

Aprendizagens profissionais de acadêmicos de licenciatura em pedagogia em estágio supervisionado¹

Adriana Richit²

ORCID: 0000-0003-0778-8198

Adriana Salete Loss²

ORCID: 0000-0001-5576-0929

Resumo

As aprendizagens profissionais têm interessado pesquisadores por constituírem uma das bases do desenvolvimento profissional de professores. Aprendizagens sobre o conteúdo curricular a ser ensinado, didática, valores e atitudes inerentes à profissão docente e aspectos da cultura profissional têm sido frequentemente associadas ao desenvolvimento profissional de professores. Um importante contexto de aprendizagens profissionais para futuros professores é o estágio supervisionado, concebido como contato direto com a profissão, de modo a refletir sobre as experiências teórico-práticas. Neste trabalho, dedicamo-nos a investigar, na perspectiva qualitativa e interpretativa de pesquisa, as aprendizagens profissionais de futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, realizamos uma investigação³ com dez acadêmicas de um curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, examinando as aprendizagens realizadas no âmbito do estágio supervisionado. O material empírico do estudo constitui-se das narrativas de dez estagiárias, produzidas nos encontros de partilha de experiências sobre a docência nos anos iniciais, assim como das produções textuais das acadêmicas, elaboradas durante o estágio. A análise evidenciou aprendizagens relacionadas à docência nos seguintes aspectos: *planejamento do ensino*, que caracterizou o processo reflexivo, sustentado teoricamente e ampliado temporalmente, de planejar percursos de aprendizagem para os alunos; *desenvolvimento do ensino*, concretizado na interseção entre os diversos elementos que produzem as condições para a realização do trabalho em sala de aula; e a *dinâmica escolar*, compreendida como contexto interativo, dinâmico, plural e plástico de concretização da docência.

1 - Agradecimentos: Nosso agradecimento especial às acadêmicas do curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS por contribuírem com a investigação. Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo apoio financeiro à realização da pesquisa.

2- Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Erechim*, Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil. Contatos: adrianarichit@gmail.com; adriloss13@gmail.com

3- Pesquisa realizada com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo nº. 402748/2021-2).



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450262812por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Palavras-chave

Aprendizagens profissionais de professores – Estágio supervisionado – Licenciatura em pedagogia – Anos iniciais do ensino fundamental.

Professional learning of prospective elementary school teachers in supervised training

Abstract

Professional learning has garnered considerable attention from researchers, as it forms a fundamental aspect of teachers' professional development. Such learning encompasses a range of essential elements, including acquiring knowledge about curriculum content, teaching methods, core values, attitudes intrinsic to the teaching profession, and the nuances of professional culture. Notably, supervised training stands as a significant context for the professional learning of prospective teachers, offering direct exposure to the teaching profession and opportunities for critical reflection on theoretical and practical experiences. In this study, we undertake an investigation of the professional learning experiences of prospective teachers within the Early Years of Elementary Education, employing a qualitative and interpretative approach. To achieve this objective, we conducted in-depth research with ten female students enrolled in an Education Undergraduate Program at the Federal University of the Fronteira Sul, Erechim Campus. Our focus was on examining their learning encounters during supervised training. The empirical data for the study encompassed narratives shared by the ten interns during sessions dedicated to teaching in Elementary School, alongside textual productions prepared by the students throughout their training. The analysis of the gathered data has revealed noteworthy learning outcomes concerning teaching in various dimensions. Firstly, it shed light on the process of lesson planning, characterized by its reflective nature, theoretical underpinnings, and comprehensive approach to devising learning pathways for students. Secondly, the investigation illuminated the development of teaching skills, an intricate fusion of multiple elements that collectively facilitate effective classroom practices. Lastly, the study elucidated the dynamics of the school environment, perceived as an interactive, dynamic, pluralistic, and adaptable context conducive to the realization of successful teaching endeavors.

Keywords

Teacher professional learning – Supervised training – Teacher education undergraduate courses – Elementary School.

Introdução

As aprendizagens profissionais de professores constituem um tema relevante e crescentemente investigado no âmbito das pesquisas em educação, porque representam aspecto central e necessário à promoção de novas práticas de sala de aula (Richit, 2020, 2021). Garcia (1999) argumenta que os professores, enquanto sujeitos dos processos educativos e do próprio desenvolvimento, estão envolvidos em uma atividade profissional que lhes oportuniza situações formais e não formais de aprendizagem sobre a docência.

Nessa direção, Tiezzi (1992) aponta a necessidade de reconhecermos os professores como “profissionais que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança”. Para tanto, é necessário que a investigação sobre o processo de desenvolvimento profissional docente “continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores” (Tiezzi, 1992, p. 19). Subjacente às aprendizagens profissionais, estão os processos e as abordagens de formação e desenvolvimento profissional de professores que podem favorecer ou promover distintas aprendizagens. Dentre os processos favoráveis às aprendizagens profissionais, destacamos o estágio supervisionado, concebido como disciplina fundamental na formação inicial para a promoção da reflexão sobre a profissão docente. Para Zabalza (2014), as vivências em estágio promovem a formação do futuro professor não somente pela aproximação com a docência e a cultura profissional, mas, principalmente, por constituírem-se em espaço de conscientização e reflexão sobre a própria formação.

