	0	1
Reino Unido	1	1	0	0	1	3
Singapura	0	0	0	1	0	1
Taiwan	0	0	1	0	0	1
Total	16	5	14	9	6	50

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

A análise dos estudos identificados nas categorias tangenciais, a partir dos locais de origem das produções, indica que o Brasil é o país de maior quantitativo de pesquisas – 24 produções, focalizadas principalmente nas categorias “Tendências conceituais e configurações curriculares” com 12 estudos e “Conhecimento da/na formação docente” com 7 artigos. Os Estados Unidos é o país que fica no segundo

lugar com um quantitativo de 9 estudos, seguido pela Austrália com 4 produções. O Reino Unido segue em quarta colocação com 3 pesquisas. Empatados em quinta colocação estão a Bélgica e Hong Kong com 2 produções e em último lugar, com apenas 1 produção estão a Escócia, Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Singapura e Taiwan.

Os estudos que foram identificados como direcionados aos conteúdos dos processos de formação inicial de professores apresentam conhecimentos que, direta ou indiretamente, estão relacionados ao fazer pedagógico e ao desenvolvimento da profissão, seja pelos aspectos de organização da formação quando trata de currículo, tendências conceituais e políticas, seja nos conhecimentos e sua aplicabilidade, de técnicas e tecnologias, bem como os estudos relacionados aos percursos, enfrentamentos e dilemas na identificação com o campo profissional.

5.2.1 Conhecimentos da/na formação docente

A categoria “Conhecimento da/na formação docente” contempla uma base de conhecimentos associados à conteúdos e habilidades que o professor precisa saber na sua formação inicial para o desempenho profissional docente, com ênfase no aprender a ensinar e no que consiste ser professor, destacando estratégias e processos de aprendizagem em uma compreensão pedagógica de que a docência é a base fundamental no processo da formação de professores.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que os programas dos cursos de formação inicial de professores privilegiem discussões e reflexões críticas, materializadas nos processos de aprender a ensinar das disciplinas que compõem esses cursos, oportunidade em que o professor-formador identifica os conhecimentos que os estudantes-professores já possuem em relação à docência, orientando-os quanto aos conhecimentos que estes precisam ter e quais processos favorecem a produção desses saberes, de modo que os estudantes-professores, sejam sujeitos partícipes da sua própria formação e compreendam-na em sua totalidade.

Essa categoria está composta por 7 artigos nacionais e 9 internacionais. Para melhor compreendê-los e analisá-los posteriormente, foram organizados os textos levantados no Quadro 11, acompanhado dos elementos: local, ano, título e autoria. A apreciação e inferências aos artigos dessa categoria foram feitas a partir de seus

objetivos e resultados expressos pelos seus autores, identificando conteúdos, conceitos, ideias e discussões importantes que caracterizem os processos formativos.

Quadro 11 – Identificação dos artigos da categoria “Conhecimentos da/na formação docente”

Local	Ano	Título	Autoria
Brasil/ Santa Maria- RS	2010	O meio ambiente como conformação curricular na formação docente.	BOTON et al., 2010.
Brasil/ Presidente Prudente-SP	2010	Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados.	LOPES, 2010.
Brasil/ Aracajú-SE	2013	A escolha pela licenciatura em Física - uma análise a partir da teoria da relação com o saber.	FEITOSA, 2013.
Brasil/ Ponta Grossa-PR	2015	Psicologia da Educação e letramento docente nas licenciaturas: contribuições da Teoria da Atividade.	FERRACIOLI; LAROCCA; FERREIRA, 2015.
Brasil/ São Paulo-SP	2016	Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho.	METZNER, 2016.
Brasil/ Marechal Cândido Rondon-PR	2017	Formação Inicial Docente: vivências e necessidades percebidas por licenciandos.	SAMPAIO; STOBÄUS, 2017.
Brasil/ Rio de Janeiro-RJ	2017	Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores.	CRUZ, 2017.
Austrália	2009	Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education/ Ensinar é uma disciplina? Implicações para o ensino e a formação de professores.	LOUGHRAN, John, 2009.
Bélgica	2013	Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching/ Instrução diferenciada na formação de professores: estudo de caso de ensino congruente.	RUYS et al., 2013.
Estados Unidos	2009	Improving the mathematics preparation of elementary teachers, one lesson at a time/ Melhorando a preparação da matemática dos professores do ensino fundamental, uma aula por vez.	BERK; HIEBERT, 2009.
Estados Unidos	2010	Rachel's literacy stories: unpacking one preservice teacher's moral perspectives on literacy teaching/ Histórias de alfabetização de Rachel: desempacotando as perspectivas morais de um professor em formação inicial sobre o ensino de alfabetização.	JOHNSON, 2010.
Estados Unidos	2017	Beyond the student teaching seminar: examining transformative learning through arts-based approaches/ Além do	BHUKHANWALA; DEAN; TROYER, 2017.

		seminário de ensino de estudantes: examinando a aprendizagem transformadora através de abordagens baseadas em artes.	
Finlândia	2017	Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills/ Preparando os professores estudantes para as práticas de aprendizagem do século XXI (PREP 21): um quadro para melhorar a capacidade de resolução de problemas em colaboração e as competências estratégicas de aprendizagem.	HÄKKINEN et al., 2017.
Hong Kong	2014	Differences in pedagogical understanding among student-teachers in a four-year initial teacher education programme/ Diferenças na compreensão pedagógica entre professores estudantes em um programa de quatro anos de formação de professores para o ensino primário.	CHENG; TANG; CHENG, 2014.
Nova Zelândia	2012	Development of syntactic subject matter knowledge and pedagogical content knowledge for science by a generalist elementary teacher/ Desenvolvimento de conhecimento do sujeito sintático e de conteúdo pedagógico para a ciência por um professor elementar generalista.	ANDERSON; CLARK, 2012.
Reino Unido	2009	Teaching as disciplined enquiry/ Ensino como investigação disciplinada.	MASON, 2009.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Na categoria “conhecimentos da/na formação docente”, os estudos revelaram que há uma diversidade de saberes necessários à formação de professores, que vão desde conhecimentos específicos necessários para ensinar, voltados às disciplinas que irão ministrar, aos conhecimentos didáticos, relacionados ao ser professor, destacando conceitos, valores, saberes experienciais que influenciam a formação, bem como o lugar da docência nesse processo. São três reflexões que surgem das produções e que as caracterizam, reunindo os 16 artigos analisados nesse grupo.

Quanto aos conhecimentos específicos necessários para ensinar, destaquei, a partir dos achados nas pesquisas que se faz necessária a inserção do conhecimento sobre Educação Ambiental, como disciplina no currículo dos cursos de formação inicial de professores, não reduzindo esse tema apenas ao ambiente físico e biológico, mas também às questões econômicas, sociais e culturais (BOTON et al,

2010); os estudos de Anderson e Clark (2012), que analisaram a natureza do conhecimento necessário para o ensino de ciências, e a partir desta área destacaram os princípios para a formação do professor polivalente; Ruys et al. (2013) contribuíram ao investigar a formação de professores e os conhecimentos necessários para a promoção de um ensino congruente. “A preocupação é saber se nos processos de formação de professores o ensino congruente é trabalhado, haja vista que este, objetiva atender as diferenças existentes entre os alunos indistintamente” (id., ibid., p.1); Häkkinen et al. (2017), que apresentaram uma pesquisa centrada em conhecimentos relacionados a estrutura pedagógica para as práticas de aprendizagem do século XXI na formação de professores, “destacando estratégias e processos de aprendizagem que correspondam às competências desse século” (id., ibid., p. 1) como, as habilidades estratégicas de aprendizado, as habilidades colaborativas de resolução de problemas e as habilidades para usar as tecnologias de informação e comunicação; por fim o estudo de Bhukhanwala, Dean e Troyer (2017), que apresentaram a arte como abordagem facilitadora da aprendizagem transformadora, ou seja, investigaram se o ensino de artes ajuda a melhorar a formação.

Os estudos que apresentam reflexões sobre o lugar da docência na formação de professores evidenciam-na como um desafio, haja vista que os cursos voltados a áreas específicas tendem a fortalecer no currículo os conteúdos dessa área em detrimento dos conteúdos didático-pedagógicos. O estudo de Lopes (2010) e Metzner (2016) propõem a busca pelo fortalecimento dos conteúdos de Didática nas Licenciaturas, principalmente, em cursos de áreas específicas; Cruz (2017) caminha na mesma direção, focalizando o ensino da Didática enquanto processo de formação, pois proporciona reflexões voltadas para o saber, o fazer e o ser, em uma perspectiva multidimensional e comprometida com a aprendizagem da docência na formação dos estudantes, futuros professores, tendo em vista um ensino centrado na escola pública, na educação básica e no trabalho docente; Loughran (2009) evidenciou em sua pesquisa que se faz necessário focalizar o ensino nas licenciaturas, explorando a noção do ensinar como uma disciplina, destacando, assim, sua valorização.

Os resultados indicaram que ao ser considerado o ensino como uma disciplina, a própria formação de professores deve ser entendida e praticada como uma atividade mais acadêmica, implicando em uma maior valorização do trabalho docente; Mason (2009) apresentou um estudo que tem como objetivo estimular

aprendizagens voltadas ao ensino, provocar reflexões sobre o ensino e tudo o que isso envolve, percebendo-o como uma investigação disciplinada, considerando que ensinar, em seu sentido pleno, exige um estudo contínuo de si mesmo e suas práticas, que torne o professor mais sensível aos aprendizes, indagando-se continuamente sobre o sentido das práticas de seus alunos.

Berk e Hiebert (2009), descreveram um modelo de preparação dos professores de Matemática, que atuam no Ensino Fundamental, uma formação para melhorar sistematicamente as práticas, destacando em seu método ações voltadas à preparação de uma aula por vez. Os resultados apontaram que o modelo utilizado é efetivo na geração e verificação de conhecimento, o que ajuda a melhorar o programa de Matemática, com relação ao domínio do conteúdo específico; Cheng, Tang e Cheng (2014), analisaram o desenvolvimento da compreensão pedagógica entre alunos-professores em um programa inicial de formação de professores. Destacaram que nesse processo de formação a docência deve ser central.

Ao adentrar nos estudos que apresentam como enfoque conhecimentos produzidos nas vivências pessoais, a construção de conceitos e valores que influenciam os processos de formação de professores, identifiquei 4 estudos, com as mais diversas experiências e enfoques. o estudo de Feitosa (2013), teve como objetivo identificar quais os mediadores da escolha pela Licenciatura em Física, verificando como os saberes escolares interferiram nesta escolha. Dentre os resultados apontados pela autora, o de maior destaque refere-se a proximidade dos estudantes com os conteúdos dessa área, que impulsionou a escolha pela carreira, pois eles mencionam uma forte relação, durante o Ensino Médio, com as disciplinas de Física e Matemática, fato determinante para a escolha do ingresso no curso de Licenciatura em Física e o exercício da docência.

Ferracioli, Larocca e Ferreira (2015) desenvolveram estudo que se propõe a repensar o papel da Psicologia da Educação como componente formativo das licenciaturas, analisando a prevalência de seu isolamento e fragmentação, apesar das recentes reformulações curriculares empreendidas nesses cursos que busca significar a Psicologia nas licenciaturas, integrando-a à educação. Esse novo papel requer uma concepção de formação de professores como letramento docente, pois implica na compreensão e interpretação dos conteúdos da Psicologia da Educação, contextualizados nas práticas sociais, contribuindo para a formação de um professor que supere a dicotomia entre conhecimentos específicos e pedagógicos, entrelaçados

pela relação universidade e escola, permitindo ao futuro professor o desenvolvimento de um olhar crítico e transformador da atividade docente.

Sampaio e Stobäus (2017) desenvolveram pesquisas que apresentam vivências de formação nas licenciaturas, a partir de suas experiências acadêmicas na relação entre a instituição formadora e a escola, entre a vida estudantil e pessoal, as relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, entre a teoria e a prática e as demandas de formação. Os resultados indicaram a necessidade de reflexão permanente na formação inicial de professores com a finalidade de romper com modelos que priorizem a linearidade do conhecimento, e promovam melhorias no processo dessa etapa de formação, quanto à atuação dos acadêmicos na realização dos estágios, considerado como um momento definidor da escolha da profissão docente, que oportuniza desafios pessoais e acadêmicos.

Johnson (2010) objetivou com seu estudo, ressaltar a importância dos professores exercitarem o autoconhecimento e produção de suas próprias “bússolas morais”, a fim de apoiarem seus alunos com esses conhecimentos. É conteúdo da formação Moral, presente na formação e nas práticas de professores.

5.2.2 Tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) no contexto da formação inicial de professores

A categoria “Tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) no contexto da formação inicial de professores” trata da ênfase atribuída às tecnologias nos processos de formação, tanto avaliando a preparação do professor para aplicar os dispositivos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, relacionando à formação inicial recebida, quanto apresenta estudos sobre a importância da tecnologia para a formação do professor, como meio para desenvolver suas habilidades e favorecer a produção de conhecimentos sobre o ser professor, ou seja, é a formação pela análise da prática por meio das TDIC. Nessa perspectiva, se faz necessário, que os cursos de formação reconfigurem seus projetos incluindo as TDIC como integradoras dos processos da formação inicial de professores.

Essa categoria contempla 1 artigo nacional e 4 internacionais. Os artigos levantados sobre essa temática estão organizados no Quadro 12, com seus elementos (local, ano, título e autoria), com a finalidade de facilitar a compreensão desses dados. Posteriormente, realizei as análises dos resumos dos artigos, a partir

dos seus objetivos e resultados indicados, destacando as contribuições dos estudos nos processos de formação de professores, conseqüentemente, no objeto de estudo dessa investigação.

O Quadro 12 apresenta o material selecionado da categoria “Tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) no contexto da formação inicial de professores”.

Quadro 12 – Identificação dos artigos da categoria “Tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) no contexto da formação inicial de professores”

Local	Ano	Título	Autoria
Austrália/ Victoria e Queensland	2016	Pre-service teacher self-efficacy in digital technology/ Autoeficácia do professor em formação inicial em tecnologia digital.	LEMON; GARVIS, 2016.
Brasil/ Presidente Prudente-SP	2016	Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto.	LOPES; FÜRKOTTER, 2016.
Estados Unidos	2010	Constructing videocases to help novices learn to facilitate discussions in science and English: how does subject matter matter?/ Construindo vídeo cases para ajudar os novatos a aprender a facilitar as discussões em ciência e em inglês: como o assunto é importante?	ROSAEN et al., 2010.
EUA/Califórnia	2014	Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning/ A utilização prévia de ferramentas por parte dos professores para analisar sistematicamente o ensino e a aprendizagem.	CHUNG; VAN ES, 2014.
Reino Unido	2008	Imagining a different life in school: educating student teachers about 'looked after' children and young people/ Imaginando uma vida diferente na escola: educando graduandos sobre crianças e jovens “sob cuidados”.	WALKER-GLEAVES; WALKER, 2008.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Após a análise das pesquisas, identifiquei dentro da categoria Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), 2 estudos que apresentaram reflexões sobre o conhecimento das TDIC na formação de professores e 3 produções que evidenciam as tecnologias como recurso pedagógico nas práticas e formação docente.

Nos estudos que apresentam o conhecimento das TDIC na formação de professores o texto de Lopes e Fürkotter (2016) discutiu se a formação do professor contém conhecimentos sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e sob qual paradigma pedagógico se articulam. Os resultados indicaram que as TDIC, nas matrizes curriculares dos cursos investigados, são abordadas principalmente em disciplinas optativas e que as disciplinas que as incluem nem sempre estão vinculadas à área educacional, mas voltam-se principalmente para uma aprendizagem mais ampla das TDIC. Fica evidenciada no estudo a crítica a uma formação fragmentada e que atende aos princípios da racionalidade técnica.

O segundo estudo desse grupo analisa a autoeficácia do professor em formação inicial, considerando o uso das tecnologias digitais, de autoria de Lemon e Garvis (2016). Esta pesquisa investigou professores em formação inicial que estudam para se tornar professores primários, em dois Estados da Austrália (Victoria e Queensland). O estudo identificou os níveis atuais de percepção de competência e confiança em relação ao envolvimento com a tecnologia digital de um futuro professor, refletindo sobre a importância das habilidades e aplicabilidade desses recursos no exercício profissional. Os resultados apontaram grande variedade de habilidades e ações de professores envolvendo as tecnologias e levou em consideração as crenças dos professores sobre esse universo e sua aplicabilidade nas práticas, por considerar que essas crenças implicam na resistência à mudanças e inovações na/da ação docente.

No que se refere aos artigos que apresentam reflexões sobre as tecnologias enquanto recurso pedagógico nas práticas e formação docente, encontrei o estudo de Walker-Gleaves e Walker (2008), que analisaram o conhecimento de graduandos em experiências educacionais, envolvendo crianças e jovens. Os graduandos foram capazes de refletir sobre seus conhecimentos pedagógicos e práticas que contribuíram para conhecer melhor os alunos por meio da tecnologia. Esses professores em formação aprenderam a usar a tecnologia, aplicando-a de forma significativa e produtiva ao processo educativo.

Identifiquei também o estudo de Rosaen et al. (2010) que examinaram crenças de estudantes-professores em formação inicial, à respeito da condução de discussões e avaliações quanto ao potencial de *video cases* para apoiar a aprendizagem de professores. Os resultados revelaram que, ao projetar e conversar sobre seus *video cases*, os cinco professores em formação inicial adquiriram

informações sobre como liderar discussões, articulando o conteúdo dos vídeos com seus próprios papéis e papéis dos alunos dentro da discussão.

Por fim, analisei também o artigo de Chung e Van Es (2014) que examinaram como os professores em formação inicial, que foram introduzidos em um sistema para analisar o ensino em um curso de formação de professores baseado em vídeo, aproveitaram esta ferramenta para analisar sua própria prática após a conclusão desse curso. Os resultados apontaram que professores em formação inicial progrediram ao utilizar esse sistema de estudo, pois refletiram sobre sua prática, ao tempo em que aprenderam com essa sistematização e na troca de experiências com os colegas de profissão.

5.2.3 Das tendências conceituais às configurações curriculares

Os estudos identificados na categoria “Das tendências conceituais às configurações curriculares” apontam as tendências que norteiam os processos de formação de professores, com a finalidade de caracterizar as propostas dos cursos de formação, identificando as perspectivas do processo de aprendizagem de professores e suas implicações no campo de atuação profissional.

Nesta categoria analiso estudos que tratam de modo crítico a ausência de conhecimentos didático-pedagógicos nas licenciaturas e nos processos formativos, caracterizando o curso mais como um bacharelado do que como licenciatura, bem como apresento diversas pesquisas que tratam das tendências curriculares dos Cursos de Formação de Professores, discutindo princípios, demandas e propostas consideradas inovadoras. Nessa perspectiva a reconfiguração curricular dos cursos de licenciatura é fundamental, com a finalidade de privilegiar o eixo da docência e ampliar o diálogo dos cursos com o contexto social, cultural e político, favorecendo a constituição da identidade do professor em contexto, em seu processo de formação inicial. Para facilitar a apresentação dos resultados encontrados nessa categoria foram listados no Quadro 13, os 12 artigos nacionais e 2 internacionais.

Quadro 13 – Identificação dos artigos da categoria “Das tendências conceituais às configurações curriculares”

Local	Ano	Título	Autoria
Brasil/ Santa Maria- RS	2008	Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores.	TERRAZZAN et al., 2008.
Brasil/ Ponta Grossa- PR	2009	Reflexões sobre letramento crítico para a docência em matemática em cursos de formação de professores.	BRANDT; TOZETTO, 2009.
Brasil/ Curitiba-PR	2010	A didática na formação pedagógica de professores.	MARTINS; ROMANOWSKI, 2010.
Brasil/ Santa Maria- RS	2012	Reflexos das normativas legais sobre formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade profissional docente.	DUTRA; TERRAZZAN, 2012.
Brasil/ Goiás	2012	Tendências para o ensino de Química: o caso da interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos das licenciaturas em Química em Goiás.	MESQUITA; SOARES, 2012.
Brasil/ Minas Gerais	2016	Marcos e marcas da formação e do desenvolvimento docente em Educação Física.	OLIVEIRA; SCHNETZLER, 2016.
Brasil/ Viçosa-MG	2016	Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um estudo de caso.	RESENDE et al., 2016.
Brasil/ Montes Claros- MG	2017	O processo de formação de professores no curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Montes Claros - MG (1968-1978).	ALMEIDA; GOMES, 2017.
Brasil/ Matinhos-PR	2017	Discursos coletivos sobre inovação curricular na formação inicial de professores.	KELLER-FRANCO, 2017.
Brasil/ Bauru-SP	2017	Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência.	DIAS; SOUZA, 2017.
Brasil/ Santa Maria- RS	2017	Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização.	CORTE, 2017.
Brasil/ Univille-SC	2017	A integração curricular de cursos de licenciatura: a percepção dos acadêmicos.	PESCE et al., 2017.
Estados Unidos	2007	Have conceptual reforms (and one anti-reform) in preservice teacher education improved the education of multicultural,	TÉLLEZ, 2007.

		multilingual children and youth?/ As reformas conceituais (e uma reforma anti-reforma) na formação profissional de professores melhoraram a educação de crianças e jovens multiculturais e multilíngues?	
Taiwan	2016	Integrating the ontological, epistemological, and sociocultural aspects: a holistic view of teacher education/ Integrando os aspectos ontológicos, epistemológicos e socioculturais: uma visão holística da formação de professores.	HUANG, 2016.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A análise empreendida nos estudos dessa categoria permitiram identificar dois grupos de reflexão presentes nos artigos, que são: conhecimentos didático-pedagógicos nas licenciaturas e análise curricular de cursos de formação de professores e seus princípios formativos. As discussões que tratam dos conhecimentos didático-pedagógicos nas Licenciaturas nascem da crítica à formação de professores centradas em conhecimentos específicos das áreas de formação, traduzindo-se em um perfil mais direcionado ao bacharelado do que a licenciatura. Esses estudos analisam os cursos de Licenciatura avaliando a dimensão formativa relacionada à docência e sua valorização no currículo e nas práticas.

O segundo mote reflexivo trata mais especificamente da análise curricular de cursos de formação de professores e seus princípios formativos refere-se ao estudo das propostas curriculares desses cursos e analisa o que é privilegiado na formação de professores, os princípios e tendências evidenciados nos processos dessa formação.

Quanto ao primeiro grupo reflexivo, relacionado aos conhecimentos didático-pedagógicos nas licenciaturas, foi identificado o estudo de Terrazzan et al. (2008), que analisou as possibilidades das configurações Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em Física e Química favorecerem a formação identitária do professor. Os autores afirmaram que, aparentemente, os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Física dão menor ênfase à formação pedagógica de seus licenciados do que a Licenciatura em Química.

Analisei também o texto de Brandt e Tozetto (2009), que investigaram os diferentes aspectos que podem favorecer ou não o letramento crítico, quanto à docência em Matemática. Os autores identificaram o distanciamento entre teoria e

prática, a priorização dos conteúdos específicos em detrimento dos conteúdos didático-pedagógicos, que por sua vez são trabalhados distanciados da realidade escolar.

Ressalto também o estudo de Martins e Romanowski (2010), que discutiram o lugar da Didática na formação de professores nos cursos de licenciaturas de cinco Universidades do Estado do Paraná. As autoras investigaram as prioridades estabelecidas para a formação dos professores, a tendência e o papel da didática nessa formação na atualidade. Após análise das licenciaturas as autoras constataram que estas se organizaram privilegiando a didática na perspectiva do fazer pedagógico, ignorando sua dimensão de totalidade, enfatizando, assim, a formação de professores no “aprender a aprender”. Elas enfatizaram que “a expressão ‘aprender a aprender’ do final do século XIX e início do século XX retorna em outras bases; não mais centrada no sujeito psicológico, mas no sujeito produtivo, na perspectiva neoliberal” (id., *ibid.*, p. 211).

Dutra e Terrazzan (2012) analisaram elementos presentes nas configurações curriculares, que evidenciam a formação identitária do professor, nos cursos de licenciatura em Química de sete instituições de ensino superior. Os resultados apontaram que, de modo geral, os projetos pedagógicos dos cursos apresentaram formação para a docência, contudo, ainda há limitações direcionando a formação identitária para o bacharelado em Química.

Resende et al. (2016) buscaram compreender as formas de organização da formação pedagógica no curso de Ciências Biológicas do campus Florestal da Universidade Federal de Viçosa - MG. Os resultados apontaram que há uma caracterização mais para a formação do bacharel do que do professor de Ciências e Biologia, considerando a insuficiência de conhecimentos necessários à docência.

No que concerne às discussões sobre análise curricular de cursos de formação de professores e seus princípios formativos, identifiquei o estudo de Mesquita e Soares (2012) que analisou oito Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Química do Estado de Goiás, a fim de identificar de que forma a interdisciplinaridade está caracterizada nos PPCs. Os resultados apontaram que os PPCs apresentam a interdisciplinaridade como um dos eixos de suas propostas pedagógicas, mas a maioria não oferece suporte teórico, nem indica caminhos metodológicos para tal adequação.

Oliveira e Schnetzler (2016) buscaram construir respostas à questão: quais marcos e marcas são historicamente construídos e como constituem o docente em formação? Os autores consideraram que em diferentes momentos históricos, várias visões e reformulações influenciaram o processo de formação do professor de Educação Física, evidenciando fortes influências históricas, pois ainda há marcas e marcos que caracterizam a predominância do modelo esportivista, mesmo considerando a formação docente.

Almeida e Gomes (2017) desenvolveram um estudo que procurou saber “como se deu o processo de formação de professores de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafil), ligada à Fundação Universitária Norte-Mineira (FUNM). A investigação focalizou o período de 1960 a 1990 e os resultados mostraram que o processo de formação no curso de Matemática privilegiava os conhecimentos específicos da área como suficientes para a formação do professor, centrado na ideia de que a docência se destinava aos bem dotados intelectualmente, conferindo assim, uma concepção de genialidade de alguns, considerada, na época, fundamental para o exercício profissional do professor.

Keller-Franco (2017) objetivou captar, a partir da visão dos alunos participantes de uma proposta curricular alternativa em cursos de Licenciatura, o modo como está sendo construído o seu processo formativo e os pontos diferenciais da proposta em andamento. Os resultados indicaram uma inovação curricular em que o estudante é sujeito ativo no processo de aprender, promovendo uma formação emancipatória e voltada para a docência. Na proposta investigada o currículo rompe com a estrutura disciplinar, encaminhando-se para uma abordagem integrada.

No estudo de Dias e Souza (2017) foram analisados aspectos da atividade do licenciando e do professor, tendo por base os princípios da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade a partir do olhar sobre a formação inicial na Licenciatura em Matemática em uma universidade pública. As autoras destacaram a importância dos processos, na formação inicial do licenciando, considerando os lugares sociais e as atividades em que os sujeitos se encontram, relacionando-os ao exercício da docência e às áreas específicas do conhecimento.

Corte (2017) analisou os principais elementos que configuram contextos emergentes na Educação Superior e, em especial, nos cursos de licenciatura no Brasil. A autora afirmou que a terminologia “contextos emergentes”, ainda, é pouco discutida no Brasil e está mais relacionada a “elementos que interferem ou decorrem

da (re)formulação de políticas educacionais; se descortinam em estratégias e ações governamentais e/ou institucionais e estão imbricados ao cenário da formação de professores”.

Pesce et al. (2017) investigaram a percepção dos acadêmicos no que se refere à proposta de integração pedagógica implantada nos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária de Santa Catarina a partir de 2009. Os resultados apontaram a compreensão dos acadêmicos sobre a integração proporcionar uma amplitude de conhecimentos, em especial, quanto ao desenvolvimento de saberes necessários à docência.

Téllez (2007) examinou três reformas conceituais na formação de professores dos EUA: educação de professores com competência (CBTE), educação de professores reflexivos (RTE) e educação de professores construtivistas (CTE), por seus efeitos na educação de jovens multiculturais e multilíngües, também considerando a certificação alternativa (AC), conhecida nesse estudo como uma "anti-reforma". Os resultados indicaram que, apesar das melhorias incrementais das reformas, nas formas de preparação dos professores, nenhuma alterou significativamente a educação de crianças e jovens, pois não houve investimento suficiente.

Por fim, o estudo desenvolvido por Huang (2016) que explorou o processo de aprendizagem de professores a partir de uma perspectiva holística, considerando os aspectos ontológicos, epistemológicos e socioculturais. A partir de entrevistas com 13 professores foi possível delinear dois tipos diferentes de docentes: o primeiro tipo refere-se aos professores que desenvolveram identidades fortes, antes do exercício profissional, e tendiam a ter uma visão educacional mais clara, o que teve impacto direto sobre suas práticas. No segundo tipo, as identidades dos professores não estavam bem definidas nos primeiros anos de ensino, mas foram se fortalecendo gradualmente, dentro da comunidade referencial, a partir das relações afetivas e profissionais.

5.2.4 Políticas que norteiam a formação de professores no contexto nacional e internacional

Essa categoria trata de discussões relativas à implantação de políticas educacionais, com ênfase principalmente nas avaliações dos impactos dessas políticas nos processos de formação de professores. Os estudos identificados e categorizados nesse item examinam as tendências e modelos educacionais, direcionados pela política de formação, aprofundando a intencionalidade dessas agências. São olhares diferenciados, o processo preconizado nos Projetos de Políticas Públicas, abordando, assim, a política da formação de professores, ou seja, foram encontrados alguns textos que foram incluídos por tratar das políticas que norteiam a formação de professores em alguns países.

Foram relacionados nessa categoria 1 artigo nacional e 8 internacionais. O Quadro 14, apresenta o material coletado da categoria “Políticas que norteiam a formação de professores no contexto nacional e internacional”.

Quadro 14 – Identificação dos artigos da categoria “Políticas que norteiam a formação de professores no contexto nacional e internacional”

Local	Ano	Título	Autoria
Brasil/ São Paulo-SP	2013	Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.	GATTI, 2013.
Austrália	2008	Sites of contestation over teacher education in Australia/ Áreas de contestação sobre a formação de professores na Austrália.	BRENNAN; WILLIS, 2008.
Austrália	2008	101 Damnations: the persistence of criticism and the absence of evidence about teacher education in Australia/ 101 Condenações: a persistência da crítica e a ausência de evidências sobre a formação de professores na Austrália.	LOUDEN, 2008.
Escócia	2008	Is small beautiful? Policy-making in teacher education in Scotland/ O negócio é ser pequeno? Elaboração de políticas na formação de professores na Escócia.	MENTER; HULME, 2008.
Estados Unidos	2008	The new teacher education in the United States: directions forward/ A nova formação de professores nos Estados Unidos: orientações para a frente.	COCHRAN-SMITH, 2008.

Estados Unidos e Namíbia	2008	Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections on teacher preparation in the USA and Namibia/ Contradições e tensões no lugar dos professores na reforma educacional: reflexões sobre a preparação dos professores nos EUA e na Namíbia.	ZEICHNER; NDIMANDE, 2008.
Estados Unidos	2008	Instrumentalism and teacher education in the United States: an analysis of two national reports/ Instrumentalismo e formação de professores nos Estados Unidos: uma análise de dois relatórios nacionais.	EARLEY, 2008.
Flandres/ Bélgica	2008	Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: a critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium/ Profissionalismo docente na política flamenga em matéria de formação de professores: análise crítica do decreto sobre formação de professores (2006) na Flandres, na Bélgica.	SIMONS; KELCHTERMANS, 2008.
Singapura	2008	Knowledge management, sustainable innovation, and pre-service teacher education in Singapore/ Gestão do conhecimento, inovação sustentável e formação prévia de professores em Singapura.	HOGAN; GOPINATHAN, 2008.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A categoria “Políticas que norteiam a formação de professores no contexto nacional e internacional” focaliza a dimensão das políticas nos processos de formação de professores. São as políticas de diferentes países e os direcionamentos para a formação humana, que diz muito das necessidades e demandas sociais, mas também revelam os interesses políticos e econômicos, forjados em relações de poder no seio da sociedade capitalista e da luta de classes.

Nessa categoria todos os estudos analisados investigaram, por diversos ângulos, as implicações das políticas nas propostas de formação de professores. A maioria dos estudos analisa de modo mais direto o impacto das políticas nos cursos de formação de professores, outros estudos focalizaram a legislação e analisam os direcionamentos políticos dessas leis, bem como apresentam conflitos nos processos de formação e criticam as políticas implementadas pelo Estado. Entretanto, de modo

geral, são pesquisas sobre o papel e direcionamentos políticos que procuram “moldar” a educação em seus territórios.

O estudo desenvolvido por Gatti (2013) tratou das finalidades da educação e da escola básica na sociedade contemporânea, apontando seu grande desafio diante das demandas socioculturais, destacando o papel dos professores face a essas demandas e a formação inicial oferecida nas licenciaturas. A autora apontou precariedade na formação inicial de professores e analisa de modo crítico a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, destacando a ausência de uma relação entre essa formação e a realidade em que atuará esse profissional do ensino e, nesse sentido, sinaliza certa urgência quanto à reestruturação das dinâmicas curriculares voltadas à formação de professores para a educação básica.

Entre os 8 artigos internacionais analisados, identifiquei o estudo de Cochran-Smith (2008), que realizou sua investigação com base no argumento de que, no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, surgiu uma "nova formação de professores" nos EUA, que foi construída como um problema de política pública. Esse olhar político para a formação de professores, para a autora, pode resultar em ganhos para a educação quando se percebe a necessidade de investimento e análise política dessa formação, levando em conta os resultados de pesquisas, com indicadores e índices de qualidade da educação, mas ao mesmo tempo pode atrelar essa formação à interesses de mercado, percebendo-a como campo linear.

O estudo de Simons e Kelchtermans (2008) utilizou o novo Decreto sobre a formação de professores em Flandres-Bélgica, para analisar criticamente as mudanças na concepção do profissionalismo docente na política educacional, a fim de compreender se essa política direcionava a formação de professores para atender as demandas de mercado ou para uma formação mais ampla. Os resultados apontaram que as "virtudes orientadas para a profissão" (especialidade, responsabilidade e autonomia) são substituídas por virtudes "empreendedoras" ou "orientadas para o mercado" (competência/eficácia, capacidade de resposta e flexibilidade).

Brennan e Willis (2008) analisaram a política australiana de educação de professores em termos de governança, com foco em três "áreas de contestação" atuais: política universitária, política orçamentária e relações entre a Federação e Estados. Os resultados indicaram que, no caso da Austrália, a formação de

professores, priorizou as "tendências globalizantes", desempenhadas em contextos culturais, históricos e políticos específicos.

O estudo de Menter e Hulme (2008) investigou a extensão da influência da descentralização das políticas comunitárias na formulação de políticas educacionais na Escócia, focalizando a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional docente. Os autores apontaram que a descentralização perturbaria as relações políticas entre agentes conservadores e progressistas, assim, os processos de mudança na Escócia parecem ter sido menos radicais e a um ritmo mais lento do que na Inglaterra, pois foram alcançados através de modo consensual.

Zeichner e Ndimande (2008) examinaram as recentes reformas da educação e das políticas de formação de professores nos EUA e na Namíbia, analisando duas tensões: devemos preparar professores como técnicos ou como profissionais reflexivos? Devemos preparar professores para a instrução centrada no professor ou centrada no aluno? Os resultados mostraram que são escassos os recursos financeiros destinados à educação e que há prioridade em padronizá-la, com a finalidade de atender aos objetivos da classe dominante, daí a falta de interesse em formar professores reflexivos e ter uma educação centrada no estudante, implicando, assim, na baixa qualidade da formação de professores.

A pesquisa produzida por Earley (2008) analisou dois relatórios nacionais recentes: "Um teste de liderança: mapeando o futuro da educação superior nos EUA" e "Escolhas difíceis ou tempos difíceis", a fim de identificar seu impacto nas políticas de formação de professores. Os resultados apontaram que os relatórios continuam direcionando para uma dimensão instrumental da formação de professores, uma situação que vai dificultar o desenvolvimento de opções políticas abrangentes e mais eficazes.

Louden (2008) analisou 101 inquéritos governamentais sobre o desempenho da formação de professores a fim de averiguar se esses documentos modificaram as políticas e investimentos nesse campo. Os resultados indicaram que os relatórios desses muitos inquéritos tiveram pouco impacto na educação dos professores australianos e que o investimento nessa formação continua escasso.

Hogan e Gopinathan (2008) analisaram as iniciativas do Ministério da Educação de Singapura quanto as mudanças substanciais no sistema de "governança instrucional" na última década, bem como os esforços para mudar o padrão da pedagogia da sala de aula. Os resultados indicaram que essas iniciativas contribuem

para possíveis mudanças na formação inicial de professores, contudo, os autores argumentaram que, essas mudanças só terão sentido se estiverem imbricadas no contexto escolar, entrelaçando políticas e práticas.

5.2.5 Identidade profissional docente na trajetória do tornar-se professor

Essa categoria focaliza estudos que tratam da construção da identidade profissional docente ao longo das trajetórias pessoais/profissionais, marcadas por sua dinamicidade, expressa pelas experiências cotidianas, vivenciadas nas relações com os diferentes sujeitos e suas influências em diferentes tempos e espaços, bem como pelos conflitos que permeiam essa caminhada profissional, desde sua escolha e ingresso na formação inicial à inserção profissional, perdurando em todo seu desenvolvimento profissional. Os estudos apontam, também, a necessidade de os cursos de licenciatura priorizarem, em sua organização, processos formativos que proporcionem ao estudante-professor reflexões críticas sobre as especificidades que constituem a docência, facilitando, assim, a compreensão da profissionalidade.

Essa categoria está constituída por 3 artigos nacionais e 3 internacionais. Os textos foram organizados no quadro, explicitado na sequência. A partir dos objetivos e resultados expressos nos referidos textos, serão feitas as análises, relacionando as informações com o objeto de estudo dessa pesquisa e as contribuições que caracterizam e fortalecem a compreensão da importância que tem os processos na formação inicial dos professores.

O Quadro 15 apresenta os achados da categoria “Identidade profissional docente na trajetória do tornar-se professor”.

Quadro 15 – Identificação dos artigos da categoria “Identidade profissional docente na trajetória do tornar-se professor”

Local	Ano	Título	Autoria
Brasil/ Piracicaba-SP	2011	Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente.	MASSABNI, 2011.
Brasil/ Brasília-DF	2013	Licenciatura na Educação a Distância: focalizando memoriais de professores em formação.	SILVA; TAVIRA, 2013.
Brasil/ Londrina-PR	2017	Borboletas no aquário: reflexões acerca da formação docente.	JESUS; OLIVEIRA, 2017.
Hong Kong	2011	'Four years on, I'm ready to teach': teacher education and the construction of teacher identities/ "Quatro anos depois, estou pronto para ensinar": a formação de professores e a construção de identidades de professores.	TRENT, 2011.
Inglaterra	2010	'Teaching could be a fantastic job <i>but ...</i> ': three stories of student teacher withdrawal from initial teacher preparation programmes in England/ "Ensinar poderia ser um trabalho fantástico, mas...": três histórias de desistências de professores estudantes de programas iniciais de preparação de professores na Inglaterra.	CHAMBERS; HOBSON; TRACEY, 2010.
Reino Unido	2007	Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers/ Desenvolver identidades e conhecimentos profissionais: tornar-se professores primários.	SMITH, 2007.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Na categoria Identidade profissional docente foi identificado, a partir dos artigos analisados, dois grupos de reflexão que nortearam as pesquisas que são: o currículo nos processos de construção da identidade profissional e vivências pessoais implicadas na construção da identidade profissional.

Ao analisar a dimensão da identidade profissional é preciso considerá-la em sua complexidade, pois reúne elementos relacionados às vivências pessoais, às experiências vicárias, ao contexto social, econômico-político-cultural em que os sujeitos estão imersos. Portanto, as identidades são construções que se fazem em âmbito pessoal e coletivo, em meio às concepções, aos conhecimentos e conteúdos apreendidos e aprendidos, nas relações formais de ensino e nas relações informais, com o meio e com as pessoas. Na perspectiva de Carlos Marcelo (2009b, p.112):

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Os textos que apresentaram como grupo de reflexão “o currículo nos processos de construção da identidade profissional” remetem aos estudos de Massabni (2011), que investigou os conflitos vividos por professores em formação no processo de Estágio Supervisionado, dentro dos cursos de formação de professores, avaliando se a forma de resolvê-los relacionava-se à aquisição da profissionalidade. Os resultados indicaram a necessidade de repensar a formação de professores nas licenciaturas, de modo que o licenciando desenvolva níveis de construção da profissionalidade, ainda durante a formação inicial, por meio de situações de ensino.

A pesquisa realizada por Jesus e Oliveira (2017) investigou as percepções de discentes de cursos de licenciatura de uma universidade pública estadual a respeito da docência. Os resultados mostraram a necessidade de os cursos de licenciatura organizarem suas matrizes curriculares por meio de processos formativos que favoreçam diálogos e reflexões entre estudantes e professores, a respeito das especificidades da profissão docente, implicando diretamente na constituição da identidade profissional.

Por fim, o estudo de Smith (2007), que examinou a interação entre conhecimento e identidades, a medida em que assuntos específicos podem ser proeminentes em suas identidades como professores, analisando se essas identidades eram estáveis e coerentes ou variáveis e conflitantes. Os resultados indicaram que a identidade docente, considerada um movimento dinâmico e contínuo, se constitui na inter-relação com o conhecimento que o estudante-professor elabora na trajetória de sua vida pessoal, escolar e acadêmica se estendendo por toda sua vida profissional.

Os estudos que integram o grupo reflexivo “vivências pessoais implicadas na construção da identidade profissional” são descritas a seguir. A pesquisa desenvolvida por Silva e Tavira (2013) analisou aspectos da construção identitária de estudantes de licenciatura em artes visuais da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB). Os resultados apontaram que o perfil do futuro educador têm significados construídos nas vivências pessoais e histórias de vida, evidenciando as dificuldades

de acesso à educação formal, a necessidade de qualificação educacional para permanência e/ou ascensão no mercado de trabalho e admiração pela carreira e o desejo de segui-la como meio de transformação social.

Também o estudo de Chambers, Hobson e Tracey (2010), que objetivou compreender as experiências, emoções e decisões de três pessoas que se comprometeram com a preparação inicial de professores e que investiram muita energia e tempo, mas ao final desistiram, trata das dificuldades experimentadas pelos indivíduos que passaram pelo processo de entrar e desistir dos programas de formação de professores. Os resultados apontaram que os estudos tendem a negligenciar as dificuldades experimentadas pelos indivíduos que passaram pelo processo de entrar e desistir desses programas, além de que os motivos das desistências são numerosos e complexos, com impactos consideráveis em cada indivíduo, traduzindo-se em experiências dolorosas.

Por fim, o estudo de Trent (2011), que explorou como um grupo de professores de língua inglesa em formação inicial de Hong Kong construiu suas identidades como professores na conclusão do seu curso de graduação. Os resultados apontaram para a necessidade de se entender a identidade docente como um movimento dinâmico, situado no contexto do estudante-professor, ainda em sua escolarização. Portanto se faz necessário que, a identidade docente seja construída a partir de reflexões críticas sobre o “ser professor”, durante toda a trajetória acadêmica e profissional docente, desmistificando teorias “cristalizadas” e “naturalizadas”, atribuídas ao professor como um profissional “pronto” e “acabado” para o exercício de sua profissão.

Esses estudos tangenciais que cercam os processos de formação inicial de professores, identificados nas categorias “conhecimentos da/na formação docente”, “tecnologias digitais da comunicação e informação”, “tendências conceituais e configurações curriculares”, “políticas que norteiam a formação de professores” e “identidade profissional docente”, são temáticas que implicam nos processos de construção da profissão docente e que precisam ser consideradas nos estudos da formação de professores, compondo o campo estruturante dessa formação.

Identifiquei nos eixos reflexivos que constituíram essas categorias alguns pontos em comuns, presentes nos objetivos e problemáticas dos estudos, e dentre eles destaco a preocupação com o conhecimento necessário à formação de professores, ou seja, que conhecimentos são importantes para garantir a qualidade

da formação de professores? Evidencia-se, portanto, a necessidade de compreender, nos caminhos da profissão docente, os conteúdos, conhecimentos e habilidades para a formação do ser, do conhecer, do dizer e do fazer na e para a docência. Nesse sentido, Shulman (1986, p. 9, tradução minha) investiga a categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo”, definindo-o como aquele conhecimento...