Nessa perspectiva, examinar as aprendizagens profissionais de acadêmicos do curso de licenciatura em pedagogia em face às vivências no estágio supervisionado é relevante, na medida em que é uma forma de atribuir centralidade ao processo formativo viabilizado nas práticas de estágio e ao modo como podem promover aprendizagens profissionais e possibilitar novas práticas de sala de aula. Também pode contribuir à constituição de um aporte de conhecimentos relacionados à docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, propomo-nos a evidenciar e discutir as aprendizagens profissionais de futuros professores dos anos iniciais desenvolvidas a partir do estágio supervisionado. Escolhemos abordar as aprendizagens de acadêmicas do curso de licenciatura em pedagogia pelo fato de que as experiências de estágio constituem um dos principais contextos de imersão na docência durante a formação inicial. A análise incide sobre os percursos formativos de dez estudantes do curso de pedagogia na disciplina de estágio curricular supervisionado: anos iniciais do ensino fundamental, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim, Rio Grande do Sul. As atividades foram realizadas nos meses de junho a outubro de 2021.

Aprendizagens profissionais de professores

A aprendizagem profissional docente, concebida como fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente constituído na interação entre professores e mediante o confronto e a modificação de ideias e da reinterpretação de experiências (Flores, 2004), envolve aprendizagens relacionadas ao campo disciplinar, ao ensino em sala de aula e de

aspectos relacionados à gestão do ensino, elementos do contexto profissional, entre outros processos intrínsecos à docência (Day, 2001; Richit, 2021). Nessa direção, as práticas profissionais vivenciadas pelo professor ao longo da carreira contribuem para o seu processo de formação (Zeichner, 1993) e, portanto, para o seu desenvolvimento profissional (Guskey, 2002; Richit, 2023), pois propiciam aprendizagens de distinta natureza e em diferentes dimensões da docência (Richit; Tomkelski, 2020). Essas aprendizagens envolvem a área disciplinar, o ensino em sala de aula, os processos de aprendizagens dos alunos e suas dificuldades, elementos do contexto social e cultural de atuação, as finalidades da educação e mudanças na prática (Day, 2001; Richit, 2021).

Laura Desimone, ao examinar os componentes do desenvolvimento profissional docente, afirma que esse processo circunscreve uma base robusta de conhecimento do conteúdo, envolve aprendizagem profissional ativa, é colaborativo, precisa estar alinhado aos currículos e políticas relevantes e, também, pressupõe tempo suficiente de aprendizagem para os participantes (Desimone, 2009, 2011).

Ao assumirmos a perspectiva teórica da aprendizagem como um processo interativo e dinâmico (Clandinin, 1986; Borko, 2004), compreendemos que o envolvimento do futuro professor em distintas atividades relacionadas ao ensino, incluindo a própria atividade de ensinar, oportuniza-lhe a concretizar aprendizagens profissionais sobre vários aspectos da docência e da dinâmica escolar. As experiências espontâneas de aprendizagem profissional e as atividades planejadas e concretizadas nesse processo promovem o crescimento individual do professor (ou futuro professor) e do grupo, favorecem mudanças na qualidade do ensino e, assim, promovem o desenvolvimento profissional docente (Day, 2001; Richit, 2021).

Fullan (1995) esclarece que as aprendizagens profissionais dos professores são concretizadas desde as primeiras experiências profissionais, alargando-se para toda a trajetória profissional dos professores em vista da natureza dinâmica e complexa dos contextos em que atuam. Essa compreensão é corroborada pelos estudos de Christopher Day. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado constitui-se em rico e importante contexto de aprendizagens profissionais sobre diversos aspectos da docência.

Em uma perspectiva complementar, as pesquisadoras norte-americanas Hilda Borko, Heather Hill e Linda Darling-Hammond apresentam uma compreensão de desenvolvimento profissional que põe em evidência o conceito de aprendizagem profissional e associa-o à melhoria da aprendizagem dos alunos (Richit; Ponte; Quaresma, 2021). Darling-Hammond (1997) define desenvolvimento profissional como aprendizagem profissional estruturada, que resulta em mudanças nas práticas dos professores e melhoria nos resultados de aprendizagem dos alunos. Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017) concebem a aprendizagem profissional como o processo que envolve as atividades realizadas externamente à profissão, bem como as atividades incorporadas ao trabalho cotidiano, as quais fornecem subsídios para potencializar e aumentar o conhecimento do professor, modificar a sua prática profissional e apoiar a aprendizagem dos alunos.

Corroborando aos estudos de Heather Hill e Linda Darling-Hammond, Hilda Borko (2004) pontua que as aprendizagens do professor decorrem de muitas situações da prática, tais como as salas de aula, as comunidades escolares, os programas e atividades de formação continuada, influenciadas, segundo Borko e Putnan (1996), pelas características

do professor e dos contextos profissionais. As aprendizagens podem emergir no contexto das interações cotidianas com os pares, do planejamento e concretização das ações de ensino, bem como das ações formais e informais de formação docente. Essas aprendizagens, por sua vez, favorecem modificações nas práticas dos professores, promovendo melhorias na aprendizagem dos alunos (Darling-Hammond, 1997) e nos sistemas de ensino (Guskey, 1997; Day, 1999).

Um importante contexto para a aprendizagem profissional docente é o planejamento do ensino, por meio do qual o professor mobiliza conhecimentos profissionais sobre o campo disciplinar em que atua, sobre o ensino, sobre os alunos e o modo como aprendem, sobre o currículo e como colocá-lo em ação (Richit; Tomkelski, 2022). A partir do planejamento profissional, o professor desenvolve e introduz artefatos (materiais) de ensino, baseado nesses distintos conhecimentos, visando promover a aprendizagem dos alunos (Richit; Maltempi, 2010; Verhoef *et al.*, 2014).