[...] que vai além do conhecimento do assunto em si para a dimensão do conhecimento do assunto para o ensino. Eu ainda falo de conhecimento de conteúdo aqui, porém de uma forma particular de conhecimento de conteúdo que incorpora os aspectos de conteúdo mais pertinentes à sua capacidade de ensino. Dentro da categoria de conhecimento de conteúdo pedagógico eu incluo, para os tópicos mais comumente ensinados em uma determinada área, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações em uma palavra, a formas de representar e formular o assunto que o tornam compreensível para os outros. Como não há simples formas poderosas de representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa, enquanto outras se originam no saber da prática.

O autor acima referenciado permite compreender a complexidade do trabalho do professor, pois não só precisa dominar o conteúdo da matéria a ser ensinada, mas o conhecimento relativo ao ensino desse conteúdo. Recupera a dimensão específica da Didática, relacionada a compreensão do percurso cognitivo, de construção do saber no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor promove pela ação didático-pedagógica, pela ação criativa e inventiva, inerente a sua condição humana, a inovação do ensino.

Shulman (2014, p. 217) refere-se a esse atributo do professor, relacionando o conteúdo e a forma, quando afirma a “[...] capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos”.

O segundo eixo em comum refere-se as diretrizes curriculares da formação, apresentando as dimensões que são enfatizadas nos currículos dos cursos, os aspectos políticos-econômicos-culturais que direcionam a organização curricular da formação inicial de professores, implicando nos processos vividos pelo estudante em formação. Percebo nesse eixo os conflitos presentes nas relações de poder dentro da sociedade que caracterizam o currículo como território de disputas e espaço de luta de classes dentro da sociedade capitalista, prevalecendo no currículo oficial uma formação mais técnica, direcionada ao mercado em detrimento do modelo prático e

crítico, na construção de um professor-pesquisador reflexivo. Sacristán (2000, p. 109) define política curricular como

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

Nesse sentido, as práticas de formação dos professores e os processos vividos nesse ambiente formativo estão imersos em atitudes de consensos e/ou resistências, percebendo também a educação como espaço que reproduz a sociedade e suas mazelas ou, ao contrário, como espaço de contestação e luta pela inclusão e emancipação humana. Portanto, a prática do professor, inserida nesse ambiente complexo da profissão, sofre determinações diversas, conforme explica Sacristán (2000, p. 91):

A prática do ensino não é, pois, um produto de decisões dos professores a não ser unicamente à medida que modelam pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos.

Os professores passam a ser, portanto, agentes de transformação social à medida que compreendem essa dimensão política de sua atuação profissional e refletem criticamente sobre o currículo, enxergando-o não só nos conteúdos presentes no ensino, mas também na forma de condução do trabalho pedagógico, nos materiais didáticos, na gestão dos espaços e nas relações interpessoais.

Por fim, mas não menos importante, foram elencadas também como elementos comuns aos eixos tangenciais as reflexões sobre a docência como caminho formativo, no sentido de evidenciá-la nas licenciaturas. Essa discussão aparece pelo viés da crítica às propostas de cursos de formação de professores que centralizam a formação nos conhecimentos específicos da área, relegando os conteúdos do campo didático-pedagógico a uma posição de menor destaque.

Essa problemática ficou mais visível nos estudos nacionais e leva-me a questionar as políticas e as diretrizes curriculares nacionais que regulamentam esses cursos no Brasil, bem como a própria compreensão de licenciatura dos agentes formadores de professores, responsáveis por elaborar e acompanhar os projetos pedagógicos dos cursos. Gatti (2010, p. 1358-1359), analisou essa problemática como

fruto de uma representação do professor especialista x professor polivalente, fortalecida historicamente.

[...] historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos [...]. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

Assim, tem sido fortalecido em nossa cultura esse perfil de formação que termina criando grandes problemas para o processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens e impactando na qualidade da educação das séries finais do Ensino Fundamental principalmente, visto que não há preparação suficiente do professor para a compreensão didático-pedagógica, dificultando a preparação de percursos de aprendizagens e o investimento em uma aprendizagem mais significativa.

Claro que esse é apenas um dos elementos a incidir na qualidade das práticas, pois as discussões sobre a qualidade do ensino está cercada de muitos fatores, dentre os quais menciono a precarização das condições de trabalho dos professores, a desvalorização salarial e, muitas vezes, a ausência de um plano de cargos e carreira, assim como o pouco investimento e incentivo à formação continuada, dentre outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar esse processo de síntese dos “achados” da pesquisa e de reflexão sobre as contribuições desse estudo, nesta seção de considerações finais, que de certa forma encerra essa escrita nesse percurso de doutoramento e composição desse relatório de tese, retorno ao objetivo central dessa pesquisa a fim de avaliar o desenvolvimento do estudo e seus resultados, qual seja: definir os eixos epistemológicos dos processos da formação inicial de professores presentes em estudos bibliográficos, identificando-os nas publicações científicas, em âmbito nacional e internacional, a fim de compreender como eles têm sido tratados nas pesquisas, caracterizando suas dimensões, campo-problema e contribuições para os estudos acerca da formação de professores.

Diante desse objetivo busquei compreender que processos são construídos durante a formação inicial de professores, quais suas características e dimensões? O Estado da Arte empreendido nessa investigação garantiu e viabilizou o estudo, pois possibilitou visitar diversas pesquisas e análises da formação de professores no Brasil e em diversos países, conhecendo e compartilhando das inúmeras experiências de formação docente, dos problemas que cercam essa formação e das experiências também exitosas socializadas.

Então, nesse processo de investigar as investigações, pesquisar as pesquisas, preoquei-me não só com o mapeamento e a apresentação do que se tem pesquisado sobre os “processos da formação inicial de professores”, mas com a descrição, explicação e compreensão desses estudos que, ao serem evidenciados, apresentaram pistas para sistematizar os processos da formação inicial de professores e conhecê-los, refletindo sobre os eixos epistêmicos sob os quais estão forjados.

Inicialmente compreendi, a partir da sistematização dos estudos, que a categoria “processos da formação inicial de professores” é identificada pelos elementos relativos aos conteúdos e as formas, ou seja, o conteúdo-forma em sua relação mais íntima de constituição dos processos formativos. Nesse contexto, a partir da análise das publicações, denominei as categorias relacionadas à forma que são: Prática como elemento da formação docente; Estágio supervisionado; Reflexão da/na prática docente; Pesquisa; História de vida; Comunidades de prática; e Crenças de professores. Essas categorias me encaminharam para uma discussão sobre o papel

da prática na formação docente, destacando a tentativa de superação de uma racionalidade técnica, acrítica e pautada em um fazer fragmentado, de base positivista.

Na maioria dos estudos analisados nessa pesquisa identifiquei experiências de formação que expressam a superação da racionalidade técnica em direção a uma proposta de valorização da prática na formação de professores. Essa proposta nasce da crítica à separação entre teoria e prática nos currículos, direcionando para uma relação mais unificada desses elementos e de valorização das experiências práticas e dos saberes elaborados nesses fazeres. Entretanto, observei em alguns estudos uma cultura arraigada em uma história tradicionalista da educação e nas políticas que vem atrelando a formação aos interesses econômicos e que atuam como forte guia da formação de professores, dificultando a superação dessa racionalidade.

As categorias que formam os conteúdos dos processos de formação de professores, são: conhecimentos da/na formação docente; tecnologias digitais da comunicação e informação; tendências conceituais e curriculares; políticas que norteiam a formação de professores; e identidade profissional docente. Essas categorias estão, em sua maioria, preocupadas com os conhecimentos necessários à formação de professores e apresentam contribuições no entendimento dos processos dessa formação, portanto foram consideradas nesse estudo. São os conteúdos, reinventados e reconfigurados nos processos, seja pela dimensão política e por considerar os contextos sociais, culturais e econômicos em que estão imersos os sujeitos da formação.

A partir do estudo proposto nessa tese pude compreender Processos de formação inicial de professores de modo sistematizado, trazendo a concepção de que esses processos estão para além do currículo, ou seja, no estudo das licenciaturas a formação do professor extrapola a proposta de disciplinas curriculares, pois relaciona-se à crenças, à pesquisa, à histórias de vida, etc. São os processos que acontecem no coletivo dos cursos e também na individualidade presente em cada sujeito da formação, e nela forma-se o estudante-professor, iniciando seu percurso profissional e forma-se também o professor-formador, na continuidade do seu desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, ao pensar as licenciaturas e suas propostas curriculares e pedagógicas, proponho considerar esses elementos como geradores dos processos,

destacando-os nos conteúdos e práticas, organizadas nas propostas metodológicas, nos componentes curriculares e seus ementários. É preciso considerar esse currículo vivido, endereçado não só a um coletivo de pessoas, mas também a um indivíduo com sua própria trajetória e experiências que precisam ser valorizadas. Assim, a análise dos processos que constituem a formação inicial de professores são essenciais na avaliação das licenciaturas e contribuem para refletir acerca da qualidade da formação de professores.

O que constatei nas pesquisas, de modo geral, quanto aos eixos epistêmicos que fundamentam os processos da formação inicial de professores, foi o movimento de superação de uma formação fragmentada, de racionalidade técnica e a construção de uma racionalidade centrada na prática, ressaltando a necessidade de fortalecimento de uma prática crítica e reflexiva (DINIZ-PEREIRA, 2014). Em parte dos estudos também reconheci que, na relação teoria-prática, já se valoriza a prática como espaço de construção de saberes, caminhando para uma perspectiva de identificar a teoria como expressão da prática, que, na maioria das pesquisas, não se consolida (MARTINS, 2009).

Nesse estudo identifiquei 12 categorias que caracterizam os processos de formação de professores nas publicações nacionais e internacionais analisadas nessa pesquisa. São os processos da formação de professores delineados nessas categorias. É preciso destacar que os processos podem ser descobertos em outras categorias, mas entendo que estas, apresentadas nesse estudo, significam com propriedade os processos vividos na formação docente.

Os resultados desse estudo caracterizam os impasses da formação de professores, descortinados pelas pesquisas de uma década (2007-2017), bem como o movimento de transformação nas concepções e práticas que também são características dessa mudança de século, na perspectiva de uma aproximação com as mudanças da própria sociedade, frente aos desafios do modelo global e da sociedade tecnológica/digital, do conhecimento e da informação.

Portanto, as contribuições desse estudo para o campo da formação de professores residem na compreensão dos processos formativos, fundamentais para o repensar das propostas e práticas que orientam os fazeres nas licenciaturas e as relações entre professores e estudantes, na constituição de seus direitos de aprendizagens, seja como sujeitos que aprendem ou como mediadores desse processo, que também aprendem ao mediar saberes.

Entre os elementos fundamentais do processo de formação inicial de professores, os artigos destacam uma metodologia que envolve os sujeitos: professor-formador e estudante-professor em dialogia. O diálogo se estabelece em torno da definição da docência como eixo central da formação do professor. Os elementos da docência – ensino e aprendizagem – são o foco do processo, pois são constantes em todas as pesquisas examinadas.

Ao analisar os eixos epistemológicos dos processos nos estudos, identifiquei uma presença forte de publicações sobre Práticas como elemento da formação docente o que revela grande número de experiências práticas no âmbito da formação de professores que passam a ser valorizadas, tornando-se “objeto” de estudo dos pesquisadores. Na Prática, envolvendo também a subcategoria Estágio, destaca-se o diálogo necessário entre Universidade e Escola a fim de garantir a interlocução entre os Cursos de Licenciatura e os anos iniciais da Educação Básica, além de se evidenciar nas experiências a importância da prática para a construção da autonomia, a relação entre teoria e prática e a prática reflexiva como caminho para avaliar e produzir saberes no exercício prático.

Percebo que a Prática foi mais evidenciada enquanto que a categoria Pesquisa foi quase que “silenciada”, com apenas 3 publicações. Da mesma forma, a categoria Reflexão também apareceu em poucos artigos, em um total de 7, o que leva a indagar: qual o lugar da pesquisa na formação de professores? A formação inicial de professores está centrada em uma prática reflexiva, crítica, de um professor que pensa e investiga o campo profissional com autonomia? Contudo, apesar desses resultados observei que os estudos elencados na categoria Prática e sua subcategoria, na maioria das experiências, evidenciam a pesquisa e a reflexão como caminho para o exercício prático, ou seja, a prática como possibilidade de tornar-se uma racionalidade crítica, que se fortalece na e pela reflexão sobre a prática, assim como na formação de um professor-pesquisador.

No cenário nacional as categorias que foram “silenciadas” nesse estudo são: Reflexão, Histórias de vida, Comunidades de prática e Crenças de professores. São, portanto, dimensões dos processos da formação de professores que precisam ser evidenciadas, seja nas pesquisas, seja nos currículos das licenciaturas, nas práticas e/ou abordagens pedagógicas, considerando que essas dimensões estão mais relacionadas às trajetórias individuais da formação que também se expressam nos processos coletivos.

Nessa perspectiva, ao se negligenciar essas dimensões, elege-se uma formação de professores para uma escola que historicamente se constitui em um modelo de ensino homogêneo, centrado em uma visão de aluno ideal e não real, tratando como iguais os diferentes e negligenciando a diversidade e as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em se tratando das racionalidades que emergem dos processos de formação inicial de professores, expressas nas experiências de formação analisadas nas publicações, identifiquei um movimento, que é dialético, de superação da racionalidade técnica e o fortalecimento da racionalidade prática. Nesse mesmo contexto observo um movimento possível de adentrar ao modelo crítico, ao acentuar a necessidade da prática reflexiva e de formação de um professor pesquisador que atua investigando a sua ação docente, pensando e recriando constantemente no exercício da profissão.

De modo geral, na história da formação de professores, se tem defendido uma epistemologia em que a teoria atua como guia da prática, ou seja, a formação acontece primeiro ao nível teórico e, depois, passa-se ao exercício prático a fim de aplicar os conhecimentos obtidos nas disciplinas mais teóricas. Os estudos analisados apontaram que esse movimento é dominante, apesar de, da mesma forma que considero a possibilidade de avançar da racionalidade prática para a crítica, como se percebe um movimento de valorização da unicidade entre teoria e prática, também considero que se encontra em construção o caminho para o entendimento da teoria como expressão da prática, no processo de constituição da operacionalização da formação, alimentando os Campos Estruturantes da formação de professores no Brasil e em muitos outros países.

Identifico nesse estudo os processos da formação inicial de professores como parte dos Campos Estruturantes, de modo geral, como campo nuclear da formação e que se delinea pelas 7 categorias originadas das aprendizagens do “ser professor” e do “saber ser professor” (ROLDÃO, 2007), identificadas no processo de análise desse estudo: Prática, Estágio, Reflexão, Pesquisa, História de Vida, Comunidades de Prática e Crenças de Professores. Nesse sentido, os processos tomam forma nas aprendizagens que consubstanciam a profissão, fundante no eixo epistemológico dos Campos Estruturantes da formação de professores.

A pesquisa realizada nesse Curso de Doutorado constituiu em momento importante de minha formação enquanto pesquisadora e contribuiu com a

minha formação continuada, enquanto professora do Ensino Superior, ampliando conhecimentos, principalmente, sobre a Formação de Professores tão necessários ao exercício da minha profissão nas Licenciaturas. Além, das contribuições pessoais, acredito que esse estudo vem contribuir para o avanço dos conhecimentos em Educação, ampliando as reflexões já existentes sobre Processos de Formação de Professores, que vem se constituindo como “objeto” de estudo entre os pesquisadores e que, com essa Tese, espero impulsionar novos estudos sobre esse tema, estimulando pesquisas que aprofundem suas dimensões e interfaces.

Confesso que, ao realizar essa pesquisa, deparei-me com dois grandes desafios: o primeiro encontrava-se na abordagem metodológica escolhida, Estado da Arte, que carece de maior aprofundamento e clareza sobre sua constituição e especificidades, dentro dos estudos de revisão do conhecimento existentes, confundindo-se muitas terminologias e modos de operacionalização entre os autores que fundamentam essa abordagem; o segundo desafio deu-se por certa ausência de pesquisas sobre a dimensão dos “processos” de formação de professores, categoria tão importante na constituição da formação docente.

Esse estudo revelou grande volume de pesquisas, nacionais e internacionais, já realizadas, que levou-me aos processos da formação inicial de professores, entretanto, não são identificados nessa dimensão pelos pesquisadores e tampouco são consideradas nas políticas educacionais.

Portanto, espero que esse estudo contribua com outros professores e pesquisadores, superando esses dois desafios que acredito ter colaborado para desnudá-los, assim como possa contribuir também para as políticas de formação de professores, por compreender que é de suma importância que nossos representantes políticos, considerem as pesquisas produzidas sobre Formação de Professores a fim de avaliar as práticas e planejar as ações e investimentos em Educação. Apesar de observar um escasso investimento em pesquisas no Brasil, os estudos produzidos em âmbito nacional na área da Educação, em especial na Formação de Professores, expressam significativa contribuição para a transformação do cenário educacional e a problemática da qualidade dessa formação, portanto, precisam ser considerados nas políticas educacionais, por conseguinte, expressariam todo esse movimento do pensar crítico nos currículos dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Sandra e TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O estágio curricular supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ.**, v.12, n.37, p.977-995, dez. 2012.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro; GOMES, Maria Laura Magalhães. O processo de formação de professores no curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Montes Claros - MG (1968-1978). **História da Educação – Hist. Educ.** [online], v.21, n.53, p. 284-306, 2017.
- ALLEN, Jeanne Maree; WRIGHT, Suzie Elizabeth. Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 2, p. 136-151, apr. 2014.
- ALLEN, Jeanne Maree; BUTLER-MADER, Carol; SMITH, Richard A. A fundamental partnership: the experiences of practising teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 5, p. 615-632, sep. 2010.
- ANDERSON, Dayle; CLARK, Megan. Development of syntactic subject matter knowledge and pedagogical content knowledge for science by a generalist elementary teacher. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 18, n. 3, p. 315-330, jun. 2012.
- ANDRADE, R. R. M. de. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 e 2003**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 17-34.
- _____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores** (org.). 7. ed. Campinas, SP: 2007. p. 55-69.
- ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estado da arte sobre formação de professores nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990 a 1996). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 22, 1999, Caxambú (MG). **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1999.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990 a 1996). **Formação de Professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, v. 1, p.17-156, 2002.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

ANSPAL, Tiina; EISENSCHMIDT, Eve; LÖFSTRÖM, Erika. Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 18, n. 2, p. 197-216, apr. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Marcelo Alves; LABURÚ, Carlos Eduardo. O papel das crenças de autoeficácia na formação de professores de Física do Ensino Médio. **Ensino e Tecnologia e Revista**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 124-138, jan./jun. 2017.

BAUMFIELD, Vivienne; BUTTERWORTH, Marie. Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 4, p. 411-427, jun. 2007.

BERK, Dawn; HIEBERT, James. Improving the mathematics preparation of elementary teachers, one lesson at a time. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 3, p. 337-356, jul. 2009.

BERNARDO, João. **Marx crítico de Marx: epistemologia, classes sociais em O Capital**. Porto: Afrontamento, 1977, v. I.

BHUKHANWALA, Foram; DEAN, Kim; TROYER, Maryellen. Beyond the student teaching seminar: examining transformative learning through arts-based approaches. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 5, p. 611-630, apr. 2017.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 9. ed. São Paulo: Schwarcz, 2001.

BOTON, Jaiane de Moraes et. al. O meio ambiente como conformação curricular na formação docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** [online], v.12, n.3, p. 41-50, set. 2010.

BRANDT, Célia Finck; TOZETTO, Annaly Schewtschik. Reflexões sobre letramento crítico para a docência em matemática em cursos de formação de professores. **Práxis Educativa – Práxis Educativa** [online], v.04, n.01, p. 73-83, 2009.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 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 nº 124**, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12.

BRENNAN, Marie; WILLIS, Sue. Sites of contestation over teacher education in Australia. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 295-306, sep. 2008.

BROWNLEE, Joanne et al. Pre-service teachers' epistemic perspectives about philosophy in the classroom: it is not a bunch of 'hippie stuff'. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 2, p. 170-188, apr. 2014.

BRUBAKER, Nathan D. Negotiating authority through jointly constructing the course curriculum. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 18, n. 2, p. 159-180, apr. 2012.

BRZEZINSKI, Iria (coord.). **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos**. Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Anfope (XVIII ENANFOPE), Goiânia, 2016.

_____. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília – MEC/DF/ Inep, 2014.

CABELLEIRA, Denise Mross. **Comunidades de prática** – Conceitos e reflexões para uma estratégia de gestão do conhecimento. XXXI Encontro da ANPAD (XXXI EnANPAD), Rio de Janeiro, set., 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ADI-B2953.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

ÇAKIR, Özler; ALICI, Devrim. Seeing self as others see you: variability in self-efficacy ratings in student teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 5, p. 541–561, oct. 2009.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional – Est. Aval. Educ.**[online], v.23, n.53, p. 250-278, 2012.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Licenciaturas e anos iniciais da educação básica: Uma interlocução necessária na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ.** [online], v.14, n.42, p. 327-342, 2014.

CASTAÑO, Raimundo et al. Pre-service teachers' performance from teachers' perspective and vice versa: behaviors, attitudes and other associated variables. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 7, p. 894-907, oct. 2015.

CAVALCANTE, Luciana Matias; MACÊDO, Marly. O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: reflexões sobre a prática docente construída na relação universidade e escola da educação básica. In: FRANÇA CARVALHO, Antônio Dalva et al (org.). **Conversas pedagógicas: o estágio supervisionado e a formação para o trabalho docente**. Teresina, PI: EDUFPI, 2016. p. 95-111.

CAVALCANTE, Luciana Matias. et al. O lugar da pesquisa na formação de professores. In.: SILVA, Geranilde Costa e (org.). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na universidade: caminhos e perspectivas**. V. 3. Fortaleza: Imprece, 2018. p. 208-227.

CHAMBERS, Gary N.; HOBSON, Andrew J.; TRACEY, Louise. 'Teaching could be a fantastic job but ...': three stories of student teacher withdrawal from initial teacher preparation programmes in England. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 1, p. 111-129, feb. 2010.

CHENG, Y. N.; TANG, Sylvia Y. F.; CHENG, May M.H. Changing conceptions of teaching: a four-year learning journey for student teachers. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 2, p. 177-197, dec. 2016.

CHENG, May M.H.; TANG, Sylvia Y.F.; CHENG, Annie Y.N. Differences in pedagogical understanding among student–teachers in a four-year initial teacher education programme. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 2, p. 152-169, apr. 2014.

CHIEN, Chin-Wen. Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 3, p. 328-345, apr. 2015.

CHUNG, Huy Q.; VAN ES, Elizabeth A. Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 2, p. 113–135, apr. 2014.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. The new teacher education in the United States: directions forward. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 271-282, sep. 2008.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan Landy. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: **Review of Research in Education**. USA, 24, p. 249–305, 1999.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação – Educação**, Porto Alegre [online], v.40, n.3, p. 357-367, 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa – Cad. Pesqui.** [online], v.47, n.166, p. 1166-1195, 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli. Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 181-203, out./dez. 2014.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. **Educação em Revista – Educ. Rev.** [online], v.33, p. 556-579, 2017.

DICKERSON, Claire et al. Using action, reflection and modelling (ARM) in Malaysian primary schools: connecting ‘the ARM theory’ with student teachers’ reported practice. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 4, p. 494-514, mar. 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogos: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n. 01, p. 34-42, jan-jun. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

_____. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 109-125, dez. 1999.

DOZZA, Maria José. Formação de professores de artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais. **Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ.** [online], v.09, n.27, p. 317-333, 2009.

DUTRA, Edna Falcão; TERRAZZAN, Eduardo A. Reflexos das normativas legais sobre formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade profissional docente 1. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências – Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**[online], v.14, n.1, p. 169-180, abr. 2012.

EDUCA. Disponível em:
<<http://www.biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/educa/conteudo.html>>. Acesso em 26 set. 2017.

EARLEY, Penelope M. Instrumentalism and teacher education in the United States: an analysis of two national reports. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 345-356, sep. 2008.

FEITOSA, Larissa Dias. A escolha pela licenciatura em Física - uma análise a partir da teoria da relação com o saber. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** [online], v.15, n.3, p. 235-251, set. 2013.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali; LAROCCA, Priscila; FERREIRA, Leandro Guimarães. Psicologia da Educação e letramento docente nas licenciaturas: contribuições da Teoria da Atividade. **Revista de Educação Pública – R. Educ. Públ.** [online], v.24, n.55, p. 103-122, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto, p. 257-272, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Guadêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-90.

FUND, Zvia. Effects of communities of reflecting peers on student-teacher development – including in-depth case studies. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 6, p. 679–701, dec. 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

_____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 91-116.

GARRETT, James. Before, after, in and beyond teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 6, p. 647-659, dec. 2013.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista – Educ. Rev.** [online], n.50, p. 51-67, 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

GLEESON, J. et al. Student teachers, socialisation, school placement and schizophrenia: the case of curriculum change. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 4, p. 437-458, may. 2015.

GORODETSKY, Malka; BARAK, Judith. Becoming learners/teachers in nomadic space. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 1, p. 84-100, apr. 2016.

GRAHAM, Suzanne; ROBERTS, Jon. Student-teachers' perspectives on positive and negative social processes in school. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 4, p. 399-410, jun. 2007

GROSSMAN, Pam; HAMMERNSS, Karen; MCDONALD, Morva. Redefining teaching, re-imagining teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 273-289, mai. 2009.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

HÄKKINEN, Päivi et al. Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n.1 p. 25-41, nov. 2017.

HAN, Insook; SHIN, Won Sug; KO, Yujung. The effect of student teaching experience and teacher beliefs on pre-service teachers' self-efficacy and intention to use technology in teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 7, p. 829-842, sep. 2017.

HODSON, Elaine; SMITH, Kim; BROWN, Tony. Reasserting theory in professionally based initial teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 18, n. 2, p. 181-195, apr. 2012.

HOGAN, David; GOPINATHAN, S. Knowledge management, sustainable innovation, and pre-service teacher education in Singapore. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 369-384, sep. 2008.

HSIEH, Betina. The importance of orientation: implications of professional identity on classroom practice and for professional learning. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 2, p. 178-190, feb. 2015.

HUANG, Teng. Integrating the ontological, epistemological, and sociocultural aspects: a holistic view of teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 8, p. 947-964, aug. 2016.

HUGHES, Marie Tejero; PARKER-KATZ, Michelle; BALASUBRAMANIAN, Anita. Learning to teach literacy through collaborative discussions of student work. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 5, p. 543-558, oct. 2013.

HUTCHINSON, Mary; HADJIOANNOU Xenia. Better serving the needs of limited English proficient (LEP) students in the mainstream classroom: examining the impact of an inquiry-based hybrid professional development program. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 17, n. 1, p. 91-113, feb. 2011.

IFTODY, Tammy. Letting experience in at the front door and bringing theory through the back: Exploring the Pedagogical Possibilities of Situated Self-Narration in Teacher Education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 4, p. 382–397, aug. 2013.

ISATT. **Associação Internacional de Estudos sobre Professores e Ensino**. Disponível em <<https://www.isatt.net/>>. Acesso em 26 set. 2018.

JANSSEN Fred; HULLU Els de; TIGELAAR Dineke. Positive experiences as input for reflection by student teachers. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 2, p. 115–127, apr. 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JARDILINO, José Rubens L. et al. **Contornos de um campo de pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPEd, 2000 - 2010**. Natal, 2011. Texto.

JESUS, Adriana Regina de; OLIVEIRA, Claudia Chueire de. Borboletas no aquário: reflexões acerca da formação docente. **Educação – Educação**. Porto Alegre [online], v.40, n.3, p. 413-421, 2017.

JOHNSON, Amy. Rachel's literacy stories: unpacking one preservice teacher's moral perspectives on literacy teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 1, p. 97-109, feb. 2010.

KAGAN, D. M. Professional Growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 2, p. 129-169, 1992.

KELLER-FRANCO, Elize. Discursos coletivos sobre inovação curricular na formação inicial de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas – Educ. Puc.** [online], v.22, n.3, p. 457-473, 2017.

KINCHIN Ian M.; HAY David B. The myth of the research-led teacher. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 1, p. 43-61, feb. 2007.

KNIGHT, Rupert. The subject and the setting: re-imagining opportunities for primary teachers' subject knowledge development on school-based teacher education courses. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 7, p. 843-858, sep. 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.

KORO-LJUNGBERG, Mirka. A methodological framework for studying policy-oriented teacher inquiry in qualitative research contexts. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 6, p. 764-782, dec. 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 43/7, 10 de septiembre de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

LEMON, Narelle; GARVIS, Susanne. Pre-service teacher self-efficacy in digital technology. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 3, p. 387-408, apr. 2016.

LÖFSTRÖM, Erika; PURSIANEN, Tuomas. Knowledge and knowing in mathematics and pedagogy: a case study of mathematics student teachers' epistemological beliefs. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 5, p. 527-542, jul. 2015.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista – Educ. Rev.**[online], v.32, n.4, p. 269-296, 2016.

LOPES, Rosemara Perpétua. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar em Revista – Educ. Rev.**[online], n.36, p. 163-179, 2010.

LOUDEN, William. 101 Damnations: the persistence of criticism and the absence of evidence about teacher education in Australia. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 357-368, aug. 2008.

LOUGHRAN, John. Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 189-203, may. 2009.

LÜCK, Esther Hermes; SILVA, Erly Maria de Carvalho e. Formação de professores em articulação com as escolas públicas: (re)significando a prática pedagógica discente. **Contrapontos – Contrapontos** [online], v.07, n.01, p. 131-146, 2007.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 7. ed. Campinas, SP: 2007. p. 27-54.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, n. 74, p. 77-96, Campinas: CEDES, 2001.

LUNENBERG, Mieke; KORTHAGEN, Fred. Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 225-240, apr. 2009.

MACÊDO, Marly. **Memórias de professoras primárias no cotidiano das escolas públicas estaduais das zonas urbana e rural de Teresina (PI): 1960 – 1970**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. n. 8, jan/abr. 2009a, p. 7-22. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/220830>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> >. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 9. p.51-75, set/dez. 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf >. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MAINARDES, Jefferson. **Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional e a metapesquisa**. VIII ENCONTRO DA RIPEFOR. Ponta Grossa, 2018. Comunicação.

MARTIN, Andrea K.; RUSSELL, Tom. Seeing teaching as a discipline in the context of preservice teacher education: insights, confounding issues, and fundamental questions. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 319-331, apr. 2009.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Didática, práticas de ensino e educação básica na formação inicial de professores: uma relação necessária. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2015. p. 141-153.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação – Educação**, Porto Alegre [online], v.33, n.03, p. 205-212, 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A Didática e as contradições da prática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 77-103.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASON, John. Teaching as disciplined enquiry. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 205-223, may. 2009.

MASON, Kevin O. Teacher involvement in pre-service teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 5, p. 559-574, oct. 2013.

MASSABNI, Vânia G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa – Educ. Pesqui.** [online], 2011, v.37, n.04, p. 793-808, 2011.

MENTER, Ian; HULME, Moira. Is small beautiful? Policy-making in teacher education in Scotland. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 319-330, sep. 2008.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon H. F. B. Tendências para o ensino de Química: o caso da interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos das licenciaturas em Química em Goiás. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências – Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**[online], v.14, n.1, p. 169-180, abr. 2012.

METZNER, Andreia Cristina. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. **Educação UFSM – Educação. Santa Maria** [online], v.41, n.3, p. 645-656, 2016.

MIRA, Marília Marques et al. O PIBID na formação inicial em Pedagogia: possibilidades e limites para o processo de inserção profissional docente. **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, ago., 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23509_13023.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MIRANDA, Edivaldo Silva; BRAUNA, Rita de Cássia Alcântara; FERENC, Alvanize Valente. Formação e atuação docente: relações e peculiaridades dos campos de saberes. **Comunicações – Rev. Comunic** [online], v.22, n.1, p. 65-82, 2015.

MIRANDA, Marinalva Silva; SOLTAU, Samuel Bueno. Contribuições de um estágio coletivo no projeto Conscientizar para a Vida. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – R. Bras. Est. Pedag.** [online], v.91, n.228, p. 445-453, 2010.

MITCHELL, Donna Mathewson; REID, Jo-Anne. (Re)turning to practice in teacher education: embodied knowledge in learning to teach. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 1, p. 42-58, nov. 2017.

NILSSON, Pernilla. What do we know and where do we go? Formative assessment in developing student teachers' professional learning of teaching science. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 2, p. 188-201, apr. 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÚÑEZ et al. The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 2, p. 191-202, feb. 2015.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de.; GONZAGA, Amarildo Menezes. Professor Pesquisador – Educação Científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132012000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em abr. 2019.

OLIVEIRA, Dekarla Xisto; CHAPANI, Daisi Teresinha. A pesquisa na formação em exercício de professores de ciências e biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**[online], v.19, p. 179-197, 2017.

OLIVEIRA, Giovanna Tereza Abreu de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Marcos e marcas da formação e do desenvolvimento docente em educação física. **Comunicações – Rev. Comunic.** [online], v.23, n.3, p. 91-112, 2016.

PAKKANEN, Marjatta. Student teachers' indirect complaining in learning groups. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 17, n. 3, p. 383-394, jun. 2011.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 165-188.

PATRICK, Kate Ferguson; MACQUEEN, Suzanne; REYNOLDS, Ruth. Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 4, p. 470-482, aug. 2014.

PEREIRA, Marinê de Souza; VELASCO, Patricia Del Nero. Práticas de ensino e formação docente: notas sobre a experiência da Licenciatura em Filosofia da UFABC. **Educação UFSM – Educação**, Santa Maria [online], v.40, n.1, p. 37-51, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PESCE, Marly Krüger de. et al. A integração curricular de cursos de licenciatura: a percepção dos acadêmicos. **Educação UNISINOS – Educação. UNISINOS** [online], v.21, n.1, p. 70-80, 2017.

PHELPS, Christine M.; SPITZER, Sandy M. Prospective teachers' conceptions and values about learning from teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 1, p. 61-73, jan. 2015.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

RESENDE, Helder Canto et al. Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um estudo de caso. **Educação UFSM – Educação**, Santa Maria [online], v.41, n.3, p. 645-656, 2016.

RINKE, Carol R; MAWHINNEY, Lynnette; PARK, Gloria. The apprenticeship of observation in career contexts: a typology for the role of modeling in teachers' career paths. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 1, p. 92-107, jan. 2014.

RODRIGUES, Disnah Barroso. **O pensar reflexivo**: uma análise à luz de John Dewey. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_25_2004.pdf> Acesso em 22 dez. 2018.

RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação – Rev. Bras. Educ.** [online], v.18, n.55, p. 1009-1034, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. UFSCar, **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 50-118, set. 2007.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan/abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu.. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas/index.php/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 57-70, ago./dez. 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. A formação do professor nos cursos de licenciatura. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out./dez. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 12, nº 37, set/dez. 2012. p. 905-924.

_____. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 6, nº 19, set/dez., p. 37-50, 2006.

ROSAEN, Cheryl L. et al. Constructing videocases to help novices learn to facilitate discussions in science and English: how does subject matter matter? **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 4, p. 507-524, jun. 2010.

RUYS, Ilse; KEER Hilde Van; AELTERMAN, Antonia. Student and novice teachers' stories about collaborative learning implementation. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 6, p. 688-703, dec. 2014.

RUYS, Ilse et al. Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 1, p. 93–107, feb. 2013.

SÁ, M. V.; ALMEIDA, M. J. B. M. de. Physics teachers: a holistic plan for professional education during both the pedagogical stage and the probation year. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 4, p. 504-518, may. 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Formação Inicial Docente: vivências e necessidades percebidas por licenciandos. **Contrapontos – Contrapontos** [online], v.17, n.1, p. 02-20, 2017.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores** (org.). 7. ed. Campinas, SP: 2007. p. 11-25.

SANTOS, Oder José. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

_____. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: Fumec, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SELLAND, Makenzie K. The edge of messy: interplays of daily storytelling and grand narratives in teacher learning. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 3, p. 244-261, jan. 2017.

SHERIDAN, Lynn; YOUNG, Marie. Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 6, p. 658-673, may. 2017.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/Texto%202%20Shulman.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em:

<http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; TAVIRA, Larissa Vasquez. Licenciatura na Educação a Distância: focalizando memoriais de professores em formação. **Linhas Críticas – Linhas Críticas** [online], v.19, n.40, p. 543-559, 2013.

SIMONS, Maarten; KELCHTERMANS, Geert. Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: a critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 283-294, sep. 2008.

SMITH, Robin G. Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 4, p. 377-397, jun. 2007.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação IN: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

STOOKSBERRY, Lisa M.; SCHUSSLER, Deborah L.; BERCAW, Lynne A. Conceptualizing dispositions: intellectual, cultural, and moral domains of teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 6, p. 719-736, dec. 2009.

STRONG-WILSON, Teresa et al. Reverberating chords: implications of storied nostalgia for borderland discourses in pre-service teacher identity. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 4, p. 394-409, aug.2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

TÉLLEZ, Kip. Have conceptual reforms (and one anti-reform) in pre-service teacher education improved the education of multicultural, multilingual children and youth? **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 6, p. 543-564, nov. 2007.

TERRAZZAN, Eduardo A. et. al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ.**[online], v.08, n.23, p. 71-90, 2008.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRENT, John. 'Four years on, I'm ready to teach': teacher education and the construction of teacher identities. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 17, n. 5, p. 529-543, oct. 2011.

TRIVINOS, Augusto N. S. Triviños. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

TURNER, Marianne. Beyond the 'good teacher': guiding pre-service teacher reflections on culturally diverse students. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 1, p. 78-92, feb. 2013.

UDEN, J. M. Van; RITZEN, H.; PIETERS, J. M. Enhancing student engagement in pre-vocational and vocational education: a learning history. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 8, p. 983-999, aug. 2016.

VAILLANT, Denise. Capacidades docentes para la educación del mañana. **Revista Presente y futuro de la educación iberoamericana**, Madrid, v. 323, n. 7, p. 113-128, sep. 2010.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR. 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v.14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WALKER-GLEAVES, Alan; WALKER, Caroline. Imagining a different life in school: educating student teachers about 'looked after' children and young people. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 5-6, p. 465-479, dez. 2008.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: a brief introduction. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

WENGER, Etienne. **Capacidade social de aprendizagem**: quatro ensaios sobre inovação e aprendizagem em sistemas sociais. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2011/12/09-04-17-Etienne-Wenger-PT.pdf>. Acesso em: 09/12/2018.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: **Social learning systems and communities of practice**. Springer, London, 2010. p. 179-198.

YAYLI, Demet. Professional language use by pre-service English as a foreign language teachers in a teaching certificate program. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 18, n. 1, p. 59-73, feb. 2012.

YUAN, Rui; LEE, Icy. 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 7, p. 819-841, oct. 2016.

ZEICHNER Ken; NDIMANDE Bekisizwe. Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections on teacher preparation in the USA and Namibia. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 331-343, aug. 2008.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma pesquisa para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992. p.115-138.

ZYNGIER, David. Listening to teachers—listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 4, p. 327-347, jun. 2007.

APÊNDICE A

REFERÊNCIAS DO CORPUS DA PESQUISA - ARTIGOS NACIONAIS

AGOSTINI, Sandra e TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O estágio curricular supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ.**, v.12, n.37, p.977-995, dez. 2012.

ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro; GOMES, Maria Laura Magalhães. O processo de formação de professores no curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Montes Claros - MG (1968-1978). **História da Educação – Hist. Educ.** [online], v.21, n.53, p. 284-306, 2017.

BOTON, Jaiane de Moraes et. al. O meio ambiente como conformação curricular na formação docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** [online], v.12, n.3, p. 41-50, set. 2010.

BRANDT, Célia Finck; TOZETTO, Annaly Schewtschik. Reflexões sobre letramento crítico para a docência em matemática em cursos de formação de professores. **Práxis Educativa – Práxis Educativa** [online], v.04, n.01, p. 73-83, 2009.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional – Est. Aval. Educ.**[online], v.23, n.53, p. 250-278, 2012.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Licenciaturas e anos iniciais da educação básica: Uma interlocução necessária na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ.** [online], v.14, n.42, p. 327-342, 2014.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação – Educação**, Porto Alegre [online], v.40, n.3, p. 357-367, 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa – Cad. Pesqui.** [online], v.47, n.166, p. 1166-1195, 2017.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. **Educação em Revista – Educ. Rev.** [online], v.33, p. 556-579, 2017.

DOZZA, Maria José. Formação de professores de artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais. **Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ.** [online], v.09, n.27, p. 317-333, 2009.

DUTRA, Edna Falcão; TERRAZZAN, Eduardo A. Reflexos das normativas legais sobre formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade profissional docente 1. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências – Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**[online], v.14, n.1, p. 169-180, abr. 2012.

FEITOSA, Larissa Dias. A escolha pela licenciatura em Física - uma análise a partir da teoria da relação com o saber. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** [online], v.15, n.3, p. 235-251, set. 2013.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali; LAROCCA, Priscila; FERREIRA, Leandro Guimarães. Psicologia da Educação e letramento docente nas licenciaturas: contribuições da Teoria da Atividade. **Revista de Educação Pública – R. Educ. Públ.** [online], v.24, n.55, p. 103-122, 2015.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista – Educ. Rev.** [online], n.50, p. 51-67, 2013.

JESUS, Adriana Regina de; OLIVEIRA, Claudia Chueire de. Borboletas no aquário: reflexões acerca da formação docente. **Educação – Educação.** Porto Alegre [online], v.40, n.3, p. 413-421, 2017.

KELLER-FRANCO, Elize. Discursos coletivos sobre inovação curricular na formação inicial de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas – Educ. Puc.** [online], v.22, n.3, p. 457-473, 2017.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista – Educ. Rev.**[online], v.32, n.4, p. 269-296, 2016.

LOPES, Rosemara Perpétua. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar em Revista – Educ. Rev.**[online], n.36, p. 163-179, 2010.

LÜCK, Esther Hermes; SILVA, Eryl Maria de Carvalho e. Formação de professores em articulação com as escolas públicas: (re)significando a prática pedagógica discente. **Contrapontos – Contrapontos** [online], v.07, n.01, p. 131-146, 2007.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação – Educação**, Porto Alegre [online], v.33, n.03, p. 205-212, 2010.

MASSABNI, Vânia G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa – Educ. Pesqui.** [online], 2011, v.37, n.04, p. 793-808, 2011.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon H. F. B. Tendências para o ensino de Química: o caso da interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos das licenciaturas em Química em Goiás. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências – Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**[online], v.14, n.1, p. 169-180, abr. 2012.

METZNER, Andreia Cristina. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. **Educação UFSM – Educação. Santa Maria** [online], v.41, n.3, p. 645-656, 2016.

MIRANDA, Edivaldo Silva; BRAUNA, Rita de Cássia Alcântara; FERENC, Alvanize Valente. Formação e atuação docente: relações e peculiaridades dos campos de saberes. **Comunicações – Rev. Comunic** [online], v.22, n.1, p. 65-82, 2015.

MIRANDA, Marinalva Silva; SOLTAU, Samuel Bueno. Contribuições de um estágio coletivo no projeto Conscientizar para a Vida. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – R. Bras. Est. Pedag.** [online], v.91, n.228, p. 445-453, 2010.

OLIVEIRA, Dekarla Xisto; CHAPANI, Daisi Teresinha. A pesquisa na formação em exercício de professores de ciências e biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**[online], v.19, p. 179-197, 2017.

OLIVEIRA, Giovanna Tereza Abreu de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Marcos e marcas da formação e do desenvolvimento docente em educação física. **Comunicações – Rev. Comunic.** [online], v.23, n.3, p. 91-112, 2016.

PEREIRA, Marinê de Souza; VELASCO, Patricia Del Nero. Práticas de ensino e formação docente: notas sobre a experiência da Licenciatura em Filosofia da UFABC. **Educação UFSM – Educação, Santa Maria** [online], v.40, n.1, p. 37-51, 2015.