De acordo com Verhoef *et al.* (2014), os materiais/artefatos de ensino apoiam as aprendizagens do professor no decorrer da sua preparação e na discussão pós-aula, quando são usados como catalisadores para reflexão. Concluem que o desenho (criação) de artefatos constitui-se em processo de fronteira no apoio ao ensino e na promoção da aprendizagem do professor.

Assim concebida, a aprendizagem profissional incorpora a maioria ou todos esses elementos, favorecendo, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos (Fullan, 1995; Day, 2001; Borko, 2004). Entretanto, as aprendizagens profissionais dependem da constituição de coletivos estruturados e comprometidos com o crescimento da equipe, coletivos que incentivem a aprendizagem por meio de atividades de discussão sobre o currículo e modos de operacionalizá-lo, favorecendo o desenvolvimento de mudanças curriculares (Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017).

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado constitui-se em contexto para realização de aprendizagens sobre a docência, que tem como agentes a universidade e a escola. Os agentes formativos constituem-se em parceiros para possibilitar uma visão de conjunto da profissão docente, na perspectiva da articulação da teoria e prática. Desse modo, o estudo objetiva evidenciar e discutir as aprendizagens profissionais promovidas a partir das vivências no Estágio Curricular Supervisionado.

Estágio supervisionado

No contexto universitário brasileiro, conforme disposto na Lei 11.788/2008⁴, o estágio supervisionado caracteriza o

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação

4- Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm

especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Brasil, 2008, s.p.).

O estágio, assim concebido, configura uma dimensão intrínseca ao projeto pedagógico de curso de licenciatura, constituindo o percurso formativo do futuro professor. Nesse processo, o acadêmico realiza aprendizagens relativas aos saberes, práticas e valores específicos da docência e promove a contextualização curricular, visando ao desenvolvimento do aluno (Brasil, 2008). Para tanto, a *Resolução do CNE/CP nº 02/2015* estabelece o mínimo de quatrocentas horas de carga horária dedicadas ao estágio.

Na perspectiva de promover a formação para a docência, a matriz curricular de cursos de licenciatura apresenta o estágio como uma disciplina formativa que objetiva promover a imersão do futuro professor na realidade concreta da profissão docente. Além disso, o estágio efetiva-se em contexto “[...] para o desenvolvimento de uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (Pimenta, 2010, p. 34).

Pimenta e Lima (2019) destacam que o estágio curricular supervisionado contribui para a desconstrução de mitos, preconceitos e crenças sobre o ensino na medida em que possibilita aos estudantes realizarem análises críticas, fundamentadas teoricamente, sobre distintas situações do contexto escolar. Compreendido desse modo, o estágio realiza-se em contexto de convergência de conhecimentos, saberes, valores, histórias de vida e experiências coletivas e individuais (Lima, 2008), promovendo o desenvolvimento de todos.

Assim, a formação inicial de professores precisa promover processos formativos “[...] na perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992, p. 25). O estágio como processo reflexivo contínuo, segundo Zeichner (1993), pode apoiar-se em dinâmicas em que as narrativas são fundamentais para a constituição da reflexão na ação e reflexão sobre a ação (Schön, 1983).

As dinâmicas envolvendo narrativas, no âmbito dos estágios, oportunizam ao futuro professor estabelecer a relação

[...] entre teoria e prática. O prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática; integrar vários momentos de formação (articulação informação/conhecimento/saber e articulação formação profissional e pessoal); formar produtores de inovação através de uma reflexão coletiva sobre as práticas; facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares. (Amaral; Moreira; Ribeiro, 1996, p. 106).

Desse modo, o processo de formação para docência, baseado na ação-reflexão-ação, pode ser desenvolvido a partir de diferentes estratégias, tais como diário de bordo, arte (dança, música, poesia, teatro, desenho, etc.), seminários de socialização de experiências ou autoavaliação, oficinas, grupos de discussão, as quais precisam ser geradoras de narrativas para promover o ato reflexivo. Ao narrar experiências da prática docente, o estagiário rememora, revisita, avalia, reflete e faz autoanálise e autocrítica na perspectiva de perceber as aprendizagens constituídas da profissão. Assim, de acordo com Souza (2007, p. 63), a

narrativa é sempre reflexão e autorreflexão das experiências vivenciadas e a construção de um olhar retrospectivo e prospectivo no processo formativo, pois “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. O processo reflexivo é a ação articuladora da teoria e da prática que

[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]. O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (Freire, 2001, p. 42-43).

Nessa direção, compreendemos que as aprendizagens profissionais relacionadas à docência concretizam-se por meio de experiências mediatizadas pelo diálogo, embasadas e orientadas *na* e *pela* reflexão. As aprendizagens concretizadas no estágio, apoiadas pela partilha de experiências, conhecimentos, valores e práticas entre acadêmicos (futuros professores), professores regentes da escola e professores orientadores da universidade, possibilitam a aproximação entre teoria e prática.

Metodologia

A investigação configurou-se em um processo interpretativo e analítico (Erickson, 1986), apoiado em procedimentos, tais como narrativas e notas de campo, mediante o qual examinamos as aprendizagens profissionais de acadêmicos do curso de licenciatura em pedagogia no contexto do estágio supervisionado. As abordagens interpretativas consistem em um processo analítico que envolve problemas relativos ao conteúdo e não a questões de procedimento (Erickson, 1986).

O estudo tem sua gênese na Componente Curricular (CCR) estágio supervisionado: anos iniciais do ensino fundamental, do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim, desenvolvido nos meses de junho a outubro de 2021 em meio à Pandemia da Covid-19⁵. Essa Componente tem como objetivo possibilitar a prática pedagógica e a reflexão sobre conhecimentos e práticas relacionadas à docência nos anos iniciais, buscando compreender a realidade escolar e contribuir para uma ação educativa transformadora.