PESCE, Marly Krüger de. et al. A integração curricular de cursos de licenciatura: a percepção dos acadêmicos. **Educação UNISINOS – Educação. UNISINOS** [online], v.21, n.1, p. 70-80, 2017.

RESENDE, Helder Canto et al. Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um estudo de caso. **Educação UFSM – Educação, Santa Maria** [online], v.41, n.3, p. 645-656, 2016.

RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação – Rev. Bras. Educ.** [online], v.18, n.55, p. 1009-1034, 2013.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Formação Inicial Docente: vivências e necessidades percebidas por licenciandos. **Contrapontos – Contrapontos** [online], v.17, n.1, p. 02-20, 2017.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; TAVIRA, Larissa Vasquez. Licenciatura na Educação a Distância: focalizando memoriais de professores em formação. **Linhas Críticas – Linhas Críticas** [online], v.19, n.40, p. 543-559, 2013.

TERRAZZAN, Eduardo A. et. al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ.**[online], v.08, n.23, p. 71-90, 2008.

APÊNDICE B

REFERÊNCIAS DO CORPUS DA PESQUISA - ARTIGOS INTERNACIONAIS

ALLEN, Jeanne Maree; WRIGHT, Suzie Elizabeth. Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 2, p. 136-151, apr. 2014.

ALLEN, Jeanne Maree; BUTLER-MADER, Carol; SMITH, Richard A. A fundamental partnership: the experiences of practising teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 5, p. 615-632, sep. 2010.

ANDERSON, Dayle; CLARK, Megan. Development of syntactic subject matter knowledge and pedagogical content knowledge for science by a generalist elementary teacher. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 18, n. 3, p. 315-330, jun. 2012.

ANSPAL, Tiina; EISENSCHMIDT, Eve; LÖFSTRÖM, Erika. Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 18, n. 2, p. 197-216, apr. 2012.

BAUMFIELD, Vivienne; BUTTERWORTH, Marie. Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 4, p. 411-427, jun. 2007.

BERK, Dawn; HIEBERT, James. Improving the mathematics preparation of elementary teachers, one lesson at a time. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 3, p. 337-356, jul. 2009.

BHUKHANWALA, Foram; DEAN, Kim; TROYER, Maryellen. Beyond the student teaching seminar: examining transformative learning through arts-based approaches. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 5, p. 611-630, apr. 2017.

BRENNAN, Marie; WILLIS, Sue. Sites of contestation over teacher education in Australia. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 295-306, sep. 2008.

BROWNLEE, Joanne et al. Pre-service teachers' epistemic perspectives about philosophy in the classroom: it is not a bunch of 'hippie stuff'. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 2, p. 170-188, apr. 2014.

BRUBAKER, Nathan D. Negotiating authority through jointly constructing the course curriculum. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 18, n. 2, p. 159-180, apr. 2012.

ÇAKIR, Özler; ALICI, Devrim. Seeing self as others see you: variability in self-efficacy ratings in student teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 5, p. 541–561, oct. 2009.

CASTAÑO, Raimundo et al. Pre-service teachers' performance from teachers' perspective and vice versa: behaviors, attitudes and other associated variables. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 7, p. 894-907, oct. 2015.

CHAMBERS, Gary N.; HOBSON, Andrew J.; TRACEY, Louise. 'Teaching could be a fantastic job but ...': three stories of student teacher withdrawal from initial teacher preparation programmes in England. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 1, p. 111-129, feb. 2010.

CHENG, Y. N.; TANG, Sylvia Y. F.; CHENG, May M.H. Changing conceptions of teaching: a four-year learning journey for student teachers. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 2, p. 177-197, dec. 2016.

CHENG, May M.H.; TANG, Sylvia Y.F.; CHENG, Annie Y.N. Differences in pedagogical understanding among student–teachers in a four-year initial teacher education programme. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 2, p. 152-169, apr. 2014.

CHIEN, Chin-Wen. Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 3, p. 328-345, apr. 2015.

CHUNG, Huy Q.; VAN ES, Elizabeth A. Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 2, p. 113–135, apr. 2014.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. The new teacher education in the United States: directions forward. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 271-282, sep. 2008.

DICKERSON, Claire et al. Using action, reflection and modelling (ARM) in Malaysian primary schools: connecting 'the ARM theory' with student teachers' reported practice. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 4, p. 494-514, mar. 2017.

EARLEY, Penelope M. Instrumentalism and teacher education in the United States: an analysis of two national reports. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 345-356, sep. 2008.

FUND, Zvia. Effects of communities of reflecting peers on student-teacher development – including in-depth case studies. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 6, p. 679–701, dec. 2010.

GARRETT, James. Before, after, in and beyond teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 6, p. 647-659, dec. 2013.

GLEESON, J. et al. Student teachers, socialisation, school placement and schizophrenia: the case of curriculum change. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 4, p. 437-458, may. 2015.

GORODETSKY, Malka; BARAK, Judith. Becoming learners/teachers in nomadic space. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 1, p. 84-100, apr. 2016.

GRAHAM, Suzanne; ROBERTS, Jon. Student-teachers' perspectives on positive and negative social processes in school. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 4, p. 399-410, jun. 2007

GROSSMAN, Pam; HAMMERNSS, Karen; MCDONALD, Morva. Redefining teaching, re-imagining teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 273-289, mai. 2009.

HÄKKINEN, Päivi et al. Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n.1 p. 25-41, nov. 2017.

HAN, Insook; SHIN, Won Sug; KO, Yujung. The effect of student teaching experience and teacher beliefs on pre-service teachers' self-efficacy and intention to use technology in teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 7, p. 829-842, sep. 2017.

HODSON, Elaine; SMITH, Kim; BROWN, Tony. Reasserting theory in professionally based initial teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 18, n. 2, p. 181-195, apr. 2012.

HOGAN, David; GOPINATHAN, S. Knowledge management, sustainable innovation, and pre-service teacher education in Singapore. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 369-384, sep. 2008.

HSIEH, Betina. The importance of orientation: implications of professional identity on classroom practice and for professional learning. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 2, p. 178-190, feb. 2015.

HUANG, Teng. Integrating the ontological, epistemological, and sociocultural aspects: a holistic view of teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 8, p. 947-964, aug. 2016.

HUGHES, Marie Tejero; PARKER-KATZ, Michelle; BALASUBRAMANIAN, Anita. Learning to teach literacy through collaborative discussions of student work. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 5, p. 543-558, oct. 2013.

HUTCHINSON, Mary; HADJIOANNOU Xenia. Better serving the needs of limited English proficient (LEP) students in the mainstream classroom: examining the impact of an inquiry-based hybrid professional development program. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 17, n. 1, p. 91-113, feb. 2011.

IFTODY, Tammy. Letting experience in at the front door and bringing theory through the back: Exploring the Pedagogical Possibilities of Situated Self-Narration in Teacher Education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 4, p. 382–397, aug. 2013.

JANSSEN Fred; HULLU Els de; TIGELAAR Dineke. Positive experiences as input for reflection by student teachers. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 2, p. 115–127, apr. 2008.

JOHNSON, Amy. Rachel's literacy stories: unpacking one preservice teacher's moral perspectives on literacy teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 1, p. 97-109, feb. 2010.

KINCHIN Ian M.; HAY David B. The myth of the research-led teacher. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 1, p. 43-61, feb. 2007.

KNIGHT, Rupert. The subject and the setting: re-imagining opportunities for primary teachers' subject knowledge development on school-based teacher education courses. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 7, p. 843-858, sep. 2017.

KORO-LJUNGBERG, Mirka. A methodological framework for studying policy-oriented teacher inquiry in qualitative research contexts. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 6, p. 764-782, dec. 2014.

LEMON, Narelle; GARVIS, Susanne. Pre-service teacher self-efficacy in digital technology. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 3, p. 387-408, apr. 2016.

LÖFSTRÖM, Erika; PURSIAINEN, Tuomas. Knowledge and knowing in mathematics and pedagogy: a case study of mathematics student teachers' epistemological beliefs. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 5, p. 527-542, jul. 2015.

LOUDEN, William. 101 Damnations: the persistence of criticism and the absence of evidence about teacher education in Australia. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 357-368, aug. 2008.

LOUGHRAN, John. Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 189-203, may. 2009.

LUNENBERG, Mieke; KORTHAGEN, Fred. Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 225-240, apr. 2009.

MARTIN, Andrea K.; RUSSELL, Tom. Seeing teaching as a discipline in the context of preservice teacher education: insights, confounding issues, and fundamental questions. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 319-331, apr. 2009.

MASON, John. Teaching as disciplined enquiry. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 205-223, may. 2009.

MASON, Kevin O. Teacher involvement in pre-service teacher education. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 5, p. 559-574, oct. 2013.

MENTER, Ian; HULME, Moira. Is small beautiful? Policy-making in teacher education in Scotland. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 319-330, sep. 2008.

MITCHELL, Donna Mathewson; REID, Jo-Anne. (Re)turning to practice in teacher education: embodied knowledge in learning to teach. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 1, p. 42-58, nov. 2017.

NILSSON, Pernilla. What do we know and where do we go? Formative assessment in developing student teachers' professional learning of teaching science. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 2, p. 188-201, apr. 2013.

NÚÑEZ et al. The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 2, p. 191-202, feb. 2015.

PAKKANEN, Marjatta. Student teachers' indirect complaining in learning groups. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 17, n. 3, p. 383-394, jun. 2011.

PATRICK, Kate Ferguson; MACQUEEN, Suzanne; REYNOLDS, Ruth. Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 4, p. 470-482, aug. 2014.

PHELPS, Christine M.; SPITZER, Sandy M. Prospective teachers' conceptions and values about learning from teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 1, p. 61-73, jan. 2015.

RINKE, Carol R; MAWHINNEY, Lynnette; PARK, Gloria. The apprenticeship of observation in career contexts: a typology for the role of modeling in teachers' career paths. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 1, p. 92-107, jan. 2014.

ROSAEN, Cheryl L. et al. Constructing videocases to help novices learn to facilitate discussions in science and English: how does subject matter matter? **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 4, p. 507-524, jun. 2010.

RUYS, Ilse; KEER Hilde Van; AELTERMAN, Antonia. Student and novice teachers' stories about collaborative learning implementation. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 6, p. 688-703, dec. 2014.

RUYS, Ilse et al. Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 1, p. 93-107, feb. 2013.

SÁ, M. V.; ALMEIDA, M. J. B. M. de. Physics teachers: a holistic plan for professional education during both the pedagogical stage and the probation year. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 4, p. 504-518, may. 2016.

SELLAND, Makenzie K. The edge of messy: interplays of daily storytelling and grand narratives in teacher learning. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 3, p. 244-261, jan. 2017.

SHERIDAN, Lynn; YOUNG, Marie. Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 6, p. 658-673, may. 2017.

SIMONS, Maarten; KELCHTERMANS, Geert. Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: a critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 283-294, sep. 2008.

SMITH, Robin G. Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 4, p. 377-397, jun. 2007.

STOOKSBERRY, Lisa M.; SCHUSSLER, Deborah L.; BERCAW, Lynne A. Conceptualizing dispositions: intellectual, cultural, and moral domains of teaching. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 6, p. 719-736, dec. 2009.

STRONG-WILSON, Teresa et al. Reverberating chords: implications of storied nostalgia for borderland discourses in pre-service teacher identity. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 4, p. 394-409, aug.2014.

TÉLLEZ, Kip. Have conceptual reforms (and one anti-reform) in pre-service teacher education improved the education of multicultural, multilingual children and youth? **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 6, p. 543-564, nov. 2007.

TRENT, John. 'Four years on, I'm ready to teach': teacher education and the construction of teacher identities. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 17, n. 5, p. 529-543, oct. 2011.

TURNER, Marianne. Beyond the 'good teacher': guiding pre-service teacher reflections on culturally diverse students. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 1, p. 78-92, feb. 2013.

UDEN, J. M. Van; RITZEN, H.; PIETERS, J. M. Enhancing student engagement in pre-vocational and vocational education: a learning history. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 8, p. 983-999, aug. 2016.

WALKER-GLEAVES, Alan; WALKER, Caroline. Imagining a different life in school: educating student teachers about 'looked after' children and young people. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 5-6, p. 465-479, dez. 2008.

YAYLI, Demet. Professional language use by pre-service English as a foreign language teachers in a teaching certificate program. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 18, n. 1, p. 59-73, feb. 2012.

YUAN, Rui; LEE, Icy. 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 22, n. 7, p. 819-841, oct. 2016.

ZEICHNER Ken; NDIMANDE Bekisizwe. Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections on teacher preparation in the USA and Namibia. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 14, n. 4, p. 331-343, aug. 2008.

ZYNGIER, David. Listening to teachers—listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. **Revista Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 13, n. 4, p. 327-347, jun. 2007.

APÊNDICE C

RESUMOS DOS ARTIGOS NACIONAIS QUE COMPÕEM O CORPUS DE ESTUDO

Artigo 1 Ano 2017	Periódico	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências[online]. 2017, vol.19, pp. 179-197. ISSN 1983-2117.
	Título Autor/a/es	A pesquisa na formação em exercício de professores de ciências e biologia – OLIVEIRA, Dekarla Xisto e CHAPANI, Daisi Teresinha.
	Local e Foco temático	Senhor do Bonfim – BA – Este trabalho apresenta os resultados de investigação que teve como objetivo compreender como se deu a aprendizagem e o desenvolvimento da pesquisa em um curso de licenciatura em biologia para professores em exercício da rede pública do estado da Bahia e analisar as concepções de pesquisa de egressos desse curso. Os dados foram constituídos por meio da análise de conteúdo de documentos e de entrevistas com professores-cursistas e professores-formadores. Os resultados indicam que a pesquisa da prática pedagógica esteve pouco presente, em virtude de: organização curricular do curso, condições de trabalho dos participantes e representações a respeito da formação em biologia. Os egressos manifestaram concepções de pesquisa relacionadas com: atualização, trabalho avaliativo, atividade rigorosa e prática reflexiva. Concluimos que há necessidade de se ponderar mais profundamente a respeito das finalidades da pesquisa na formação docente, particularmente em cursos voltados para a formação em exercício.
	Palavras-chave	Licenciatura. Pesquisa. Docência.
Artigo 2 Ano 2010	Periódico	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências[online]. 2010, vol.12, n.3, pp. 41-50. Epub Set-2010.
	Título Autor/a/es	O meio ambiente como conformação curricular na formação docente BOTON, Jaiane de Moraes; COSTA, Ronaldo Gonçalves de Andrade; KURZMANN, Suzana Margarete e TERRAZZAN, Eduardo A.
	Local e Foco temático	Santa Maria – RS – O crescente apelo da Educação Ambiental como ferramenta-chave para a construção de sociedades sustentáveis e a sua institucionalização nos diversos níveis de ensino têm suscitado cada vez mais estudos a respeito da sua inserção no ensino superior , com a finalidade de preparar futuros professores para o desempenho do papel de orientador nessa tarefa, não reduzindo esse tema apenas ao ambiente físico e biológico, mas também às questões econômicas, sociais e culturais. Assim, neste trabalho, investigamos em que medida a temática Meio Ambiente está inserida na preparação de professores em formação na Universidade Federal de Santa Maria, sendo avaliados os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da referida Instituição de Ensino Superior.
	Palavras-chave	Educação ambiental. Meio ambiente. Cursos de licenciatura.

Artigo 3 Ano 2013	Periódico	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências <i>Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.</i> [online]. 2013, vol.15, n.3, pp. 235-251. Epub Set-2013.
	Título Autor/a/es	A escolha pela licenciatura em Física - uma análise a partir da teoria da relação com o saber FEITOSA, Larissa Dias
	Local e Foco temático	Aracajú – SE – Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre as relações dos licenciandos em física com o "ensinar". Tem-se como objetivo identificar quais os mediadores da escolha pela licenciatura em física, verificando como os saberes escolares interferiram nesta escolha. Utiliza-se como referencial teórico a Teoria da Relação com o Saber, desenvolvida por Bernard Charlot. A ferramenta metodológica utilizada foi um questionário com vinte questões, onde 83 foram retidos para análise. Através dos próprios argumentos evocados nas respostas foi construída uma grade de categorização e, através dela, calcularam-se percentuais para os argumentos mais citados pelos estudantes. Neste trabalho, analisaram-se as questões pertencentes ao bloco de perguntas " <i>Eu e o que me levou a cursar a licenciatura em física</i> ". Os principais resultados apontam a escolha da licenciatura em física como carreira devido ao estabelecimento de uma forte relação com a física e a matemática escolar; relações positivas com escolha pela licenciatura, embora sem evidências de como essas relações foram estabelecidas.
	Palavras-chave	Licenciandos em física. Mediadores da escolha pela licenciatura em física. Saberes Adquiridos na Escola. Teoria da Relação com Saber.
Artigo 4 Ano 2012	Periódico	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências – Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. [online]. 2012, vol.14, n.1, pp. 169-180. Epub Abr-2012.
	Título Autor/a/es	Reflexos das normativas legais sobre formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade profissional docente¹ – DUTRA, Edna Falcão e TERRAZZAN, Eduardo A.
	Local e Foco temático	Santa Maria – RS – O projeto de pesquisa DIPIED tem desenvolvido o estudo das reformulações em cursos de licenciatura (CL), procurando contribuir para compreensão da organização das configurações curriculares desses cursos . Neste trabalho, tomamos por base CL em Química de sete instituições de ensino superior, UEM, UESC, UFAL, UFSCar, UFSM, UFSJ e URI, para analisar possibilidades das suas configurações curriculares favorecerem a formação identitária do professor. Como fontes de informação, utilizamos projetos político-pedagógicos (PPP) desses cursos. Constatamos que há algumas limitações para formação de identidade profissional que diferencie o professor da Educação Básica do bacharel atuante na área correspondente. De modo geral, os perfis profissionais expressos nesses PPPs contêm elementos favoráveis à estruturação de processos formativos que contribuam para formação da identidade profissional do professor.

	Palavras-chave	Formação de professores. Cursos de licenciatura. Projeto político-pedagógico.
Artigo 5 Ano 2012	Periódico	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências – Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.[online]. 2012, vol.14, n.1, pp. 169-180. Epub Abr-2012.
	Título Autor/a/es	Tendências para o ensino de Química: o caso da interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos das licenciaturas em Química em Goiás – MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva e SOARES, Márlon H. F. B.
	Local e Foco temático	Goiás – Para adequar o contexto da formação de professores às orientações legais da educação básica, os projetos pedagógicos de cursos (PPC) de formação de professores inseriram em seus textos a interdisciplinaridade tratando-a como um dos eixos norteadores da proposta pedagógica. A partir de tal aspecto, esta pesquisa investigou, por meio da análise textual discursiva, oito PPCs de cursos de licenciatura em Química do estado de Goiás, buscando identificar de que forma a interdisciplinaridade está caracterizada nos PPCs e se estes documentos apresentam a viabilização da formação de caráter interdisciplinar para o futuro docente. Observamos que os PPCs apresentam a interdisciplinaridade como um dos eixos de suas propostas pedagógicas, mas não oferecem suporte teórico nem indicam os caminhos metodológicos para tal adequação.
	Palavras-chave	Interdisciplinaridade. Projeto pedagógico. Licenciatura em química.
Artigo 6 Ano 2016	Periódico	Comunicações – Rev. <i>Comunic</i> [online]. 2016, vol.23, n.3, pp. 91-112. ISSN 2238-121X.
	Título Autor/a/es	Marcos e marcas da formação e do desenvolvimento docente em educação física – OLIVEIRA, Giovanna Tereza Abreu de e SCHNETZLER, Roseli Pacheco
	Local e Foco temático	Minas Gerais – Este trabalho aborda a temática da formação e do desenvolvimento docente de profissionais de Educação Física, explorando relações entre o docente formador e o docente em formação. Em diferentes momentos históricos, várias visões e reformulações influenciaram o processo de formação do professor de Educação Física. Nesse sentido, a presente investigação busca construir respostas para a seguinte questão: quais marcos e marcas são historicamente construídos e como constituem o docente em formação? Fundamentada na psicologia histórico-cultural, em concepções de Educação Física, de formação docente na área e na docência universitária, a pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada com alunos formandos e três professores de um curso de licenciatura em Educação Física. Os instrumentos utilizados incluem consultas a documentos institucionais e de docentes; entrevistas semi-estruturadas com alunos e professores, observações de aulas teóricas e práticas. Os resultados evidenciam a predominância do modelo esportivista, revelando que os três formadores expressam e representam marcos históricos da área, e que marcas de sua constituição pessoal e profissional, as quais fundamentam distintas atuações formativas, mostram-se ser referências para a atuação docente dos formandos.
	Palavras-chave	Licenciatura em Educação Física. Formação Docente. Desenvolvimento Docente.

Artigo 7 Ano 2015	Periódico	Comunicações – Rev. Comunic [online]. 2015, vol.22, n.1, pp. 65-82. ISSN 2238-121X. http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n1p65-82.
	Título Autor/a/es	Formação e atuação docente: relações e peculiaridades dos campos de saberes – MIRANDA, Edivaldo Silva; BRAUNA, Rita de Cássia Alcântara e FERENC, Alvanize Valente.
	Local e Foco temático	Minas Gerais – Relacionar formação e atuação docente tem se constituído um desafio à pesquisa sobre formação de professores, que deve ser compreendida como um processo contínuo. Nessa direção, o presente trabalho discute dados de uma pesquisa que buscou investigar especificamente os cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, nos aspectos didático, pedagógico e prático, sob a ótica de professores que atuam no ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino de um município mineiro, e que desenvolveram sua formação em uma instituição de prestígio deste município. A partir de entrevistas semiestruturadas, coletamos dados que nos permitiram identificar saberes adquiridos pelos professores ao longo do curso de graduação, destacando os saberes experienciais, construídos por meio dos estágios curriculares obrigatórios. Além dessa compreensão, os dados permitiram-nos relacionar sugestões para a melhoria dos cursos de formação naquelas áreas de conhecimento e confirmar a hipótese do estudo, ou seja, a configuração do campo das licenciaturas, na última década, permanece pouco alterada.
	Palavras-chave	Licenciaturas; Estágios; Formação Pedagógica e Formação Didática.
Artigo 8 Ano 2017	Periódico	História da Educação – Hist. Educ. [online]. 2017, vol.21, n.53, pp. 284-306.
	Título Autor/a/es	O processo de formação de professores no curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Montes Claros - MG (1968-1978) – ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e GOMES, Maria Laura Magalhães.
	Local e Foco temático	Montes Claros – MG – Este artigo relata os resultados de uma investigação sobre o período inicial (1968-1978) do curso de Matemática da Fafil - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Montes Claros, Minas Gerais. Além de documentos escritos, foram usadas 16 entrevistas, com base na metodologia da História Oral. O estudo mostra que, como em outras instituições brasileiras, a implantação do curso foi feita em caráter de urgência, num cenário de carência de professores do ensino secundário e superior. Mesmo tendo formado poucos licenciados em sua fase inicial, o curso pôde suprir algumas demandas. O modelo de formação adotado, calcado no rigor e na distinção, mostra a predominância da ideia de que as tarefas de ensinar e aprender Matemática eram destinadas aos bem dotados intelectualmente.
	Palavras-chave	Formação de professores de Matemática; história oral; história do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Artigo 9 Ano 2015	Periódico	Revista de Educação Pública – R. Educ. Públ.[online]. 2015, vol.24, n.55, pp. 103-122. ISSN 2238-2097. http://dx.doi.org/10.2015/repub-v25n55jan.abr006.
	Título Autor/a/es	Psicologia da Educação e letramento docente nas licenciaturas: contribuições da Teoria da Atividade FERRACIOLI, Marcelo Ubiali; LAROCCA, Priscila e FERREIRA, Leandro Guimarães
	Local e Foco temático	Ponta Grossa – PR – Fundamentar uma concepção de formação de professores como letramento docente a partir das contribuições da Teoria da Atividade é o objetivo a que se propõe este artigo. Com esta ótica buscamos repensar o papel da Psicologia da Educação como componente formativo das licenciaturas, analisando a prevalência de seu isolamento e fragmentação, apesar das recentes reformulações curriculares empreendidas nesses cursos. Discutimos o conceito de letramento docente como processo formativo dos professores e buscamos compreender as necessidades dessa formação sob a luz da Teoria da Atividade. Finalizamos considerando os desafios que a Psicologia da Educação tem a enfrentar neste contexto de entendimento.
	Palavras-chave	Psicologia da Educação; Letramento Docente; Teoria da Atividade; Licenciatura.
Artigo 10 Ano 2009	Periódico	Práxis Educativa – Práxis Educativa [online]. 2009, vol.04, n.01, pp. 73-83. ISSN 1809-4309.
	Título Autor/a/es	Reflexões sobre letramento crítico para a docência em matemática em cursos de formação de professores – BRANDT, Célia Finck e TOZETTO, Annaly Schewtschik.
	Local e Foco temático	Ponta Grossa – PR – Neste artigo busca-se re-significar o termo letramento contemplando-o no processo de formação de professores para ensinar matemática. Após definir o termo letramento crítico para a docência em matemática, apresenta-se uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia, ambos da UEPG. Indicam-se as diferentes possibilidades de interpretação dos Projetos Pedagógicos dos referidos cursos, destacando-se aspectos que podem comprometer ou consolidar um letramento crítico para a docência em matemática.
	Palavras-chave	Formação de Professores; Letramento para Docência; Licenciatura em Matemática; Pedagogia.
Artigo 11 Ano 2014	Periódico	Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ. [online]. 2014, vol.14, n.42, pp. 327-342. ISSN 1981-416x.
	Título Autor/a/es	Licenciaturas e anos iniciais da educação básica: Uma interlocução necessária na formação de professores – CARTAXO, Simone Regina Manosso e MARTINS, Pura Lúcia Oliver
	Local e Foco temático	Curitiba – PR – O artigo tem como objetivo analisar a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da Educação Básica na formação inicial de professores, a partir de uma pesquisa documental em cursos de licenciatura e entrevistas com professores formadores. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na dialética materialista histórica, toma como eixo epistemológico a concepção de teoria como expressão da prática, conforme Bernardo (1992), Castoriadis (1985), Martins (1996), Santos (1992) e

		Thompson (2009). O texto traz a elaboração de princípios orientadores, que são a expressão da prática dos formadores na busca dessa interlocução necessária entre a licenciatura e os anos iniciais da Educação Básica. Tais princípios poderão servir de base para se pensar uma licenciatura alfabetizadora.
	Palavras-chave	Licenciatura Alfabetizadora; Escola Básica; Formação do Professor.
Artigo 12 Ano 2012	Periódico	Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ., Dez 2012, vol.12, no.37, p.977-995. ISSN 1981-416x
	Título Autor/a/es	O estágio curricular supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior – AGOSTINI, Sandra e TERRAZZAN, Eduardo Adolfo
	Local e Foco temático	Santa Maria – RS – Este artigo aborda o trabalho desenvolvido por 12 docentes orientadores de Estágios Curriculares inseridos em 12 cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), objetivando contribuir na compreensão das formas de organização e desenvolvimento de Estágios Curriculares em cursos de licenciatura. Como fonte de informação, utilizamos a Entrevista Estruturada junto aos docentes orientadores de estágios. Constatamos que os professores orientadores costumam participar da inserção dos seus estagiários na escola, não existem modelos de orientação, mas sim formas peculiares para preparar os estagiários. No geral, os estagiários foram bem recebidos pelas escolas que possuem uma tradição em recebê-los. A implementação do currículo novo provocou certo “desconforto” para as escolas. Porém a questão primordial do estágio curricular é encontrar meios para que ele possa ser desenvolvido com “qualidade”, independentemente da quantidade de números de horas estabelecidos.
	Palavras-chave	Estágio; Cursos Licenciatura; Professor Orientador.
Artigo 13 Ano 2008	Periódico	Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ.[online]. 2008, vol.08, n.23, pp. 71-90. ISSN 1981-416x.
	Título Autor/a/es	Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores – TERRAZZAN, Eduardo A.; DUTRA, Edna Falcão; WINCH, Paula Gaida e SILVA, Andréia Aurélio da.
	Local e Foco temático	Santa Maria – RS – O Projeto de Pesquisa DIPIED tem desenvolvido, como uma de suas atividades, o estudo das recentes reformulações realizadas em Cursos de Licenciatura, procurando contribuir para uma melhor compreensão da organização das atuais configurações curriculares desses cursos. Neste trabalho, tomamos por base os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em Física e em Química da UFSM, para analisar possibilidades das suas configurações Curriculares favorecerem a formação identitária do professor. Como fontes de informação, utilizamos os Projetos Político-Pedagógicos desses cursos. Constatamos que, aparentemente, os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Física dão menor ênfase à formação pedagógica de seus licenciados do que a Licenciatura em Química. Em muitos aspectos, esses cursos ainda mantêm semelhanças com a formação proposta em legislações anteriores sobre o assunto, o que indica não

		haver avanços significativos que garantam uma formação comprometida com as especificidades da ação docente.
	Palavras-chave	Cursos de Licenciatura; Configurações Curriculares; Prática como Componente Curricular; Estágio Curricular; Identidade Profissional.
Artigo 14 Ano 2009	Periódico	Revista Diálogo Educacional – Rev. Diálogo Educ. [online]. 2009, vol.09, n.27, pp. 317-333. ISSN 1981-416x.
	Título Autor/a/es	Formação de professores de artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais – DOZZA, Maria José.
	Local e Foco temático	Ponta Grossa – PR – Este trabalho objetiva refletir sobre a inserção dos acadêmicos de artes pelo Estágio Curricular no universo da cultura mais ampla e da docência na escola, analisando o Eixo Docência em arte no currículo integrado de duas Licenciaturas - Música e Artes Visuais, implantadas em 2003 na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Apresenta-se uma reflexão teórica quanto às reformas curriculares e proposições legais para a formação dos professores de artes tendo por base fundamentos teóricos e históricos do materialismo dialético, em particular na compreensão do estágio como práxis teórica. Autores como Vázquez, Vieira Pinto e Pimenta informaram essa análise. Os dados empíricos foram coletados através de entrevistas, questionários, conversas informais com alunos, professores, coordenadores, além do estudo do Regulamento de Estágio e de transcrições de excertos dos relatórios dos alunos do terceiro ano das Licenciaturas em questão, realizados no final de 2005. Os estudos revelaram as dificuldades do trabalho com arte na escola por causa da falta de formação e compreensão dos sujeitos quanto à especificidade do conhecimento artístico. Por outro lado, o esforço teórico prático de todos os envolvidos, decorrente de planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos, promoveu mudanças de concepções e ações tanto na escola quanto nas Licenciaturas.
	Palavras-chave	Políticas Educacionais; Licenciatura em Artes; Currículo; Formação de Professores; Práticas Artísticas.
Artigo 15 Ano 2010	Periódico	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – R. Bras. Est. Pedag. [online]. 2010, vol.91, n.228, pp. 445-453. ISSN 2176-6681.
	Título Autor/a/es	Contribuições de um estágio coletivo no projeto Conscientizar para a Vida – MIRANDA, Marinalva Silva e SOLTAU, Samuel Bueno
	Local e Foco temático	Alfenas – MG – No estágio, o futuro professor tem a oportunidade de integrar a experiência vivida e o conhecimento adquirido no curso de licenciatura. Os graduandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas realizaram, no segundo semestre de 2008, um estágio organizado segundo o modelo reflexivo de formação profissional do professor, que considera o impacto dos saberes prévios. Os estagiários se organizaram em equipes para, em conjunto com os professores de uma escola estadual, executarem o

		projeto Conscientizar para a Vida. Na primeira etapa, os estagiários ministraram aulas teóricas e organizaram equipes de alunos para a execução de práticas relacionadas com o tema água. Na segunda etapa, apoiados pelos professores, os estagiários orientaram os alunos na execução de práticas na sala de aula. Na terceira, participaram de reuniões dos coordenadores pedagógicos com os professores. O estágio curricular deve permitir que o futuro professor se envolva com a rotina escolar e, assim, confronte os saberes gerados pelas experiências práticas.
	Palavras-chave	Estágio; Formação de Professores; Licenciatura em Ciências Biológicas.
Artigo 16 Ano 2017	Periódico	Educação UNISINOS – Educação. UNISINOS [online]. 2017, vol.21, n.1, pp. 70-80. ISSN 2177-6210. http://dx.doi.org/10.4013/edu.2017.211.08.
	Título Autor/a/es	A integração curricular de cursos de licenciatura: a percepção dos acadêmicos PESCE, Marly Krüger de; VOIGT, Jane Mery Richter; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot e MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin
	Local e Foco temático	Univille – SC – Este artigo visa discutir os resultados obtidos em uma pesquisa cujo objetivo era investigar a percepção dos acadêmicos no que se refere à proposta de integração pedagógica implantada nos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária de Santa Catarina a partir de 2009. O principal objetivo da proposta de integração é formar professores com uma visão para além da disciplina específica, com um perfil profissiográfico comum a todos os cursos oferecidos pela Universidade. Para contribuir com o desenvolvimento desse perfil, foi criado o Núcleo Pedagógico Integrador - NPI, que trabalha com a produção social do conhecimento, com a construção do pensamento científico e com a incorporação da pesquisa como princípio formativo desde o início do curso. O referencial teórico da pesquisa tem como base autores que discutem a formação de professores, como Tardif (2011), Gatti (2009) e Fazenda (2006, 2009). Para coletar os dados da pesquisa, utilizou-se um questionário com questões fechadas e abertas. Os participantes da pesquisa foram alunos dos últimos anos dos cursos de licenciatura. Os resultados indicam que a maioria dos acadêmicos percebeu a importância dessa experiência, sinalizando um novo perfil de professor, aberto às novas propostas e ao diálogo com seus colegas de trabalho com vistas a responder aos desafios impostos à escola.
	Palavras-chave	Formação de Professores; Cursos de Licenciatura; Integração.
Artigo 17 Ano 2017	Periódico	Revista de Educação PUC-Campinas – Educ. Puc. [online]. 2017, vol.22, n.3, pp. 457-473. ISSN 2318-0870. http://dx.doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220300009.
	Título Autor/a/es	Discursos coletivos sobre inovação curricular na formação inicial de professores – KELLER-FRANCO, Elize

	Local e Foco temático	Matinhos – PR – O presente estudo objetivou captar, a partir da visão dos alunos participantes de uma proposta curricular alternativa em cursos de Licenciatura, o modo como está sendo construído o seu processo formativo e os pontos diferenciais da proposta em andamento, na medida em que se considera que são os envolvidos que põem à mostra o movimento real da mudança. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que empregou como instrumento de coleta de dados os grupos de discussão. Como método de análise, foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados evidenciaram que a proposta pedagógica em questão visa à constituição de um profissional crítico, com postura propositiva frente aos desafios da educação brasileira, mediante uma proposta curricular emancipatória que abre espaço para a autonomia e o protagonismo dos alunos. O currículo rompe com a estrutura disciplinar, encaminhando-se para uma abordagem integrada. Os alunos apresentaram uma visão crítica do projeto, apontando problemas e conflitos gerados em seu andamento, bem como as mudanças em movimento.
	Palavras-chave	Formação inicial de professores; Inovação curricular; Licenciatura.
Artigo 18 Ano 2016	Periódico	Educação UFSM – Educação. Santa Maria [online]. 2016, vol.41, n.3, pp. 645-656. ISSN 1984-6444. http://dx.doi.org/10.5902/1984644417918.
	Título Autor/a/es	Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho METZNER, Andreia Cristina
	Local e Foco temático	São Paulo – SP – O presente estudo teve como objetivos verificar a opinião de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física em relação aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e o seu desempenho profissional, bem como, as suas expectativas em relação ao mercado de trabalho. Participaram desse estudo 31 alunos do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física. Os resultados indicam que os conhecimentos relacionados a didática e as diferentes metodologias de ensino são os mais importantes para a formação inicial do futuro professor de Educação Física e que as principais expectativas em relação ao mercado de trabalho envolvem a aprovação em concurso público e atuação na educação básica.
	Palavras-chave	Licenciatura; Ensino Superior; Expectativas.
Artigo 19 Ano 2016	Periódico	Educação UFSM – Educação. Santa Maria [online]. 2016, vol.41, n.3, pp. 645-656. ISSN 1984-6444. http://dx.doi.org/10.5902/1984644417918.
	Título Autor/a/es	Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um estudo de caso – RESENDE, Helder Canto et al.
	Local e Foco temático	Viçosa – MG – Na preparação para a docência em cursos de Licenciatura, a Formação Pedagógica é um componente primordial. No entanto, historicamente, essa formação é quase silenciada em relação à formação para a Área Disciplinar. Entendendo a importância da formação para a docência esse estudo teve como

		objetivo compreender as formas de organização da Formação pedagógica no curso de Ciências Biológicas do campus Florestal da Universidade Federal de Viçosa. Além da análise do Projeto Pedagógico de curso e da matriz curricular, foi realizada uma investigação, por meio da aplicação de questionários aos egressos do curso. Os resultados mostraram que a formação docente não é a missão primeira do curso e que as disciplinas de formação pedagógica são insuficientes para garantir a formação sólida que o professor precisa para atuar em sala de aula.
	Palavras-chave	Formação de Professores; Formação Pedagógica; Licenciatura.
Artigo 20 Ano 2015	Periódico	Educação UFSM – Educação. Santa Maria [online]. 2015, vol.40, n.1, pp. 37-51. ISSN 1984-6444. http://dx.doi.org/10.5902/1984644415967.
	Título Autor/a/es	Práticas de ensino e formação docente: notas sobre a experiência da Licenciatura em Filosofia da UFABC – PEREIRA, Marinê de Souza e VELASCO, Patricia Del Nero
	Local e Foco temático	São Bernardo – SP – O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a concepção de prática de ensino como experiência de formação docente. Para tanto, inicia com uma série de questionamentos sobre a Filosofia como disciplina escolar; na sequência, aborda a ideia de prática como componente curricular, discutindo algumas de suas possíveis interpretações; por fim, apresenta a proposta do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do ABC, analisando em que medida os cinco módulos de práticas de ensino do referido curso pretendem se constituir em espaços de experiência formativa de professores, conciliando as reflexões sobre o Ensino de Filosofia com as problematizações que caracterizam o filosofar.
	Palavras-chave	Prática de Ensino; Formação Docente; Licenciatura em Filosofia.
Artigo 21 Ano 2017	Periódico	Educação – Educação. Porto Alegre [online]. 2017, vol.40, n.3, pp. 413-421. ISSN 1981-2582.
	Título Autor/a/es	Borboletas no aquário: reflexões acerca da formação docente – JESUS, Adriana Regina de e OLIVEIRA, Claudia Chueire de.
	Local e Foco temático	Londrina – PR – O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada entre os anos de 2013 e 2016 que investigou as percepções de discentes de cursos de licenciatura de uma universidade pública estadual a respeito da docência. A investigação teve como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa e, como parâmetro para exame das manifestações dos colaboradores, os pressupostos da análise do discurso de Putnam e Fairhurst (2001) e os estudos relativos ao universo das representações sociais sob a ótica de Moscovici (2010). Ao término do estudo, constatou-se a necessidade de os cursos de licenciatura possibilitarem aos alunos e ao corpo docente, por meio da matriz curricular e das aulas dadas, uma reflexão crítica a respeito das especificidades da profissão docente e do conjunto de características que compõem a identidade profissional.
	Palavras-chave	Curso de Licenciatura; Docência; Identidade Profissional.

Artigo 22 Ano 2017	Periódico	Educação – Educação. Porto Alegre [online]. 2017, vol.40, n.3, pp. 357-367. ISSN 1981-2582.
	Título Autor/a/es	Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização – CORTE, Marilene Gabriel Dalla.
	Local e Foco temático	Santa Maria – RS – Este estudo delinea e analisa os principais elementos que configuram contextos emergentes na Educação Superior e, em especial, nos cursos de licenciatura no Brasil. Trata-se de uma pesquisa do estado do conhecimento, realizada na Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no período de 2012 a 2016. Os trabalhos analisados apresentam elementos que caracterizam o que tem se configurado emergente na perspectiva da expansão e diversificação, da interlocução educação básica e superior, da diversidade e, em especial, da internacionalização entendida como desafio aos cursos de licenciatura. Nas produções científicas a terminologia “contextos emergentes” ainda é pouco discutida, entretanto estão relacionados a elementos que interferem ou decorrem da [re]formulação de políticas educacionais; se descortinam em estratégias e ações de governo e/ou institucionais e estão imbricados ao cenário da formação de professores.
	Palavras-chave	Contextos Emergentes; Internacionalização; Cursos de Licenciatura; Educação Superior.
Artigo 23 Ano 2010	Periódico	Educação – Educação. Porto Alegre[online]. 2010, vol.33, n.03, pp. 205-212. ISSN 1981-2582.
	Título Autor/a/es	A didática na formação pedagógica de professores MARTINS, Pura Lúcia Oliver e ROMOMANOWSKI, Joana Paulin
	Local e Foco temático	Curitiba – PR – Esse artigo discute a didática na formação pedagógica de professores nos cursos de licenciaturas, as prioridades estabelecidas para a formação dos professores, a tendência e o papel da didática nessa formação hoje. Resulta de pesquisa de abordagem qualitativa com professores e coordenadores dos cursos de licenciatura de cinco universidades do Paraná. Mostra que a didática tende a priorizar aspectos específicos do fazer pedagógico em detrimento da sua dimensão de totalidade. Indica uma ênfase na aprendizagem: “aprender a aprender”, centralizada no aluno como sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender.
	Palavras-chave	Didática; Formação de Professores; Licenciatura; Teoria e Prática.
Artigo 24 Ano 2011	Periódico	Educação e Pesquisa – Educ. Pesqui. [online]. 2011, vol.37, n.04, pp. 793-808. ISSN 1517-9702.
	Título Autor/a/es	Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente – MASSABNI, Vânia G.
	Local e Foco temático	Piracicaba – SP – Aprender a ensinar requer o desenvolvimento de atitudes, valores e conhecimentos próprios da docência por parte dos futuros professores, constituindo-se em um processo complexo a ser desencadeado pelas licenciaturas. Este estudo parte da premissa de que o licenciando vivencia conflitos ao

		<p>longo de tal processo, os quais são possivelmente agravados pelas mudanças que a profissão docente tem sofrido, mudanças estas que, para alguns, configuram uma crise. Estudos anteriores, apoiados na teoria de Jean Piaget, indicam que a forma de perceber e resolver conflitos por professores em exercício é diferente entre os sujeitos, e que nem sempre o modo de lidar com as situações profissionais está relacionado ao tempo de carreira, mas sim a níveis de construção da docência. Assim, buscou-se saber se existem conflitos entre os professores em formação e se a forma de resolvê-los relaciona-se à aquisição da profissionalidade. Para tanto, licenciandos responderam a questionário e entrevista a partir de histórias hipotéticas envolvendo situações potencialmente geradoras de conflitos relativos a questões como autoridade docente, autonomia profissional e escolhas pedagógicas, entre outras. A compreensão da forma como os licenciandos interpretavam e enfrentavam - ou não - tais conflitos ofereceu indícios de níveis de construção da profissionalidade pelos sujeitos, mesmo que ainda não formados. Reconhecer a existência desses níveis abre caminhos para repensar a formação de professores nas licenciaturas, a fim de que se propiciem condições para que o licenciando desenvolva-se a um patamar superior de profissionalidade ainda durante a formação inicial.</p>
	Palavras-chave	Conflito; Prática Educativa; Licenciatura; Desenvolvimento Profissional; Conflito; Prática Educativa; Licenciamento; Desenvolvimento Profissional.
Artigo/Ano 54/95/2013	Periódico	Linhas Críticas – <i>Linhas Críticas</i> [online]. 2013, vol.19, n.40, pp. 543-559. ISSN 1981-0431.
	Título Autor/a/es	Licenciatura na Educação a Distância: focalizando memoriais de professores em formação – SILVA, Daniele Nunes Henrique e TAVIRA, Larissa Vasquez.
	Local e Foco temático	Brasília – DF – A pesquisa analisou aspectos da construção identitária de estudantes de licenciatura em artes visuais, da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB). Mediante uma atividade de extensão, registraram-se, em formato de memoriais, os significados que compõem o perfil do futuro educador. Analisaram-se os pontos de transição da vida pessoal explicativos da escolha profissional. Ao ressaltar o processo de formação dos professores, buscou-se contribuir para uma compreensão do cenário da Educação a Distância (EaD), revelando perfis de alunos ingressos.
	Palavras-chave	Licenciatura; Formação de Professores; Psicologia; Novas Tecnologias; Educação a Distância.
Artigo 26 Ano 2017	Periódico	Contrapontos – <i>Contrapontos</i> [online]. 2017, vol.17, n.1, pp. 02-20. ISSN 1984-7114. http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v17n1.p02-20.
	Título Autor/a/es	Formação Inicial Docente: vivências e necessidades percebidas por licenciandos – SAMPAIO, Adelar Aparecido e STOBÄUS, Claus Dieter
	Local e Foco temático	Marechal Cândido Rondon – PR – O artigo apresenta vivências de formação de licenciandos, a partir de suas experiências acadêmicas na relação entre a instituição formadora e a escola, entre a vida estudantil e

		<p>peçoal, as relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, entre a teoria e a prática e as demandas de formação. Participaram do estudo qualitativo, em 2012, sessenta e oito licenciandos de uma instituição privada do Estado do Paraná. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, tratado com análise de conteúdo, do qual se apresenta a categoria emergida: vivências e necessidades de formação percebidas na licenciatura. Como resultados, destacam-se, principalmente, as experiências positivas de autoavaliação sobre atuação nos estágios; a construção de uma identidade profissional; os desafios pessoais e acadêmicos durante a formação; as discrepâncias entre teoria e prática; a falta de apoio dos professores da escola; a necessidade de maior carga horária com a prática; os sentimentos de instabilidade e a desvalorização profissional. Sugere-se a adequação dos enfoques formativos com as demandas contextuais, desenvolvimento de temáticas relacionadas ao mal-estar e bem-estar docente nos cursos de licenciatura, institucionalização de apoios aos licenciandos e otimização dos processos de interação entre instituições e sujeitos envolvidos nesse processo formativo.</p>
	Palavras-chave	Formação inicial; Licenciatura; Demandas de formação.
Artigo 27 Ano 2007	Periódico	Contrapontos – <i>Contrapontos</i> [online]. 2007, vol.07, n.01, pp. 131-146. ISSN 1984-7114.
	Título Autor/a/es	Formação de professores em articulação com as escolas públicas: (re)significando a prática pedagógica discente – LÜCK, Esther Hermes e SILVA, Eryl Maria de Carvalho e
	Local e Foco temático	Niterói – RJ – Apresentam-se os fundamentos, o percurso para a implementação e os resultados de uma gestão acadêmica intencionalmente dirigida pela busca da articulação da formação inicial com a formação continuada dos professores em exercício no magistério público. Com o objetivo de inserir o futuro educador na realidade concreta da rede de ensino público, buscou-se transformar as relações entre a Escola e a Universidade Federal Fluminense em práticas que proporcionassem a melhoria da qualidade do ensino e da gestão nas escolas públicas. Das ações planejadas conjuntamente resultaram: práticas de ensino inovadoras; aumento do interesse e da participação das escolas; aprovação do programa “Bolsa Licenciatura” no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFF; aprovação da “Base Comum” para todos os cursos de licenciatura pelo Conselho de Ensino e Pesquisa; realização da Mostra de Iniciação à Docência e de Seminários de Avaliação dos Projetos; e publicação de dois livros. Tendo como motivação maior a resignificação da prática pedagógica discente, o projeto revela o quanto Universidade e Escolas têm a aprender, mais até do que ensinar.
	Palavras-chave	Formação inicial; Licenciatura; Demandas de formação.
Artigo 28 Ano 2013	Periódico	Revista Brasileira de Educação – <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2013, vol.18, n.55, pp. 1009-1034. ISSN 1413-2478.
	Título	Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado – RODRIGUES, Micaías Andrade.