Assim, por meio dessa CCR, busca-se promover a inserção dos acadêmicos de Pedagogia em espaços educativos, com vistas à observação, ao planejamento e ao registro das ações pedagógicas com foco nos aspectos teóricos e práticos da docência nos anos iniciais. Desse modo, para além da experiência efetiva da profissão no contexto escolar, foram realizados encontros formativos com ênfase na metodologia das narrativas.

A investigação envolveu dez estagiárias do curso de pedagogia da UFFS⁶, as quais participaram de encontros organizados com base nos seguintes objetivos: a) Narrar sobre a

5- Covid-19 vem do inglês “Coronavirus Disease 2019”. Trata-se de uma doença respiratória causada pelo SARS-CoV-2, pertencente a uma grande família de vírus denominada coronavírus, que, em 11 de março de 2020, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Pandemia.

6- As participantes são nominadas em E1, E2, sucessivamente.

docência nos anos iniciais do ensino fundamental; b) Refletir sobre as práticas pedagógicas vivenciadas durante a prática docente; c) Discutir sobre as demandas emergentes do contexto escolar; d) Socializar as experiências da prática docente.

A constituição de dados deu-se mediante as etapas propostas por Josso (2004), na prática de seminários, que são: a apresentação da proposta, as informações, a discussão e a negociação, a narrativa oral e os comentários e as análises das narrativas escritas. A partir dessas etapas facultadas aos participantes, possibilitamos o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão, capacidade de implicação correlata a um empenho responsável e a capacidade de comunicação em situação de confrontação intersubjetiva. Conforme Josso (2004), essas capacidades são exercidas e desenvolvem-se em três tempos: na narrativa oral, na narrativa escrita e na interpretação intersubjetiva.

As narrativas orais foram gravadas, transcritas e textualizadas, sendo, a seguir, incorporadas ao material empírico da investigação, que foi lido e interpretado com vistas a evidenciar aspectos das aprendizagens profissionais sobre a docência realizadas pelas acadêmicas no contexto do estágio. A análise alicerçou-se na hermenêutica, devido à importância atribuída ao sujeito na interpretação e na compreensão da sua experiência no processo de formação. A hermenêutica é baseada na ideia de que “a compreensão se constrói em vaivém, entre o todo e as partes” (Paillé, 2019, p. 222), numa relação dialética contínua. A análise, portanto, caracterizou um exercício de interpretação efetivado das narrativas das participantes sobre as aprendizagens da profissão realizadas durante as experiências de docência nos anos iniciais do ensino fundamental, mediante a qual buscamos evidenciar diferentes situações representativas das aprendizagens realizadas pelas futuras professoras. Por fim, as situações foram agrupadas, considerando-se as convergências entre elas, conformando, assim, as categorias de análise e discussão do estudo, isto é, as aprendizagens profissionais promovidas nas vivências de Estágio Supervisionado.

Aprendizagens Profissionais de Futuros Professores no Estágio Supervisionado

A análise do material empírico evidenciou distintos aspectos relacionados às aprendizagens profissionais realizadas pelas acadêmicas do curso de licenciatura em pedagogia, as quais foram organizadas em três temas principais: planejamento do ensino, desenvolvimento do ensino e a dinâmica escolar.

Planejamento do ensino. As narrativas das estagiárias evidenciam aprendizagens relacionadas ao planejamento das ações para a sala de aula, abrangendo aspectos, tais como a duração desse processo, os elementos a serem considerados, assim como a importância do planejamento em sinergia com a realidade particular de uma turma de alunos ou escola. No que diz respeito à imersão prolongada das estagiárias no processo do planejamento da aula, uma acadêmica destaca que, para ela, esse processo era melhor quando ela dispunha de uma tarde toda para pensar nas aulas e nas atividades.

Uma das avaliações que eu queria trazer [...] é que o planejamento [...] esse período nosso de planejamento [deveria ser maior]. [Para mim causou dificuldade o planejamento ser realizado] durante as atividades na escola. Quando eu pegava a tarde toda [para planejar], parecia que fluía um pouco melhor. Eu conseguia pensar um pouco melhor nas atividades. (E8- setembro de 2021).

A narrativa evidencia a necessidade de propiciar aos estagiários processos de planejamento organizados em espaços de tempo que oportunizem o pensar, planejar, refletir, modificar e retornar às práticas a serem desenvolvidas. O planejamento aligeirado inviabiliza ações bem elaboradas e coerentes com as necessidades e o contexto dos alunos.

Além disso, as narrativas das estagiárias ressaltam uma perspectiva de planejamento que precisa priorizar ações educativas que promovam a investigação e a autonomia dos alunos (crianças) em sala de aula. Por esses aspectos, o planejamento representou um desafio para o professor regente, assim como para o estagiário, na medida em que solicita o rompimento com os paradigmas de ensino baseados na transmissão dos conteúdos científicos.

[...] o maior desafio foi conseguir conciliar [nossa proposta de aula com] a escola, por causa da apostila [que deveria ser usada pelos alunos nas aulas]. (E2- setembro de 2021).

[...] quando a gente começou a fazer a observação para pensar no projeto, algo que foi difícil pra mim, foi iniciar com a ideia, com o tema, porque as crianças em salas, eles eram muito concentrados, muito direcionados, muito focados a aula, e eles respondiam o que a professora pedia, eles perguntavam coisas do interesse deles envolvendo o conteúdo, mas a gente não percebia nada externo ao conteúdo, então as minhas observações elas tiveram essa dificuldade inicial [...]. (E5-setembro de 2021).

As estagiárias apontam a necessidade de rompimento com o modelo tecnicista de planejamento, baseado na reprodução acrítica de conteúdos, em que o professor segue uma apostila ou uma listagem de conteúdos, caracterizando-se pela disciplinarização e fragmentação do saber. Salientaram, também, a importância da observância e a escuta sensível das vozes, dos interesses e das perguntas dos alunos enquanto dimensões fundantes para a identificação do tema (ou temática) de estudo a ser organizado mediante o planejamento do ensino.

A análise evidenciou que as vivências no estágio oportunizaram aos acadêmicos realizarem aprendizagens profissionais sobre o planejamento do ensino voltado ao desenvolvimento da criança dos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, esse processo, o planejar a ação educativa, precisa promover a aproximação entre universidade e escola, professores, estagiários e alunos, bem como estar estruturado em tempos que possibilitem as aprendizagens profissionais de todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, o planejamento vivenciado pelos estagiários caracterizou o processo de elaboração de uma proposta educativa que suscitasse a organização dos espaços, dos materiais e do tempo (Desimone, 2009), na dinâmica da intencionalidade, da continuidade, da interação e do diálogo em sala de aula com vistas a promover o desenvolvimento dos alunos. O planejamento do ensino configurou-se, por sua dinâmica,

em dispositivo para a aprendizagem profissional docente por meio do qual os estagiários mobilizam conhecimentos sobre a docência, sobre o ensino, os alunos e o modo como aprendem (Desimone, 2011; Guskey, 2002; Richit, Ponte, Quaresma, 2021), desenvolvendo recursos e estratégias para promover a aprendizagem das crianças (Verhoef *et al.*, 2014) e mudanças educacionais (Guskey, 1997).

Portanto, o planejamento do ensino, efetivado no âmbito do estágio supervisionado, constituiu-se em espaço para esboçar, planejar, implementar práticas para a sala de aula, a partir de múltiplas e significativas interações com os colegas estagiários e professores (Ostetto, 2000). Nesse espaço, os estagiários desenvolvem aprendizagens profissionais inerentes à docência (Day, 2001; Clandinin, 1986; Pimenta, 2010), relacionadas ao pensar e organizar o ensino em sala de aula (Tiezzi, 1992), aos modos de observar a aprendizagem dos alunos e auxiliá-los em suas dificuldades. O planejamento do ensino no contexto do estágio, mediado pela interação dialógica e reflexiva entre professores regentes, estagiários e alunos tomou por base a análise e a seleção de conteúdos, estratégias e recursos potencializadores da curiosidade, questionamento, formação e verificação de hipóteses (Ostetto, 2000), favorecendo o desenvolvimento dos alunos (Borko, 2004; Fullan, 1995) e, especialmente, o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Assim compreendido, o planejamento foi valorizado pelos estagiários como forma de romper com o modelo tecnicista de concretização do ensino.

Desenvolvimento do ensino. Relativamente a esse aspecto, as narrativas das estagiárias revelaram aprendizagens sobre a concretização do ensino em acordo com as rotinas das turmas e o programa curricular estabelecido pelo professor regente. Durante o estágio, as acadêmicas precisaram elaborar e desenvolver ações de sala de aula em acordo com os temas e as abordagens que estavam sendo desenvolvidas na turma. A narrativa da E2 destaca esse aspecto, assim como aponta para a importância de haver abertura, por parte das escolas, para ajustes e mudanças necessárias.

[era necessário] fazer com que tudo funcionasse para não sair muito do assunto, do tema que estava [sendo desenvolvido], porque cada livro, cada bimestre que nós temos ali, ele traz um projeto específico. Claro que sempre era possível conversar com a [professora, se fosse necessário abordar outro tema do programa]. Ela foi superaberta. Eu expliquei para ela as atividades que tinha que fazer [no âmbito do estágio]. (E2- setembro de 2021).

O desenvolvimento do ensino em sala de aula no estágio constitui um contexto de importantes aprendizagens profissionais para futuros professores. Porém, a responsabilidade de promover o ensino em acordo com o desenvolvimento curricular estabelecido pelo professor regente da turma constituiu-se em oportunidade para conhecer o programa da escola, aproximar-se das abordagens desenvolvidas pelo professor mais experiente, assim como de pensar a docência na inter-relação entre esses diferentes elementos e sujeitos.

Outro aspecto evidenciado na análise diz respeito à realização do ensino em uma perspectiva distinta daquela estabelecida na escola. As estagiárias revelaram, em suas narrativas, o distanciamento entre a formação universitária e a realidade que encontram no contexto escolar.

[...] os jogos não são uma realidade das crianças, então eles ficavam muito felizes, [...]. (E1-setembro de 2021).

[...] as crianças nunca faziam trabalho em grupo. [Então, eu tinha] que parar a aula e explicar o que é trabalho em grupo, porque eles se xingam. Então [a gente] tem que parar e retomar como se trabalha em grupo, como se faz isso, vamos ver aquilo [...]. (E6 - setembro de 2021).

Quando eu trazia proposta voltada ao lúdico no pátio externo, então eles faziam alvoroço porque havia uma falta do brincar, e eu percebi que eles gostavam muito de interagir, brincar, conversar [...]. (E10 - setembro de 2021).