	Autor/a/es	
	Local e Foco temático	Teresina – PI – O estágio supervisionado de ensino é um momento muito importante para os estudantes durante os cursos de formação inicial de professores. Buscando compreender melhor esse momento, foi realizada uma pesquisa que objetivou compreender quatro(?) diferentes visões sobre o estágio: a visão legal, a visão dos autores que estudam a temática e a visão dos professores colaboradores. Além de pesquisas bibliográficas e documentais, foram coletadas respostas de 72 alunos de dois cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI) que frequentavam diferentes disciplinas de estágio supervisionado e de 13 professores que receberam esses estagiários nas escolas. Podemos perceber que as diferentes visões encontram-se, de forma geral, em sintonia, demonstrando que as leis, os autores, os alunos e os professores nas escolas pensam de maneira semelhante. Cabe a nós, professores universitários, buscar maneira de aperfeiçoar o estágio supervisionado, melhorando a preparação dos futuros docentes para a atuação em sala de aula. Campos Estruturantes.
	Palavras-chave	Estágio Supervisionado; Formação de Professores; Licenciatura.
Artigo 29 Ano 2012	Periódico	Estudos em Avaliação Educacional – Est. Aval. Educ.[online]. 2012, vol.23, n.53, pp. 250-278. ISSN 0103-6831.
	Título Autor/a/es	O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições CALDERANO, Maria da Assunção.
	Local e Foco temático	Juiz de Fora – MG – Tendo por base reflexões específicas sobre a formação docente são apresentadas algumas experiências desenvolvidas em diversos estados da federação brasileira, bem como em outros países da América Latina, como Argentina, Chile e Colômbia. Tais reflexões têm como propósito abrir espaço para focalizar o estágio curricular, identificado como uma problemática, que ficou e ainda tem ficado, muitas vezes, à deriva nos cursos de formação docente. Neste texto, serão apontados traços comuns e díspares, presentes no desenvolvimento dos estágios curriculares nos cursos de licenciatura, revelando a complexidade da concepção teórica e metodológica que os sustenta. Apoiando-se também em pesquisa empírica, depoimentos de professores e alunos são apresentados e, ao final, destaca-se a necessária reconstituição de uma concepção de estágio curricular institucional, para que este se torne não apenas um componente curricular obrigatório, mas uma estratégica didático-pedagógica e política.
	Palavras-chave	Formação de Professores; Licenciatura; Estágio Supervisionado; Avaliação da Aprendizagem.
Artigo 30 Ano 2013	Periódico	Educar em Revista – Educ. Rev. [online]. 2013, n.50, pp. 51-67. ISSN 0104-4060.
	Título Autor/a/es	Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses GATTI, Bernardete A.

	Local e Foco temático	São Paulo – SP – Este artigo trata da questão das finalidades da educação e da escola básica na sociedade contemporânea apontando seu grande desafio diante das mudanças sociais em andamento. Em decorrência, assinalam-se questões sobre o papel dos professores face às demandas socioculturais que lhes são postas, o que leva a uma discussão sobre sua formação inicial oferecida nas licenciaturas. A partir de pesquisas evidencia-se a condição de precariedade dessa formação e seu descompasso em relação aos movimentos emergentes no mundo societário. Sinaliza-se a necessidade de uma verdadeira revolução no que diz respeito à estrutura e às dinâmicas curriculares relativas à formação de professores para a educação básica em nível superior. Levanta-se a questão: por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que, há muito tempo e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?
	Palavras-chave	Escola; Formação de Professores; Licenciatura; Filosofia Social da Educação; Justiça Social.
Artigo 31 Ano 2010	Periódico	Educar em Revista – Educ. Rev.[online]. 2010, n.36, pp. 163-179. ISSN 0104-4060.
	Título Autor/a/es	Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados LOPES, Rosemara Perpétua.
	Local e Foco temático	Presidente Prudente – SP – Formação de professores é um desafio que ultrapassa fronteiras de espaço e tempo. No caso da formação inicial, as dificuldades de articular necessidades formativas oriundas do campo de atuação às possibilidades dos cursos que formam o professor se mantêm. Buscando contribuir para minimizá-las, realizou-se uma investigação, cujos objetivos foram: investigar processos de aprendizagem da docência e evidenciar concepções de futuros professores sobre a sua profissão. Formulou-se um questionário com perguntas abertas, respondido por vinte estudantes do último ano de licenciatura de uma universidade pública do interior paulista, de cursos distintos. Os dados foram analisados em seis eixos temáticos, resultando em significativas constatações, das quais se destaca a falta de saberes relativos à especificidade da profissão docente e ao contexto sócio-histórico no qual ela acontece, comprometendo a ação futura do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno da escola básica. Cabe, pois, repensar a formação docente, numa época em que seu redimensionamento por meios tecnológicos é possível.
	Palavras-chave	Formação Inicial de Professores; Licenciatura; Saberes e Aprendizagens Docentes.
Artigo 32 Ano 2016	Periódico	Educação em Revista – Educ. Rev.[online]. 2016, vol.32, n.4, pp. 269-296. ISSN 1982-6621. http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150675.
	Título Autor/a/es	Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto LOPES, Rosemara Perpétua e FÜRKOTTER, Monica.

	Local e Foco temático	Presidente Prudente – SP – Apresenta-se uma pesquisa que teve por objetivo geral investigar se a formação do professor que atuará na Educação Básica contém conhecimentos sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e sob qual paradigma pedagógico se articulam. A análise documental realizada contemplou, inicialmente, as grades curriculares e os projetos de ensino de 123 cursos de três universidades públicas paulistas e, posteriormente, os projetos pedagógicos de seis cursos da área de exatas de uma dessas universidades. A análise dos currículos indicou a existência de disciplinas obrigatórias e optativas com ocorrência de TDIC, estas últimas, mais numerosas, em forma de: conteúdo computacional, conteúdo programático, conteúdo desvinculado da área educacional, recurso metodológico e tema de discussão. A análise dos projetos pedagógicos evidenciou os cursos de Matemática como aqueles que incluem a formação para o uso das TDIC, tendo como estratégia comum a articulação entre disciplinas, orientada ora pela racionalidade técnica, ora pela racionalidade prática.
	Palavras-chave	Formação de professores; Licenciatura; Tecnologias.
Artigo 33 Ano 2017	Periódico	Cadernos de Pesquisa – Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp. 1166-1195.
	Título Autor/a/es	Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores – CRUZ, Giseli Barreto da
	Local e Foco temático	Rio de Janeiro – RJ – O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar o estado atual do ensino de didática em cursos de licenciatura e sua contribuição para o processo de constituição profissional docente. O quadro teórico elaborou-se com base em Roldão, Shulman, Gauthier, Cochran-Smith e Lytle. Metodologicamente, desenvolveu-se análise curricular dos cursos investigados; aplicou-se um questionário aos estudantes que tivessem cursado cerca de 70% do currículo; e realizaram-se quatro grupos de discussão. Os resultados indicam maior ênfase política do que metodológica no ensino de didática, expressa nos temas trabalhados, na aula realizada e na relação com o professor formador. Manifesta-se a necessidade de um ensino centrado na escola pública, na educação básica e no trabalho docente.
	Palavras-chave	Didática; Licenciatura; Formação de Professores; Formação Profissional.
Artigo 34 Ano 2017	Periódico	Educação em Revista – Educ. Rev. [online]. 2017, vol.33, pp. 556-579.
	Título Autor/a/es	Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência – DIAS, Marisa da Silva e SOUZA, Neusa Maria Marques de
	Local e Foco temático	Bauru – SP – A partir de projetos de formação de professores, integrando universidade e escolas públicas, analisam-se aspectos da atividade do licenciando e do professor, tendo por base os princípios da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. As considerações apresentadas decorrem de resultados de pesquisas que as autoras desenvolvem nas universidades públicas em que atuam. Os dados obtidos foram dispostos e analisados em conformidade com os princípios do materialismo histórico-dialético, campo

		epistemológico da teoria histórico-cultural. Conclui-se que, a partir dos lugares sociais e da atividade principal em que os sujeitos se encontram, há necessidade da diferenciação dos elementos nos universos de significação de tais modalidades de formação, para que a organização do processo formativo seja intencionalmente definida em conformidade com áreas específicas de conhecimento, de modo que as ações se tornem sustentáveis para o movimento de mudança tanto de sentido quanto da ação docente que os sujeitos em formação virão a desenvolver.
	Palavras-chave	Formação de Professores; Licenciatura; Formação Continuada; Teoria da Atividade; Teoria Histórico-Cultural.

APÊNDICE D

RESUMOS DOS ARTIGOS INTERNACIONAIS QUE COMPÕEM O CORPUS DE ESTUDO

REVISTA: TEACHERS AND TEACHING: THEORY AND PRACTICE – PROFESSORES E ENSINO: TEORIA E PRÁTICA ANO 2007 – 6 REVISTAS

REVISTA Nº 1 – Volume 13, Fevereiro 2007 – 5 artigos Editorial – Freema Elbaz-Luwisch

Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	The myth of the research-led teacher/ O mito do professor orientado pela pesquisa – Ian M. Kinchin & David B. Hay
	Local e Foco Temático	Inglaterra – This paper examines the contention that achievement in research is a prerequisite for effective teaching in higher education. It also explores university level teaching more generally with the purpose of examining the links between teaching and research. Concept mapping, in particular, is described as a means of exploring both the knowledge structures of experts (teachers and researchers) and the cognitive changes that are indicative of meaningful learning among students. We use the approach to suggest that rich and complex networks are indicative of expert status, but that these are seldom made explicit to students in the course of teaching. Instead, simple, linear structures comprise most lesson plans or teaching sequences. This linearity is often made transparent through the lecturers' use of PowerPoint presentations to structure teaching. Thus the transmission mode of teaching predominates in HE and evidence of authentic research-led teaching remains scant. This is likely to reinforce surface learning outcomes among university students and be an impediment to the emergence of expert status. The linear chains that are commonly espoused in teaching lend themselves to rote learning strategies rather than to individual meaning making. The approach we describe here has the potential to reinstate expert status as the prime qualification for teaching in higher education. Where concept mapping is used to share and explore knowledge structures between students and experts, then learning can be shown to occur in ways that are synonymous with research and discovery. Using this approach, the teacher–student distinction becomes legitimately blurred so that the sharing and

		advancement of knowledge are concomitant. In conclusion, we suggest that this is a basis for a pedagogy that is appropriate to HE and distinct from the compulsory sector
	Keywords	Concept mapping, Pedagogy of access, Research-teaching nexus, University teaching
	Em Português	Este artigo examina a discussão de que o sucesso na pesquisa é um pré-requisito para um ensino efetivo no ensino superior. Ele também explora o ensino universitário de forma mais geral com o objetivo de examinar os vínculos entre ensino e pesquisa. O mapeamento conceitual, em particular, é descrito como um meio de explorar as estruturas de conhecimento de especialistas (professores e pesquisadores) e as mudanças cognitivas que são indicativas de aprendizado significativo entre estudantes. Utilizamos a abordagem para sugerir que redes ricas e complexas são indicativas do status de especialistas, mas que raramente são explícitas para os alunos no curso do ensino. Em vez disso, estruturas simples e lineares compreendem/formam a maioria dos planos de aula ou sequências de ensino. Essa linearidade muitas vezes se faz transparecer através do uso das apresentações do PowerPoint pelos professores para estruturar o ensino. Assim, a aula expositiva predomina no Ensino Superior e evidências de ensinamentos autênticos decorrentes de pesquisas continuam a ser escassos. É provável que isto reforce resultados e aprendizagem superficial entre alunos universitários seja um impedimento para o surgimento do status de especialista. As cadeias lineares que são comumente adotadas no ensino se prestam a estratégias de aprendizagem "maquinal" (Rote Learning Process - processo de aprender algo pela repetição, ao invés de realmente compreendê-lo), ao invés de criar sentidos e significados individuais. A abordagem que descrevemos aqui tem o potencial de reintegrar o status de especialista como a principal qualificação para o ensino no ensino superior. Onde o mapeamento de conceitos é usado para compartilhar e explorar estruturas de conhecimento entre estudantes e especialistas, então pode-se mostrar que a aprendizagem ocorre de maneiras sinônimas à pesquisa e descoberta. Ao usar essa abordagem, a distinção professor e aluno torna-se legitimamente confusa de forma que o compartilhamento e o avanço do conhecimento sejam concomitantes. Em conclusão, sugerimos que esta seja uma base para uma pedagogia apropriada para o Ensino Superior e distinta do setor compulsório.
	Palavras-chave	Mapeamento conceitual. Pedagogia de acesso. Nexus de pesquisa-ensino. Ensino universitário.

REVISTA Nº 4 – Volume 13, Junho 2007 – 5 artigos
Editorial – Resonances between stories: reading across papers/ Ressonâncias entre histórias: leitura de documentos
D. Jean Clandinin – Executive Editor

Artigo 1	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Listening to teachers–listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement/ Ouvindo professores - ouvindo estudantes: conversas substanciais sobre resistência, empoderamento e engajamento – David Zyngier
	Local e Foco Temático	Austrália – This article examines contemporary research and debates about pedagogies of engagement that challenge the traditional assumptions and understandings of engagement. Three contesting epistemological constructions of student engagement are identified and examined through the contesting and resisting voices of teachers and students. The article's research suggests that an empowering and resistant pedagogy can (re)conceive student engagement so that it achieves the twin goals of social justice and academic achievement.
	Keywords	Engagement, Pedagogy, Risk, Resistance, Social justice, Student.
	Em Português	Este artigo examina pesquisas contemporâneas e debates sobre pedagogias de engajamento que desafiam os pressupostos e entendimentos tradicionais do engajamento. Três construções epistemológicas contestatórias do engajamento dos alunos são identificadas e examinadas através das vozes contestadoras e resistentes de professores e estudantes. A pesquisa do artigo sugere que uma pedagogia empoderada e resistente pode (re) conceber o engajamento dos alunos para que ele atinja os objetivos gêmeos de justiça social e realização acadêmica.
	Palavras-chave	Engajamento. Pedagogia. Risco. Resistência. Justiça social. Estudante.
Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers/ Desenvolver identidades e conhecimentos profissionais: tornar-se professores primários – Robin G. Smith
	Local e Foco Temático	Reino Unido – This article explores how beginning teachers develop their professional identities and knowledge. It analyses the stories of four student-teachers as they progressed through their pre-service programme and in their first year as primary teachers. During the three-year programme a range of instruments and a series of interviews were used to collect data on their developing subject and pedagogic content knowledge for teaching science, their teaching experiences, their views of teaching and of themselves as teachers. During the visit in school at the end of their first year as qualified teachers they were observed teaching their own classes and a final interview was conducted. The study examined the interaction between

		knowledge and identities, the extent to which specific subjects may be salient in their identities as general class teachers, and whether those identities were stable and coherent or shifting and conflicting. The stories extend beyond the four years of the study, drawing on the past and imagining futures, and they are analysed with reference to the concept of trajectories as used in relation to communities of practice by Wenger. Some implications are identified for supporting beginning teachers in their identity work and development of knowledge.
	Keywords	Early professional development, Pedagogical content knowledge, Subject knowledge, Teacher identities
	Em Português	Este artigo explora como os professores iniciantes desenvolvem suas identidades e conhecimentos profissionais. Analisa as histórias de quatro estudantes-professores à medida que progrediram através do seu programa de formação inicial no primeiro ano como professores do ensino primário. Durante os três anos do programa uma gama de instrumentos e uma série de entrevistas foram utilizadas para coletar dados sobre o seu conteúdo em desenvolvimento e conhecimento de conteúdo pedagógico e ciência do ensino, suas experiências de ensino, suas opiniões sobre o ensino e, eles mesmos como professores. Durante a visita na escola no final de seu primeiro ano como professores qualificados eles foram observados ministrando suas próprias aulas e uma entrevista final foi realizada. O estudo examinou a interação entre conhecimento e identidades, a medida em que assuntos específicos podem ser proeminentes em suas identidades como professores de maneira geral e se essas identidades eram estáveis e coerentes ou variáveis e conflitantes. As histórias se estendem para além dos quatro anos do estudo, baseando-se no passado e imaginando futuros, e são analisados com referência ao conceito de trajetórias usado em relação às comunidades de prática por Wenger. Algumas implicações são identificadas para apoiar professores iniciantes no trabalho de suas identidades e no desenvolvimento de conhecimento.
	Palavras-chave	Desenvolvimento profissional precoce. Conhecimento do conteúdo pedagógico. Conhecimento do sujeito. Identidades dos professores.

Artigo 4	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Student-teachers' perspectives on positive and negative social processes in school/ Perspectivas dos professores-alunos sobre processos sociais positivos e negativos na escola – Suzanne Graham & Jon Roberts
	Local e Foco Temático	Inglaterra – In recent years, the Standards for Qualified Teacher Status in England have placed new emphasis on student-teachers' ability to become integrated into the 'corporate life of the school' and to work with other professionals. Little research, however, has been carried out into how student-teachers perceive the social processes and interactions that are central to such integration during their initial teacher education school placements. This study aims to shed light on these perceptions. The data, gathered from 23 student-teachers through interviews and reflective writing, illustrate the extent to which the participants perceived such social processes as supporting or obstructing their development as teachers. Signals of inclusion, the degree of match or mismatch in students' and school colleagues' role expectations, and the social awareness of both

		school and student-teacher emerged as crucial factors in this respect. The student-teachers' accounts show their social interactions with school staff to be meaningful in developing their 'teacher self' and to be profoundly emotionally charged. The implications for mentor and student-teacher role preparation are discussed in this article.
	Keywords	Initial teacher education, Professional development, Social interaction, Student-teacher perceptions
	Em Português	Nos últimos anos, os Padrões para o Status de Professor Qualificado na Inglaterra colocaram nova ênfase na capacidade dos estudantes-professores de se integrarem na "vida corporativa da escola" e trabalharem com outros profissionais. No entanto, poucas pesquisas foram realizadas sobre como os alunos-professores percebem os processos sociais e as interações que são fundamentais para essa integração durante as primeiras experiências no estágio de ensino nas escolas. Este estudo tem como objetivo esclarecer essas percepções. Os dados, reunidos de 23 estudantes-professores através de entrevistas e escrita reflexiva, ilustram até que ponto os participantes perceberam tais processos sociais como forma de apoio ou obstrução de seu desenvolvimento como professores. Os sinais de inclusão, o grau de correspondência ou incompatibilidade nas expectativas de papel dos alunos e colegas escolares, e a consciência social tanto da escola quanto do aluno-professor emergiram como fatores cruciais a esse respeito. Os relatos dos estudantes-professores mostram que suas interações sociais com a equipe da escola são significativas no desenvolvimento de seu "ser professor" e que tem uma carga emocional profunda. As implicações para a preparação de papéis mentores e estudantes-professores são discutidas neste artigo.
	Palavras-chave	Formação inicial de professores. Desenvolvimento profissional. Interação social. Percepções estudante-professor.

Artigo 5	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how/ Criando e traduzindo conhecimentos sobre ensino e aprendizagem em parcerias de pesquisa colaborativa escola-universidade: uma análise do que é trocado em parcerias, por quem e como – Vivienne Baumfield & Marie Butterworth
	Local e Foco Temático	Inglaterra – Whilst there is a growing body of literature on practitioner research and the role of collaborations and partnerships that include universities in that process, there are relatively few studies examining the role of the university in any depth. We reflect on 12 years of working in school–university collaborative research partnerships through an analysis of the exchanges between teachers and academics as documented by interviews, case studies and project reports. We draw upon a sample of 90 teachers in 51 schools covering all phases of compulsory schooling. Focusing on the exchanges between the university and partnership schools, we extend the idea of radical collegiality to encompass teacher to academic dialogue in the process of mutual transformation. We contribute to the development of greater conceptual clarity regarding school–university research partnerships and their potential to contribute to the creation and translation of knowledge

	<p>about teaching and learning. The interplay of the project as the context, the role of enquiry and the development and use of tools by the participants is outlined and a model for understanding the dynamics of school–university partnerships proposed. We suggest that the project as a space- and time-limited context inclusive of partner institutions may have the scope to reconcile the tension between an impetus for exclusive bonding and the flexibility of bridging across structures in social networks. We conclude that the model of the exchanges between partners is fruitful in unravelling the relationship between theory and practice in the pursuit of knowledge about teaching and learning.</p>
Keywords	Collaborative enquiry, Learning communities, Partnership, Professional knowledge.
Em Português	<p>Embora haja um crescente número de literatura sobre pesquisas feitas por profissionais de educação e o papel de colaborações e parcerias que incluem universidades nesse processo, existem relativamente poucos estudos que examinam mais a fundo o papel da universidade. Nós estudamos cuidadosamente 12 anos de pesquisa colaborativa parcerias de escola e universidade através de uma análise dos intercâmbios entre professores e acadêmicos, conforme documentado por entrevistas, estudos de caso e relatórios de projetos. Recorremos a uma amostra de 90 professores em 51 escolas que cobrem todas as fases da escolaridade compulsória. Concentrando-se nos intercâmbios entre universidades e escolas parceiras, ampliamos a ideia de uma colegialidade radical para abranger o diálogo professor-acadêmico no processo de transformação mútua. Contribuímos para o desenvolvimento de uma maior clareza conceitual em relação às parcerias de pesquisa escola-universidade e seu potencial para contribuir na criação e tradução de conhecimento sobre ensino e aprendizagem. A interação do projeto como contexto, o papel da pesquisa e o desenvolvimento e uso de ferramentas pelos participantes são delineados e um modelo para entender a dinâmica das parcerias escola-universidade é proposto. Sugerimos que o projeto, em um contexto limitado de espaço e tempo incluindo as instituições parceiras, possa ter o alcance para conciliar a tensão entre um ímpeto para vínculo exclusivo e a flexibilidade de criar pontes entre as estruturas nas redes sociais. Concluimos que o modelo das trocas entre parceiros é frutífero em desvendar a relação entre teoria e prática na busca do conhecimento sobre ensino e aprendizagem.</p>
Palavras-chave	Pesquisa colaborativa. Comunidades de aprendizagem. Parceria. Conhecimento profissional.

REVISTA Nº 6 – Volume 13, novembro 2007 – 5 artigos
Editorial – Christopher Day

Artigo 1	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Have conceptual reforms (and one anti-reform) in pre-service teacher education improved the education of multicultural, multilingual children and youth?/ As reformas conceituais (e uma reforma anti-reforma) na formação profissional de professores melhoraram a educação de crianças e jovens multiculturais e multilíngues? – Kip Téllez
	Local e Foco Temático	EUA – This article examines three conceptual reforms in US teacher education (competency-based teacher education (CBTE), reflective teacher education (RTE) and constructivist teacher education (CTE)) for their effects on the education of multicultural, multilingual youth, as well as considering alternative certification (AC), known here as an ‘anti-reform’. The author suggests that although each reform made incremental improvements in the ways that pre-service teachers are prepared to teach multilingual and multicultural learners, none significantly altered the education of under-served children and youth. For instance, CTE points out the importance of prior knowledge, but fails in connecting its core concepts with culturally relevant instruction. CBTE, while also generally failing to alter teacher preparation for multicultural learners, did try to make explicit connections for preservice teachers. RTE made explicit the moral consequences of working in diverse communities but fell short when it altered the apprenticeship–mentor relationship. AC of teachers is presented as the work of neo-liberals whose largely successful efforts to deregulate teacher preparation offer both an improvement and retrenchment for urban children and youth. Finally, the article links the field’s focus on the preparation of teachers for diverse students and the moral dimension of teacher education, concluding that such a connection may be the only way to maintain the professional school preparation of teachers.
	Keywords	Multicultural education, Reform, Teacher education.
	Em Português	Este artigo examina três reformas conceituais na formação de professores dos EUA educação de professores com competência (CBTE), educação de professores reflexivos (RTE) e educação de professores construtivistas (CTE)) por seus efeitos na educação de jovens multiculturais e multilíngües, também considerando a certificação alternativa (AC), conhecida aqui como uma "anti-reforma". O autor sugere que, apesar de cada reforma ter feito melhorias incrementais nas formas em que professores em formação estão preparados para ensinar aprendizes multilíngües e multiculturais, nenhum alterou significativamente a educação de crianças e jovens mal atendidos. Por exemplo, o CTE ressalta a importância do conhecimento prévio, mas falha em conectar seus conceitos básicos com instrução culturalmente relevante. A CBTE, ao mesmo tempo em que geralmente falha em mudar a preparação de professores para alunos multiculturais, tentou estabelecer conexões explícitas para os professores em formação. RTE explicitou as consequências morais do trabalho em comunidades diversificadas, mas ficou aquém quando alterou a relação aprendiz-mentor. O AC dos professores é apresentado como o trabalho dos neoliberais, cujos parcialmente sucedidos grandes esforços para desregular a preparação dos professores oferecem tanto uma melhoria quanto

	uma redução de custos na educação de crianças e jovens em espaços urbanos. Por fim, o artigo liga o foco do campo a preparação de professores para a diversidade de estudantes e a dimensão moral da formação de professores, concluindo que essa conexão pode ser a única maneira de manter a preparação profissional de professores.
Palavras-chave	Educação multicultural. Reforma. Educação docente.

ANO 2008 – 6 REVISTAS
REVISTA Nº 2 – Volume 14, Abril 2008 – 6 artigos
Editorial – Geert Kelchtermans

Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Positive experiences as input for reflection by student teachers/ Experiências positivas como contribuição para reflexão por professores em formação – Fred Janssen, Els de Hullu & Dineke Tigelaar
	Local e Foco Temático	Holanda – In many teacher training courses, reflection upon practice plays a very important role in learning to teach. A number of strategies have been developed to help student teachers learn to reflect. Current reflection strategies often focus on problematic instead of on positive experiences. Ideas from positive psychology and solution-based therapy have inspired us to question whether problematic experiences should always be taken as starting point for reflection. Instead, teachers might learn even more from reflecting on positive experiences. Thus, the aim of the current study is to compare the outcomes of reflecting on difficult, problematic experiences with those of reflecting on positive experiences. We focused on three outcome areas: (1) the content of teachers' resolutions after reflecting because decisions need to be productive, (2) their motivation to act on their decision because teachers need to implement their resolutions, and (3) the emotions they have during the process of reflection because emotions are very influential to thinking and learning. In an exploratory study, 16 student biology teachers were asked to reflect on two problematic and two positive teaching experiences and to take notes during the reflection process. Subsequently, these student teachers indicated their motivation for implementing their resolutions and they reported their emotions evoked by the reflection processes. In order to gain insight into results with respect to the three outcome areas, the content of the teachers' resolutions was categorized, motivation scores were averaged, and emotions were scored and calculated. Our investigation showed that student teachers who reflected on positive experiences made more innovative resolutions, were more highly motivated to implement these resolutions and had more positive feelings compared to when reflecting on problematic experiences. Implications of the findings include the use of reflection methods based on positive experiences for experience-based learning and for developing adaptive expertise in teacher education. We also present some avenues for further research.
	Keywords	Reflective teaching, teacher education, motivation, emotion, student teacher

	Em Português	<p>Em muitos cursos de formação de professores, a reflexão sobre a prática desempenha um papel muito importante na aprendizagem de ensino. Foram desenvolvidas várias estratégias para ajudar os professores em formação como aprender/aprenderem a refletir. As estratégias de reflexão atuais geralmente se concentram em problemáticas ao invés de experiências positivas. Nos inspiramos em idéias vindas da psicologia positiva e da terapia baseada em soluções para questionar se experiências problemáticas sempre devem ser tomadas como ponto de partida para a reflexão. Em vez disso, os professores podem aprender ainda mais se refletirem sobre experiências positivas. Assim, o objetivo do presente estudo é comparar os resultados de refletir sobre experiências difíceis e problemáticas com as de refletir sobre experiências positivas. Concentramos nossos resultados em três áreas: (1) o conteúdo das resoluções dos professores depois de refletirem, pois as decisões precisam ser produtivas, (2) suas motivações para agir em sua decisões, porque os professores precisam implementar suas resoluções e (3) as emoções que eles têm durante o processo de reflexão, porque as emoções são muito influentes no pensar e aprender. (Metodologia) Em um estudo exploratório, 16 graduandos de biologia foram convidados a refletir sobre duas experiências de ensino problemáticas e duas positivas e a tomar notas durante o processo de reflexão. Posteriormente, esses graduandos indicaram suas motivações para implementarem suas resoluções e relataram as emoções evocadas nos processos de reflexão. Para obter informações sobre os resultados relacionados às três áreas, o conteúdo das resoluções dos professores foi categorizado, tirou-se uma média das pontuações de motivação e as emoções foram pontuadas e calculadas. Nossa investigação mostrou que os graduandos que refletiram sobre experiências positivas criaram resoluções mais inovadoras, estavam mais motivados para implementar essas resoluções e tinham sentimentos mais positivos em relação a quando refletiram sobre as experiências problemáticas. As implicações dos achados incluem o uso de métodos de reflexão baseados em experiências positivas para a aprendizagem baseada na experiência e para desenvolver competências adaptativas na capacitação de professores. Também apresentamos algumas vias para novas pesquisas.</p>
	Palavras-chave	Ensino reflexivo. Formação de professores. Motivação. Emoção. Aluno professor.

REVISTA Nº 4 – Volume 14, Setembro 2008 – 9 artigos

**Editorial – Politics and Policy in Teacher Education: International Perspectives/Política e Política na Formação de Professores:
Perspectivas Internacionais**

John Furlong, Marilyn Cochran-Smith & Marie Brennan

Artigo 1	Título – Inglês e Português Autor/a/es	The new teacher education in the United States: directions forward/A nova formação de professores nos Estados Unidos: orientações para a frente – Marilyn Cochran-Smith
-----------------	---	--

	Local e Foco Temático	EUA – There is now unprecedented emphasis on teacher quality in the USA and in many nations around the world with extremely high expectations for teacher performance. Based on the assumption that education and the economy are inextricably linked, it is now assumed that teachers can – and should – teach all students to world-class standards, serve as the linchpins in educational reform, and produce a well-qualified labor force to preserve the nation’s position in the global economy. This article builds on the argument that during the late 1990s and into the early 2000s, a ‘new teacher education’ emerged in the USA, which was constructed as a public policy problem, based on research and evidence, and driven by outcomes. This new teacher education is both for better and for worse. The article suggests that the trends that characterized the emergence of the new teacher education have continued and intensified, especially in light of larger national and global policy and political issues. Cochran-Smith argues that education scholars who care about public education need to build on the most promising aspects of the new teacher education, but also challenge its narrowest aspects by working with others both within and against the system to change the terms of the debate.
	Keywords	Teacher education, teacher quality, teacher education policy
	Em Português	Existe agora uma ênfase sem precedentes na qualidade dos professores nos EUA e em muitas nações do mundo com expectativas extremamente altas para o desempenho do professor. Com base no pressuposto de que educação e economia estão intrinsecamente ligadas, agora se assume que os professores podem - e devem - ensinar a todos os alunos padrões de excelência global, atuarem como pivô na reforma educacional e produzir uma força de trabalho bem qualificada para preservar a posição da nação na economia global. Este artigo baseia-se no argumento de que, no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, surgiu uma "nova formação de professores" nos EUA, que foi construída como um problema de política pública, com base em pesquisas e evidências, e impulsionada por resultados. Esta nova formação de professores é tanto para melhor quanto para pior. O artigo sugere que as tendências que caracterizaram o surgimento da nova formação de professores tiveram continuidade e se intensificaram, especialmente à luz de políticas nacionais e globais mais amplas e problemas políticos. Cochran-Smith argumenta que os estudiosos da educação que se preocupam com a educação pública precisam se basear nos aspectos mais promissores da nova formação de professores, mas também desafiam seus aspectos mais estreitos trabalhando com outros tanto dentro como contra o sistema para mudar os termos do debate.
	Palavras-chave	Formação de professores. Qualidade dos professores. Política de formação de professores.
Artigo 2	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: a critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium/ Profissionalismo docente na política flamenga em matéria de formação de professores: análise crítica do decreto sobre formação de professores (2006) na Flandres, na Bélgica – Maarten Simons & Geert Kelchtermans
	Local e Foco Temático	Flandres-Bélgica – This article uses the new Decree on teacher education in Flanders, Belgium, as a case study to critically examine the changes in the conception of teacher professionalism in education policy. In

		<p>this examination, the focus is on the 'form of problematisation' (Foucault) that is enacted in the texts of the Decree. It will be argued that the Decree reflects the movement from a profession-oriented to a market-oriented form of problematisation of teaching and teacher education. The new conception of teacher professionalism will be identified at four levels in the new Decree on teacher education: (1) the definition of the teacher (and her training) as a strategic policy target, (2) the structural reform of teacher education, (3) the qualitative reform of teacher education, and (4) the organisational framing of institutes for teacher education. Based on this analysis, the article concludes that 'profession-oriented virtues' (expertise, responsibility and autonomy) are replaced by 'entrepreneurial' or 'market-oriented' virtues (competency/effectiveness, responsiveness and flexibility).</p>
	Keywords	Teacher education, teacher professionalism, Foucault, policy study.
	Em Português	<p>Este artigo usa o novo Decreto sobre a formação de professores na Flandres, na Bélgica, como um estudo de caso para analisar criticamente as mudanças na concepção do profissionalismo docente na política educacional. Neste exame, o foco é sobre a "forma de problematização" (Foucault) que é concretizada nos textos do Decreto. Argumentar-se-á que o Decreto reflete o movimento de uma forma de problematização de ensino orientada ao profissionalismo docente para uma forma de problematização de ensino orientada ao mercado. A nova concepção do profissionalismo docente será identificada em quatro níveis no novo Decreto sobre formação de professores: (1) a definição de professora (e sua formação) como um objetivo de política estratégica, (2) a reforma estrutural da formação de professores, (3) a reforma qualitativa da formação de professores, e (4) o enquadramento organizacional de institutos de formação de professores. Com base nessa análise, o artigo conclui que as "virtudes orientadas para a profissão" (expecialidade, responsabilidade e autonomia) são substituídas por virtudes "empendedoras" ou "orientadas para o mercado" (competência/eficácia, capacidade de resposta e flexibilidade).</p>
	Palavras-chave	Formação de professores. Profissionalismo docente. Foucault. Estudo de políticas.
Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Sites of contestation over teacher education in Australia/Áreas de contestação sobre a formação de professores na Austrália – Marie Brennan & Sue Willis
	Local e Foco Temático	Austrália – Teacher education in Australia is subject to a great deal of policy interest at both Federal and State levels; it is also part of education policy shifts for the whole university sector. This paper explores Australian teacher education policy in terms of its governance, focusing on three current 'sites of contestation': university policy, budgetary policy, and Federal–State relations. In considering the 'Australian case', the

		authors aim to provide a case study of the ways in which 'globalising trends' are played out in particular cultural, historical and political contexts.
	Keywords	Teacher education policy, globalisation, politics of teacher education, higher education funding, Federal-State relations, programme accreditation
	Em Português	A educação de professores na Austrália está sujeita a um grande interesse político, tanto no nível federal quanto no nível estadual, que também estão envolvidos nas mudanças das políticas educacionais para todo o setor universitário. Este artigo explora a política australiana de educação de professores em termos de governança, com foco em três "áreas de contestação" atuais: política universitária, política orçamentária e relações entre o Federação e Estados. Ao considerar o "caso australiano", os autores pretendem fornecer um estudo de caso das formas em que as "tendências globalizantes" são desempenhadas em contextos culturais, históricos e políticos específicos.
	Palavras-chave	Política de educação de professores. Globalização. Política de formação de professores. Financiamento do ensino superior. relações entre federação e estado, acreditação do programa.
Artigo 5	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Is small beautiful? Policy-making in teacher education in Scotland/ O negócio é ser pequeno? Elaboração de políticas na formação de professores na Escócia – Ian Menter & Moira Hulme
	Local e Foco Temático	Escócia – This paper examines the extent to which political devolution has influenced the nature of education policy-making in Scotland, taking initial teacher education and early professional development as a case. Pre-devolution studies of the policy community in Scotland stressed the close relationships between the various stakeholders and the inherent conservatism that sometimes appeared to ensue from this. It might be anticipated that the removal of formal responsibility for education from the UK government in London to the Scottish Executive in Edinburgh might have unsettled such 'cosiness' and also that the influence of New Labour approaches may be less prevalent in Scotland than in England. The processes of change in Scotland appear to have been less radical and at a slower pace than in England; however, they have been achieved through a more consensual process and so in the long term are likely to be more embedded than those in England.
	Keywords	Teacher education, Scotland, policy making, devolution, New Labour
	Em Português	Este artigo examina a extensão da influência que a descentralização política teve na natureza da formulação de políticas educacionais na Escócia, levando como um caso a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional inicial. Estudos anteriores a descentralização das políticas comunitárias na Escócia enfatizavam as relações estreitas entre as várias partes interessadas e o conservadorismo inerente que às vezes aparece em decorrência disso. Poderia se antecipar que a remoção da responsabilidade formal

		pela educação do governo do Reino Unido em Londres para o executivo escocês em Edimburgo perturbaria tais "relações políticas" e também que a influência das abordagens do Partido Trabalhista pode ser menos prevalente na Escócia do que na Inglaterra. Os processos de mudança na Escócia parecem ter sido menos radicais e a um ritmo mais lento do que na Inglaterra; no entanto, eles foram alcançados através de um processo mais consensual e, portanto, a longo prazo provavelmente serão mais incorporados do que aqueles na Inglaterra.
	Palavras-chave	Educação de professores. Escócia. Elaboração de políticas. Descentralização. Partido Trabalhista.

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections on teacher preparation in the USA and Namibia/ Contradições e tensões no lugar dos professores na reforma educacional: reflexões sobre a preparação dos professores nos EUA e na Namíbia – Ken Zeichner & Bekisizwe Ndimande
	Local e Foco Temático	EUA e Namíbia – This paper examines recent education and teacher education reforms in the USA and Namibia and analyzes two tensions that have been a central part of debates about teacher quality and teacher education in many parts of the world: whether we should prepare teachers as technicians or as reflective practitioners; and whether we should prepare teachers for teacher-centered or learner-centered instruction. Although the USA and Namibia are very different countries in size, economic development, and in numerous other ways, the authors argue that their national governments, like many others, have chosen to follow similar paths in reforming their K-12 and teacher education systems. Both countries demonstrate an emphasis on the investment of scarce resources in constructing and maintaining elaborate accountability systems by preparing teachers to meet externally prescribed standards to produce good standardized test scores. The paper argues that this approach, tied to a technicist view of teaching and teacher education, is misguided.
	Keywords	Teaching professionalism, Educational reform, Quality of the teacher, Education in Namibia.
	Em Português	Este artigo examina as recentes reformas da educação e da formação de professores nos EUA e na Namíbia e analisa duas tensões que foram uma parte central dos debates sobre a qualidade dos professores e a formação de professores em muitas partes do mundo: se devemos preparar professores como técnicos ou como profissionais reflexivos; e se devemos preparar professores para a instrução centrada no professor ou centrada no aluno. Embora os EUA e a Namíbia sejam países muito diferentes em tamanho, desenvolvimento econômico e em muitos outros aspectos, os autores argumentam que seus governos nacionais, como muitos outros, escolheram seguir caminhos similares na reforma de seus sistemas básicos de ensino obrigatório e programas de formação de professores. Ambos os países demonstram uma ênfase no investimento dos escassos recursos na construção e manutenção de elaborados sistemas de prestação de contas, preparando professores para se deparar com padrões estabelecidos externamente e produzir boas notas nos testes padronizados. O artigo argumenta que essa abordagem, ligada a uma visão tecnicista do ensino e da formação de professores, é equivocada.

	Palavras-chave	Profissionalismo docente. Reforma educacional. Qualidade do professor. Educação na Namíbia.
Artigo 7	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Instrumentalism and teacher education in the United States: an analysis of two national reports/ Instrumentalismo e formação de professores nos Estados Unidos: uma análise de dois relatórios nacionais – Penelope M. Earley
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – Teacher education in the USA lives in a policy shadow world that is jumbled and unfocused because decision-makers do not see teacher education as a public good in and of itself. Rather, it is viewed as an instrument to achieve other, more important, policy goals. Consequently, teacher education policy tends to be parsed across fields and levels of instruction, compartmentalized, and often isolated; these circumstances thwart development of consistent and coherent policy on how teachers are prepared. This article considers whether two recent national reports, <i>A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education</i> and <i>Tough Choices or Tough Times</i> clarify or further confound teacher education policy directions, and concludes with the caution that both reports continue the instrumental definition of teacher education, a situation that will hinder development of comprehensive and more effective policy options.
	Keywords	Teacher education, policy, commissions, higher education
	Em Português	A formação de professores nos EUA vive em um sombrio mundo de políticas que é confuso e sem foco porque os tomadores de decisões não vêem a formação de professores como um bem público em si. Em vez disso, ela é vista como um instrumento para alcançar outras metas políticas mais importantes. Consequentemente, a política de formação de professores tende a ser analisada através dos campos e níveis de instrução, compartimentalizada, e muitas vezes isolada; Estas circunstâncias frustram o desenvolvimento de uma política consistente e coerente na forma como os professores são preparados. Este artigo considera dois relatórios nacionais recentes, <i>Um teste de liderança: mapeando o futuro da educação superior nos EUA</i> e <i>Escolhas difíceis ou tempos difíceis</i> esclarecer ou confundem ainda mais as orientações políticas de formação de professores, e conclui com cautela que ambos os relatórios continuam a definição instrumental da formação de professores, uma situação que vai dificultar o desenvolvimento de opções políticas abrangentes e mais eficazes.
	Palavras-chave	Formação de professores. Política. Comissões. Ensino superior.
Artigo 8	Título – Inglês e Português Autor/a/es	101 Damnations: the persistence of criticism and the absence of evidence about teacher education in Australia/ 101 Condenação: a persistência da crítica e a ausência de evidências sobre a formação de professores na Austrália – William Loudon
	Local e Foco Temático	Austrália – There have been 101 government inquiries of one sort or another into Australian teacher education since 1979. Most have presumed or documented concerns about the performance of teacher education. There has, however, been surprisingly little impact from the reports of these many inquiries. They

		have not – so far – increased the relatively low level of consequential regulation on Australian teacher education; nor have they arrested the long run of declining government funding. This paper argues that in the absence of compelling evidence of differential effects of well-or-poorly-organised programmes, or well-or-poorly-funded programmes, there is no likely end to the stream of reports and no reasonable hope of restoration of adequate funding. Compelling evidence, the paper argues, would need to disaggregate the impact of student intake, teacher education programme and school context characteristics on subsequent teacher performance and student achievement.
	Keywords	Teacher education, evidence-based research, evaluation outcomes, Australia.
	Em Português	Houve 101 inquéritos governamentais de um tipo ou outro na formação de professores australianos desde 1979. A maioria tem preocupações supostas ou documentadas sobre o desempenho da formação de professores. No entanto, os relatórios desses muitos inquéritos têm tido surpreendentemente pouco impacto. Até agora, eles não aumentaram o nível relativamente baixo de regulação consequential na educação de professores australianos; nem pararam a diminuição do financiamento do governo, que já vem de longa data. Este artigo argumenta que, na ausência de evidências convincentes de efeitos diferenciais de programas bem ou mal organizados, ou programas bem ou mal financiados, não há fim provável para o fluxo de relatórios e nenhuma esperança razoável da restauração de financiamento adequado. O artigo argumenta que essas evidências convincentes deveriam desvincular o impacto da entrada de estudantes, o programa de educação de professores e as características do contexto escolar sobre o desempenho subsequente do professor e o sucesso dos alunos.
	Palavras-chave	Educação de professores. Pesquisa baseada em evidências. Resultados de avaliação. Austrália.
Artigo 9	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Knowledge management, sustainable innovation, and pre-service teacher education in Singapore/ Gestão do conhecimento, inovação sustentável e formação prévia de professores em Singapura – David Hogan & S. Gopinathan
	Local e Foco Temático	Singapura – In 1997, Singapore's Ministry of Education (MOE) committed itself to an ambitious program of pedagogical reform in Singaporean schools in anticipation of the kind of institutional challenges – particularly those in increasingly globalized labor markets – that young Singaporeans were likely to face in the coming decades. Since then, the Ministry has designed and implemented a series of initiatives that, the authors suggest, will go a considerable distance to achieve its objectives. These initiatives focus on substantial changes in the system of 'instructional governance' in Singapore over the past decade, and efforts to change the pattern of classroom pedagogy. But while these represent a good start, the authors argue that these initiatives do not go quite far enough to close the gap between policy and practice. And while the improvement of classroom pedagogy in the long run will depend on the improvement of initial teacher education, it is also the case that, given what is known about the circumstances that optimize professional learning in both pre-

		service and in-service programs, the improvement of teacher education will depend substantially on the prior improvement of classroom pedagogy. How Singapore might escape this conundrum is the central focus of this paper.
	Keywords	Teacher education, knowledge management, sustainable innovation, professional learning communities
	Em Português	Em 1997, o Ministério da Educação de Singapura (MOE) comprometeu-se com um ambicioso programa de reforma pedagógica nas escolas de Singapura em antecipação ao tipo de desafios institucionais - particularmente aqueles em mercados de trabalho cada vez mais globalizados - que os jovens singapurenses provavelmente enfrentarão nas próximas décadas. Desde então, o Ministério elaborou e implementou uma série de iniciativas que, sugerem os autores, vai deixá-lo consideravelmente mais distante de alcançar seus objetivos. Essas iniciativas se concentram em mudanças substanciais no sistema de "governança instrucional" em Cingapura na última década, e esforços para mudar o padrão de pedagogia da sala de aula. Mas, embora estes esforços representem um bom começo, os autores argumentam que essas iniciativas não estão indo longe o suficiente para reduzir a disparidade entre políticas e práticas. E, embora a melhoria da pedagogia da sala de aula dependa, a longo prazo, da melhoria da formação inicial de professores, é também o caso que, dado o que é sabido sobre as circunstâncias que otimizam a aprendizagem profissional tanto em programas pre-service (de estágio) quanto em programas in-service (residência?), a melhoria da formação de professores dependerá substancialmente da melhoria prévia da pedagogia em sala de aula. Como Cingapura pode escapar deste enigma é o foco central deste artigo.
	Palavras-chave	Formação de professores. Gestão do conhecimento. Inovação sustentável. Comunidades de aprendizagem profissional.

REVISTAS Nºs 5-6 – Volume 14, Dezembro 2008 – 11 artigos

Editorial – Creating learning spaces for teachers and teacher educators/ Criando espaços de aprendizagem para professores e professores

D. Jean Clandinin

Artigo 5	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Imagining a different life in school: educating student teachers about ‘looked after’ children and young people/ Imaginando uma vida diferente na escola: educando graduandos sobre crianças e jovens "sob cuidados" – Alan Walker-Gleaves & Caroline Walker
	Local e Foco Temático	Reino Unido – The research described in this paper concerns the acquaintance of student teachers with the educational and wider pastoral experiences of children and young people who are or have been ‘looked after’ and who they may well teach at some point, together with the familiarisation of student teachers with the ‘looked after’ system in the UK. We discuss an exploratory awareness-raising curriculum project within a Teacher Education Department at a University in the UK that utilises digital multimedia to develop a ‘community of awareness’ of young people and student teachers. As a result of this work, the student teachers

		were able to reflect on their pedagogical knowledge and practices related to teaching and wider pupil pastoral care. Further, those involved in the project therefore not only learned how to use technology, but to apply it in meaningful, productive ways, which were potentially transforming in terms of appreciation and knowledge of diversity. Benefits for the participants – the young people involved and the student teachers, as well as implications for both student teachers' understanding of diversity and limitations of the technology – are discussed.
	Keywords	Student teachers, looked after, children, technology, beliefs.
	Em Português	A pesquisa descrita neste artigo diz respeito ao conhecimento de graduandos com as experiências educacionais e pastorais mais amplas de crianças e jovens que são ou estiveram "sob cuidados" os quais eles podem vir a ensinar em algum momento, juntamente com a familiarização de graduandos com o sistema 'sob cuidados' no Reino Unido. Discutimos um projeto de currículo de conscientização exploratória dentro do Departamento de Educação de Professores de uma Universidade do Reino Unido que utiliza multimídia digital para desenvolver uma "comunidade de conscientização" de jovens e graduandos. Como resultado deste trabalho, os graduandos foram capazes de refletir sobre seus conhecimentos pedagógicos e práticas relacionadas ao ensino e um cuidado mais abrangente dos alunos. Além disso, os envolvidos no projeto, portanto, não só aprenderam a usar a tecnologia, mas também a aplicá-la de formas significativas e produtivas, que foram potencialmente transformadoras em termos de apreciação e conhecimento da diversidade. Benefícios para os participantes - os jovens envolvidos e os graduandos, bem como as implicações para a compreensão dos graduandos sobre a diversidade e as limitações da tecnologia - são discutidos.
	Palavras-chave	Graduandos. Sob cuidados. Crianças. Tecnologia. Crenças.

ANO 2009 – 6 REVISTAS

REVISTA Nº 2 – Volume 15, Maio 2009 – 9 artigos

Editorial – Teaching as a Discipline/ Ensino como disciplina – John Loughran & Tom Russell

Artigo 1	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education/Ensinar é uma disciplina? Implicações para o ensino e a formação de professores – John Loughran
	Local e Foco Temático	Austrália – The background to this paper is based on the ongoing need to place more attention on the importance of teaching. The aim in so doing is to lead to a better valuing of teaching which, in the case of this paper, is through an exploration of the notion of teaching as a discipline. There are differing views about that which constitutes a discipline and considering teaching as a discipline is a provocative way of focusing on the complex nature of that work in order to make clear that teaching is much more than 'simply doing.' Through a

		review of the diversity of views of disciplines – and education as a discipline – as described in the literature the paper considers the consequences of conceptualizing teaching as a discipline which are significant not only for teaching itself but also for teacher education. The paper concludes that if teaching is to be considered a discipline, then teacher education itself needs to be understood and practiced as a much more scholarly activity. This paper works through some of the arguments that arise as a consequence of thinking about teaching as a discipline and challenges the teaching and teacher education communities to conceptualize their work in ways that will engender a great sense of valuing of that work.
	Keywords	Teaching, pedagogy, teacher education, discipline of teaching.
	Em Português	O plano de fundo para este trabalho baseia-se na necessidade contínua de colocar mais atenção na importância do ensino. O objetivo, ao fazê-lo, é levar a uma melhor valorização do ensino que, no caso deste artigo, é através de uma exploração da noção do ensinar como uma disciplina. Existem diferentes pontos de vista sobre o que constitui uma disciplina e considerar o ensinar como uma disciplina é uma maneira provocadora de se concentrar na natureza complexa desse trabalho, a fim de deixar claro que ensinar é muito mais do que "simplesmente fazer". Através de uma revisão da diversidade de visões sobre disciplinas - e educação como disciplina - conforme descrito na literatura, o artigo considera as consequências de conceitualizar o ensinar como uma disciplina, que é significativo não apenas para o ensino em si, mas também para a formação de professores. O artigo conclui que, se o ensinar deve ser considerado uma disciplina, então a própria formação de professores deve ser entendida e praticada como uma atividade muito mais acadêmica. Este artigo trabalha através de alguns dos argumentos que surgem como consequência de pensar sobre o ensinar como uma disciplina e desafia as comunidades de ensino e de formação de professores a conceituar seu trabalho de maneiras que gerarão um grande senso de valorização desse trabalho.
	Palavras-chave	Ensino. Pedagogia. Formação de professores. Disciplina de ensino.

Artigo 2	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Teaching as disciplined enquiry/ Ensino como investigação disciplinada – John Mason
	Local e Foco Temático	Reino Unido – This paper is designed to raise issues around how we view teaching and some of the implication that has for thinking about teaching as a discipline. The paper is built around the concept of ‘noticing’ from some of my earlier work and aims to push ideas about teaching in ways that are intended to provoke readers into thinking more deeply about how they conceptualise teaching and all that that involves. The paper is organised in such a way as to invite critique using the idea of teaching as disciplined enquiry because teaching, in its full sense, requires ongoing study of oneself in order to be sensitive to learners, ongoing enquiry as to the sense that learners are making, and ongoing enquiry into the subject matter of the

		discipline. This enquiry involves multiple domains: subject epistemology and ontology; pedagogic strategies and didactic tactics; and psychosocial specifics of situations involving human beings, who can be agentive in exercising their will as to what they attend to, and how. Put another way, in order to remain fresh and sensitive to learners, it is essential for teachers to refresh their sense of the disciplined ways in which natural human powers are employed in the subject, of the role of fundamental themes, practices and awarenesses which comprise the subject and its discipline, and of the particularities of the learners in their historical-cultural and institutional setting. Thus, teaching is fundamentally enquiry in the domain of human attention and awareness.
	Keywords	Teaching, reflection, enquiry, discipline of teaching.
	Em Português	Este artigo se destina a levantar questões em torno de como vemos o ensino e algumas das implicações existentes quando se pensa sobre o ensino como uma disciplina. O artigo é construído em torno do conceito de "perceber" em alguns dos meus trabalhos anteriores e tem como objetivo "empurrar" idéias sobre o ensino de formas que visam provocar os leitores a pensar mais profundamente sobre como eles conceitualizam o ensino e tudo o que isso envolve. O artigo está organizado de forma a convidar a crítica usando a idéia de ensinar como uma investigação disciplinada porque ensinar, em seu sentido pleno, exige um <i>estudo contínuo</i> de si mesmo afim de ser sensível aos aprendizes, <i>indagação contínua</i> sobre o sentido que os alunos estão fazendo, e <i>investigação contínua</i> sobre o assunto da disciplina. Esta investigação envolve vários domínios: epistemologia e ontologia do sujeito; estratégias pedagógicas e táticas didáticas; e especificidades psicossociais de situações envolvendo <i>seres humanos</i> , que podem ser <i>agentivos</i> no exercício de suas vontades quanto <i>ao que</i> e <i>como</i> atendem. Dito de outro modo, para permanecer fresco e sensível aos aprendizes, é essencial que os professores renovem suas percepções das formas disciplinares em que os poderes naturais do ser humano sejam empregados nos assuntos; do papel dos temas fundamentais, práticas e conscientizações que compõem o assunto e sua disciplina, e das particularidades dos aprendizes no ambiente histórico-cultural e institucional deles (alunos). Assim, o ensino é, fundamentalmente uma investigação no domínio da atenção e da consciência humana.
	Palavras-chave	Ensino. Reflexão. Investigação. Disciplina do ensino.
Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education/ Experiência, teoria e sabedoria prática no ensino e na formação de professores – Mieke Lunenberg & Fred Korthagen
	Local e Foco Temático	Holanda – In this contribution, we discuss what it means to be a professional teacher with practical wisdom, and how practical wisdom is related to theory and experience. These questions are especially relevant as nowadays, in many countries, teacher education becomes more school-based. Building on theories on the functioning of the human mind in general, and teacher behavior in particular, the notions of practical wisdom, theory, and experience are connected in a triangular model. We elaborate on the idea that each element can be an entry point for practices in teacher education, which brings discussion on the relationship between

		theory and practice in teacher education into a broader perspective. Several pedagogical approaches are discussed which help to link practical wisdom, theory, and experience within teacher education programs.
	Keywords	Professional development, theory, practical wisdom, experience
	Em Português	Nesta contribuição, discutimos o que significa ser um professor profissional com sabedoria prática e como a sabedoria prática está relacionada à teoria e à experiência. Essas questões são especialmente relevantes, pois hoje em dia, em muitos países, a formação de professores torna-se mais baseada na escola. Com base em teorias sobre o funcionamento da mente humana em geral, e o comportamento do professor em particular, as noções de sabedoria prática, teoria e experiência estão conectadas em um modelo triangular. Nós elaboramos na idéia de que cada elemento pode ser um ponto de entrada para práticas na formação de professores, o que traz discussão sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores em uma perspectiva mais ampla. São discutidas várias abordagens pedagógicas que ajudam a vincular a sabedoria prática, a teoria e a experiência nos programas de formação de professores.
	Palavras-chave	Desenvolvimento profissional. Teoria. Sabedoria prática. Experiência.

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Redefining teaching, re-imagining teacher education/ Redefinindo o ensino, re-imaginando a formação de professores – Pam Grossman, Karen Hammerness & Morva McDonald
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – In this article, the authors provide an argument for future directions for teacher education, based on a re-conceptualization of teaching. The authors argue that teacher educators need to attend to the clinical aspects of practice and experiment with how best to help novices develop skilled practice. Taking clinical practice seriously will require teacher educators to add pedagogies of enactment to an existing repertoire of pedagogies of reflection and investigation. In order to make this shift, the authors contend that teacher educators will need to undo a number of historical divisions that underlie the education of teachers. These include the curricular divide between foundations and methods courses, as well as the separation between the university and schools. Finally, the authors propose that teacher education be organized around a core set of practices in which knowledge, skill, and professional identity are developed in the process of learning to practice during professional education.
	Keywords	Teaching, teacher education, researching practice, learning about teaching.
	Em Português	Neste artigo, os autores fornecem um argumento para orientações futuras para a formação de professores, com base em uma reconceptualização do ensino. Os autores argumentam que os educadores de professores precisam atender aos aspectos clínicos da prática e experimentam com qual a melhor maneira de ajudar os novatos a desenvolver práticas qualificadas. Levar a prática clínica com seriedade exigirá que os professores de professores adicionem pedagogias de representação a um repertório existente de pedagogias de reflexão e investigação. Para fazer essa mudança, os autores afirmam que os educadores de professores precisarão

		desfazer uma série de divisões históricas que fundamentam a educação dos professores. Estas incluem a divisão curricular entre cursos de base e de métodos, bem como a separação entre a universidade e as escolas. Finalmente, os autores propõem que a formação de professores seja organizada em torno de um conjunto básico de práticas em que o conhecimento, a habilidade e a identidade profissional sejam desenvolvidos no processo de aprender a praticar durante a educação profissional.
	Palavras-chave	Ensino, formação de professores. Prática de pesquisa. Aprendendo sobre o ensino.

Artigo 9	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Seeing teaching as a discipline in the context of preservice teacher education: insights, confounding issues, and fundamental questions/ Ver o ensino como disciplina no contexto do pre-serviço durante a formação de professores: percepções, assuntos confusos e questões fundamentais – Andrea K. Martin & Tom Russell
	Local e Foco Temático	Canadá – Analysis of our own experiences teaching in preservice teacher education programs leads us to a range of insights, issues, and questions associated with the potential of seeing teaching as a discipline. We begin with the reality that teaching and teacher education appear to students as easy activities, while those who actually do them see them as quite complex. The unexamined influence of every student's inadvertent apprenticeship of observation is explored as an obstacle to seeing teaching as a discipline. We also consider the influences of the history of schooling and the history of educational research. We close by considering the role of parody and paradox in making it difficult to see teaching as a discipline and by calling attention to the importance of interrogating our acts of teaching.
	Keywords	Teaching, teacher education, learning to teach, discipline of teaching.
	Em Português	A análise de nossas próprias experiências de ensino em programas de pre-serviço na educação de professores nos levou a uma série de percepções, problemas e questões associadas ao potencial de ver o ensino como uma disciplina. Começamos com a realidade de que o ensino e a formação de professores aparecem para os alunos como atividades fáceis, enquanto que aqueles que realmente ensinam e foram professores veem essas atividades como bastante complexas. A influência não estudada do aprendizado involuntário da observação de cada estudante é explorada como um obstáculo para ver o ensino como disciplina. Consideramos também as influências da história da escolaridade e da história da pesquisa educacional. Concluímos considerando o papel da paródia e do paradoxo que dificultam a visão do ensino como disciplina e chamamos a atenção para a importância de interrogar nossos atos de ensino.
	Palavras-chave	Ensino. Formação de professores. Aprender a ensinar. Disciplina de ensino.

REVISTA Nº 3 – Volume 15, Julho 2009 – 4 artigos
Editorial – Supporting teaching across the elementary curriculum/ Apoiar o ensino através do currículo elementar
Frances Rust

Artigo 1	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Improving the mathematics preparation of elementary teachers, one lesson at a time/ Melhorando a preparação da matemática dos professores do ensino fundamental, uma aula por vez – Dawn Berk & James Hiebert
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – In this paper, we describe a model for systematically improving the mathematics preparation of elementary teachers, one lesson at a time. We begin by identifying a serious obstacle for teacher educators: the absence of mechanisms for developing a shareable knowledge base for teacher preparation. We propose our model as a way to address this challenge, elaborating the principles that define the model to show its relevance. We then provide an example of the model in action, detailing how the model was used to gradually but steadily improve a single mathematics lesson for prospective elementary teachers. We conclude by presenting data indicating that the model is effective in generating and vetting knowledge that helps to improve our mathematics program over time. Although our discussion is situated in the mathematical preparation of prospective elementary teachers and draws on examples from mathematics, we argue that the model could be applied to build knowledge and improve teacher preparation in any discipline.
	Keywords	Teacher preparation, elementary teachers, teacher education, mathematics, curriculum.
	Em Português	Neste artigo, descrevemos um modelo para melhorar sistematicamente a preparação de matemática dos professores do ensino fundamental, uma aula por vez. Começamos por identificar um sério obstáculo para os professores: a ausência de mecanismos para o desenvolvimento de uma base de conhecimento compartilhável para a preparação do professor. Propomos nosso modelo como forma de abordar esse desafio, elaborando os princípios que definem o modelo para mostrar sua relevância. Então, nós fornecemos um exemplo do modelo em ação, detalhando como o modelo foi usado para melhorar gradualmente, mas de forma constante, uma única aula de matemática para futuros professores do ensino fundamental. Concluímos apresentando dados que indicam que o modelo é efetivo na geração e verificação de conhecimento, o que ajuda a melhorar o nosso programa de matemática ao longo do tempo. Embora a nossa discussão esteja situada na preparação matemática de futuros professores do ensino fundamental e se baseie em exemplos de matemática, argumentamos que o modelo poderia ser aplicado para construir conhecimento e melhorar a preparação de professores em qualquer disciplina.
	Palavras-chave	Preparação do professor. Professores do ensino fundamental. Formação de professores. Matemática. Currículo.

REVISTA Nº 5 – Volume 15, Outubro 2009 – 5 artigos
Editorial – Geert Kelchtermans

Artigo 1	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Seeing self as others see you: variability in self-efficacy ratings in student teaching/Ver a si mesmo como outros vêem você: variabilidade nas classificações de auto-eficácia no ensino de alunos – Özler Çakır & Devrim Alici
	Local e Foco Temático	Turquia – The main objective of this study was to compare pre-service English teachers' self-efficacy beliefs with the instructors' views of the teaching competence of these pre-service teachers. Thirty-nine student teachers (13 males and 26 females) and five female instructors participated in the study. For data collection, student teacher and instructor versions of the same scale were used. The results of the research indicated that the student teachers' self-efficacy judgments were higher than the instructors' judgments for the student teachers' teaching competence. Interviews with the instructors indicated that enactive experiences and verbal persuasion seem to be important factors which affect the personal efficacy beliefs of the prospective teachers in the current study.
	Keywords	ELT student teachers, practice teaching, self-efficacy, teaching competence.
	Em Português	O objetivo principal deste estudo foi comparar as crenças de auto-eficácia dos professores de inglês em formação inicial com os pontos de vista dos instrutores sobre a competência de ensino desses professores. Trinta e nove professores estudantes (13 do sexo masculino e 26 do sexo feminino) e cinco instrutores femininos participaram do estudo. Para a coleta de dados, foram utilizadas versões de alunos professores e de instrutores da mesma escala. Os resultados da pesquisa indicaram que os julgamentos de auto-eficácia dos alunos professores foram superiores aos julgamentos dos instrutores para a competência de ensino dos alunos professores. Entrevistas com os instrutores indicaram que experiências criativas e persuasão verbal parecem ser fatores importantes que afetam as crenças de eficácia pessoal dos futuros professores no presente estudo.
	Palavras-chave	Professores estudantes ELT. Prática de ensino. Auto-eficácia. Competência pedagógica.

REVISTA Nº 6 – Volume 15, Novembro 2009 – 6 artigos
Editorial – Douwe Beijaard

Artigo 5	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Conceptualizing dispositions: intellectual, cultural, and moral domains of teaching/ Conceitualizando Disposições: domínios intelectual, cultural e moral do ensino – Lisa M. Stooksberry, Deborah L. Schussler & Lynne A. Bercaw
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – In this conceptual paper, we provide a heuristic that organizes dispositions in a manner that is useful for prospective teachers and teacher educators. The heuristic is organized around three domains

		of dispositions – intellectual, cultural, and moral. We use a small sample of teacher candidate journal entries to ground the discussion of each disposition domain. Our goal is to explore how teacher candidates are inclined to think through issues of content and pedagogy, the cultural backgrounds of their students, and the values driving their moral reasoning. A significant part of this exploration includes examining teacher candidate assumptions. We offer recommendations for how teacher education programs can provide opportunities for prospective teachers to consider their dispositions and to identify how their dispositions influence teaching decisions.
	Keywords	Preservice teacher education, teacher attitudes, attitude change, consciousness raising, self-awareness.
	Em Português	Neste artigo conceitual, fornecemos uma heurística (método de descoberta) que organiza disposições de maneira útil para futuros professores e formadores de professores. A heurística é organizada em torno de três domínios de disposições: intelectual, cultural e moral. Utilizamos uma pequena amostra retirada dos diários de candidatos a professores para fundamentar a discussão de cada domínio. Nosso objetivo é explorar como os candidatos a professores estão inclinados a pensar em questões de conteúdo e pedagogia, os antecedentes culturais de seus alunos e os valores que impulsionam seu raciocínio moral. Uma parte significativa desta exploração inclui examinar os pressupostos dos candidatos a professores. Oferecemos recomendações sobre como os programas de formação de professores podem proporcionar oportunidades para que futuros professores possam considerar suas disposições e identificar como suas disposições influenciam as decisões de ensino.
	Palavras-chave	Formação inicial de professores. Atitudes de professores. Mudança de atitude. Conscientização. Autoconsciência.

ANO 2010 – 6 REVISTAS

REVISTA Nº 1 – Volume 16, Fevereiro 2010 – 8 artigos

Editorial – Getting into teaching/ Entrar no ensino – Frances O'Connell Rust

Artigo 5	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Rachel's literacy stories: unpacking one preservice teacher's moral perspectives on literacy teaching/ Histórias de alfabetização de Rachel: desempacotando as perspectivas morais de um professor em formação inicial sobre o ensino de alfabetização – Amy Johnson
	Local e Foco Temático	EUA – While teacher educators agree that teaching is a profoundly moral activity, little attention has been placed on the moral perspectives about teaching and learning of those entering the teaching workforce. As a way of illustrating the importance of helping both future teachers become aware of their own moral compasses and teacher educators to understand ways in which such knowledge can support their students, I use methods of qualitative inquiry to explore the life history of one European American preservice elementary teacher in the USA. In recounting the events of her life, Rachel Rosenberg demonstrates how she uses her own life

		experiences to frame the moral aspects of her future role as a teacher and especially her perspectives on literacy teaching and learning. The methods used here to elicit and analyse Rachel's story can be useful to teacher educators who want to understand how the moral perspectives embedded in teachers' stories influence the ways in which teachers approach and enact the work of teaching.
	Keywords	Narrative, life history, literacy, teacher education, preservice teachers.
	Em Português	Enquanto professores formadores concordam que o ensino é uma atividade profundamente moral, pouca atenção tem sido dada às perspectivas morais sobre o ensino e a aprendizagem daqueles que entram na força de trabalho docente. Como uma maneira de ilustrar a importância de ajudar os futuros professores a tomar conhecimento de suas próprias bússolas morais e professores formadores a entenderem as formas pelas quais esse conhecimento pode apoiar seus alunos, eu uso métodos de pesquisa qualitativa para explorar a história de vida de um professor primário euro-americano em formação inicial nos EUA. Ao relatar os acontecimentos de sua vida, Rachel Rosenberg demonstra como ela usa suas próprias experiências de vida para enquadrar os aspectos morais de seu futuro papel de professor e, especialmente, suas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem na alfabetização. Os métodos utilizados aqui para obter e analisar a história de Rachel podem ser úteis aos professores formadores que querem entender como as perspectivas morais incorporadas nas histórias dos professores influenciam as maneiras pelas quais os professores se abordam e realizam o trabalho de ensino.
	Palavras-chave	Narrativa. História de vida. Alfabetização. Formação de professores. Professores em formação inicial.
Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	'Teaching could be a fantastic job <i>but ...</i>': three stories of student teacher withdrawal from initial teacher preparation programmes in England/ "Ensinar poderia ser um trabalho fantástico, mas ...": três histórias de desistências de professores estudantes de programas iniciais de preparação de professores na Inglaterra – Gary N. Chambers, Andrew J. Hobson & Louise Tracey
	Local e Foco Temático	Inglaterra – Retention in initial teacher preparation (ITP) and the teaching profession, in England and elsewhere, has been the subject of numerous articles in academic and professional journals. Whilst a number of common findings are beginning to emerge from research on this subject, notably on the causes of student teacher withdrawal, studies have tended to neglect the difficulties experienced by the individuals who have lived through the process of embarking upon and withdrawing from ITP programmes. Having conducted in-depth interviews, the authors attempt in this paper to understand the experiences, emotions and decisions of three people who committed themselves to ITP, invested much energy and time, but in the end withdrew. The reasons for their decision are numerous and complex. The impact on each individual was considerable. The experience was painful.
	Keywords	Student teachers, pre-service teacher education, dropout, initial teacher preparation, professional education, career changers.

	Em Português	A retenção na preparação inicial de professores (ITP) e na profissão docente, na Inglaterra e em outros lugares, tem sido objeto de numerosos artigos em revistas acadêmicas e profissionais. Apesar de uma série de descobertas comuns começarem a surgir a partir de pesquisas sobre este assunto, especialmente sobre as causas da desistência de professores estudantes, os estudos tendem a negligenciar as dificuldades experimentadas pelos indivíduos que passaram pelo processo de entrar e desistir dos programas de ITP. Tendo conduzido entrevistas detalhadas, neste artigo os autores tentaram compreender as experiências, emoções e decisões de três pessoas que se comprometeram com a ITP, investiram muita energia e tempo, mas, no final, desistiram. Os motivos da sua decisão são numerosos e complexos. O impacto em cada indivíduo foi considerável. A experiência foi dolorosa.
	Palavras-chave	Professores estudantes. Educação de professores em formação inicial. Abandono. Preparação inicial do professor. Educação profissional. Trocadores de carreiras.

REVISTA Nº 4 – Volume 16, Junho 2010 – 7 artigos
Editorial – John Loughran

Artigo 7	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Constructing videocases to help novices learn to facilitate discussions in science and English: how does subject matter matter?/ Construindo vídeo cases para ajudar os novatos a aprender a facilitar as discussões em ciência e em inglês: como o assunto é importante? – Cheryl L. Rosaen, Mary Lundeberg, Marjorie Terpstra, Marjorie Cooper, Rui Niu & Jing Fu
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – Learning to conduct interactive classroom discussions is a high priority for becoming an effective teacher, and most teachers view conducting productive classroom discussions as a complex undertaking. Because the dynamics of facilitating classroom discussions are multifaceted and hard to analyze in real time, there is a growing interest in how video allows preservice teachers to examine records of their practice to promote further growth. What prospective teachers actually take away from analysis of video, however, needs further exploration. In this study, we explored five preservice student teachers' beliefs about conducting discussions and probed the potential of videocase construction for supporting teacher learning by investigating the following question: 'To what extent and how does making a videocase help preservice teachers investigate their facilitation of a subject-specific discussion?' Results revealed that by constructing and talking about their videocases, all five preservice teachers gained insights about how they lead discussions. Studying video excerpts and articulating what they saw in them provided a context for looking more closely at their own roles and student roles within their discussion. They also recognized the complexities of leading discussions and acknowledged particular areas that need improvement. The teachers used the metaphorical language of 'guiding' their students down a pathway when they talked about leading classroom

		<p>discussions. There were similarities and differences among teachers' conceptions of good discussions in English and science, and their notions of 'guiding' were related to their subject matter goals. The study suggests, however, several areas that may require further attention in preservice teachers' preparation in leading discussions. Although the teachers expressed views of discussion that aligned broadly with disciplinary views in English or science, their language lacked specificity in what it means to develop varied interpretations of texts in English or consensus based on argument and evidence in science. More specific video analysis focused on subject matter goals and corresponding conversational elements may help preservice teachers develop more nuanced, sophisticated views of how particular types of social interaction have the potential to help their students reach specific subject matter goals. We conclude that investigation is needed on larger numbers of preservice teachers' videocase construction processes, and further inquiry is needed into how working with video analysis affects their actual performance in future discussion facilitation.</p>
	Keywords	Preservice teacher education, videocase construction, classroom discussion, instructional improvement.
	Em Português	<p>Aprender a conduzir discussões interativas na sala de aula é uma das prioridades para se tornar um professor eficaz, e a maioria dos professores vê a condução de discussões produtivas em sala de aula como um esforço complexo. Porque as dinâmicas de facilitação das discussões em sala de aula são multifacetadas e difíceis de analisar em tempo real, há um interesse crescente em como o vídeo proporciona aos professores em formação inicial um exame dos registros de suas práticas para promover um maior crescimento. O que os potenciais professores realmente tiram da análise de vídeo, no entanto, precisa ser explorado mais a fundo. Neste estudo, exploramos cinco crenças de professores estudantes em formação inicial a respeito da condução de discussões e avaliamos o potencial da produção de <i>video cases</i> para apoiar a aprendizagem de professores investigando a seguinte questão: "Em que medida e como criar um video case para ajudar professores em formação inicial a investigar como eles podem tornar mais fácil uma discussão sobre um assunto específico?" Os resultados revelaram que ao projetar e conversar sobre seus videocases, os cinco professores em formação inicial adquiriram informações sobre como liderar discussões. Estudar trechos de vídeo e articular o que eles viram neles forneceu um contexto para olhar mais de perto seus próprios papéis e papéis dos alunos dentro de sua discussão. Eles também reconheceram a complexidade de liderar discussões e reconheceram áreas específicas que precisam ser melhoradas. Os professores usaram a linguagem metafórica de "orientar" seus alunos por um caminho quando falaram sobre liderar as discussões em sala de aula. Havia semelhanças e diferenças entre as concepções dos professores de boas discussões em inglês e ciência, e suas noções de "orientação" estavam relacionadas aos objetivos das matérias. O estudo sugere, no entanto, várias áreas que podem exigir mais atenção dos professores em formação inicial na preparação e liderança das discussões. Embora os professores expressassem pontos de vista de discussão que se alinhavam amplamente com opiniões disciplinares em inglês ou ciência, suas linguagens careciam de especificidade no que significa desenvolver interpretações variadas de textos em inglês ou consenso baseado em argumentos e evidências em ciência. Uma análise de vídeo mais específica com foco nos</p>

	objetivos da matéria e elementos conversacionais correspondentes pode ajudar os professores em formação inicial a desenvolverem visões com mais nuances e sofisticadas de como determinados tipos de interação social têm o potencial de ajudar seus alunos a alcançar metas específicas. Concluímos que é necessário investigar em um maior número de processos de construção de <i>video cases</i> de professores em formação inicial, e é necessária uma pesquisa adicional sobre como o trabalho com análise de vídeo afeta o desempenho real deles em discussões futuras.
Palavras-chave	Formação inicial de professores. Construção de <i>video cases</i> . Discussão em sala de aula. Melhoria de instrução.

REVISTA Nº 5 – Volume 16, setembro 2010 – 7 artigos
Editorial – Geert Kelchtermans

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	A fundamental partnership: the experiences of practising teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme/ Uma parceria fundamental: as experiências dos professores praticantes como palestrantes em um programa de formação inicial de professores – Jeanne Maree Allen, Carol Butler-Mader & Richard A. Smith
	Local e Foco Temático	Austrália – This paper reports an evaluation of an innovative university–school partnership in which teacher practitioners work as university lecturers in a regional Australian pre-service teacher education programme. The philosophy of this programme encompasses authentic partnerships between universities, schools and other industry employers. The study was motivated by an interest in understanding the experiences and outcomes for the teacher practitioners and in documenting their experiences. Staff members who are currently on contract as university lecturers as well as teachers who have completed secondments and returned to school settings are surveyed. This paper focuses on suggestions to improve the partnership and discusses future directions for the partnership.
	Keywords	Pre-service teacher education programme, university–school partnership, theory–practice gap, secondment, teachers as lecturers.
	Em Português	Este artigo relata a avaliação de uma inovadora parceria universidade-escola em que os professores praticantes trabalham como palestrantes em uma universidade, num programa regional australiano de educação de professores em formação inicial. A filosofia deste programa abrange parcerias autênticas entre universidades, escolas e outros empregadores da indústria. O estudo foi motivado por um interesse em compreender as experiências e os resultados dos professores praticantes, e de documentar suas experiências. Estão incluídos no estudo os membros da equipe que estão atualmente contratados como professores palestrantes em universidades, bem como professores de escolas que tenham completado

	períodos adicionais de ensino em outras instituições e retornado às suas escolas de origem. Este artigo aborda sugestões para melhorar a parceria e discute orientações futuras para a parceria.
Palavras-chave	Programa de formação inicial de professores. Parceria universidade-escola. Lacuna entre teoria e prática. Atividades extras em outras instituições. Professores como palestrantes.

REVISTA Nº 6 – Volume 16, outubro 2010 – 6 artigos
Editorial – Douwe Beijaard

Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Effects of communities of reflecting peers on student-teacher development – including in-depth case studies/ Efeitos das comunidades de colegas pensadores sobre desenvolvimento de professores estudantes - incluindo estudos de caso aprofundados – Zvia Fund
	Local e Foco Temático	Israel – Despite continuing interest in teacher reflection and an extensive body of research on peer assessment, the interaction between these areas has not been sufficiently investigated. This study on reflection and peer feedback is part of an ongoing action research addressing the design and pedagogical model of a theoretically oriented teacher training course. The course comprised face-to-face lessons followed by written reflections of the student-teachers concerning their learning experiences. These reflections were presented for peer feedback – thereby initiating a community of reflecting peers ('co-reflection') – and were additionally subjected to instructor feedback under two conditions (full vs. diluted). Student-teachers' perception of their professional development that resulted from these co-reflecting communities were quantitatively evaluated (using a self-reported questionnaire) over a three-year period. An enhanced positive effect over the three-year period was found – regardless of the instructor feedback condition – as well as significant differences between parallel groups (higher for science vs. mathematics student-teachers). These are described in the first part of the paper, followed by an in-depth case study analysis in the second section. The case studies reported inclusive analysis of the students' written reflections and feedback. It provides an insight into the processes of co-reflection, identifies changes over time in the quality of reflections and feedback, as well as in the personal, professional and social development of the student-teachers, attempting to identify the mechanisms leading to these changes. Examples are cited to illustrate the ways in which the students developed and what activated their motivation for development. The case studies reveal two developmental models, one of external orientation and the other internal. These are characterized by a <i>willing receiver</i> and <i>willing donor</i> , respectively. The importance of a 'maturity interval', when the student is 'ripe' for developmental change, was also demonstrated. Offering an appropriate trigger at this mature point may stimulate crucial development. Teacher development is further interpreted in terms of interpersonal variables. The current paper may encourage teacher educators and student-teachers themselves to incorporate co-reflecting in their course planning and community planning. Ways may be designed to train student-teachers

		to offer and use feedback effectively. For feedback to be valuable, it should be reinforcing, challenging, thorough and sincere, radiate faith, and be of a friendly nature – it should be non-insulting and non-judgemental. They may be used for in-text as well as summary remarks.
	Keywords	Professional development, social development, personal development, reflection, feedback, community of reflecting peers, willing receiver/donor, maturity point, interpersonal variables.
	Em Português	Apesar do interesse contínuo pela reflexão dos professores e um vasto leque de pesquisas sobre a avaliação dos pares, a interação entre essas áreas não foi suficientemente investigada. Este estudo sobre reflexão e feedback de pares faz parte de uma pesquisa ação em andamento que aborda o projeto e o modelo pedagógico de um curso de formação de professores orientado pela teoria. O curso foi composto por aulas presenciais seguidas de reflexões escritas dos professores estudantes sobre suas experiências de aprendizagem. Essas reflexões eram então apresentadas para o feedback dos pares - iniciando assim uma comunidade de pares reflexivos ("co-reflexão") - e foram adicionalmente submetidos ao feedback do instrutor em duas condições (total vs. diluído). A percepção dos professores estudantes sobre seu desenvolvimento profissional que resultaram dessas comunidades co-refletivas foi avaliada quantitativamente (usando um questionário auto-relatado) ao longo de um período de três anos. Um efeito positivo melhorado ao longo do período de três anos foi encontrado - independentemente da condição de feedback do instrutor -, bem como diferenças significativas entre grupos paralelos (maior para ciências versus professores estudantes de matemática). Estes são descritos na primeira parte do artigo, seguido de uma análise aprofundada do estudo de caso na segunda seção. Os estudos de caso relataram análises inclusivas das reflexões e comentários escritos dos alunos. Ele fornece uma visão dos processos de co-reflexão, identifica as mudanças ao longo do tempo na qualidade das reflexões e comentários, bem como no desenvolvimento pessoal, profissional e social dos professores estudantes, tentando identificar os mecanismos que conduzem a essas mudanças. Exemplos são citados para ilustrar as formas como os alunos se desenvolveram e o que ativou sua motivação para o desenvolvimento. Os estudos de caso revelam dois modelos de desenvolvimento, um de orientação externa e o outro interna. Estes são caracterizados por um <i>destinatário disposto</i> e <i>doador disposto</i> , respectivamente. A importância de um "intervalo de maturidade", quando o aluno está "maduro" para o desenvolvimento da mudança, também foi demonstrada. Oferecer um gatilho apropriado neste ponto de maturidade pode estimular um desenvolvimento crucial. O desenvolvimento do professor é ainda mais interpretado em termos de variáveis interpessoais. O artigo atual pode encorajar educadores de professores e professores estudantes a incorporar co-reflexão no planejamento de seu curso e planejamento comunitário. Meios podem ser projetados para treinar professores estudantes a oferecer e usar o feedback de forma eficaz. Para que os comentários sejam valiosos, ele deve ser reforçador, desafiador, completo e sincero, irradiar fé e ser de natureza amigável - não deve ser insultante e sem julgamento. Eles podem ser usados para texto interno, bem como observações resumidas.

	Palavras-chave	Desenvolvimento profissional. Desenvolvimento social. Desenvolvimento pessoal. Reflexão. Feedback. Comunidade de pares reflectivos. Receptor/doador voluntário. Ponto de maturidade. Variáveis interpessoais.
--	-----------------------	---

ANO 2011 – 6 REVISTAS
REVISTA Nº 1 – Volume 17, janeiro 2011 – 8 artigos
Editorial – Frances O’Connell Rust

Artigo 5	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Better serving the needs of limited English proficient (LEP) students in the mainstream classroom: examining the impact of an inquiry-based hybrid professional development program/ Melhor atendimento às necessidades de estudantes com proficiência limitada em inglês (LEP) na sala de aula regulares: examinando o impacto de um programa de desenvolvimento profissional híbrido baseado em pesquisa – Mary Hutchinson & Xenia Hadjioannou
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – In this study, the authors examine the impact of an English as a second language (ESL) professional development offering designed to meet this challenge: the Modular Design for English Language Learners (MODELL) instruction program. The authors were part of a team of faculty that designed and developed this hybrid professional development program to support classroom teachers challenged with assessing and addressing the educational needs of limited English proficient (LEP) students. The authors theorize that observing and describing the trajectory and complexities of the professional development process might offer significant insights for teacher educators regarding ways to prepare teachers for working in culturally and linguistically diverse classrooms. What was discovered through this study was that the teachers learned a lot about themselves and what they were capable of doing in the classroom; they learned that their peers struggled with similar issues and that out of this camaraderie, a solid support network could be established; and they learned that the multicultural classroom environment could be an asset to teaching and learning.
	Keywords	English language learners, professional development, TESOL strategies, second language acquisition, hybrid program.
	Em Português	Neste estudo, os autores examinam o impacto de uma oferta de desenvolvimento profissional de inglês como segunda língua (ESL) projetada para enfrentar o seguinte desafio: o programa de instruções Modular Design for English Language Learners (Design Modular para Estudantes de Língua Inglesa) – MODELL. Os autores faziam parte de uma equipe de professores que projetou e desenvolveu este programa de desenvolvimento profissional híbrido para apoiar os professores de sala de aula desafiados com a avaliação e atendimento das necessidades educacionais de alunos com proficiência limitada em inglês (LEP). Os autores teorizam que observar e descrever a trajetória e as complexidades do processo de desenvolvimento profissional podem oferecer uma visão significativa para educadores de professores sobre formas de preparar

	professores para trabalhar em salas de aula culturalmente e linguisticamente diversas. O que foi descoberto através deste estudo foi que os professores aprenderam muito sobre si mesmos e sobre o que eles eram capazes de fazer na sala de aula; Eles aprenderam que seus colegas lutaram com questões semelhantes e que, dessa parceria, uma sólida rede de apoio pôde ser estabelecida; E eles aprenderam que o ambiente de sala de aula multicultural pode ser um recurso para o ensino e a aprendizagem.
Palavras-chave	Aprendizes de língua inglesa. Desenvolvimento profissional. Estratégias TESOL. Aquisição de segunda língua. Programa híbrido.