A dinâmica escolar preserva práticas e paradigmas educacionais que, muitas vezes, não compreendem a importância da constituição de ambientes de aprendizagens acolhedores e do estabelecimento de relações interativas nesse ambiente. Essas práticas e paradigmas contrapõem-se às perspectivas desenvolvidas no percurso formativo na universidade, em que são elaboradas e discutidas práticas para a sala de aula que priorizam o brincar, a ludicidade, a interação social e a investigação como contextos para o desenvolvimento da criança, reconhecendo-a como sujeito histórico, cultural e social. Aspectos tais como a acolhida aos alunos, a interação com os colegas, as subjetividades e as experiências cotidianas são determinantes para o desenvolvimento da criança.

A formação para a docência, promovida na universidade, busca romper com o modelo cognitivista e tecnicista de ensino e aprendizagem, entretanto, ao adentrar no cotidiano da escola, os estagiários deparam-se com valores, práticas e concepções transmissivas e tecnicistas. Desse modo, a inserção dos estagiários na rotina de sala de aula deflagra conflitos de ordem pessoal (nas expectativas e disposições dos futuros professores) e profissional, influenciando na organização e realização do ensino, o qual precisa concretizar-se na interseção entre esses modelos. Por sua vez, no movimento desses conflitos, os estagiários realizam aprendizagens sobre os distintos elementos que influenciam a ação educativa.

Portanto, as aprendizagens profissionais relativas à realização do ensino escolar nos anos iniciais, vivenciadas no estágio supervisionado, oportunizaram aos futuros professores refletirem sobre a docência, sobre os valores, sobre as concepções epistemológica e teórica que embasam a prática, a organização dos espaços formais e informais de aprendizagem, as relações que se estabelecem nesse processo (Brasil, 2008).

As aprendizagens profissionais, potencializadas pelas atividades realizadas na universidade e pelas atividades intrínsecas ao cotidiano escolar, forneceram subsídios para os futuros professores ampliarem conhecimentos relativos à docência, modificarem práticas estabelecidas na escola, favorecendo o desenvolvimento dos alunos (Day, 2001; Darling-Hammond *et al.*, 2017; Richit, 2021), a compreensão da própria docência (Pimenta, 2010) e o desenvolvimento da educação (Guskey, 2002).

Tais aprendizagens oportunizaram às estagiárias concretizarem o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, priorizando atividades baseadas na observação e na escuta

da criança, na investigação, na interação, na ludicidade, na aprendizagem e no brincar. O estágio supervisionado, enquanto contexto de aprendizagem profissional, possibilitou às acadêmicas assumirem uma postura investigativa e reflexiva sobre o ensino em sala de aula (Pimenta, 2010; Richit, 2023), fornecendo aos futuros professores os meios para o pensamento autônomo (Nóvoa, 1992), favorecendo novas práticas (Guskey, 2002; Fullan, 1995; Richit, 2021) e melhorias na aprendizagem dos alunos (Day, 2001; Darling-Hammond, 1997).

Por fim, a análise apontou que as situações do cotidiano escolar, tais como as rotinas de salas de aula, as pessoas envolvidas na comunidade escolar, os programas curriculares, as atividades formativas diversas, oportunizam aprendizagens profissionais sobre distintos aspectos da docência (Borko, 2004; Borko, Putnan, 1996), na medida em que promovem a articulação entre teoria e prática (Amaral; Moreira; Ribeiro, 1996; Richit, 2020). As estagiárias, ao longo do processo, foram orientadas e apoiadas para desenvolverem atividades de sala de aula que assumiam a criança como sujeito histórico, cultural e social, enfatizando processos interativos centrados no brincar, na ludicidade, na descoberta e na aprendizagem interdisciplinar (Loss, 2021).

Dinâmica escolar. As acadêmicas destacaram aspectos inerentes à dinâmica escolar que interferem nas ações educativas, os quais solicitam do professor, especialmente, do futuro professor enquanto estagiário, a capacidade de gestão das condições do ensino. A dinâmica cotidiana da escola circunscreve processos, eventos, ações, relações e conflitos que caracterizam, identificam e influenciam a docência.

[Nas duas últimas semanas, a escola promoveu] duas atividades que tomaram praticamente a tarde inteira: ou teve a matrícula ou o lançamento da matrícula. Eu tinha tudo milimetricamente organizado, então [não deu tempo] para [desenvolver a atividade], [para as crianças] aprenderem, brincarem [...]. Então, eu tentei retomar hoje, mas não foi aquela coisa legal que eu tinha planejado, de ter mais tempo para eles aproveitarem [a aula]. Eu [pensei em] perguntar para professora se semana que vem se eu tenho a possibilidade de refazer. (E4 - setembro de 2021).

[...] As crianças brincam pouco nos anos iniciais, nessa etapa, os jogos não fazem parte da realidade das crianças, é muito voltado para atividades que requerem o registro. Aí quando oportunizei o brincar como parte do processo de aprendizagem, as crianças reagiram positivamente. (E9-10).

A imersão das estagiárias na escola e na dinâmica escolar oportunizou-lhes vivenciarem o planejamento docente em movimento, de modo que precisaram tomar decisões pedagógicas em face às condições que se colocaram. Esse aspecto impôs a necessidade de as futuras professoras reverem e ajustarem o planejamento das ações previstas para várias aulas, levando-as a avaliarem prioridades, elaborarem novos materiais e tomarem novas decisões pedagógicas e curriculares.

Além disso, as estagiárias puderam vivenciar a docência em face aos desafios impostos pela pandemia, desenvolvendo aprendizagens profissionais no âmbito das escolhas pedagógicas e na gestão das relações sociais nessa realidade adversa.