REVISTA Nº 3 – Volume 17, junho 2011 – 7 artigos
Editorial – Focusing on pedagogical research/Centrar-se na pesquisa pedagógica
John Loughran

Artigo 7	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Student teachers' indirect complaining in learning groups/Queixas indiretas de professores-estudantes em grupos de aprendizagem – Marjatta Pakkanen
	Local e Foco temático	Finlândia – This article focuses on indirect complaining in teacher education. The phenomenon of complaining in educational situations has not been examined as a process before. In this study complaining was examined in naturally occurring learning group sessions, which were videotaped and analysed through Conversation Analysis (CA). The purpose of this study is to describe the beginning of complaints and find ways to handle situations including complaining. The data comprise 26 pedagogically focused discussions that included indirect complaining. These were categorized into four classes: discussions which produced accounts, advice-giving discussions, discussions expressing different viewpoints, and discussions mainly expressing affiliation. Discussions in the first three categories can be seen as investigative: in these discussions student teachers produced explanations or new interpretations of complained situations, or gave advice to correct the complained situation. Hence, although complaining is defined as having at least two negative elements (there must be something wrong in the complained-of situation, and the stance of the complainer towards it must be negative), there was also something positive in the processes of the discussions that included complaining, namely investigation. When the second turns of the discussions including indirect complaining were studied, it was observed that invitations to define the complained-of situation seemed to engender investigative discussions, whereas like-mindedness or further complaint as the second turn seemed to engender discussions expressing affiliation. An invitation to define the complained-of situation is suggested as a tool for developing complaints into investigative discussions.
	Keywords	Complaining, conversation analysis, group discussion, teacher education.

	Em Português	Este artigo foca nas queixas indiretas na formação de professores. Anteriormente, o fenômeno de queixa em situações educacionais não havia sido examinado como um processo. Neste estudo, a queixa foi examinada em sessões de grupos de aprendizagem de ocorrência natural, que foram filmadas e analisadas através da Conversation Analysis (CA – Análise de Conversação). O objetivo deste estudo é descrever o início das queixas e encontrar maneiras de lidar com situações, inclusive com queixas. Os dados compreendem 26 discussões pedagogicamente focadas que incluíam reclamações indiretas. Estes foram categorizados em quatro classes: discussões que produziram relatos, discussões de aconselhamento, discussões expressando diferentes pontos de vista e discussões principalmente expressando afiliação. As discussões nas três primeiras categorias podem ser vistas como investigativas: nessas discussões, os professores estudantes produziram explicações ou novas interpretações das situações reclamadas, ou deram conselhos para corrigir a situação reclamada. Assim, embora uma queixa seja definida como tendo pelo menos dois elementos negativos (deve haver algo errado na situação reclamada, e a posição do queixoso em relação a ela deve ser negativa), houve também algo positivo nos processos das discussões que incluíam queixas, ou seja, investigação. Quando as segundas rodadas de discussões que incluíam as queixas indiretas foram estudadas, observou-se que os convites para definir a situação reclamada pareciam engendrar discussões investigativas, enquanto que opinião semelhante ou as queixas adicionais como as da segunda rodada pareciam engendrar discussões que expressavam aflições. Um convite para definir a situação de queixa é sugerido como uma ferramenta para a transformação de queixas em discussões investigativas.
	Palavras-chave	Reclamação. Análise de conversas. Discussão em grupo. Formação de professores.

REVISTA Nº 5 – Volume 17, October 2011 – 6 artigos
Editorial – Douwe Beijaard

	Título – Inglês e Português Autor/a/es	‘Four years on, I’m ready to teach’: teacher education and the construction of teacher identities/ “Quatro anos depois, estou pronto para ensinar”: a formação de professores e a construção de identidades de professores – John Trent
Artigo 2	Local e Foco temático	Hong Kong – This article discusses the results of a qualitative study that aimed to explore how one group of preservice English language teachers in Hong Kong constructed their identities as teachers. Using in-depth interviews to gain a rich understanding of participants’ teacher identity formation in practice and discourse, the paper examines the perspectives of six preservice teachers about teaching and teachers at the completion of their undergraduate teacher education program. In contrast to the theorization of teacher identity construction, the results suggest that the participants often held rigid views about teaching

		and how they saw themselves, and others, as teachers. The paper argues that this rigidity may lead to antagonistic relations between these preservice teachers and their more experienced colleagues as the participants move into teaching and explores the implications for challenging this rigidity within the context of teacher education programs. Implications for future research are also considered.
	Keywords	Teacher identity, discourse analysis, teacher education.
	Em Português	Este artigo discute os resultados de um estudo qualitativo que teve como objetivo explorar como um grupo de professores de língua inglesa em formação inicial de Hong Kong construiu suas identidades como professores. Usando entrevistas abrangentes para obter uma compreensão rica da formação de identidade de professores participantes na prática e no discurso, o artigo examina as perspectivas de seis professores em formação inicial sobre o ensino e sobre professores na conclusão do seu programa de graduação. Em contraste com a teorização da construção da identidade do professor, os resultados sugerem que os participantes muitas vezes mantiveram opiniões rígidas sobre o ensino e como eles viam a si mesmos e outros como professores. O artigo argumenta que com a progressão dos participantes para o ensino, esta rigidez pode levar à relações antagônicas entre estes professores em formação inicial e seus colegas mais experientes, e explora as implicações para desafiar essa rigidez no contexto de programas de formação de professores. Implicações para pesquisas futuras também são consideradas.
	Palavras-chave	Identidade do professor. Análise do discurso. Formação de professores.

ANO 2012 – 6 REVISTAS
REVISTA Nº 1 – Volume 18, february 2012 – 7 artigos
Editorial – Levando os professores a sério – Frances Rust

Artigo 4	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Professional language use by pre-service English as a foreign language teachers in a teaching certificate program/ Uso de linguagem profissional por professores de inglês em formação inicial como professores de língua estrangeira em um programa de certificado de ensino – Demet Yayli
	Local e Foco temático	Turquia – Since the language used by people has the potential to signal a membership in a discourse community, it is significant that prospective teachers speak the appropriate social language to be able to claim a strong membership in the community of teachers. This qualitative study explores a group of pre-service teachers' professional language use and their claims for membership in the teaching profession. In this study, a scrutiny of the meanings reflected by 21 pre-service teachers during their one-semester internship is provided to illustrate the extent to which their classroom practice brings about a change in both their professional language use and their recognition of themselves as valid members of the specific discourse community of English as a foreign language (EFL) teachers in Turkey. The methods of data collection in this study consisted of a blend of qualitative techniques: (1) the pre-service teachers' weekly

		field notes; (2) their weekly reflective reports on their own field notes and their classroom practice experiences; (3) their written responses to open-ended questions posed at the end of the semester; and (4) my observational notes which I took during weekly discussion sessions. Findings underscore that there are several reasons leading to the participants' limited professional language use. A focus on teachers' professional language use – a significant part and indicator of teachers' professional development – might help to reveal the dimensions of the processes involved in teachers' identity formation in different educational contexts as well as in mainstream contexts.
	Keywords	Professional language, local language, EFL, pre-service teacher education.
	Em Português	Uma vez que a linguagem usada pelas pessoas tem o potencial de sinalizar uma adesão a uma comunidade discursiva, é significativo que os futuros professores falem a linguagem social apropriada para poder reivindicar uma forte adesão à comunidade de professores. Este estudo qualitativo explora um grupo de uso profissional da língua formado por professores em formação inicial e suas reivindicações para a participação na profissão de professor. Neste estudo, um escrutínio dos significados das reflexões de 21 professores de formação inicial durante seu estágio de um semestre é fornecido para ilustrar a medida em que sua prática de sala de aula traz uma mudança tanto no seu uso de linguagem profissional e do reconhecimento de si mesmos como membros válidos da uma comunidade discursiva específica de professores de inglês como língua estrangeira (EFL) na Turquia. Os métodos de coleta de dados neste estudo consistiram de uma combinação de técnicas qualitativas: (1) as notas de campo semanais dos professores em formação inicial; (2) seus relatórios reflexivos semanais em suas próprias notas de campo e suas experiências de prática de sala de aula; (3) suas respostas escritas à questões abertas feitas no final do semestre; e (4) minhas observações que tomei durante as sessões semanais de discussão. As conclusões sublinham que há várias razões que levam ao uso limitado de linguagem profissional por parte dos participantes. A ênfase no uso da linguagem profissional dos professores - uma parte significativa e um indicador do desenvolvimento profissional dos professores - pode ajudar a revelar as dimensões dos processos envolvidos na formação da identidade dos professores em diferentes contextos educativos, bem como nos contextos tradicionais.
	Palavras-chave	Linguagem profissional. Língua local. EFL. Formação inicial de professores.

REVISTA Nº 2 – Volume 18, abril 2012 – 8 artigos
Editorial – Christopher Day

Artigo 2	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Negotiating authority through jointly constructing the course curriculum/ Nogociando autoridade através da construção conjunta do currículo do curso – Nathan D. Brubaker
-----------------	---	--

Local e Foco temático	Austrália – Understanding how authority is negotiated in teacher education classrooms can inform efforts to foster democratic teacher education practices and prepare future teachers to teach democratically. We know very little, however, about how authority is negotiated in different classroom contexts, particularly in teacher education settings. This qualitative study examined how authority was negotiated in an undergraduate teacher education course in which I – as the teacher of the course – involved students in actively determining the content, method, and assessment of the course through jointly constructing the course curriculum. Using self-study methodology to understand more deeply the problems embedded in my practice as a beginning teacher-educator, I generated themes from the data using the constant comparative method. The findings suggest that deriving legitimacy from mutually recognized sources, working from shared purposes, and confronting students’ deeply rooted familiarity with authoritarian teaching practices present potential frameworks for negotiating authority in teacher education – while illuminating the challenges of teaching democratically in authoritarian contexts. Such insights are important for helping future teachers experience alternatives to conventional teaching while accounting for the complexity of learning to bring democratic values to life in classrooms at all levels.
Keywords	Authority, negotiation, democratic pedagogy, teacher education, curriculum.
Em Português	Compreender como a autoridade é negociada em salas de aula de educação de professores, pode informar os esforços para promover práticas democráticas de educação de professores e preparar futuros professores para ensinar democraticamente. Contudo, sabemos muito pouco sobre a forma como a autoridade é negociada em diferentes contextos de sala de aula, particularmente em contextos de educação de professores. Este estudo qualitativo examinou como a autoridade foi negociada em um curso de formação de professores de graduação em que eu - como professor do curso – envolvi os alunos na determinação ativa do conteúdo, método e avaliação do curso através da construção conjunta do currículo do curso. Usando a metodologia de auto-estudo para entender mais profundamente os problemas embutidos na minha prática como um professor educador iniciante, eu gerei temas a partir dos dados usando o método comparativo constante. Os resultados sugerem que derivar legitimidade de fontes mutuamente reconhecidas, trabalhar a partir de propósitos compartilhados, e confrontar a familiaridade profundamente enraizada dos alunos com práticas de ensino autoritárias apresenta estruturas potenciais para negociar a autoridade na formação de professores – enquanto se esclarecem os desafios do ensino democrático em contextos autoritários. Essas percepções são importantes para ajudar os futuros professores a experimentar alternativas ao ensino convencional, ao mesmo tempo em que explicam a complexidade do aprendizado ao trazerem os valores democráticos à vida em salas de aula em todos os níveis.
Palavras-chave	Autoridade. Negociação. Pedagogia democrática. Formação de professores. Currículo.

Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Reasserting theory in professionally based initial teacher education/ Reafirmando a teoria na formação inicial de professores com base profissional – Elaine Hodson; Kim Smith e Tony Brown
	Local e Foco temático	Inglaterra – Conceptions of theory within initial teacher education in England are adjusting to new conditions where most learning how to teach is school-based. Student teachers on a programme situated primarily in an employing school were monitored within a practitioner enquiry by their university programme tutors according to how they progressively understood theory. The tutors meanwhile also focused on how their own conceptions of theory responded and evolved in relation to their students' changing perceptions. This resulted in the students retrospectively identifying and developing theoretical and analytical capabilities. University sessions became a reflective platform from which to critically interrogate the emergent story of what it is to be a teacher in a school. There are implications for schools and universities about what it is to learn to be a teacher.
	Keywords	Theory, employment-based, initial teacher education, subjectification, apprenticeship.
	Em Português	As concepções de teoria dentro da formação inicial de professores na Inglaterra estão se ajustando a novas condições onde muito do aprender a ensinar é baseado na escola. Os professores estudantes em um programa situado principalmente em uma escola empregadora (NT - <i>employing schools</i> são escolas onde menores a partir de 13 anos de idade podem ser empregadas para fazerem serviços específicos) foram monitorados dentro de uma pesquisa de práticas feita por seus tutores no programa universitário de acordo como eles progressivamente compreendiam a teoria. Os tutores, entretanto, também se concentraram em como suas próprias concepções de teoria responderam e evoluíram em relação às percepções mutáveis de seus alunos. Isso resultou na identificação e desenvolvimento retrospectivo de capacidades teóricas e analíticas dos alunos. As sessões universitárias tornaram-se uma plataforma reflexiva para questionar criticamente a história emergente do que é ser professor em uma escola. Há implicações para as escolas e universidades sobre o que é aprender a ser um professor.
	Palavras-chave	Teoria. Baseada no emprego. Formação inicial de professores. Subjetivação. Aprendizagem.
Artigo 4	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives/ Encontrando-me como um professor: explorando a formação de identidades docentes através de narrativas de professores de estudante' – Tiina Anspal, Eve Eisenschmidt & Erika Löfström
	Local e Foco temático	Estônia – The aim of the study was to explore the professional identity development among student teachers in a five-year integrated teacher education programme in Estonia. Thirty-eight students in the first through fifth year of the primary school teacher education programme provided written stories about themselves as teachers today. The narratives were analysed both across different study years in the teacher education programme using inductive content analysis, and through in-depth thematic analysis of

	<p>one case exemplifying the emergence of teacher identity. In the latter, Kelchtermans' professional identity model was applied. Findings indicate that the practice periods appear to be highly influential for identity development. In the students' development, phases similar to those identified in prior research emerged, with focus shifting from oneself towards teaching methods and skills and pupils' learning. Teacher educators can help students recognise these patterns and support the students in reflecting on the strategies they have applied in their learning and development and their ways of coping with challenges, and help them to identify personal working theories developed during the education process. This way the newly qualified teachers entering schools can be supported to become teachers with solid professional identities well-equipped to begin their careers in primary schools.</p>
Keywords	Teacher education, teacher identity, integrated teacher education, narratives.
Em Português	<p>O objetivo do estudo foi explorar o desenvolvimento da identidade profissional entre os alunos em um programa integrado de formação de professores de cinco anos na Estônia. Trinta e oito alunos do primeiro ao quinto ano do programa de educação de professores da escola primária forneceram histórias escritas sobre si mesmos como professores hoje. As narrativas foram analisadas em diferentes anos de estudo no programa de formação de professores utilizando análise de conteúdo indutivo e através de análise temática detalhada de um caso que exemplifica o surgimento da identidade do professor. No último, o modelo de identidade profissional de Kelchtermans foi aplicado. Os achados indicam que os períodos de prática parecem ser altamente influentes para o desenvolvimento da identidade. No desenvolvimento dos alunos, emergiram fases semelhantes às identificadas na pesquisa anterior, com foco mudando do próprio professor para métodos de ensino, habilidades e aprendizado de alunos. Os educadores de professores podem ajudar os alunos a reconhecer esses padrões e apoiar os alunos na reflexão sobre as estratégias que aplicaram em seu aprendizado e desenvolvimento e suas formas de lidar com os desafios e ajudá-los a identificar as teorias de trabalho pessoais desenvolvidas durante o processo educacional. Desta forma, os professores recém-qualificados que entram nas escolas podem ser apoiados para se tornarem professores com sólidas identidades profissionais, bem equipados para iniciar suas carreiras nas escolas primárias.</p>
Palavras-chave	Formação docente. Identidade docente. Formação integrada de professores. Narrativas.

REVISTA Nº 3 – Volume 18, June 2012 – 7 artigos
Editorial – Mantendo o foco no ensino e aprendizagem – John Loughran

Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Development of syntactic subject matter knowledge and pedagogical content knowledge for science by a generalist elementary teacher/ Desenvolvimento de conhecimento do sujeito
-----------------	---	---

	sintático e de conteúdo pedagógico para a ciência por um professor elementar generalista – Dayle Anderson & Megan Clark
Local e Foco temático	Nova Zelândia – The nature of knowledge needed for teaching elementary science and the development of such knowledge is a focus of ongoing research in science education. Internationally, there is a move to include scientific literacy as an aim of science education curricula. In order to teach such curricula teachers need two types of subject matter knowledge (SMK): knowledge of science and knowledge about science. Knowledge of science refers to the knowledge produced by science (substantive knowledge). Knowledge about science refers to the nature of science (NOS): the principles and means by which scientific knowledge develops and becomes accepted (syntactic or epistemic knowledge). In addition, teachers need to know <i>how</i> to teach both these kinds of SMK effectively (pedagogical content knowledge [PCK]). This case study analyses the practice of a New Zealand generalist elementary teacher using a framework developed from the literature based on Shulman’s conceptualisation of teacher knowledge. It describes the nature and development of syntactic aspects of her SMK and PCK as she planned and taught a unit on science investigation. Analysis of student learning indicates some success in transfer of syntactic knowledge. The teacher used the limited connections she had with scientific communities of practice and documentation of scientific practice to develop her syntactic science knowledge. She applied strategies used in her general practice to teach syntactic aspects of science. Reflection on the effectiveness of these learning experiences built new PCK, supporting theories about the transformative development of PCK from other knowledge domains. Access to knowledge about the NOS is raised as a possible problem for generalist elementary teachers implementing curriculum with scientific literacy as a goal.
Keywords	Knowledge base for teaching, pedagogical content knowledge, scientific literacy, elementary school science, nature of science.
Em Português	A natureza do conhecimento necessário para o ensino elementar de ciências e o desenvolvimento de tal conhecimento é um foco de pesquisa em um curso de ciências. Internacionalmente, há uma mudança para incluir a alfabetização científica como um objetivo dos currículos de ciências. Para ensinar esses currículos, os professores precisam de dois tipos de conhecimento de matéria (SMK): conhecimento de ciência e conhecimento sobre ciência. O conhecimento da ciência refere-se ao conhecimento produzido pela ciência (conhecimento substantivo). O conhecimento sobre ciência refere-se à natureza da ciência (NOS): os princípios e os meios pelos quais o conhecimento científico se desenvolve e se torna aceito (conhecimento sintático ou epistêmico). Além disso, os professores precisam saber <i>como</i> ensinar esses dois tipos de SMK efetivamente (conhecimento de conteúdo pedagógico [PCK]). Este estudo de caso analisa a prática de um professor elementar generalista da Nova Zelândia usando um quadro desenvolvido a partir da literatura baseada na conceptualização do conhecimento do professor de Shulman. Descreve a natureza e o desenvolvimento de aspectos sintáticos de seus SMK e PCK enquanto ela planejou e ensinou a unidade investigada na matéria de ciências. A análise da aprendizagem da aluna

		indica um certo sucesso na transferência do conhecimento sintático. A professora usou as poucas conexões que teve com comunidades científicas de prática e documentação da prática científica para desenvolver seu conhecimento de ciência sintática. Ela aplicou estratégias usadas em sua prática geral para ensinar aspectos sintáticos da ciência. Reflexões sobre a eficácia destas experiências de aprendizagem constituíram um novo PCK, apoiando teorias sobre o desenvolvimento transformativo do PCK de outros domínios do conhecimento. O acesso ao conhecimento sobre a (NOS) é levantado como um problema possível para professores elementares generalistas que implementam currículos com a alfabetização científica como uma meta.
	Palavras-chave	Base de conhecimento para ensino. Conhecimento de conteúdo pedagógico. Alfabetização científica. Ciência da escola primária, natureza da ciência.

ANO 2013 – 6 REVISTAS

REVISTA Nº 1 – Volume 19, fevereiro 2013 – 7 artigos

Editorial – Dilemas, teoria, pedagogia e aprendizagem na vida profissional dos professores – Geert Kelchtermans

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Beyond the ‘good teacher’: guiding pre-service teacher reflections on culturally diverse students/ Além do "bom professor": orientando as reflexões dos professores em formação inicial sobre os alunos culturalmente diversos – Marianne Turner
	Local e Foco temático	Austrália – This article explores how reflective practice may be facilitated among pre-service teachers preparing to teach in culturally diverse classrooms. The significance of the mentor teacher’s ability to reveal her/himself as a reflective practitioner in order to promote student reflection is well documented. The article specifically addresses one teacher educator’s approach to offering mentor support with a focus on reflective practices related to cultural diversity. She explores how her ethnographic doctoral study on the classroom participation of adult South Sudanese students in different Australian learning environments has informed her own practice as a teacher, and ways in which her teaching philosophy and values were influenced by the sustained reflection needed to complete the study. By making explicit an aspect of her reflective practice, she aims to add to the growing body of literature on <i>how</i> to engage pre-service teachers meaningfully in reflection on their own classroom practice, especially in relation to teaching to diversity.
	Keywords	Reflective practice, teacher educator, teacher preparation, cultural diversity.
	Em Português	Este artigo explora como a prática reflexiva pode ser facilitada entre os professores de formação inicial que se preparam para ensinar em salas de aula culturalmente diversas. O significado da capacidade do professor mentor de revelar-se como um praticante reflexivo, a fim de promover a reflexão dos alunos está bem documentada. O artigo traz, especificamente, a abordagem de uma educadora de professores que oferece orientação pedagógica com foco em práticas reflexivas relacionadas à diversidade cultural.

		Ela explora como seu estudo etnográfico de doutorado sobre a participação em sala de aula de estudantes adultos sul-sudaneses em diferentes ambientes de aprendizagem australianos inspirou sua própria prática como professora, e formas em que sua filosofia de ensino e valores foram influenciados pela reflexão prolongada necessária para completar o estudo. Ao tornar explícito um aspecto de sua prática reflexiva, ela pretende agregar ao crescente corpo de literatura sobre como envolver os professores de formação inicial de forma significativa na reflexão sobre sua própria prática de sala de aula, especialmente em relação ao ensino à diversidade.
	Palavras-chave	Prática reflexiva. Educador de professores. Preparação de professores. Diversidade cultural.

Artigo 7	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching/ Instrução diferenciada na formação de professores: um estudo de caso de ensino congruente – Ilse Ruys, Stijn Defruyt, Isabel Rots & Antonia Aelterman
	Local e Foco temático	Bélgica – Teachers are supposed to use forms of differentiated instruction to anticipate the differences among their students. However, the adaptation of teaching to the diversity of the group often takes place with difficulty. Teacher education is blamed for not preparing student teachers adequately for differentiated instruction. Several authors suggest that congruent teaching in teacher education might be an adequate solution to this problem. This case study aims to investigate the (congruent) realization of differentiated instruction in teacher education using ethnographic tools. The results indicate that the observed teacher educator demonstrated limited forms of differentiation, largely without providing meta-commentary. Therefore, she is not a role model on the subject of differentiated instruction in the view of student teachers. These results are discussed in depth, and form a basis for further research and suggestions for practice in teacher education.
	Keywords	Differentiated instruction, case study, congruent teaching, pre-service teacher education.
	Em Português	Os professores devem usar formas de instrução diferenciadas para antecipar as diferenças entre seus alunos. No entanto, a adaptação do ensino à diversidade do grupo muitas vezes ocorre com dificuldades. A formação de professores recebe a culpa por não preparar os professores estudantes de forma adequada para a instrução diferenciada. Vários autores sugerem que o ensino congruente na formação de professores pode ser uma solução adequada para este problema. Este estudo de caso tem como objetivo investigar a realização (congruente) da instrução diferenciada na formação de professores utilizando ferramentas etnográficas. Os resultados indicam que o professor educador observado demonstrou formas limitadas de diferenciação, em grande parte sem fornecer meta-comentário. Portanto, ela não é um modelo sobre o tema da instrução diferenciada na visão de professores estudantes. Estes resultados são discutidos em profundidade e constituem uma base para pesquisas futuras e sugestões de prática na formação de professores.
	Palavras-chave	Instrução diferenciada. Estudo de caso. Ensino congruente. Formação inicial de professores.

REVISTA Nº 2 – Volume 19, abril 2013 – 7 artigos

Editorial – Special issue: formative assessment and teacher professional learning/ Edição Especial: avaliação formativa e de aprendizagem profissional de professores – Dineke E. H. Tigelaar e Douwe Beijaard

Artigo 5	Título – Inglês e Português Autor/a/es	What do we know and where do we go? Formative assessment in developing student teachers' professional learning of teaching science/ O que sabemos e para onde vamos? Avaliação formativa no desenvolvimento da aprendizagem profissional de professores estudantes no ensino de ciência – Pernilla Nilsson
	Local e Foco Temático	Suécia – In the context of teacher education, it could well be suggested that assessment activities that build on formative interactions between student teachers and teacher educators might offer new windows into better understanding teaching and learning. This paper presents findings from a study into a primary science teacher education initiative that seeks to build the foundations on which 24 primary science student teachers, through the use of formative assessment of their science teaching and learning, can begin developing their pedagogical content knowledge (PCK). In the project, formative assessment consists of activities used by teacher educators to stimulate interactions, self- and peer-assessment in order to provide insights into how student teachers develop their PCK during a semester. Content Representations (CoRes), were used as a tool to unpack the student teachers' approach to teaching a science topic and the reasons for that approach. The results indicate that the use of CoRes, together with subsequent self-assessment and formative interactions with teacher educators and peers, do have the potential for PCK development for student teachers. The results further highlight the need for developing reliable and valid tools for capturing and assessing student teachers' PCK in pre-service teacher education.
	Keywords	Content Representations (CoRes), formative assessment, pedagogical content knowledge (PCK), primary science, student teacher, teacher education.
	Em Português	No contexto da formação de professores, poderia muito bem ser sugerido que as actividades de avaliação que se baseiam nas interacções formativas entre professores estudantes e professores formadores podem oferecer novas janelas para uma melhor compreensão do ensino e da aprendizagem. Este artigo apresenta os achados de um estudo sobre uma iniciativa de educação de professores de ciências para o ensino primário que busca construir as bases sobre as quais 24 professores estudantes de ciências para o ensino primário, através do uso da avaliação formativa de seu ensino e aprendizagem de ciências, podem começar a desenvolver seu conhecimento de conteúdo pedagógico (PCK). No projeto, a avaliação

	<p>formativa consiste em atividades usadas por educadores de professores para estimular interações, auto-avaliação e avaliação de pares, a fim de fornecer insights sobre como os professores estudantes desenvolvem seu PCK durante um semestre. As Representações de Conteúdo (CoRes), foram usadas como ferramenta para analisar a abordagem usada pelos professores estudantes para o ensino de um tópico científico e as razões para o uso de tal abordagem. Os resultados indicam que o uso de CoRes, juntamente com subseqüentes auto-avaliação e interações formativas com educadores de professores e colegas, têm o potencial para o desenvolvimento de PCK para os professores estudantes. Os resultados apontam ainda a necessidade de desenvolver ferramentas confiáveis e válidas para captar e avaliar o PCK de professores estudantes na formação inicial de professores.</p>
Palavras-chave	Representações de conteúdo (CoRes). Avaliação formativa. Conhecimento de conteúdo pedagógico (PCK). Ciências no primário. Professor estudante. Formação de professores.

REVISTA Nº 4 – Volume 19, agosto 2013 – 7 artigos
Editorial – Taking teaching seriously/ Levando a sério o ensino – John Loughran

Artigo 2	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Letting experience in at the front door and bringing theory through the back: Exploring the Pedagogical Possibilities of Situated Self-Narration in Teacher Education/ Deixando a experiência na porta da frente e trazendo a teoria pela porta dos fundos: Explorando as Possibilidades Pedagógicas da autonarrativa localizada na Formação de Professores – Tammy Iftody
	Local e Foco Temático	Canadá – As a means of exploring what ‘learning through experience’ in teacher education might look like, situated self-narration is both conceptualized and performed here as the discursive practice through which already familiar and remembered experience may re-presented and re-organized from a forward-looking vantage point. Drawing on poststructuralist views of language and subjectivity and framed by a “pedagogy of possibility” (Simon, 1992 Simon, R. 1992. <i>Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility</i> , Westport, CN: Greenwood Publishing Group. [Google Scholar]), situated self-narration involves three main discursive strategies: interruption, interrogation and interpretation. By way of illustration, I use memory to interrupt my relationship to the dominant narrative of ‘English Teacher as avid reader’ and interrogate my everyday experiences of being a girl as mediated by popular culture, in both cases, drawing on a poststructuralist understanding of identity as an evolving constellation of discursive practices and foregrounding the distinctive qualities of one’s experiences as a possible source of agency. I consider the pedagogical possibilities of such identity work in the context of English teacher education, specifically in terms of teaching theory through the back door (Luke, 1993). I engage what it means to say that the way we “word the world” matters (St. Pierre, 2000 St. Pierre, E. 2000. Poststructural feminism in education: An overview. <i>Qualitative Studies in Education</i> , 13(5): 477–515. [Taylor & Francis

		Online], [Google Scholar]) through my own interpreted experience as an evolving yet situated subjectivity; a consciousness-that-teaches.
	Keywords	Autobiographical inquiry, poststructuralist pedagogy, English teacher education.
	Em Português	Como meio de explorar o que pode ser o "aprender através da experiência" na formação de professores, a autonarrativa localizada é tanto conceituada como realizada aqui como a prática discursiva através da qual a experiência já familiar e lembrada pode ser re-apresentada e reorganizada de um ponto de vista voltado para o futuro. Baseando-se em visões pós-estruturalistas da linguagem e da subjetividade e enquadradas por uma "pedagogia da possibilidade" (Simon, 1992, Simon, R. 1992. Ensino contra a corrente: Textos para uma pedagogia da possibilidade, Westport, CN, Greenwood Publishing Group. A autonarrativa envolve três principais estratégias discursivas: interrupção, interrogação e interpretação. A título de ilustração, utilizo a memória para interromper o meu relacionamento com a narrativa dominante de "Professora de Inglês como leitora ávido" e interrogar as minhas experiências cotidianas de ser uma menina mediada pela cultura popular, em ambos os casos, baseando-me numa compreensão pós-estruturalista da identidade como uma constelação evolutiva de práticas discursivas e colocando em primeiro plano as qualidades distintivas de minhas experiências como uma possível fonte de ação. Considero as possibilidades pedagógicas desse trabalho identitário no contexto da formação de professores de inglês, especificamente em termos de ensinar a teoria através da porta dos fundos (Luke, 1993). Eu engajo o que significa dizer que a maneira que nós "falamos o mundo" importa (NT. Word the World é termo usado em um livro feminista de St. Pierre) (St. Pierre, 2000 St. Pierre, E. 2000. O feminismo pós-estruturalista na educação: Uma visão geral. Estudos Qualitativos em Educação, 13 (5): 477 Através da minha própria experiência interpretada como uma subjetividade em evolução, mas situada; Uma consciência que ensina.
	Palavras-chave	Investigação autobiográfica. Pedagogia pós-estruturalista. Formação de professores de inglês.

REVISTA Nº 5 – Volume 19, outubro 2013 – 7 artigos

Editorial – Teaching and learning to teach: roles, beliefs, attitudes, and interactions/ Ensinar e aprender a ensinar: papéis, crenças, atitudes e interações – Cheryl F. Craig

Artigo 5	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Learning to teach literacy through collaborative discussions of student work/ Aprender a ensinar alfabetização através de discussões colaborativas do trabalho do aluno – Marie Tejero Hughes, Michelle Parker-Katz & Anita Balasubramanian
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – Despite the high numbers of students with disabilities struggling with literacy, few teachers report feeling well prepared to address it. Most students with disabilities encounter challenges in reading and professional development can help teachers learn a range of ways to address those. In this

		article, we discuss a professional development project in which prospective teachers work collaboratively with practicing teachers throughout their university preparation. The professional development provided builds on the idea of 'literacy artifacts', which are samples of students' and teachers' work. Using guided discussions, teachers across the career continuum construct understandings and practices in which they learn how to infuse literacy instruction into all teaching and learning. By conjoining the literacy artifact with instructional resources teachers use, participants make visible the complexity of literacy instruction and how literacy could be embedded in teaching content for students with disabilities especially in general education classrooms.
	Keywords	Teacher education, special education, literacy instruction.
	Em Português	Apesar do elevado número de estudantes com deficiências que estão lutando com a alfabetização, poucos professores relatam sentir-se bem preparados para lidar com isso. A maioria dos estudantes com deficiências enfrenta desafios na leitura e o desenvolvimento profissional pode ajudar os professores a aprender uma variedade de maneiras de abordá-los. Neste artigo, discutimos um projeto de desenvolvimento profissional no qual os futuros professores trabalham em colaboração com os professores praticantes ao longo de sua preparação universitária. O desenvolvimento profissional proporcionado baseia-se na idéia de "artefatos de alfabetização", que são amostras de trabalho dos alunos e professores. Usando discussões guiadas, os professores em todo o continuum de suas carreiras constroem entendimentos e práticas em que eles aprendem a infundir instrução de alfabetização em todo o ensino e aprendizagem. Ao associar o artefato de alfabetização com os recursos didáticos que os professores usam, os participantes tornam visível a complexidade da instrução de alfabetização e como a alfabetização pode ser incorporada no conteúdo de ensino para alunos com deficiências, especialmente nas salas de aula de educação geral.
	Palavras-chave	Educação de professores. Educação especial. Alfabetização.

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Teacher involvement in pre-service teacher education/ Participação do professor na formação inicial de professores – Kevin O. Mason
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – Many researchers in the field of teacher education have proposed the formation of partnerships between teachers and teacher educators, without explicitly stating what additional roles teachers might play in the teacher preparation process. This article describes how some pre-service teacher education programmes have increased the involvement of in-service teachers and examines teachers' willingness to become more involved in pre-service teacher education. This article focuses on two research questions. In what ways have in-service teachers been involved in pre-service teacher education, beyond the traditional role of the cooperating teacher? What are in-service teachers' views on teacher involvement in pre-service teacher education and are they willing to become more involved? The

	<p>research literature provides numerous international examples of universities that have implemented strategies and programmes that involve in-service teachers in pre-service teacher education in a variety of innovative ways. These include involving in-service teachers in programme development and teaching in pre-service teacher education. A survey instrument was developed to ask in-service teachers about teacher involvement in pre-service teacher education, including their willingness to become more involved. The results of the survey indicated that most teachers would consider becoming more involved, if given the opportunity to attend regular meetings, guest teach, teach part-time, teach full-time or participate in teacher–faculty exchanges. The results of this survey have implications for teacher educators in other countries who might be considering expanding the role of in-service teachers in pre-service teacher education.</p>
Keywords	Teacher education, pre-service teacher education, cooperating teacher, partnership teacher, teacher collaboration.
Em Português	<p>Muitos pesquisadores no campo da formação de professores propuseram a formação de parcerias entre professores e educadores de professores, sem especificar explicitamente quais papéis adicionais os professores podem desempenhar no processo de preparação do professor. Este artigo descreve como alguns programas de formação inicial de professores aumentaram o envolvimento de professores em serviço e examinam a disposição dos professores de se envolverem mais na formação inicial de professores. Este artigo foca em duas questões de pesquisa. De que forma os professores em serviço estão envolvidos na formação inicial de professores, para além do papel tradicional do professor cooperante? Quais são as opiniões dos professores em serviço sobre o envolvimento dos professores na formação de inicial de professores, e se estão dispostos a se envolver mais? A literatura de pesquisa fornece numerosos exemplos internacionais de universidades que implementaram estratégias e programas que envolvem professores em serviço na formação inicial de professores em uma variedade de formas inovadoras. Estes incluem o envolvimento de professores em serviço no desenvolvimento de programas e no ensino na formação de professores em formação inicial. Um instrumento de pesquisa foi desenvolvido para pedir aos professores em serviço sobre o envolvimento dos professores na formação de professores em formação inicial, incluindo sua vontade de se envolver mais. Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos professores considerariam se envolver mais se tiverem a oportunidade de assistir a reuniões regulares, participar como professores convidados, de ensinar em meio período, de ensinar em tempo integral ou participar de intercâmbio professor-faculdade. Os resultados deste inquérito têm implicações para educadores de professores de outros países que possam estar considerando a possibilidade de expandir o papel dos professores em serviço na formação inicial de professores.</p>
Palavras-chave	Educação de professores. Educação de professores em formação inicial. Professor colaborador. Professor de parceria. Colaboração de professores.

REVISTA Nº 6 – Volume 19, dezembro 2013 – 8 artigos
Editorial – Teaching: outside-in/inside-out/ Ensino: fora-dentro/dentro-fora – Frances O’Connell Rust

Artigo 4	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Before, after, in and beyond teacher education/ Antes, depois, dentro e além da formação de professores – H. James Garrett
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – The author uses a trip to a Holocaust museum to explain and illustrate psychoanalytic concepts from Freud to Lacan in order to re-imagine persistent dilemmas in teacher education. The author suggests that psychoanalytic vocabularies provide an additional and productive lens to conceptualize productive possibilities in teacher education.
	Keywords	Teacher education, psychoanalytic theory, museum studies.
	Em Português	O autor usa uma viagem a um museu do Holocausto para explicar e ilustrar conceitos psicanalíticos de Freud à Lacan, a fim de re-imaginar dilemas persistentes na formação de professores. O autor sugere que os vocabulários psicanalíticos proporcionam uma lente adicional e produtiva para conceituar possibilidades produtivas na formação de professores.
	Palavras-chave	Educação de professores. Teoria psicanalítica. Estudos de museus.

ANO 2014 – 6 REVISTAS
REVISTA Nº 1 – Volume 20, janeiro 2014 – 7 artigos
Editorial: Context matters/ O contexto importa – Geert Kelchtermans

Artigo 7	Título – Inglês e Português Autor/a/es	The apprenticeship of observation in career contexts: a typology for the role of modeling in teachers’ career paths/ O aprendizado da observação em contextos de carreira: uma tipologia para o papel da modelagem na carreira dos professores – Carol R. Rinke, Lynnette Mawhinney & Gloria Park
	Local e Foco Temático	Pensilvânia – This article extends the literature on teachers’ career paths by attending to the experiences of educators when they were students in secondary classrooms. Grounded in the perspective that biography is central to teaching, we investigate undergraduate pre-service teachers’ educational experiences, views on teaching and learning, and professional plans. We draw upon life history interviews with 40 prospective teachers at three institutions across Pennsylvania, USA. We find that past educational experiences are intricately connected with career choice, intended professional path, and pedagogical focus. This paper identifies and discusses three forms of modeling – disciplinary, mentoring, and

		empowering – which influence pre-service teachers in powerful and enduring ways. These forms of modeling expand our understanding of teachers’ career intentions and apply the apprenticeship of observation to planned career paths.
	Keywords	Teaching (occupation), teacher attitudes, teacher recruitment, apprenticeship of observation, pre-service teacher education.
	Em Português	Este artigo estende a literatura sobre o percurso da carreira de professores, observando as experiências de educadores quando eram alunos de aulas secundárias. Baseada na perspectiva de que a biografia é fundamental para o ensino, investigamos as experiências educacionais dos professores de graduação em formação inicial, opiniões sobre ensino e aprendizagem e planos profissionais. Utilizamos entrevistas sobre a história de vida de 40 futuros professores em três instituições na Pensilvânia, EUA. Descobrimos que as experiências educacionais passadas estão intrinsecamente ligadas à escolha de carreira, ao caminho profissional pretendido e ao foco pedagógico. Este artigo identifica e discute três formas de modelagem – disciplinar, orientacional e emancipação - que influenciam os professores de formação inicial de maneiras poderosas e duradouras. Essas formas de modelagem expandem nossa compreensão das intenções de carreira dos professores e aplicam o aprendizado da observação aos caminhos de carreira planejados.
	Palavras-chave	Ensino (ocupação). Atitudes dos professores. Recrutamento de professores. Aprendizagem de observação. Formação inicial de professores.

REVISTA Nº 2 – Volume 20, abril 2014 – 7 artigos
Editorial: Christopher Day

Artigo 1	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Pre-service teachers’ use of tools to systematically analyze teaching and learning/ A utilização prévia de ferramentas por parte dos professores para analisar sistematicamente o ensino e a aprendizagem – Huy Q. Chung & Elizabeth A. van Es
	Local e Foco Temático	Califórnia – Learning to systematically analyze the relationship between teaching and student learning is an important but difficult skill to engender in teachers. In this study, we examine how pre-service teachers who were introduced to a framework for analyzing teaching in a video-based teacher education course drew on this tool to analyze their own practice after the conclusion of the course. We conceptualize the framework as a conceptual tool that scaffolds pre-service teachers to learn to attend to particular dimensions of teaching and learning and to analyze how their teaching influences student learning. Using the Portfolio Assessment for California Teachers-Teaching Event of 14 English language arts pre-service teachers, we conducted a qualitative analysis to examine the extent to which they applied this framework to analyze their own practice after the conclusion of the course, as well as different strategies they adopted

		as they analyzed their teaching practice. Findings suggest that pre-service teachers made progress in using the framework to study their teaching, but development of sub-skills for all four facets are needed to develop more productive analyses of teaching and student learning. This study has important implications for the design of teacher education that intends to support pre-service teachers in developing tools for learning to learn from their teaching practice.
	Keywords	Pre-service teacher education, analyzing teaching, reflective teaching, assessment portfolios, video-based learning environments, English teacher education.
	Em Português	Aprender a analisar sistematicamente a relação entre ensino e aprendizagem do aluno é uma habilidade importante, mas difícil de produzir nos professores. Neste estudo, examinamos como os professores em formação inicial que foram introduzidos em um sistema para analisar o ensino em um curso de formação de professores baseado em vídeo aproveitaram esta ferramenta para analisar sua própria prática após a conclusão do curso. Conceituamos o sistema como uma ferramenta conceitual que permite que os professores de formação inicial aprendam a observar dimensões particulares do ensino e da aprendizagem e a analisar como o seu ensino influencia a aprendizagem dos alunos. Utilizando a Avaliação de Portfólio que 14 professores de formação inicial de artes de língua inglesa produziram para um Evento de Ensino de Professores na Califórnia, realizamos uma análise qualitativa para examinar até que ponto eles aplicaram esse sistema para analisar sua própria prática após a conclusão do curso, diferentes estratégias adotadas à medida que analisavam sua prática docente. Os resultados sugerem que professores em formação inicial progrediram no uso do sistema para estudar seu ensino, mas o desenvolvimento de sub-habilidades para as quatro facetas são necessárias para desenvolver análises mais produtivas do ensino e da aprendizagem dos alunos. Este estudo tem implicações importantes para a concepção de cursos de formação de professores que pretendem apoiar os professores em formação inicial no desenvolvimento de ferramentas para aprenderem a aprender com a suas práticas de ensino.
	Palavras-chave	Educação de professores em formação inicial. Análise de ensino. Ensino reflexivo. Avaliação de portfólios. Ambientes de aprendizagem baseadas em vídeos. Formação de professores de inglês.

Artigo 2	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum/ Integrando teoria e prática no estágio da formação inicial de professores – Jeanne Maree Allen & Suzie Elizabeth Wright
	Local e Foco Temático	Austrália – This article reports on a study into student teachers' perceptions about their professional development during practicum. Framed within a symbolic interactionist perspective, the study examined to what extent, and how effectively, one group of student teachers was able to integrate theory and practice during a three-week practicum in the first year of their degree. The context for this mixed methods study was a Master of Teaching, graduate-level entry programme in the Faculty of Education at an urban Australian university. Although there is a strong field of literature around the practicum in pre-service

		<p>teacher education, there has been a limited focus on how student teachers themselves perceive their development during this learning period. Further, despite widespread and longstanding acknowledgement of the 'gap' between theory and practice in teacher education, there is still more to learn about how well the practicum enables an integration of these two dimensions of teacher preparation. In presenting three major findings of the study, this paper goes some way in addressing these shortcomings in the literature. First, participants in this study largely valued both the theoretical and practical components of their programme, which stands in contrast to the commonly identified tendency of the student teacher to privilege practice over theory. Second, opportunities to integrate theory and practice were varied, with many participants reporting the detrimental impact of an apparent lack of clarity around stakeholders' roles and responsibilities. Third, participants overwhelmingly supported the notion of linking university coursework assessment to the practicum as a means of bridging the gap between, on the one hand, the university and the school and, on the other hand, theory and practice.</p>
	Keywords	Pre-service teacher education practicum, school–university partnership, student teacher, stakeholder role and responsibilities, theory-practice.
	Em Português	<p>Este artigo relata um estudo sobre as percepções dos professores estudantes sobre seu desenvolvimento profissional durante o estágio. Enquadrado dentro de uma perspectiva interacionista simbólica, o estudo examinou até que ponto, e com que eficácia, um grupo de professores estudantes foi capaz de integrar teoria e prática durante um estágio de três semanas no primeiro ano de sua graduação. O contexto para este estudo de métodos mistos foi um <i>Master of Teaching</i> (Mestre no ensino), um programa de graduação de nível básico na Faculdade de Educação em uma universidade urbana australiana. Embora haja um forte campo de literatura em torno do estágio na formação de professores em formação inicial, tem havido um foco limitado em como os próprios professores estudam o seu desenvolvimento durante este período de aprendizagem. Além disso, apesar do reconhecimento generalizado e de longa data da "lacuna" entre teoria e prática na formação de professores, há ainda mais para aprender sobre quão bem o estágio permite uma integração dessas duas dimensões da preparação do professor. Ao apresentar as três principais descobertas do estudo, este trabalho contribui de alguma forma ao abordar essas deficiências na literatura. Primeiro, os participantes deste estudo valorizaram em grande parte tanto os componentes teóricos quanto os práticos de seu programa, o que contrasta com a tendência comumente identificada do professor estudante de privilegiar a prática sobre a teoria. Em segundo lugar, as oportunidades para integrar a teoria e a prática foram variadas, com muitos participantes relatando o impacto prejudicial de uma aparente falta de clareza em torno das responsabilidades e dos papéis das partes interessadas. Em terceiro lugar, os participantes apoiaram de forma esmagadora a noção de ligar a avaliação do curso universitário ao estágio como um meio de preencher a lacuna entre, por um lado, a universidade e a escola e, por outro lado, a teoria e a prática.</p>

	Palavras-chave	Estágio na formação de professores em formação inicial. Parceria escola-universidade. Professor estudante. Papel e responsabilidades das partes interessadas. Teoria-prática.
Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Differences in pedagogical understanding among student–teachers in a four-year initial teacher education programme/ Diferenças na compreensão pedagógica entre professores estudantes em um programa de quatro anos de formação de professores para o ensino primário – May M.H. Cheng, Sylvia Y.F. Tang & Annie Y.N. Cheng
	Local e Foco Temático	Hong Kong – As teacher educators, preparing student–teachers who are able to address diverse student needs is our main concern. It has been suggested in the literature that teachers who are adaptive to students' needs are those who possess adequate pedagogical content knowledge or pedagogical understanding. However, it is not uncommon for teacher educators to find student–teachers with diverse pedagogical understandings even at the point of graduation from the teacher education programme. This paper aims to explain and analyse the development of pedagogical understanding among student–teachers in an initial teacher education programme. The findings are drawn from a study conducted at the Hong Kong Institute of Education where in-depth interviews were carried out during the four-year programme. The findings from the three selected cases provide an explanation for why some individual student–teachers show continuous development, whereas others remain confused in their pedagogical understanding throughout the teacher education programme. While acknowledging individual differences in pedagogical understanding, we attempt to explain such differences by investigating the relationship between different dimensions of the student–teachers' learning such as the integration of pedagogical understanding with the teaching contexts, integration of feedback from lecturers and supporting teachers, and their focus of concern. The findings reveal that the three cases demonstrate different levels of pedagogical understanding and possess varying 'senses of agency'. Of the three cases, the first one, Peggy has the strongest sense of agency. Despite influences related to classroom management, diverse learning ability among pupils, and the teaching methods which pupils were accustomed to previously, she actively introduced rhythmic movements into her lessons, developed pupils' ability to learn gradually and achieved an impact on pupils' learning which was also recognized by her supporting teacher. The analysis suggests that the second case, Lilian has a weaker sense of agency as she was severely limited by influences in the teaching context in her first teaching practice and resorted to teacher-centered teaching strategies. She improved later on in the programme and started to plan her own learning, drawing on the feedback she received as well as learning from other taught modules, from feedback from various sources, and from her pupils' responses to her teaching and her own evaluation of her teaching. The third case, Stephanie remained confused throughout the programme and struggled with the implementation of student-centered teaching strategies. The ability to practice one's own convictions and demonstrate an active sense of agency distinguishes the student–teacher who achieves better pedagogical understanding.

		Drawing on the findings, the paper concludes that it is crucial for teacher educators to identify ways to nurture a sense of agency among student–teachers. Implications for teacher education programmes are discussed, including providing opportunities for student–teachers to be able to articulate and integrate their pedagogical understandings, as well as negotiate how to accomplish their learning and teaching targets despite complex classroom situations.
	Keywords	Pedagogical understanding, initial teacher education, professional knowledge, focus of concern.
	Em Português	Como educadores de professores, preparar professores estudantes que sejam capazes de atender às diversas necessidades dos alunos é a nossa principal preocupação. Foi sugerido na literatura que os professores que se adaptam às necessidades dos alunos são aqueles que possuem conhecimento de conteúdo pedagógico adequado ou compreensão pedagógica. No entanto, não é incomum para os educadores de professores encontrar professores estudantes com compreensões pedagógicas diversas mesmo ao final da graduação do programa de formação de professores. Este trabalho tem como objetivo explicar e analisar o desenvolvimento da compreensão pedagógica entre professores estudantes em um programa inicial de formação de professores. Os resultados são extraídos de um estudo realizado no Instituto de Educação de Hong Kong, onde foram realizadas entrevistas extensas durante os quatro anos do programa. Os achados dos três casos selecionados fornecem uma explicação para o fato de alguns professores estudantes mostrarem um desenvolvimento contínuo, enquanto outros permanecem confusos em sua compreensão pedagógica ao longo do programa de formação de professores. Ao mesmo tempo que reconhecemos diferenças individuais na compreensão pedagógica, tentamos explicar tais diferenças investigando a relação entre diferentes dimensões da aprendizagem dos professores estudantes, tais como a integração da compreensão pedagógica com os contextos de ensino, a integração do feedback dos professores e professores de apoio e seus focos de preocupações. Os resultados revelam que os três casos demonstram diferentes níveis de compreensão pedagógica e possuem diferentes "senso de ação" (NT. Sense of Agency Se refere à experiência de iniciar e controlar uma ação). Dos três casos, o primeiro, Peggy tem o mais forte senso de ação. Apesar das influências relacionadas com a gestão da sala de aula, a diversidade da capacidade de aprendizagem entre os alunos e os métodos de ensino aos quais os alunos estavam acostumados anteriormente, ela introduziu ativamente movimentos rítmicos nas suas aulas, desenvolveu a capacidade dos alunos de aprender gradualmente e conseguiu um impacto na aprendizagem dos alunos também reconhecido por seu professor de apoio. A análise sugere que o segundo caso, Lilian, tem um sentimento mais fraco de ação pois foi severamente limitada por influências no contexto do ensino em sua primeira prática de ensino e recorreu à estratégias de ensino centradas no professor. Ela melhorou mais tarde no programa e começou a planejar sua própria aprendizagem, extraíndo o feedback que recebeu, bem como aprendendo de outros módulos ensinados, do feedback de várias fontes e das respostas de seus alunos ao seu ensino e sua própria avaliação de seu ensino. O terceiro caso, Stephanie permaneceu confusa ao longo do programa

		e teve problemas com a implementação de estratégias de ensino centradas no aluno. A capacidade de praticar suas próprias convicções e demonstrar um senso ativo de ação distingue o professor estudante que alcança uma melhor compreensão pedagógica. Baseando-se nas conclusões, o artigo conclui que é crucial que os educadores de professores identifiquem formas de nutrir um senso de ação entre os professores estudantes. São discutidas as implicações para os programas de formação de professores, incluindo oportunidades para que os professores estudantes possam articular e integrar as suas compreensões pedagógicas, bem como negociar como realizar os seus objectivos de ensino e aprendizagem apesar das complexas situações da sala de aula.
	Palavras-chave	Compreensão pedagógica. Formação inicial de professores. Conhecimento profissional. Foco de preocupação.

Artigo 4	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Pre-service teachers’ epistemic perspectives about philosophy in the classroom: it is <i>not</i> a bunch of ‘hippie stuff’/ Perspectivas epistêmicas de professores em formação inicial Curtis, Sarah Davey Chesters, Charlotte Cobb-Moore, Rebecca Spooner-Lane, Chrystal Whiteford & Gordon Tait
	Local e Foco Temático	Austrália – Using epistemic perspectives as a theoretical framework, this study investigated Australian pre-service teachers’ perspectives about knowing, knowledge and children’s learning, as they engaged in a semester-long unit on philosophy in the classroom. During the field experience component of the unit, pre-service teachers were required to teach at least one philosophy lesson. Pre-service teachers completed the Personal Epistemological Beliefs Survey at the beginning and end of the unit. They were also interviewed in focus groups at the end of the semester to investigate their views about children’s learning. Paired sample <i>t</i> -tests were used to explore changes in epistemic beliefs over time. Significant differences were found for only some individual items on the survey. However, when interviewed, pre-service teachers indicated that field experiences helped them consider children as competent ‘thinkers’ who were capable of engaging in philosophy in the classroom. They reported predominantly student-centred perspectives of children’s learning, although a process of adjudication (exploring disagreements and evidence for responses) was lacking in these responses.
	Keywords	Philosophy in the classroom, epistemic beliefs, personal epistemology, pre-service teachers, perspectives of children’s learning
	Em Português	Usando as perspectivas epistêmicas como uma estrutura teórica, este estudo investigou as perspectivas dos professores australianos em formação inicial sobre a inteligência, o conhecimento e a aprendizagem das crianças, à medida que se empenhavam em uma disciplina filosofia em sala de aula por um semestre. Durante o componente da unidade dedicado à experiência de campo da unidade – NT. Não propriamente um estágio, mas como a formação inicial, naturalmente envolve ter experiência em sala de aula antes da conclusão da graduação, muito semelhante a um estágio, aproveitou-se esse período para que os alunos dessem também uma aula específica de filosofia como parte da pesquisa, os professores em formação

	<p>inicial foram obrigados a ensinar pelo menos uma aula de filosofia. Os professores em formação inicial completaram a Pesquisa de Crenças Epistemológicas Pessoais no início e no final da unidade. Eles também foram entrevistados em grupos focais no final do semestre para investigar suas opiniões sobre o aprendizado das crianças. O Teste-T com amostras pareadas foi usado para explorar mudanças nas crenças epistêmicas ao longo do tempo. Foram encontradas diferenças significativas para apenas alguns itens individuais da pesquisa. No entanto, quando entrevistados, professores em formação inicial indicaram que as experiências de campo os ajudaram a considerar as crianças como "pensadores" competentes capazes de engajar-se em filosofia na sala de aula. Eles relataram que as perspectivas de aprendizado das crianças eram predominantemente centradas no aluno, embora um processo de adjudicação (explorando desentendimentos e evidências para respostas) estava ausente nessas respostas.</p>
Palavras-chave	Filosofia na sala de aula. Crenças epistêmicas. Epistemologia pessoal. Professores de formação inicial. Perspectivas de aprendizagem das crianças.

REVISTA Nº 4 – Volume 20, agosto 2014 – 7 artigos
Editorial – Douwe Beijaard

Artigo 1	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Reverberating chords: implications of storied nostalgia for borderland discourses in pre-service teacher identity/ Reverberando acordes: implicações da nostalgia histórica para os discursos de fronteiras na identidade de professores em formação inicial – Teresa Strong-Wilson, Ingrid Johnston, Lynne Wiltse, Anne Burke, Heather Phipps & Ismel Gonzalez
	Local e Foco Temático	Canadá – The research that is the subject of this paper set out to interrogate pre-service teachers' responses to issues of national identity, ideology, and representation in contemporary multicultural Canadian picture books. While the research focused on whether and how the literature could serve to inform and broaden pre-service teachers' conceptualizations of diversity, we retrospectively decided to re-visit the focus group and interview data to know which of the 70 picture books had most engaged the teachers and why. We critically consider the implications of teachers' attachments for social justice education and teachers' cultivation of a critical, 'borderlands' discourse aware of self and open to others. The research suggests that a significant source of teacher knowledge and thinking is lodged in teachers' personal memories of childhood texts, called touchstones. Touchstones were a place from which teachers implicitly began; certain stories struck particular chords, chords largely attributable to childhood memories. Most intertextual connections were personal, with some tangential to the text. While touchstones performed different functions depending on the subject position of the pre-service teachers, they pointed to the existence of an underlying position of teacher as nostalgic subject. Given the importance of this subject position for teachers' responses to picture books, we explore

	critical reconceptualizations of nostalgia that can support the development of borderland discourses. We suggest that pre-service teachers need to be invited to individually and collectively examine their responses to both old and new touchstone stories. More nuanced research also needs to be conducted on the role of nostalgia in teacher formation, how it influences teacher practice, and how to best design teacher education courses to foster 'borderland discourses' related to the storying of teacher identity, especially with respect to popular 'collectibles' and core teaching texts like picture books.
Keywords	Nostalgia, multicultural literature, pre-service teachers, teacher thinking, picture books, social justice.
Em Português	A pesquisa que é o tema deste trabalho se propôs a interrogar as respostas dos professores em formação inicial às questões de identidade nacional, ideologia e representação em livros ilustrados canadenses multiculturais contemporâneos. Embora a pesquisa tenha focado em se e como a literatura poderia servir para informar e ampliar as conceituações de diversidade dos professores em formação inicial, retrospectivamente decidimos voltar a visitar o grupo focal e os dados das entrevistas para saber qual dos 70 livros ilustrados tinha envolvido mais os professores e porquê. Consideramos criticamente as implicações dos apegos dos professores com a justiça social e educação e o cultivo por professores de um discurso crítico e "fronteiriço", consciente de si próprio e aberto aos outros. A pesquisa sugere que uma fonte significativa de conhecimento e pensamento do professor está alojado em suas memórias pessoais de textos de infância, chamados de marcos. Os marcos eram os lugares de onde os professores implicitamente começaram; Certas histórias tocaram acordes particulares, acordes em grande parte atribuíveis a memórias de infância. A maioria das conexões intertextuais eram pessoais, com algumas tangenciais ao texto. Enquanto os marcos desempenhavam funções diferentes dependendo da posição de sujeito dos professores em formação inicial, eles apontaram para a existência de uma posição subjacente do professor como sujeito nostálgico. Dada a importância desta posição do sujeito para as respostas dos professores aos livros ilustrados, exploramos reconceitualizações críticas da nostalgia que podem apoiar o desenvolvimento de discursos de fronteira. Sugerimos que os professores em formação inicial precisam ser convidados a analisar individual e coletivamente suas respostas tanto para marcos em histórias antigas como em novas histórias. Deve-se também investigar mais detalhadamente o papel da nostalgia na formação de professores, como ela influencia a prática do professor e como melhor elaborar cursos de formação de professores para promover 'discursos de fronteiras' relacionados à narração da identidade do professor, especialmente com respeito aos 'coleccionáveis' e textos de ensino básicos como livros ilustrados.
Palavras-chave	Nostalgia. Literatura multicultural. Professores em formação inicial. Pensamento de professores. Livros ilustrados. Justiça social.

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views/ Perspectivas do professor em formação inicial sobre a importância da educação global: visões do mundo e da sala de aula – Kate Ferguson Patrick, Suzanne Macqueen & Ruth Reynolds
	Local e Foco Temático	Austrália – In an era of international multimedia exposure and a global economy, there is no question that global education (GE) must be part of the school curriculum. Effective delivery of GE is reliant on adequate teacher preparation. A group of teacher educators at one University sought to raise the profile of GE with pre-service teachers through the integration of global perspectives in various courses. This paper explores pre-service teacher perceptions of the importance of GE and their learning as a result of this emphasis. Additionally, pre-service teacher preferences for further learning about GE are examined. It is apparent that pre-service teachers are interested in GE, especially in terms of how they can incorporate it in their teaching and, with exposure over a number of semesters student understandings develop, creating better prepared teachers of GE. Not surprisingly, these students were primarily focused on their future classroom practices rather than their role in the world more generally. Additionally, it was clearly evident that unique GE approaches were linked to specific teaching disciplines, an indication that GE continues to be a difficult concept to incorporate without explicit guidance for integration, something not always easy in a university setting.
	Keywords	Global education, teacher education, students perceptions of teaching, pre service teachers, elementary teaching.
	Em Português	Em uma era de exposição internacional multimídia e uma economia global, não há dúvida de que a educação global (GE) deve fazer parte do currículo escolar. A entrega eficaz da GE depende da preparação adequada do professor. Um grupo de educadores de professores de uma universidade procurou elevar o perfil da GE com professores em formação inicial através da integração de perspectivas globais em vários cursos. Este artigo explora as percepções dos professores em formação inicial sobre a importância da GE e a aprendizagem deles como resultado dessa ênfase. Além disso, as preferências dos professores em formação inicial para o aprofundamento do aprendizado sobre GE são examinadas. É evidente que os professores em formação inicial estão interessados na GE, especialmente em termos de como eles podem incorporá-la em seu ensino e, com a exposição ao longo de um número de semestres o entendimento do estudante se desenvolve, criando professores melhor preparados em GE. Não é de surpreender que esses alunos estivessem focados principalmente em suas futuras práticas de sala de aula, em vez de seu papel no mundo em geral. Além disso, ficou evidente que abordagens únicas de GE estavam ligadas ao ensino de disciplinas específicas, uma indicação de que a GE continua a ser um conceito difícil de incorporar sem orientação explícita para a integração, algo que nem sempre é fácil em um ambiente universitário.
	Palavras-chave	Educação global. Formação de professores. Percepção dos alunos sobre o ensino. Professores em formação inicial. Ensino fundamental.

REVISTA Nº 6 – Volume 20, dezembro 2014 – 7 artigos

Editorial – Mind the gap: teacher learning, teacher development, and teacher inquiry/ *Mente e lacuna: aprendizagem do professor, formação de professores, e pergunta professor* – Lily Orland-Barak

Artigo 2	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Student and novice teachers' stories about collaborative learning implementation/ Histórias de alunos e professores principiantes sobre implementação de aprendizagem colaborativa – Ilse Ruys, Hilde Van Keer & Antonia Aelterman
	Local e Foco Temático	Flamengo-Bélgica – Despite the research evidence on the effectiveness of collaborative learning (CL), the implementation of this teaching strategy has not yet found a profound place in teaching practice. As a consequence, several studies have investigated teachers' motives regarding and experiences with the use of CL. Most of these studies concern however senior teachers, whereas new generations of teachers are important actors in the process of educational innovation. Hence, it is crucial to explore novice teachers' stories about CL implementation: what motivates them to implement this teaching strategy, what hinders them and how do they handle the challenges they are confronted with? The answers to these questions may provide useful information for improving the teacher education curriculum regarding CL. In this respect, the present study intends to study pre-service and beginning teachers' experiences with CL in classroom practice, after a formal training pertaining to CL as part of their teacher education programme. The aim is to identify the main challenges student and novice teachers encounter when they want to implement CL in their teaching practice, and how they position themselves in these challenges. A qualitative case study design with in-depth interviews in the Flemish context (Belgium) was used to gain access to the particular experiences of each teacher, and to the processes of interpretation and meaning-making that go with those experiences. Participants were interviewed individually one week before graduation ($n = 15$). After at least half a year of experience in the teaching profession, 10 participants were interviewed for a second time. In the present study, we present the results from a cross-case analysis, using the method of constant comparative analysis to identify similarities or differences, and to capture recurring patterns within the data. The findings reveal several dilemmas that illustrate the conflicting options teachers are facing in relation to their colleagues, their pupils, the curriculum and in the classroom context when they intend to implement CL. In particular, the following dilemmas were identified: two dilemmas related to professional autonomy (student teachers: teacher autonomy vs. pre-service performance assessment; novice teachers: teacher autonomy vs. institutional conformity), further dilemmas related to teachers' beliefs about pupils' readiness for CL vs. evidence about pupils' readiness for CL, investing in innovation vs. curriculum and job pressure, and pedagogical intentions vs. contextual constraints. In most conflicting situations, student and novice teachers position themselves in the challenge by opting for non-implementation.
	Keywords	Collaborative learning, primary education, student teachers, novice teachers, teacher dilemmas.

	Em Português	<p>Apesar da evidência da pesquisa sobre a eficácia da aprendizagem colaborativa (CL), a implementação desta estratégia de ensino ainda não encontrou um lugar profundo na prática docente. Como consequência, vários estudos têm investigado os motivos dos professores sobre experiências com o uso de CL. A maioria destes estudos diz respeito, no entanto, a professores seniores, enquanto as novas gerações de professores são atores importantes no processo de inovação educativa. Por isso, é fundamental explorar as histórias dos professores novatos sobre a implementação do CL: o que os motiva a implementar esta estratégia de ensino, o que os impede e como eles lidam com os desafios com que se defrontam? As respostas a estas perguntas podem fornecer informações úteis para melhorar o currículo de formação de professores em relação ao CL. Nesse sentido, o presente estudo pretende estudar as experiências iniciais de professores em formação inicial com CL na prática de sala de aula, após um treinamento formal pertencente ao CL como parte de seu programa de formação de professores. O objetivo é identificar os principais desafios que os estudantes e professores novatos encontram quando querem implementar o CL em suas práticas de ensino e como eles se posicionam nesses desafios. Foi utilizado um projeto de estudo de caso qualitativo com entrevistas no contexto flamengo (Bélgica) para ter acesso às experiências particulares de cada professor e aos processos de interpretação e de significado que acompanham essas experiências. Os participantes foram entrevistados individualmente uma semana antes da graduação (n = 15). Após pelo menos meio ano de experiência na profissão docente, 10 participantes foram entrevistados pela segunda vez. No presente estudo, apresentamos os resultados de uma análise de casos cruzados, utilizando o método de análise comparativa constante para identificar semelhanças ou diferenças e para capturar padrões recorrentes dentro dos dados. Os resultados revelam vários dilemas que ilustram as opções conflitantes que os professores enfrentam em relação a seus colegas, seus alunos, o currículo e no contexto da sala de aula quando pretendem implementar a CL. Em particular, foram identificados os seguintes dilemas: dois dilemas relacionados à autonomia profissional (professores estudantes: autonomia do professor versus avaliação de desempenho da formação inicial, professores principiantes: A autonomia dos professores versus a conformidade institucional), outros dilemas relacionados com as crenças dos professores sobre a prontidão dos alunos para a CL versus a evidência sobre a prontidão dos alunos para a CL, investir em inovação versus currículo e pressão do trabalho, e intenções pedagógicas versus restrições contextuais. Na maioria das situações conflitantes, os estudantes e os professores novatos se posicionam no desafio optando pela não-implementação.</p>
	Palavras-chave	Aprendizagem colaborativa. Ensino primário. Professores de estudante. Professores principiantes. Dilemas de professores.
Artigo 7	Título – Inglês e Português Autor/a/es	A methodological framework for studying policy-oriented teacher inquiry in qualitative research contexts/ Um quadro metodológico para o estudo de investigações de professores orientadas para políticas em contextos de pesquisas qualitativa – Mirka Koro-Ljungberg

Local e Foco Temático	Finlândia – System-based and collaborative teacher inquiry has unexplored potential that can impact educational policy in numerous ways. This impact can be increased when teacher inquiry builds momentum from classrooms and teaching practices and simultaneously addresses district, state, and national discourses and networks. In this conceptual paper, I encourage scholars and practitioners to consider ways to methodologically, theoretically, and collectively strengthen teacher research and inquiry to increase its impact on policy. I propose a methodological framework for policy-oriented teacher inquiry that highlights multilayered research approaches and collaborative inquiry. I situate my arguments and the proposed framework in the context of qualitative research and Marx's dialectic method.
Keywords	Methodology, teacher inquiry, qualitative research
Em Português	A investigação baseada em um sistema e a pesquisa colaborativa de professores tem um potencial inexplorado que pode impactar a política educacional de várias maneiras. Esse impacto pode ser aumentado quando a investigação de professores ganha corpo nas práticas de ensino nas salas de aula e aborda simultaneamente discursos e redes distritais, estaduais e nacionais. Neste artigo conceitual, encorajo os acadêmicos e profissionais a considerarem maneiras de fortalecer metodologicamente, teoricamente e coletivamente a pesquisa e a investigação de professores para aumentar seu impacto na política. Proponho um quadro metodológico para a investigação de professores orientada para as políticas, que destaque as abordagens de investigação multicamadas e a investigação colaborativa. Posiciono meus argumentos e a estrutura proposta no contexto da pesquisa qualitativa e do método dialético de Marx.
Palavras-chave	Metodologia. Pesquisa de professores. Pesquisa qualitativa.

ANO 2015 – 8 REVISTAS

REVISTA Nº 1 – Volume 21, janeiro 2015 – 7 artigos

Editorial – Teacher learning and learning from teaching/ Professor de aprendizagem e de aprendizagem do ensino

Maria Assunção Flores

Artigo 4	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Prospective teachers' conceptions and values about learning from teaching/ Futuras concepções e valores dos professores sobre a aprendizagem a partir do ensino – Christine M. Phelps & Sandy M. Spitzer
	Local e Foco Temático	EUA – Although researchers and educators have suggested teaching prospective teachers (PTs) to investigate and learn from their own teaching over time, little research has investigated PTs' beliefs about such an approach. This qualitative study examines prospective elementary teachers' conceptions and values about systematically studying and improving their own teaching. Participants ($N=6$) were students at a university in the USA enrolled in a semester-long mathematics methods course designed around one model for systematically improving teaching (<i>learning-from-teaching</i> [LFT], also known as <i>lesson experiments</i>). Interview results show that the PTs had a high level of procedural knowledge about the LFT skills and reported liking and intending to use all or part

		of the LFT model. However, results also reveal that four of the six PTs held multiple misconceptions and all six PTs placed less value on improving teaching than on other teaching goals. PTs' conceptions and values about improving teaching may limit their ability to successfully learn from their own teaching, which has implications for how teacher educators teach PTs about lesson experiment skills such as writing learning goals or examining student learning.
	Keywords	Beliefs, values, teacher knowledge, teacher preparation, prospective teachers.
	Em Português	Embora pesquisadores e educadores tenham sugerido ensinar futuros professores (PTs) a investigarem e aprenderem com suas próprias experiências de ensino ao longo do tempo, pouca pesquisa investigaram as crenças dos PTs sobre tal abordagem. Este estudo qualitativo examina as concepções e os valores dos futuros professores elementares sobre o estudo e a melhoria sistemática de seu próprio ensino. Os participantes (N = 6) eram estudantes de uma universidade dos EUA matriculados em um curso de um semestre de métodos de matemática projetado em torno de um modelo para melhoria sistematicamente do ensino (<i>learning-from-teaching</i> – aprender ao ensinar, também conhecido como <i>lições das experiências</i>). Os resultados das entrevistas mostram que os PTs tinham um alto nível de conhecimento procedural sobre as habilidades LFT e relataram gostar e pretender usar todo ou parte do modelo LFT. No entanto, os resultados também revelam que quatro dos seis PTs mantiveram vários equívocos e os seis PTs atribuíram menos valor à melhoria do ensino do que a outros objetivos de ensino. As concepções e os valores da PT sobre a melhoria do ensino podem limitar a sua capacidade de aprender com sucesso a partir de seu próprio ensino, o que tem implicações sobre como os professores ensinam os PTs sobre as habilidades da experiência de aula, como escrever objetivos de aprendizagem ou examinar a aprendizagem dos alunos.
	Palavras-chave	Crenças. Valores. Conhecimento do professor. Preparação do professor. Futuros professores.

REVISTA Nº 2 – Volume 21, fevereiro 2015 – 7 artigos

Editorial: Complexities of teaching and learning: contexts, orientations and interpretations/ Complexidades de ensino e aprendizagem: contextos, orientações e interpretações – Cheryl F. Craig

Artigo 4	Título – Inglês e Português Autor/a/es	The importance of orientation: implications of professional identity on classroom practice and for professional learning/ A importância da orientação: implicações da identidade profissional na prática de sala de aula e na aprendizagem profissional – Betina Hsieh
	Local e Foco Temático	Não identificado – Previous work on new teacher professional identity has focused on identity as a process of negotiation between individual and contextual factors. These negotiations are often filled with a struggle between personal agency and structures that prevent the enactment of an ideal professional self. This study

		introduces and discusses three teacher professional identity orientations (self, classroom, and dialogic) and the implications of each orientation on a teacher's professional identity and classroom practice. While each focal teacher featured in the study drew from similar sources of professional identity (experiences as students, classroom practical experience, and theory/research), the teachers varied in the degree of importance accorded to each identity source. This variation led to differences in approach to their roles as teachers as well as differences in their work with students. Using a qualitative, comparative case study methodology to highlight features of each professional identity orientation, this study provides evidence of discourse related to each orientation and discusses implications of identity orientation in each case study teacher's classroom practice. After the discussion and analysis of the data, the author offers recommendations for teacher educators (pre-service and in-service) and researchers related to understandings of professional identity development and implications for the work of pre-service teacher education and continuing professional development.
	Keywords	Professional identity, teaching, teacher role, teacher education, beginning teachers.
	Em Português	Os trabalhos anteriores sobre a nova identidade profissional docente têm-se centrado na identidade como um processo de negociação entre factores individuais e contextuais. Estas negociações são muitas vezes preenchidas com uma luta entre a ação pessoal e as estruturas que impedem a promulgação de um ser profissional ideal. Este estudo apresenta e discute três orientações de identidade profissional do professor (identidade do ser, da sala de aula e dialógica) e as implicações de cada orientação na identidade profissional de um professor e na prática da sala de aula. Enquanto que cada professor destacado no estudo tenha bebido de fontes semelhantes de identidade profissional (experiências como estudantes, experiência práticas em sala de aula e teoria/pesquisa), os professores variaram no grau de importância atribuído a cada fonte de identidade. Esta variação levou a diferenças na abordagem de seus papéis como professores, bem como diferenças no seu trabalho com os alunos. Utilizando uma metodologia de estudo de caso comparativo e qualitativo para destacar as características de cada orientação de identidade profissional, este estudo fornece evidências de discurso relacionado a cada orientação e discute as implicações da orientação de identidade em cada estudo de caso da prática de sala de aula de cada professor. Após a discussão e análise dos dados, o autor oferece recomendações para educadores de professores (formação inicial e em serviço) e pesquisadores relacionados à compreensão do desenvolvimento da identidade profissional e implicações para o trabalho de formação inicial de professores e desenvolvimento profissional contínuo.
	Palavras-chave	Identidade profissional. Ensino. Papel do professor. Formação de professores. Professores iniciantes.
Artigo 5	Título – Inglês e Português Autor/a/es	The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality/ A relação entre o apoio da autonomia do professor e a autonomia e vitalidade dos alunos – Juan L. Núñez, Celia Fernández, Jaime León & Fernando Grijalvo
	Local e Foco Temático	Espanha – What makes a student feel vital and energetic? Using the self-determination framework, we analyzed how the behavior and feelings of students depend on social factors such as the teachers' attitudes.

		The goal of the study was to test an integrated sequence over a semester in which teacher's autonomy support acts as a predictor of autonomy, which, in turn, predicts changes in vitality. Data were collected at three time points from 216 university students who completed the instruments during a semester. Using structural equation modeling, we obtained evidence for the hypothesized model. Implications and future perspectives are discussed. This study suggests that if teachers promote choice, minimize pressure to perform tasks in a certain way, and encourage initiative, in contrast to a controlling environment, characterized by deadlines, external rewards, or potential punishments, they will provide students with interesting experiences that are full of excitement and positive energy.
	Keywords	Autonomy, motivation, self-determination, structural equation model, teaching, vitality.
	Em Português	O que faz um aluno se sentir vital e energético? Usando o quadro de autodeterminação, analisamos como o comportamento e os sentimentos dos alunos dependem de fatores sociais, como as atitudes dos professores. O objetivo do estudo foi testar uma seqüência integrada ao longo de um semestre em que o apoio de autonomia do professor atua como um previsor de autonomia, que, por sua vez, prevê mudanças na vitalidade. Os dados foram coletados em três momentos, de 216 estudantes universitários que completaram os instrumentos durante um semestre. Usando modelagem de equações estruturais, obtivemos evidências para o modelo hipotético. Implicações e perspectivas futuras são discutidas. Este estudo sugere que se os professores promovem a escolha, minimizam a pressão para executar tarefas de uma certa maneira e incentivam a iniciativa, em contraste com um ambiente de controle, caracterizado por prazos, recompensas externas ou punições potenciais, eles fornecerão aos alunos experiências interessantes, cheias de emoção e energia positiva.
	Palavras-chave	Autonomia. Motivação. Autodeterminação. Modelo de equação estrutural. Ensino. Vitalidade.

REVISTA Nº 3 – Volume 21, abril 2015 – 7 artigos
Editorial: Teaching well/ Ensinar bem – Frances O' Connell Rust

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring/ Percepções e experiências de práticas de ensino em sala de aula de professores em formação inicial e aprendizado profissional de professores orientadores especialistas – Chin-Wen Chien
	Local e Foco Temático	Taiwan – Though it is well known that pre-service teachers' field experiences are recognized as key to enhancing teaching practice, Taiwanese pre-service teachers who take 'Teaching Methods and Materials' in elementary school's seven areas often complain that they lack field experience. They do not have the opportunity to experience teaching demonstrations among real elementary school students. This case study discusses 35 pre-service English teachers' professional learning and the field experience they

	<p>acquired from expert teachers in the Teaching Methods and Materials of English in the Elementary School course in Taiwan. Data in this study include: (1) observation notes, (2) lesson plans, worksheets, and teaching materials, (3) videos on teaching demonstrations, (4) conversation notes on lesson planning, (5) the class syllabus, (6) semi-structured interviews with expert teachers, and (7) participants' reflections on their mentoring experience. Participants held positive attitudes toward the mentoring experience and their expert teachers. Because it helped them combine their knowledge of the classroom context, lesson plan content, instructional pedagogy, and their students, these 35 participants regarded teaching practice as more beneficial than observing expert teachers' instructions and having conversation with expert teachers after teaching practice. In addition to mentored field experience, online discussions and seminars on topics are suggested for inclusion in mentoring activities.</p>
Keywords	Expert teacher, field experience, mentoring, pre-service teacher, professional learning.
Em Português	<p>Embora seja bem sabido que as experiências de campo dos professores em formação inicial são reconhecidas como essenciais para melhorar a prática de ensino, os professores em formação inicial taiwaneses que usam "Métodos e Materiais de Ensino" nas sete áreas do ensino fundamental freqüentemente se queixam de falta de experiência de campo. Eles não têm a oportunidade de experimentar demonstrações de ensino entre os verdadeiros alunos da escola primária. Este estudo de caso discute a aprendizagem profissional de 35 professores de Inglês em formação inicial e a experiência de campo que eles adquiriram de professores especialistas nos métodos e materiais de ensino de Inglês no curso de escola primária em Taiwan. Os dados deste estudo incluem: (1) notas de observação, (2) planos de aula, planilhas e materiais didáticos, (3) vídeos sobre demonstrações didáticas, (4) notas de conversas sobre planejamento de aulas, (5) ementas das aulas (6) Entrevistas semi-estruturadas com professores especialistas e (7) reflexões dos participantes sobre suas experiências com os orientadores. Os participantes tiveram atitudes positivas em relação à experiência de supervisão pelos professores especialistas. Porque isso os ajudou a combinar seus conhecimentos de contexto da sala de aula, conteúdo de plano de aula, pedagogia instrucional e seus alunos, estes 35 participantes consideraram que a prática de ensino era mais benéfica do que observar instruções de professores especializados, e do que ter uma conversa com professores especialistas depois da prática de ensino. Além da experiência de campo supervisionadas, discussões <i>online</i> e seminários em tópicos são sugeridos para a inclusão nas atividades orientadas.</p>
Palavras-chave	Professor especialista. Experiência de campo. Orientação. Professor formação inicial. Aprendizagem profissional.

REVISTA Nº 4 – Volume 21, maio 2015 – 7 artigos
Editorial: Learning from 'good examples of practice'/ Aprendendo com 'bons exemplos de práticas
Geert Kelchtermans

Artigo 5	Título Inglês e Português Autor/a/es	Student teachers, socialisation, school placement and schizophrenia: the case of curriculum change/ Professores estudantes, socialização, colocação escolar e esquizofrenia: o caso da mudança curricular – J. Gleeson, J. O’Flaherty, T. Galvin & J. Hennessy
	Local e Foco Temático	Irlanda – The dissonance between the socialisation experiences of student teachers during their own schooling and practicums and university-based teacher education programmes is indicative of the broader theory/practice dichotomy in education. While this dichotomy is of considerable interest to all teacher educators, studies of students’ pre- and post-placement professional beliefs are rare. The authors availed of the publication of alternative curriculum pathways for Ireland to investigate the curriculum beliefs of student teachers immediately before and after their final school placement. Important contextual aspects of the study including school and teacher culture and the proposed curriculum pathways are introduced. The stark contrast between student teachers’ preferences and their views regarding the feasibility of the various pathways and their commitment to pupil-centred learning are among the main findings of the current study. A positive relationship emerged between respondents’ curriculum preferences and their grades in curriculum studies. These emerging themes are considered from the perspectives of student teachers’ beliefs about pupil learning, the theory/practice dichotomy and the importance of developing school–university partnerships.
	Keywords	Student teachers, socialisation, school placement, curriculum change.
	Em Português	A dissonância entre as experiências de socialização dos professores estudantes durante seus próprios períodos escolares, programas de estágio e programa de formação docente na universidade é indicativa de uma ampla dicotomia teoria/prática na educação. Embora essa dicotomia seja de interesse considerável para todos os educadores de professores, estudos sobre as crenças dos estudantes tanto “pré” quanto “pós” colocação profissional são raros. Os autores se aproveitaram da publicação de caminhos curriculares alternativos na Irlanda para investigar as crenças curriculares dos professores estudantes imediatamente antes e depois da sua colocação final nas escolas. Foram introduzidos aspectos contextuais importantes do estudo, incluindo a cultura escolar e do professor e as vias curriculares propostas. O forte contraste entre as preferências dos professores estudantes e suas opiniões sobre a viabilidade das várias vias curriculares e de seus compromissos com a aprendizagem centrada no aluno estão entre os principais achados do presente estudo. Uma relação positiva emergiu entre as preferências curriculares dos respondentes e suas notas nos estudos curriculares. Estes temas emergentes são considerados a partir das perspectivas das crenças dos professores estudantes sobre a

		aprendizagem dos alunos, a dicotomia teoria/prática e a importância de desenvolver parcerias escola-universidade.
	Palavras-chave	Professores estudantes. Socialização. Colocação escolar. Mudança de currículo.

REVISTA Nº 5 – Volume 21, julho 2015 – 7 artigos
Editorial – Christopher Day

Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Knowledge and knowing in mathematics and pedagogy: a case study of mathematics student teachers' epistemological beliefs/ Conhecimento e saber em matemática e pedagogia: um estudo de caso das crenças epistemológicas de professores estudantes de matemática – Erika Löfström & Tuomas Pursiainen
	Local e Foco Temático	Finlândia – This study focuses on mathematics student teachers' epistemological beliefs in mathematics and education. The study aimed at gaining insight into the challenges that students experience in the consolidation of knowledge in the two disciplines. The case study with three mathematics pre-service teachers utilised mathematical and pedagogical problem-solving tasks, interviews and stimulated recall. The findings suggest that epistemologies are domain-specific, and that students may struggle with the consolidation of mathematical and pedagogical knowledge. We identified six aspects that can challenge consolidation: the students believed that pedagogical knowledge is highly relative; their knowledge of methods of inquiry in education was weak; they viewed theoretical pedagogical knowledge as unrelated to practice; they held formalistic beliefs about mathematics; they were performance-orientated in solving the mathematical problems; and they relied on authority, rather than proof, as a justification for mathematical knowledge.
	Keywords	Epistemological beliefs, mathematics teacher education, pedagogy, mathematics, case study.
	Em Português	Este estudo focaliza as crenças epistemológicas dos professores estudantes de matemática em matemática e educação. O estudo teve como objetivo conhecer os desafios que os alunos enfrentam na consolidação do conhecimento nas duas disciplinas. O estudo de caso com três professores de matemática em formação inicial utilizou tarefas matemáticas e pedagógicas, entrevistas e lembranças estimuladas. Os resultados sugerem que as epistemologias são de domínio específico, e que os alunos podem ter problemas com a consolidação do conhecimento matemático e pedagógico. Identificamos seis aspectos que podem desafiar a consolidação: (1)os alunos acreditam que o conhecimento pedagógico é altamente relativo; (2)O conhecimento deles dos métodos de investigação na educação era fraco; (3)Eles consideravam que o conhecimento pedagógico teórico não se relacionava à prática; (4)Eles tinham crenças formalistas sobre matemática; (5)Eles foram orientados para o desempenho na resolução dos

		problemas matemáticos; e (6) eles confiaram na autoridade, ao invés de prova, como uma justificação para o conhecimento matemático.
	Palavras-chave	Crenças epistemológicas. Educação de professores de matemática. Pedagogia. Matemática. Estudo de caso.

REVISTA Nº 7 – Volume 21, outubro 2015 – 7 artigos
Editorial – Understanding the diversity of demands and challenges in education/
Compreender a diversidade de demandas e desafios na educação – John Loughran

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Pre-service teachers' performance from teachers' perspective and vice versa: behaviors, attitudes and other associated variables/ O desempenho dos professores em formação inicial na perspectiva dos professores e vice-versa: comportamentos, atitudes e outras variáveis associadas – Raimundo Castaño, Raquel Poy, Raluca Tomşa, Noelia Flores & Cristina Jenaro
	Local e Foco Temático	Espanha – In a rapidly changing world, the mission of education deserves some reflection. Mutual understanding and assessment between trainers and trainees offers a way to promote discussion concerning goals, values, and strategies that should be promoted at schools. This study offers the views of 153 pre-service teachers and their respective trainers during their practicum. We aimed to determine if an association exists between the scores of pre-service teachers and teachers regarding behaviors and attitudes shown by the first. We also want to analyze the extent to which pre-service teachers rate the importance of different educational strategies as well as the extent to which teachers use these strategies in their daily work. We also aim to determine to what extent self-rated behaviors and attitudes of pre-service teachers are associated to their ratings on importance and utilization of different educational strategies. Two questionnaires were utilized to gather the data. Results revealed higher scores on self-evaluation than others' evaluations; utilization of diverse educational strategies was associated to evaluations on pre-service students' responsibility, ability to detect and meet students' needs, and final grade in practicum. Association between pre-service teachers' self-evaluation and evaluation on the importance of different educational strategies revealed large associations between climate for the expression of ideas, teaching methodology, and the importance given to using language appropriate to the level of the students. Average ratings on importance and utilization of different teaching strategies resulted in high scores, with utilization of teaching methodologies obtaining the lowest scores. Gender resulted in significant differences on importance, with women scoring higher than men. Importance scores were significantly higher than utilization scores. High associations were found between self- and others' evaluations on values related to compliance with rules, as well as on behaviors associated to maintain order and discipline in the classroom. Differences in views of teaching, importance, and utilization of

		different teaching strategies should be debated in order to advance our understanding of effectiveness of educational practices.
	Keywords	Pre-service teachers, elementary school teachers, educational strategies, evaluation, reflective teaching, practicums.
	Em Português	Num mundo em rápida transformação, a missão da educação merece alguma reflexão. A compreensão e avaliação mútua entre formadores e formandos oferece uma forma de promover a discussão sobre metas, valores e estratégias que devem ser promovidas nas escolas. Este estudo oferece a opinião de 153 professores em formação inicial e seus respectivos formadores durante seu período de estágio. Objetivou-se determinar se existe uma associação entre as notas dos professores em formação inicial e seus professores em relação aos comportamentos e atitudes mostrados pelos professores em formação inicial. Também queremos analisar até que ponto os professores em formação inicial avaliam a importância de diferentes estratégias educacionais, bem como a medida em que os professores usam essas estratégias em seu trabalho diário. Pretende-se também determinar em que medida os comportamentos auto-avaliados e as atitudes dos professores em formação inicial estão associados às avaliações deles sobre a importância e utilização de diferentes estratégias educacionais. Foram utilizados dois questionários para coletar os dados. Os resultados revelaram maiores pontuações na auto-avaliação do que nas avaliações dos outros; a utilização de estratégias educacionais diversas foi associada à avaliações sobre a responsabilidade dos alunos em formação inicial, capacidade de detectar e atender as necessidades dos alunos e nota final no estágio. A associação entre a auto-avaliação dos professores em formação inicial e a avaliação da importância das diferentes estratégias educacionais revelaram grandes associações entre clima para a expressão de idéias, metodologia de ensino e a importância dada ao uso da linguagem adequada ao nível dos alunos. A média das avaliações sobre a importância e utilização de diferentes estratégias de ensino resultaram em pontuações elevadas, com a utilização de metodologias de ensino obtendo as pontuações mais baixas. O gênero resultou em diferenças significativas em importância, com mulheres tendo pontuações maiores do que os homens. As pontuações de “importância” foram significativamente maiores do que as pontuações de “utilização”. Foram encontradas maiores associações entre a avaliação pessoais e avaliações de outros sobre valores relacionados ao cumprimento de regras, bem como sobre comportamentos associados à manutenção da ordem e da disciplina em sala de aula. Diferenças nas visões de ensino, importância e utilização de diferentes estratégias de ensino devem ser debatidas, a fim de avançar nossa compreensão da eficácia das práticas educacionais.
	Palavras-chave	Professores em formação inicial. Professores do ensino fundamental. Estratégias educacionais. Avaliação. Ensino reflexivo. Estágios.

ANO 2016 – 8 REVISTAS

REVISTA Nº 1 – Volume 22, abril/maio 2015 – 7 artigos

Editorial: Doing, becoming and being a teacher: connections, controversies and disconnections/ Fazendo, tornando-se e ser um professor: conexões, controvérsias e desconexões – Lily Orland-Barak

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Becoming learners/teachers in nomadic space/ Tornando-se aprendizes/professores em espaço nômade – Malka Gorodetsky & Judith Barak
	Local e Foco Temático	Israel – This paper suggests a conjunction between the learning space of educational edge community (EEC) and the Deleuzeguattarian thought regarding the nature of teachers' <i>becoming</i> . It attends to the emerging subjectivities of teachers/learners within an EEC, a nomadic, open, and smooth space of learning. It is suggested that autonomous learning processes that are enabled in nomadic spaces provide the freedom that is essential for the immanent growth of complexity that leads to creative becomings.
	Keywords	Nomadic space, educational edge community, becoming, rhizome, subjectivity, professional development.
	Em Português	Este artigo sugere uma conjunção entre o espaço de aprendizagem da comunidade educacional de borda (EEC) e o pensamento de Deleuze e Guattari sobre a natureza do tornar-se dos professores. Atende às subjetividades emergentes de professores/alunos dentro de uma CEE, um espaço de aprendizado nômade, aberto e livre de impedimentos. Sugere-se que os processos de aprendizagem autônomos que são permitidos nos espaços nômades proporcionam a liberdade que é essencial para o crescimento imanente (inerente) da complexidade que conduz aos deviris criativos.
	Palavras-chave	Espaço nômade, comunidade educacional de borda, tornando-se, rizoma (é um modelo descritivo ou epistemológico na teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari), subjetividade, desenvolvimento profissional.

REVISTA Nº 2 – Volume 22, janeiro 2016 – 7 artigos

Editorial – Contexts of teaching and professional learning/Contextos de ensino e aprendizagem profissional
Maria Assunção Flores

Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Changing conceptions of teaching: a four-year learning journey for student teachers/ Mudança de concepções de ensino: uma viagem de aprendizagem de quatro anos para professores estudantes – Annie Y.N. Cheng, Sylvia Y.F. Tang & May M.H. Cheng
----------	---	--

Local e Foco Temático	Hong Kong – Understanding student teachers' development of conceptions of teaching and learning is critical for teacher educators. Drawing from the findings of a four-year longitudinal study in Hong Kong, this paper examines the trajectories of the student teachers' changing conceptions of teaching and learning approaches throughout their undergraduate programme. Three types of trajectories: guided touring, experiential detouring and self-guided touring, as the changes in both conceptions of teaching and learning approaches, are presented. The results suggest that three factors: faculty, learners' attitudes towards learning and ability to integrate different learning resources, influenced the development of the student teachers' trajectories. This study adds to the international body of knowledge on the interconnected development of conceptions of teaching and learning approaches. The paper concludes with the implications for teacher education.
Keywords	Conception of teaching, student teachers, pre-service teachers, initial teacher education, learning approach, teaching practices.
Em Português	Entender o desenvolvimento das concepções de ensino e aprendizagem dos professores estudantes é fundamental para educadores de professores. Com base nos resultados de um estudo longitudinal de quatro anos em Hong Kong, este artigo examina as trajetórias das concepções em mutação dos professores estudantes sobre as abordagens de ensino e aprendizagem ao longo do seu programa de graduação. São apresentados três tipos de trajetórias: <i>passeio guiado</i> , <i>desvio no passeio pela experiência</i> e <i>passeio auto-guiado</i> , bem como também são apresentadas as mudanças em ambas as concepções das abordagens de ensino e aprendizagem. Os resultados sugerem que três fatores: capacidade, atitudes dos aprendizes em relação à aprendizagem e capacidade de integrar diferentes recursos de aprendizagem, influenciou o desenvolvimento das trajetórias dos professores estudantes. Este estudo acrescenta ao conjunto internacional de conhecimentos o desenvolvimento interconectado de concepções de abordagens de ensino e aprendizagem. O artigo conclui com as implicações para a formação de professores.
Palavras-chave	Concepção de ensino. Professores-estudantes. Professores em formação inicial. Formação inicial de professores. Abordagem de aprendizagem. Práticas de ensino.

REVISTA Nº 3 – Volume 22, abril 2016 – 7 artigos

Editorial – Teaching and learning: participation and interaction/ Ensino e aprendizagem: participação e interação – Cheryl F. Craig

Artigo 7	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Pre-service teacher self-efficacy in digital technology/ Auto-eficácia do professor em formação inicial em tecnologia digital – Narelle Lemon & Susanne Garvis
-----------------	---	---

	Local e Foco Temático	Austrália – Self-efficacy is an important motivational construct for primary school teachers (teachers of children aged 5–12 years) within Australia. Teacher self-efficacy beliefs will determine the level of teacher confidence and competence to engage with a task. In this study, we explore engagement with digital technology and the associated learning and teaching of digital technology. Exploring the teacher self-efficacy beliefs towards technology of pre-service teachers, this study surveyed pre-service teachers studying to become primary teachers in two states within Australia (Victoria and Queensland). Findings are important as they provide insights into current levels of perceived competence and confidence towards engaging with digital technology as a future teacher. Findings highlight vast difference across a variety of teacher skills and actions. Given that beliefs are resistant to change after the beginning phase of teaching, it is important to understand the current beliefs of pre-service teachers who will soon be present in Australian classrooms.
	Keywords	Digital technology, teacher self-efficacy, pre-service teachers.
	Em Português	A auto-eficácia é uma importante construção motivacional para professores de escolas primárias (professores de crianças de 5 a 12 anos) na Austrália. As crenças de auto-eficácia do professor determinarão o nível de confiança e competência dele para participar de uma tarefa. Neste estudo, exploramos o engajamento com a tecnologia digital e o ensino e aprendizagem associado à tecnologia digital. Explorando as crenças de auto-eficácia de professores e professores em formação inicial com respeito à tecnologia, este estudo pesquisou professores em formação inicial que estudam para se tornar professores primários em dois estados na Austrália (Victoria e Queensland). As descobertas são importantes, pois fornecem compreensões sobre os níveis atuais de percepção de competência e confiança em relação ao envolvimento com a tecnologia digital de um futuro professor. Os resultados apontam grande diferença entre uma variedade de habilidades e ações de professores. Dado que as crenças são resistentes à mudança após a fase inicial do ensino, é importante compreender as crenças atuais dos professores de formação inicial que logo estarão presentes nas salas de aula australianas.
	Palavras-chave	Tecnologia digital. Auto-eficácia do professor. Professores de formação inicial.

REVISTA Nº 4 – Volume 22, Maio 2016 – 7 artigos

Editorial – Toward action and advocacy/ Em direção à ação e advocacia – Frances O’Connell Rust

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Physics teachers: a holistic plan for professional education during both the pedagogical stage and the probation year/ Professores de Física: um plano holístico para a formação profissional durante o estágio pedagógico e o ano de período probatório – M.V. Sá & M.J.B.M. de Almeida
	Local e Foco Temático	Portugal – Despite the Bologna agreement implementation in 2008, teachers' education in Portugal has not changed significantly from earlier practice. The major modification in the requirements of master's level

		<p>teacher education programmes was the introduction of a strong component of educational research in a master's degree; this is designed to replace an educational monograph in the typical 5-year 'Licenciatura'. Both a professional one-year in-school pedagogical stage and a fifth year as a university student continue to be mandatory, as well as the stage co-supervision of the university and the school. However, existing government regulations imply that in the very near future the full professional education of teachers will have to be complemented with an in-service probation year conducted under the supervision of a school mentor. The current study has been designed to try to determine: (a) how the activities of the probation year should be organised in order to improve this stage of professional education; and (b) how probation years could be used to promote school–university partnerships that could provide for more effective in-service teacher education and/or possible shared educational action research. Drawing on the survey data from pre-service students from four different universities, novice teachers, stage supervisors and school principals, information was collected on the perceptions of the quality and scope of the professional education of future teachers from the beginning of their programmes through their pedagogical stage. A high degree of agreement among all the respondents enables us to point towards the perceived high quality of several components of the teacher education programmes, e.g, teachers' ability to plan a lesson using different teaching strategies and the high value-accorded school–university collaborations. The results also show the weaknesses of other components, e.g, teachers' skill with controlling badly behaved students and their ability to capture students' attention and motivation. Based on these results and on our knowledge about the type of professional support needed to promote teaching practice, we conclude with a holistic plan designed for teachers' professional education during the pre-service pedagogical stage and the in-service probation year.</p>
	Keywords	Pre-service teacher education, pre-service pedagogical stage, in-service probation year, professional education of teachers, school–university cooperation.
	Em Português	<p>Apesar da implementação do acordo de Bolonha em 2008, a formação de professores em Portugal não se alterou significativamente em relação à prática anterior. A principal modificação nos requisitos dos programas de formação de professores de nível de mestrado foi a introdução de um componente forte da pesquisa educacional em um mestrado; concebido para substituir uma monografia educacional na "licenciatura" típica de 5 anos. Continua a ser obrigatório o estágio pedagógico profissional de um ano na escola e o quinto ano como estudante universitário, bem como um estágio co-supervisionado por universidade e escola. No entanto, as regulamentações governamentais existentes implicam que, num futuro muito próximo, a formação profissional completa dos professores terá de ser complementada com um ano de estágio probatório <i>em serviço</i> conduzido sob a supervisão de um mentor escolar. O presente estudo destina-se a tentar determinar: a) Como devem ser organizadas as actividades do ano de estágio probatório, a fim de melhorar esta fase da formação profissional; e (b) como os anos de estágio probatório poderiam ser usados para promover parcerias escola-universidade que poderiam proporcionar uma</p>

	<p>formação mais eficaz de professores <i>em serviço</i> e/ou uma possível pesquisa de ação educacional compartilhada. Com base nos dados de levantamento de estudantes de formação inicial de quatro universidades diferentes, professores novatos, supervisores de estágio e diretores de escolas, foram coletadas informações sobre a percepção da qualidade e escopo da formação profissional dos futuros professores desde o início de seus programas e através de seu estágio Pedagógico. Um alto grau de concordância entre todos os entrevistados nos permite apontar para a percepção de alta qualidade de vários componentes dos programas de formação de professores, por exemplo, a capacidade dos professores de planejar uma aula usando diferentes estratégias de ensino e as colaborações de grande valor entre a escola e a universidade. Os resultados também mostram os pontos fracos de outros componentes, por exemplo, a habilidade dos professores em controlar alunos malcomportados e sua capacidade de captar a atenção e motivação dos alunos. Com base nestes resultados e no nosso conhecimento sobre o tipo de apoio profissional necessário para promover a prática docente, conclui-se com um plano holístico concebido para a formação profissional dos professores durante o estágio pedagógico de formação inicial e o ano de estágio <i>em serviço</i>.</p>
Palavras-chave	Formação inicial de professores. Estágio pedagógico em formação inicial. Ano de estágio probatório <i>em serviço</i> . Educação profissional de professores. Cooperação escola-universidade.

REVISTA Nº 7 – Volume 22, outubro 2016 – 7 artigos

Editorial – Teacher development: teacher beliefs, diversified approaches, and processes/

Desenvolvimento do professor: crenças dos professores, abordagens diversificadas e processos – John Chi-Kin Lee

Artigo 4	Título – Inglês e Português Autor/a/es	'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum/ "Preciso ser forte e competente": uma investigação narrativa das emoções e identidades de um professor estudante no estágio – Rui Yuan & Icy Lee
	Local e Foco Temático	China – In teacher identity research, limited attention has been paid to how pre-service teachers constructed their identities by negotiating with different emotions in their practice. To fill this gap, the present study, drawing upon the approach of narrative inquiry, explores how a student-teacher – Ming – negotiated and navigated conflicting emotions in the process of becoming a teacher. The findings show that while Ming experienced some negative feelings in his work, which challenged his self-belief as a teacher, the positive emotions derived from his students' progress and recognition contributed to his teacher identity. However, due to the constraints imposed by his mentor and the school context, his negative emotions gradually escalated, posing severe impediments to his teacher identity. The emotional flux and identity change of the student-teacher can be attributed to his professional learning in the structural and cultural working conditions with hidden 'emotional rules' embedded in the practicum school.

		This paper argues for the inclusion of teacher emotions as an indispensable part of pre-service teacher education.
	Keywords	Teacher emotions, professional identity, pre-service teachers, teaching practicum.
	Em Português	Na pesquisa de identidade de professores, tem sido dada pouca atenção à forma como os professores em formação inicial construíram suas identidades negociando com diferentes emoções em suas práticas. Para preencher essa lacuna, o presente estudo, com base na abordagem da investigação narrativa, explora como um professor estudante - Ming - negociou e navegou emoções conflitantes no processo de se tornar um professor. Os resultados mostram que, enquanto Ming experimentou alguns sentimentos negativos em seu trabalho, o que desafiou sua auto-crença como professor, as emoções positivas derivadas do progresso e reconhecimento de seus alunos contribuíram para a sua identidade de professor. No entanto, devido às limitações impostas por seu mentor e o contexto escolar, suas emoções negativas gradualmente escalaram, colocando severos impedimentos à sua identidade de professor. O fluxo emocional e a mudança de identidade do professor estudante podem ser atribuídos ao seu aprendizado profissional nas condições estruturais e culturais de trabalho, com "regras emocionais" ocultas embutidas no estágio na escola. Este artigo defende a inclusão das emoções dos professores como parte indispensável da formação inicial de professores.
	Palavras-chave	Emoções dos professores. Identidade profissional. Professores em formação inicial. Ensino no estágio.

REVISTA Nº 8 – Volume 22, agosto 2016 – 6 artigos
Editorial – Christopher Day

	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Integrating the ontological, epistemological, and sociocultural aspects: a holistic view of teacher education/ Integrando os aspectos ontológicos, epistemológicos e socioculturais: uma visão holística da formação de professores – Teng Huang
Artigo 4	Local e Foco Temático	Taiwan – The three aspects of teacher change – ontological, epistemological, and sociocultural – are traditionally regarded as independent. Usually only the epistemological aspect is highlighted in formal teacher education. In this paper, I argue that a holistic and interdependent view of these aspects is needed. Thus, this paper aims to explore the process of teacher learning from a holistic perspective. Through deliberative discussions and selection, 13 ‘good’ teachers were interviewed in this study. The findings indicate that there may be a two-stage pattern (the II-VA model) that describes two different sorts of teachers. The first sort refers to those teachers who developed strong identities before beginning their teaching service and who tended to have a clearer educational vision which had a direct impact on their practices and professional development. As for the second sort, the teachers’ identities were vague in their first years of teaching, but their professional identities gradually developed within the referential community

		with affective and professional functions. These stages imply that we should replace 'abstract theory' with 'subject reflection' in the center of teacher education. Three kinds of reflection (theory-rationale, identity-integration and vision-accomplishment) are thus identified from a holistic view of teacher change.
	Keywords	Teacher education, professional development, ontology, epistemology, core identity.
	Em Português	Os três aspectos da mudança dos professores - ontológico, epistemológico e sociocultural - são tradicionalmente considerados como independentes. Normalmente apenas o aspecto epistemológico é destacado na formação formal do professor. Neste artigo, argumento que uma visão holística e interdependente desses aspectos é necessária. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo explorar o processo de aprendizagem de professores a partir de uma perspectiva holística. Através de discussões deliberativas e seleção, 13 'bons' professores foram entrevistados neste estudo. Os resultados indicam que pode haver um padrão de dois estágios (o modelo II-VA) que descreve dois tipos diferentes de professores. O primeiro tipo refere-se aos professores que desenvolveram identidades fortes antes de iniciar o seu serviço de ensino e que tendiam a ter uma visão educacional mais clara que teve um impacto directo sobre as suas práticas e desenvolvimento profissional. Quanto ao segundo tipo, as identidades dos professores eram vagas nos primeiros anos de ensino, mas suas identidades profissionais se desenvolveram gradualmente dentro da comunidade referencial com funções afetivas e profissionais. Esses estágios implicam que deveríamos substituir a "teoria abstrata" pela "reflexão do sujeito" no centro da formação de professores. Três tipos de reflexões (teoria-racional, identidade-integração e visão-realização) são assim identificados a partir de uma visão holística da mudança de professores.
	Palavras-chave	Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Ontologia. Epistemologia. Identidade central.

	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Enhancing student engagement in pre-vocational and vocational education: a learning history/ Reforçar o envolvimento dos alunos no ensino pré-vocacional e vocacional: uma história de aprendizagem – J. M. van Uden, H. Ritzen & J. M. Pieters
Artigo 6	Local e Foco Temático	Holanda – Interest in student engagement has increased over the past decade, which has resulted in increased knowledge about this concept and about the aspects that facilitate engagement. However, as yet, only a few studies have focused on engagement from the perspective of the teacher. In this study, we capture the experiences of teachers who were explicitly working with their teams on fostering student engagement. We used the learning history method to capture those experiences and at the same time to stimulate learning within the participating teams. A learning history includes the voices of the different participants involved in order to stimulate reflection and learning. Three teams of teachers participated in the writing of this learning history. Several teachers ($n = 10$), students ($n = 10$), and managers ($n = 5$) from or related to the teams were interviewed. The learning history shows that, on the one hand, teachers emphasized positive relationships and structure in relation to student engagement, yet, on the other hand, students continued to provide examples of negative relationships and mentioned a lack of structure,

	<p>although they also mentioned improvements. Furthermore, the learning history showed that teachers in all teams reflected on their experiences and learned from the activities employed to foster student engagement, which included taking a more positive approach, conversations about a skills form, and being more consequent. These results taken together indicate that it is possible for teachers to do a better job of engaging their students and that their repertoire can be expanded to include more engagement-related actions. Finally, the learning history produced offers insight into the difficulties experienced by the teams. An important limitation mentioned by all teams was that teachers found it difficult to address each other's behavior when someone did not act as agreed upon.</p>
Keywords	Student engagement, vocational education, professional development, teacher–student relationship.
Em Português	<p>O interesse pelo engajamento dos alunos aumentou na última década, o que resultou em um maior conhecimento sobre esse conceito e sobre os aspectos que facilitam o engajamento. No entanto, até agora, apenas alguns estudos têm focado no engajamento a partir da perspectiva do professor. Neste estudo, nós capturamos as experiências de professores que estavam explicitamente trabalhando com suas equipes em promover o engajamento do estudante. Utilizamos o método de aprendizado histórico para capturar essas experiências e, ao mesmo tempo, estimular o aprendizado dentro das equipes participantes. A história de aprendizagem inclui as vozes dos diferentes participantes envolvidos, a fim de estimular a reflexão e aprendizagem. Três equipes de professores participaram da redação deste histórico de aprendizado. Foram entrevistados vários professores (n = 10), alunos (n = 10) e gestores (n = 5) de ou relacionados com as equipes. A história do aprendizado mostra que, por um lado, os professores enfatizaram relações positivas e estrutura em relação ao envolvimento dos alunos, mas, por outro lado, os alunos continuaram fornecendo exemplos de relações negativas e mencionaram falta de estrutura. Além disso, a história da aprendizagem mostrou que os professores em todas as equipes refletiram sobre suas experiências e aprenderam com as atividades empregadas para promover o engajamento dos alunos, o que incluiu uma abordagem mais positiva, conversas sobre um formulário de habilidades e ser mais consequente. Estes resultados, considerados em conjunto, indicam que é possível aos professores fazerem um trabalho melhor envolvendo os seus alunos e que o seu repertório pode ser expandido para incluir mais ações relacionadas com o engajamento. Finalmente, a história de aprendizagem produzida oferece uma visão das dificuldades experimentadas pelas equipes. Uma limitação importante mencionada por todas as equipes era que os professores achavam difícil abordar o comportamento uns dos outros quando alguém não agia como havia sido acordado.</p>
Palavras-chave	Envolvimento dos alunos. Educação vocacional. Desenvolvimento profissional. Relação professor-aluno.

ANO 2017 – 8 REVISTAS
REVISTA Nº 1 – Volume 23, novembro 2016/2017 – 7 artigos
Editorial – Lily Orland-Barak

Artigo 2	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills/ Preparando os professores estudantes para as práticas de aprendizagem do século XXI (PREP 21): um quadro para melhorar a capacidade de resolução de problemas em colaboração e as competências estratégicas de aprendizagem – Päivi Häkkinen, Sanna Järvelä, Kati Mäkitalo-Siegl, Arto Ahonen, Piia Näykki & Teemu Valtonen
	Local e Foco Temático	Finlândia – With regard to the growing interest in developing teacher education to match the twenty-first-century skills, while many assumptions have been made, there has been less theoretical elaboration and empirical research on this topic. The aim of this article is to present our pedagogical framework for the twenty-first-century learning practices in teacher education. We will first review the current status of policy frameworks for the twenty-first-century learning skills. Based on our previous work and current understanding in the field of learning sciences, we will next elaborate the processes and strategies for collaborative problem-solving skills and strategic learning skills to specify current, rather general claims presented regarding the discussion on twenty-first-century skills. We will also provide concrete case examples facilitating strategic learning skills, collaborative problem-solving skills, and the skills to use information and communication technologies in contexts of our previous studies.
	Keywords	Pre-service teacher education, twenty-first-century skills, collaborative problem-solving, strategic learning skills, inquiry-based learning, technology.
	Em Português	No que diz respeito ao crescente interesse em desenvolver a formação de professores para corresponder às competências do século XXI, embora tenham sido feitas muitas suposições, tem havido menos elaboração teórica e investigação empírica sobre este tema. O objetivo deste artigo é apresentar nossa estrutura pedagógica para as práticas de aprendizagem do século XXI na formação de professores. Em primeiro lugar, examinaremos o estado atual dos quadros de políticas para as habilidades de aprendizagem do século XXI. Com base em nosso trabalho anterior e no entendimento atual no campo das ciências da aprendizagem, vamos agora elaborar os processos e estratégias de habilidades colaborativas de resolução de problemas e habilidades de aprendizado estratégico para especificar reivindicações atuais, bastante gerais apresentadas sobre a discussão das habilidades do século XXI. Também forneceremos exemplos de casos concretos que facilitem as habilidades estratégicas de

		aprendizado, as habilidades colaborativas de resolução de problemas e as habilidades para usar as tecnologias de informação e comunicação nos contextos de nossos estudos anteriores.
	Palavras-chave	Formação inicial de professores. Habilidades do século XXI. Solução colaborativa de problemas. Habilidades estratégicas de aprendizado. Aprendizagem baseada em questionamentos. Tecnologia.

Artigo 3	Título – Inglês e Português Autor/a/es	(Re)turning to practice in teacher education: embodied knowledge in learning to teach/ Voltando-se para a prática na formação de professores: conhecimento incorporado no aprender a ensinar – Donna Mathewson Mitchell & Jo-Anne Reid
	Local e Foco Temático	Austrália – Contemporary research conversations about the utility of practice theories to professional education support the reconceptualisation of pre-service teacher education in ways that provide strong preparation for continued professional learning. This paper reports on an empirical inquiry that introduced a theoretically informed practice-based intervention in a pre-service teacher education course in order to judge the utility of such an approach for student learning. Innovations within the <i>Study of Teaching</i> programme illustrate the bringing together of pedagogies of observation, pedagogies of enactment, and pedagogies of reflection toward an integrated theory of teacher education that focuses on the teaching body as a central site for research and for the building of preparatory knowledge and skill for ongoing learning. Data was collected from pre-service teachers involved in the programme through video and audio recordings along with individual and focus group interviews, questionnaires and student reflection on video recordings. These were analyzed within an emerging theoretical framework derived from both practice-theoretical literature and international empirical research into core practices. Initial findings suggest that a focus on practice within pre-service teacher education may enhance traditional understandings of ‘practice-based’ approaches that situate the study of practice outside of the university, in school settings. These findings have implications for the ongoing reform of teacher education in increasingly regulated contexts framed in terms of teacher quality.
	Keywords	Pre-service teacher education, practice theory.
	Em Português	As conversas de pesquisa contemporâneas sobre a utilidade das teorias da prática para a educação profissional apoiam a reconceptualização da formação inicial de professores de forma a proporcionar uma forte preparação para a aprendizagem profissional continuada. Este artigo relata investigação empírica que introduziu uma intervenção baseada na prática teoricamente embasada em um curso de formação de professores em formação inicial a fim de julgar a utilidade de tal abordagem para a aprendizagem do aluno. As inovações no âmbito do programa <i>Estudo do Ensino</i> ilustram a aproximação de pedagogias de observação, pedagogias de encenação e pedagogias de reflexão para uma teoria integrada de formação de professores que privilegia o corpo docente como sede central de pesquisa e de construção de conhecimentos preparatórios e habilidade para aprendizagem contínua. Os dados foram coletados de professores em formação inicial envolvidos no programa através de gravações de vídeo e áudio,

		juntamente com entrevistas individuais e de grupos focais, questionários e reflexão dos alunos sobre gravações em vídeo. Os dados foram analisados dentro de um quadro teórico emergente derivado tanto da literatura teórico-prática como da pesquisa empírica internacional sobre as práticas fundamentais. As primeiras descobertas sugerem que o foco na prática na formação de professores em formação inicial pode melhorar a compreensão tradicional das abordagens “baseadas na prática” que situam o estudo da prática fora da universidade, no âmbito escolar. Estas descobertas têm implicações para a reforma em curso da formação de professores em contextos cada vez mais regulados, enquadrados em termos de qualidade dos professores.
	Palavras-chave	Formação inicial de professores. Teoria da prática.

REVISTA Nº 3 – Volume 23, janeiro 2017 – 7 artigos

**Editorial – Support in teaching, teacher education and higher education: an international sampling/
Apoio ao ensino, à formação de professores e ao ensino superior: uma amostragem internacional – Cheryl J. Craig**

Artigo 1	Título – Inglês e Português Autor/a/es	The edge of messy: interplays of daily storytelling and grand narratives in teacher learning/ O limiar da confusão: Interações entre narrações diárias e grandes narrativas na aprendizagem de professores – Makenzie K. Selland
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – This paper examines the interplay of daily storytelling and societal narratives of teaching in one student teacher’s experience. Drawing on narrative and post-structural theories, I conducted a case study using narrative inquiry and ethnographic methods to examine the moment-to-moment storytelling of one student teacher across a range of teaching and learning contexts. Using student teacher blogs about pivotal events as a main source of data, findings demonstrate that initial story themes cohered around narratives of experimentation and adaptation as central to effective teaching, but were also complicated by pervasive societal storylines about traditional teacher authority. Implications for teacher educators are discussed.
	Keywords	Narrative, teacher education, storytelling, student teaching.
	Em Português	Este artigo examina a interação das narrações diárias e narrativas societárias de ensino na experiência de um professor estudante. Com base em teorias narrativas e pós-estruturais, realizei um estudo de caso usando métodos etnográficos e de pesquisa narrativa para examinar a narração momento a momento de um professor estudante em uma variedade de contextos de ensino e aprendizagem. Usando blogs de professores estudantes sobre eventos cruciais como fonte principal de dados, os resultados demonstram que temas de história inicial giraram em torno de narrativas de experimentação e adaptação como temas centrais para um ensino eficaz, mas também foram complicados por enredos sociais penetrante sobre a autoridade do professor tradicional. São discutidas as implicações para os formadores de professores.

Palavras-chave	Narrativa. Educação de professores Narração de histórias. Ensino de alunos.
-----------------------	---

REVISTA Nº 4 – Volume 23, março 2017 – 7 artigos
Editorial: Making teacher education matter/ Importar a formação de professores – Frances Rust

Artigo 7	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Using action, reflection and modelling (ARM) in Malaysian primary schools: connecting ‘the ARM theory’ with student teachers’ reported practice/ Usando ação, reflexão e modelagem (ARM) nas escolas primárias da Malásia: conectando "a teoria ARM" com a prática relatada pelos professores estudantes – Claire Dickerson, Joy Jarvis, Roger Levy & Kit Thomas
	Local e Foco Temático	Malásia – This article presents Malaysian student teachers’ reports of using an action, reflection and modelling (ARM) pedagogical approach during their placements in Malaysian primary schools. The ARM approach was designed to support the implementation of the Malaysian primary school mathematics curriculum, which involved changing classroom practice in learning and teaching. It was developed and used during a Malaysia–UK collaborative project to construct a Bachelor of Education (Honours) degree programme in Primary Mathematics for a cohort of 120 student teachers in Malaysia. The three principles integral to the ARM approach were repeatedly made explicit to the student practitioners who were engaged in learning and teaching on the new degree programme. Using findings from surveys carried out with the students at the end of their first and final placements, this article provides examples of the way some of them described ARM and recounted how they had used the approach in the classroom. Four of these narratives are used as ‘vignettes’ to illustrate the students’ perceptions of using new ways of learning and teaching in primary schools and to inform and enable a discussion of the relationship between theory and practice in teacher education.
	Keywords	Action, reflection and modelling (ARM), Malaysia, student teacher, teacher education, theory and practice.
	Em Português	Este artigo apresenta os relatórios dos professores de estudantes da Malásia sobre o uso de uma abordagem pedagógica de ação, reflexão e modelagem (ARM) durante seus períodos de ensino em escolas primárias da Malásia. A abordagem ARM foi projetada para apoiar a implementação do currículo de matemática da escola primária da Malásia, que envolveu a mudança da prática de sala de aula em aprendizagem e ensino. Foi desenvolvido e utilizado durante um projeto colaborativo entre Malásia e Reino Unido para construir um programa de licenciatura em Matemática para o ensino infantil para um grupo de 120 professores estudantes na Malásia. Os três princípios integrantes da abordagem ARM foram repetidamente explicitados aos estudantes que se dedicavam a aprender e a ensinar no novo programa de graduação. Usando os resultados das pesquisas realizadas com os alunos no final de seus primeiros

	e últimos períodos de ensino, este artigo fornece exemplos da forma de como alguns deles descreveram o ARM e reconta como eles usaram a abordagem na sala de aula. Quatro dessas narrativas são usadas como "vinhetas" para ilustrar a percepção dos alunos sobre o uso de novas formas de aprendizagem e ensino nas escolas primárias e para informar e permitir uma discussão sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores.
Palavras-chave	Ação, reflexão e modelagem (ARM). Malásia. Professor estudante. Formação de professores. Teoria e prática.

REVISTA Nº 5 – Volume 23, abril 2017 – 7 artigos

Editorial: Negotiating in dynamic education contexts/ Negociação em contextos educativos dinâmicos – Dawn Garbett

Artigo 7	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Beyond the student teaching seminar: examining transformative learning through arts-based approaches/ Além do seminário de ensino de estudantes: examinando a aprendizagem transformadora através de abordagens baseadas em artes – Foram Bhukhanwala, Kim Dean & Maryellen Troyer
	Local e Foco Temático	Estados Unidos – This qualitative study examined the question: How can arts-based approaches facilitate transformative learning in a student teaching seminar? Two teacher educators facilitated a supplemental and voluntary arts-based ST seminar that comprised six, two-hour sessions. Thirty-four student teachers participated over five semesters making use of Theater of the Oppressed and other arts-based activities to process dilemmas they faced in their student teaching contexts. Data included video recordings, photographs, journal reflection, participant artwork, and transcribed focus group interviews. Data analysis employed line-by-line coding to identify critical incidents. We offer examples where pre-service student teachers worked with a dilemma, examined their assumptions, engaged in perspective-taking, and in the process explored new possibilities. Engaging in embodied reflections, naming, imagining, and critically reflecting provided rich opportunity for constructing new ways of thinking and feeling, which could lead to transformative learning. Issues relating to the seminar environment like safety, starting with participants' dilemmas, and willingness to take risks and ownership in the learning process supported transformative learning in an arts-based student teaching seminar.
	Keywords	Pre-service teacher education, theater of the oppressed, transformative learning, qualitative research.
	Em Português	Este estudo qualitativo examinou a questão: como as abordagens baseadas em arte podem facilitar a aprendizagem transformadora em um seminário de ensino? Dois educadores de professores contribuíram com um seminário baseado em artes ST complementar e voluntário que compreendeu seis sessões de duas horas. Trinta e quatro professores estudantes participaram durante cinco semestres fazendo uso do Theatre of the Oppressed (Teatro do oprimido) e outras atividades baseadas em artes para processar os dilemas que enfrentaram em seus contextos de ensino. Os dados incluíam gravações de vídeo,

		fotografias, reflexão em diários, trabalhos artísticos de participantes e transcrições de entrevistas de grupos específicos. A análise de dados empregou codificação linha a linha para identificar incidentes críticos. Oferecemos exemplos em que os professores de formação inicial trabalharam com um dilema, examinaram seus pressupostos, se envolveram na tomada de perspectiva e no processo exploraram novas possibilidades. Engajando-se em reflexões incorporadas, nomeando, imaginando e refletindo criticamente proporcionou uma rica oportunidade para construir novas formas de pensar e sentir, o que poderia levar a uma aprendizagem transformadora. As questões relacionadas ao ambiente do seminário, como a segurança, começando com os dilemas dos participantes e a disposição para assumir riscos e a apropriação no processo de aprendizagem, apoiaram a aprendizagem transformadora em um seminário de ensino especializado em artes.
	Palavras-chave	Educação de professores em formação inicial. Teatro do oprimido. Aprendizado transformador. Pesquisa qualitativa.

REVISTA Nº 6 – Volume 23, maio 2017 – 8 artigos

**Editorial – Social relations contributing to teachers’ professional capabilities and integrity: for the best of student learning/
Relações sociais que contribuem para a capacidade e a integridade profissional dos professores: para o melhor da aprendizagem dos alunos – Auli Toom**

Artigo 2	Título – Inglês e Português Autor/a/es	Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers/ Conversa genuína: o facilitador da boa orientação de professores em formação inicial – Lynn Sheridan & Marie Young
	Local e Foco Temático	Austrália – This study confirms the role of genuine conversation as the enabler in good mentoring of pre-service teachers. The practicum plays an essential role in moving the pre-service teacher beyond learning about teaching to the practice of teaching. Yet the benefit of the practicum is often constrained by relational tensions, disappointment and frustrations for both the pre-service teacher and the mentor. The authors report on the findings drawn from stories and experiences of pre-service teachers and mentors as they participated in a final practicum in a range of Australian secondary schools. This paper uses social learning theory as a framework for understanding the key aspects of pre-service teacher mentoring: specifically, Wenger’s three interrelated concepts of mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire. Conversation plays a critical role in these areas and hence enables successful practicum experiences. Recommendations to enhance professional conversations focus on strengthening the relationship through considered pre-service teacher placement, close school/university partnerships, mentor programmes and the selection of appropriate mentors.
	Keywords	Pre-service teacher, mentor, practicum, mentoring relationships, professional conversations.

	Em Português	Este estudo confirma o papel da conversa genuína como facilitador da boa orientação de professores em formação inicial. O estágio desempenha um papel essencial ao levar além o professor em formação inicial: <i>do aprender sobre o ensino para a prática do ensino</i> . No entanto, o benefício do estágio é muitas vezes limitado por tensões relacionais, decepções e frustrações tanto para o professor em formação inicial como para o mentor. Os autores relatam os resultados obtidos a partir de histórias e experiências de professores em formação inicial e seus mentores enquanto participavam de uma estágio final em uma série de escolas secundárias australianas. Este artigo utiliza a teoria da aprendizagem social como estrutura para a compreensão dos aspectos-chave da orientação de professores em formação inicial: especificamente, os três conceitos interligados de Wenger em engajamento mútuo, sociedade mista (joint enterprise) e repertório compartilhado. A conversa desempenha um papel crítico nessas áreas e, portanto, permite experiências de estágio bem-sucedidas. As recomendações para melhorar as conversas profissionais se concentram no fortalecimento do relacionamento através da colocação prévia de professores em formação inicial, parcerias próximas da escola/universidade, programas de mentores e a seleção de mentores adequados.
	Palavras-chave	Professor em formação inicial. Mentor. Estágio. Relacionamentos mentores. Conversas profissionais.

REVISTA Nº 7 – Volume 23, setembro 2017 – 6 artigos

**Editorial – Life and work of teachers: interaction between the individual and the environment/
Vida e trabalho dos professores: interação entre o indivíduo e o meio ambiente – John Chi-Kin Lee**

	Título – Inglês e Português Autor/a/es	The effect of student teaching experience and teacher beliefs on pre-service teachers' self-efficacy and intention to use technology in teaching/ O efeito da experiência de ensino dos alunos e das crenças dos professores sobre a auto-eficácia dos professores em formação inicial e a intenção de usar a tecnologia no ensino – Insook Han, Won Sug Shin & Yujung Ko
Artigo 5	Local e Foco Temático	Seul-Coreia do Sul – The student teaching experience has been considered important in establishing pre-service teachers' beliefs and attitudes towards their teaching. However, few studies have investigated the effect of student teaching experiences as an educational intervention for increasing technology integration – especially pre-service teachers' pedagogical beliefs as an internal barrier to technology integration. Thus, this study examined how technology-centred student teaching experiences differently affect pre-service teachers with different teaching beliefs with regard to self-efficacy and intention to use technology. Participants were 55 pre-service teachers in a student teaching practicum. The findings revealed that technology-centred student teaching experiences increased pre-service teachers' self-efficacy regardless of their teacher beliefs. Additionally, pre-service teachers with traditional teacher beliefs had a low level of intention at the outset but significantly increased their intention after experiencing

		technology-centred student teaching; however, those with constructivist teacher beliefs showed no meaningful differences in their intention levels. Implications for teacher education and the limitations of this study are discussed.
	Keywords	Student teaching, technology integration, teacher beliefs, self-efficacy.
	Em Português	A experiência de ensino do aluno tem sido considerada importante no estabelecimento de crenças e atitudes de professores em formação inicial em relação ao seu ensino. No entanto, poucos estudos investigaram o efeito das experiências de ensino dos alunos como uma intervenção educacional para aumentar a integração tecnológica - especialmente as crenças pedagógicas dos professores em formação inicial como barreira interna à integração tecnológica. Assim, este estudo examinou como as experiências de ensino de estudantes centrado na tecnologia afetam de forma diferente os professores de formação inicial com diferentes crenças de ensino em relação à auto-eficácia e à intenção de usar a tecnologia. Participaram 55 professores de formação inicial em um estágio de ensino. Os resultados revelaram que as experiências de ensino centradas na tecnologia aumentaram a auto-eficácia dos professores de formação inicial independentemente de suas crenças. Além disso, os professores de formação inicial com crenças tradicionais de ensino tinham um baixo nível de intenção no início, mas aumentaram significativamente sua intenção depois de experimentar o ensino de estudantes centrados na tecnologia; No entanto, aqueles com crenças construtivistas de ensino não mostraram diferenças significativas em seus níveis de intenção. As implicações para a formação de professores e as limitações deste estudo são discutidas.
	Palavras-chave	Ensino. Integração tecnológica. Crenças dos professores. Auto-eficácia

Artigo 6	Título – Inglês e Português Autor/a/es	The subject and the setting: re-imagining opportunities for primary teachers' subject knowledge development on school-based teacher education courses/ O tema e a configuração: re-imaginar oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento do professor primário em cursos de educação de professores baseados na escola – Rupert Knight
	Local e Foco Temático	Reino Unido – The landscape of teacher education is undergoing significant change in many countries and this is often associated with a move towards greater school involvement in the preparation of teachers. One aspect of teaching expertise that is particularly challenging for primary student-teachers is the development of subject knowledge across a wide range of subject areas. Subject knowledge for teaching is multi-faceted and is itself linked to broader questions about curriculum and the content that should be taught. It is timely, therefore, to consider how subject knowledge development might be reconceived in a school setting and how university and school staff might work in new ways with student-teachers to this end. Communities of practice theory is employed as a framework for analysing the learning environment and evaluating these future possibilities. It is argued that collaboration with peers, with their mentoring teachers and with a wider professional community is an under-exploited way of integrating facets of subject

	knowledge: giving this time and status through structured activities might be a particularly fruitful form of hybrid working <i>in situ</i> . The paper concludes by proposing four principles to underpin this sort of practice.
Keywords	Teacher knowledge, subject knowledge, teacher education, professional knowledge, communities of practice.
Em Português	A panorama da formação de professores está sofrendo mudanças significativas em muitos países, o que muitas vezes está associado a um movimento para um maior envolvimento escolar na preparação de professores. Um aspecto da especialidade docente que é particularmente desafiadora para professores estudantes primários é o desenvolvimento do conhecimento das matérias em uma ampla gama de áreas temáticas. O conhecimento das matérias para o ensino é multifacetado e está ligado a questões mais amplas sobre o currículo e o conteúdo que deve ser ensinado. É oportuno, portanto, considerar como o desenvolvimento do conhecimento das matérias pode ser reconcebido em um ambiente escolar e como o <i>staff</i> (NT. Professores e funcionários) de universidades e das escolas pode trabalhar de novas maneiras com os professores estudantes para este fim. A teoria das comunidades de prática é empregada como uma estrutura para analisar o ambiente de aprendizagem e avaliar essas possibilidades futuras. Argumenta-se que a colaboração com os colegas, com seus professores mentores e com uma comunidade profissional mais ampla é uma maneira subexplorada de integrar as facetas do conhecimento das matérias: dar esse tempo e status através de atividades estruturadas pode ser uma forma particularmente frutífera de trabalho híbrido no local. O artigo conclui propondo quatro princípios para sustentar esse tipo de prática.
Palavras-chave	Conhecimento do professor. Conhecimento do sujeito. Formação de professores. Conhecimento profissional. Comunidades de prática