A pandemia de Covid, as restrições [impostas pela pandemia interferem] bastante [na realização das atividades]. [Os alunos dizem:] “não quero e tal”. [Também] a questão de não trazer [os materiais para as atividades]. Eu pedi para trazerem litros, recortes [de jornal e revista] e coisas assim [...]. E eles não trouxeram. (E3 - setembro de 2021).

A pandemia de Covid-19 (2020-2021), que levou a instituição do ensino remoto emergencial, suscitou mudanças pedagógicas diversas nas escolas, abarcando a organização dos espaços, as relações, as estratégias de sala de aula até os materiais elaborados para a realização das aulas. Além disso, provocou prejuízos ainda não estimados para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sobretudo às crianças em processo de alfabetização, tais como os alunos do 1º ano.

Eu estou trabalhando em uma turma de 1º ano que tem crianças em vários níveis de aprendizagem. Nenhum aluno sabe ler ainda, mas alguns já sabem [desenhar letras ou palavras]. Alguns já têm o processo do [rabisco], dos contornos, tem letra bonita, bem ajeadinha. A professora [regente da turma está] trabalhando a letra bastão, mas é muita dificuldade para eles. Ela não introduziu a [letra cursiva] ainda. (E7 - setembro de 2021).

Os desafios e prejuízos trazidos pela pandemia transformaram-se em oportunidade de aprendizagem para as estagiárias na medida em que elas precisaram trabalhar com crianças em estágios de desenvolvimento muito desiguais. Em face disso, precisaram avaliar, de forma atenta, o desenvolvimento de cada criança e lançar mão de estratégias para auxiliar crianças com necessidades de aprendizagem e condições sociais distintas.

As acadêmicas, assim como as professoras regentes das turmas em que o estágio foi realizado, manifestaram preocupação com a alfabetização das crianças e com a aprendizagem de modo geral. Uma estagiária destacou esse aspecto ao concluir que: “Essa parte de alfabetização está sendo um desafio ainda maior (E2)”.

Além disso, o estágio supervisionado propiciou aprendizagens profissionais sobre a dinâmica da sala de aula e sobre como gerir a participação das crianças.

Eu senti dificuldade em ter controle das propostas [da aula]. [Os alunos estão habituados a] propostas muito quietas [e] as minhas propostas exigiam muita fala. Fiz muitas propostas coletivas. Eu perdi um pouco o controle, porque [os alunos] queriam falar ao mesmo tempo, [queriam falar] todas as respostas. Então, eu dava tempo, mas um aluno começava o outro já continuava. Então, eu pedi auxílio para regente sobre como eu poderia trabalhar, porque a turma [era] bem agitada, e ficaram bem agitados com as propostas, com os jogos matemáticos. (E6 - setembro de 2021).

A narrativa ressalta, por um lado, o desafio enfrentado pelas estagiárias em gerir a participação dos alunos nas discussões em aula, sobretudo, em atividades dinâmicas, tais como jogos, e, por outro, evidencia as aprendizagens sobre a dinâmica do ensino em sala de aula, que é, muitas vezes, imprevisível e desafiadora. Além disso, aponta um aspecto inerente às rotinas e culturas escolares, que é o apoio entre pares na tomada de decisões pedagógicas.

Em síntese, a análise evidenciou que as experiências de docência concretizadas a partir do estágio supervisionado oportunizaram importantes reflexões para as acadêmicas sobre a dinâmica escolar e as possibilidades de promover o ensino diante das condições que se colocam cotidianamente. Nesse processo, o acadêmico realiza aprendizagens relativas aos saberes, práticas e valores específicos da docência e concretiza a contextualização curricular, visando ao desenvolvimento do aluno (Brasil, 2008).

Assim, o estágio supervisionado, concebido como disciplina fundamental na formação inicial para a promoção da reflexão sobre a docência, configura-se como um contexto para o desenvolvimento de aprendizagens profissionais mediante a imersão do acadêmico na docência e na cultura profissional e, principalmente, por constituir-se em espaço de conscientização e reflexão sobre a própria formação (Nóvoa, 1992; Zabalza, 2014).

As aprendizagens profissionais promovidas na universidade, potencializadas pelas atividades realizadas no estágio, forneceram subsídios para os futuros professores ampliarem conhecimentos relativos à docência e ao currículo, modificar as práticas estabelecidas na escola, favorecendo o desenvolvimento dos alunos (Day, 2001; Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017; Richit, 2021).

Ao assumirmos a perspectiva teórica da aprendizagem como um processo interativo e dinâmico (Clandinin, 1986; Borko, 2004), compreendemos que o envolvimento das estagiárias em distintas atividades relacionadas ao ensino, incluindo a própria atividade de ensinar, possibilita concretizar aprendizagens profissionais sobre docência, abrangendo o planejamento e o desenvolvimento do ensino, assim como da dinâmica escolar. Por sua vez, as experiências espontâneas de aprendizagem profissional e as atividades planejadas e concretizadas nesse processo propiciam o crescimento individual do professor (e do futuro professor), do grupo, favorecem mudanças na qualidade do ensino em sala de aula e, assim, promovem o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos (Day, 2001), sobretudo do futuro professor. Por fim, o estágio constituiu-se em contexto para os futuros professores vivenciarem a docência em todas as suas facetas, assumindo postura docente, investigativa e reflexiva sobre a escola (Pimenta, 2010), o ensino, o currículo, a educação e a própria docência.

Conclusões

A experiência da narrativa e da escuta sensível das acadêmicas do curso de licenciatura em pedagogia forneceu subsídios que nos possibilitaram evidenciar e compreender as principais aprendizagens profissionais desenvolvidas por futuros professores dos anos iniciais a partir do estágio supervisionado.

A análise evidenciou aprendizagens relacionadas à docência, abarcando o planejamento do ensino, desenvolvimento do ensino e dinâmica escolar. O *planejamento do ensino* caracterizou o processo reflexivo, sustentado teoricamente e ampliado temporalmente, de planejar percursos de aprendizagem para os alunos. O *desenvolvimento do ensino* caracterizou o processo de vivenciar a docência na interseção entre os diversos elementos que produzem as condições para a realização do trabalho em sala de aula, assim como a possibilidade de refletir sobre paradigmas educacionais preservados nas

práticas escolares. *A dinâmica escolar* circunscreve aspectos relacionados aos distintos elementos e circunstâncias que interferem na rotina escolar, compreendida como contexto interativo, dinâmico, plural e plástico de concretização da docência.

Por fim, as atividades no contexto do estágio supervisionado levaram as acadêmicas a vivenciarem, refletirem, problematizarem e compreenderem a docência em suas múltiplas dimensões e os elementos (teóricos, culturais, históricos e curriculares) que a influenciam. No diálogo reflexivo, é possível a compreensão e o respeito aos docentes que ainda desenvolvem, no contexto escolar, a didática instrumental, em que está presente o espaço organizado com rotinas definidas para a transmissão do conhecimento, desconsiderando a criança protagonista, capaz de pensar, planejar e agir de modo autônomo (Loss, 2021).

Referências

- AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão. *In: ALARCÃO, Isabel. Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-122.
- BORKO, Hilda. Professional development and teacher learning. *Educational Researcher*, Washington, DC, v. 33, n. 8, p. 03-15, 2004.
- BORKO, Hilda; PUTNAM, Ralph T. Learning to teach. *In: BERLINER, David C.; CALFEE, Robert C. (ed.). Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan Library Reference USA; Prentice Hall, 1996. p. 673-708.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.788. Dispõe sobre a carga horária, integralização e estágios para os cursos de licenciatura**, 2008. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Brasília, DF: MEC, 2015.
- CLANDININ, D. Jean. **Classroom practice, teacher images in action**. London: Falmer Press, 1986.
- DARLING-HAMMOND, Linda. **Doing what matters most: investing in quality teaching**. New York: National Commission on Teaching ad Americas' Future, 1997.
- DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. **Effective teacher professional development**. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017. DOI: <https://doi.org/10.54300/122.311>
- DAY, Christopher. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DESIMONE, Laura M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, Washington, DC, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331>

DESIMONE, Laura M. A primer on effective professional development. **Journal Phi Delta Kappan**, Washington, DC, v. 92, n. 6, p. 68-71, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0031721711109200616>

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTRICK, Merlin C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FLORES, Maria Assunção. **The Early years of teaching: issues of learning, development and change**. Porto: RÉ, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FULLAN, Michael. The school as a learning organization. **Theory Into Practice**, Ohio, v. 34, n. 4, p. 230-235, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GUSKEY, Thomas. Professional development and teacher. **Teachers and Teaching**, London, v. 8, n. 3/4, p. 381-391, 2002.

GUSKEY, Thomas. Research needs to link professional development and student learning. **Journal of Staff Development**, Waynesville, v. 18, n. 2, p. 36-40, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v8i23.4015>

LOSS, Adriana Salete. A docência e os desafios da formação didática. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 15., 2021, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2021. p. 01-12.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PAILLÉ, Pierre. Herméneutique. *In*: DELORY-MOMBERGER, Christine (dir.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Paris: Téraèdre, 2019. p. 222-224.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 01-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>

RICHIT, Adriana. Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 4, p. 01-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22247>

RICHIT, Adriana. Estudos de aula na perspectiva de professores formadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 01-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250044>

RICHIT, Adriana. Professional development of professors in lesson study. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 27, p. 01-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.20>

RICHIT, Adriana; MALTEMPI, Marcus Vinícius. Desafios e possibilidades do trabalho com projetos e com tecnologias na licenciatura em matemática. **Zetetiké**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 01-20, 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v18i33.8646692>

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro; QUARESMA, Marisa. Aprendizagens profissionais de professores evidenciadas em pesquisas sobre estudos de aula. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 35, n. 70, p. 1107-1137, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a26>

RICHIT, Adriana; TOMKELSKI, Mauri Luís. Meanings of mathematics teaching forged through reflection in a lesson study. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 18, n.9, p.1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/12325>

RICHIT, Adriana; TOMKELSKI, Mauri Luís. Aprendizagens profissionais de professores de matemática do ensino médio no contexto dos estudos de aula. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 22, n. 3, p. 02-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.5067>

SCHÖN, Donald. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: UFBA, 2007. p. 59-74.

TIEZZI, Linda J. Conditions of professional development which support teacher learning. In: ANNUAL MEETING OF AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 10., 1992, San Francisco. **Anais [...]**. San Francisco: AERA, 1992. p. 1-10.

VERHOEF, Neeltje Cornelia; TALL, David; COENDERS, Ferdinand G. M.; SMAALEN, Daan van. The complexities of a lesson study in a dutch situation: mathematics teacher learning. **International Journal of Science and Mathematics Education**, Taiwan, v. 12, n. 4, p.859-881, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9436-6>

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido em: 05.04.2022

Aprovado em: 24.04.2023

Editor: Prof. Dr. Marcos Sidnei Pagotto-Euzébio

Adriana Richit é doutora em educação matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Rio Claro. Docente permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias (GPEM@T). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Adriana Salete Loss é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre (PUC/Porto Alegre). Docente permanente dos Programas de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) e Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU) e do Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE).