

## A EXPLICITAÇÃO DE ASSUNÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO AUTOESTUDO

*Luiz Sanches Neto*<sup>30</sup>

*Luciana Venâncio*<sup>31</sup>

*Alan Ovens*<sup>32</sup>

*Dawn Garbett*<sup>33</sup>

*Lynn Thomas*<sup>34</sup>

**Resumo:** Neste artigo exploramos a capacidade de desafiar-mos as nossas próprias premissas a respeito do ensino. O que nos mobilizou para este autoestudo foi compartilhar perspectivas sobre o trabalho coletivo e colaborativo que vem sendo realizado no estágio supervisionado em educação física escolar da Universidade Federal do Ceará. O objetivo é interpretar como emergem as assunções sobre o ensino de dois(as) professores(as) formadores(as). Para isso, utilizamos colaborativamente o autoestudo como pressuposto metodológico para investigar o ensino de modo crítico. Implementamos o processo formativo por pares, com a realização do estágio em grupos, e essa estratégia nos fez repensar a nossa perspectiva como formadores(as) de professores, bem como a reconfiguração do trabalho de cada estagiário(a).

Registramos as ações por meio de reflexões sistemáticas sobre as narrativas (auto)biográficas e as assunções elaboradas pelos(as) alunos(as) em três turmas de estágio. Por meio das sínteses escritas por cada turma, buscamos compreender elementos críticos que fundamentam a intervenção e evidências para pensarmos além do que a epistemologia da prática engendra em si mesma. Consideramos que o autoestudo fornece dicas e pistas que não podem ser desconsideradas nos processos formativos.

**Palavras-chaves:** formação de professores(as), práticas colaborativas, relação com o saber.

**Abstract:** In this article we explore the ability to challenge our own assumptions about teaching. What mobilized us for this self-study was to share perspectives on the collective and collaborative work that has been carried out in the physical education supervised practicum of the Federal University of Ceará. The aim is to interpret how assumptions about the teaching of two teacher educators emerge. For this, we use collaboratively self-study as a methodological

30 Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

31 Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

32 The University of Auckland, Nova Zelândia.

33 The University of Auckland, Nova Zelândia.

34 Université de Sherbrooke, Québec, Canadá.

premise to investigate teaching critically. We implemented the teacher education process in pairs, organizing the practicum in groups, and this strategy made us rethink our perspective as teacher educators, as well as the reconfiguration of each student's work. We have recorded the actions through systematic reflections on the (auto) biographical narratives and the assumptions elaborated by the students in three practicums. Through the syntheses written by each class, we seek to understand critical elements that support intervention and evidence to think beyond what the epistemology of practice engenders in itself. We consider that the self-study provides tips and clues that can not be disregarded in the teacher education processes.

**Keywords:** teacher education, collaborative practices, relationship to knowledge.

## Introdução

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura tem sido reconhecido como um poderoso contexto para aprender sobre o ensino no processo de formação de professores(as). O estágio situa a aprendizagem em um contexto de prática autêntica, em que cada estudante experimenta todos os aspectos do trabalho de professor(a). No entanto, embora o estágio possa fornecer experiências de aprendizagem, também foi reconhecido que

os resultados dessa experiência nem sempre são propícios ao desenvolvimento de um ensino de qualidade (OVENS, 2004). Quando tratado como uma forma de aprendizado, o estágio é orientado para acumular experiência docente com ênfase no desenvolvimento de proficiência em habilidades técnicas de ensino e gerenciamento das turmas e das aulas. Neste estudo, nós abordamos a experiência do estágio a partir de uma perspectiva diferente, considerando o seu potencial para trazer à superfície as assunções, as crenças e as suposições dos(as) alunos(as). Tal abordagem, então, favorece a capacidade dos(as) alunos(as) de desenvolver uma reflexividade em relação ao ensino que realizam na condição de estagiários(as).

Como perspectiva teórica, utilizamos a noção de assunção (GARBETT; OVENS, 2012) para compreendermos o lugar crucial que as nossas premissas ocupam na conceituação, implementação e avaliação de programas de formação de professores(as), assim como podem fornecer maneiras simples – porém engajadas – de (a) subsidiar os(as) professores(as) a explicitar os pressupostos que orientam a sua prática docente e (b) contribuir para que os(as) formadores(as) de professores (re)elaborem perspectivas pedagógicas e didáticas eficazes à luz dessas suposições. As assunções podem ser entendidas como crenças que tomamos como garantidas sobre como o

mundo funciona. Elas podem parecer tão óbvias para nós que não precisam de explicação (BROOKFIELD, 1995). Os(as) professores(as), na sua formação inicial em cursos de licenciatura, muitas vezes tomam por certo as suas crenças ou expectativas sobre como o ensino deve ser (ou será) realizado. Então, as assunções que são geralmente tomadas como certas são o foco deste autoestudo. Nesse sentido, as assunções podem ser pressupostos tácitos ou desarticulados, mas que são assumidos por quaisquer estudantes da licenciatura.

A noção de assunção implica em assumir-se e serve como origem às inferências, porque situa-se na base do processo de escolha por alguma proposição que, por sua vez, possibilita o raciocínio de cada professor(a). Para Freire (1996) há um sentido identitário nessa perspectiva, pois trata-se da assunção da identidade cultural pelo(a) próprio(a) professor(a). Segundo Zeichner (1986), aprender a ensinar é um processo complexo e as lacunas na compreensão sobre as relações entre a experiência e a aprendizagem para ensinar emanam de estudos que não reconhecem a complexidade da experiência escolar. Mas por que a formação de professores(as) pode ser considerada complexa? Há sete razões para considerarmos: (i) os processos formativos estão inseridos em contextos sociais e, portanto, são sujeito a numerosos fatores de influência exógenos; (ii) a busca pela

mudança das condutas dos sujeitos, individualmente e coletivamente; (iii) o envolvimento de uma variedade de atividades ou estratégias, que podem ser planejadas ou não; (iv) a especificidade quanto ao tempo e ao lugar; (v) a vigência prolongada e preexistente; (vi) a composição de uma série de cursos, disciplinas ou múltiplas intervenções educacionais, muitas vezes implementadas ao longo do tempo; (vii) o envolvimento de múltiplos níveis de governança e liderança (ZEICHNER, 1986).

Os programas de formação de professores(as) na licenciatura são ativos, não passivos. Ovens, Hopper e Butler (2013) referem-se a essa característica formativa como emergente e dinâmica, na qual os padrões emergem da auto-organização entre as instituições, as agências e os sujeitos que interagem, bem como dos elementos dessa interação e dos fluxos responsivos e adaptativos dos sujeitos entre si. Há seis elementos que contribuem para o dinamismo. Em primeiro lugar, as atividades que compõem um curso ou programa não funcionam por si mesmas. Elas somente têm efeito através da rede de relações de poder que compõem o programa de formação de professores(as). Por exemplo, a forma como os programas reagem e respondem a múltiplas demandas políticas e econômicas (GEM, 2014), assim como aos imperativos educacionais e à diversidade de participantes envolvidos(as) no processo (RAGOONADEN; BULLOCK, 2016).

Em segundo lugar, a formação de professores(as) envolve experiências ao longo da vida e há várias partes interessadas. Os(as) participantes da comunidade de professores – o professorado – são muitos(as) e variados(as). Por isso, as reações individuais aos programas diferem e os resultados são, assim, geralmente misturados quanto aos campos de interesse. Em terceiro lugar, os programas de formação de professores(as) estão incorporados em sistemas sociais complexos. Os(as) estudantes da licenciatura estão envolvidos(as) em diferentes comunidades, instituições, culturas e histórias, e todas essas instâncias influenciam o sucesso de um programa ou curso. Em quarto lugar, as escolhas pedagógicas e didáticas nos programas de formação de professores(as) são realizadas em meio à turbulência de outras intervenções. A agenda política é definida por meio de uma multiplicidade de intervenções, cada uma interferindo com a outra.

Em quinto lugar, os processos pedagógicos e didáticos que implicam na formação de professores(as) de certo modo solicitam e demandam, mas também transgridem, “roubam”, “emprestam” e se adaptam. Isso ocorre porque os profissionais da educação trabalham constantemente para melhorar as próprias intervenções, ao invés de preservarem a uniformidade para atender aos requisitos externos de avaliação. Em sexto lugar, os programas de formação de professores(as)

resultam de processos, que são as intervenções anteriormente realizadas no próprio curso de licenciatura. Então, os problemas sociais são de longa data e as intervenções evoluem para tentar combatê-los. Desse modo, o sucesso de um esquema atual depende de seu processo histórico. À medida que os programas e os cursos são implementados, os pressupostos são testados e mantidos ou descartados para novos, por isso os resultados e os indicadores mudam, e tudo isso se torna um importante histórico do curso.

A perspectiva do autoestudo muda as condições que fazem com que as estratégias pedagógicas funcionem em primeiro lugar. O sucesso de uma estratégia de ensino é sempre limitado no tempo, uma vez que abordar uma preocupação específica envolve sempre alterar as causas concomitantes. Uma estratégia utilizada no curso pode evoluir para outra, por exemplo, da reflexão para a pesquisa-ação e para a busca por assunções. Algumas propostas ou etapas do curso podem ser mais bem-sucedidas do que outras. Cada fase ou elemento do programa formativo apresenta novos desafios e requer a revisão das estratégias. Neste artigo temos o objetivo de interpretar como emergem as assunções sobre o próprio ensino de Luciana e Luiz, que são formadores(as) de professores(as) no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Ceará.

Para isso, utilizamos colaborativamente o autoestudo como pressuposto metodológico para melhorar e investigar o nosso ensino, de modo crítico, junto com os(as) coautores(as)<sup>35</sup> Alan, Dawn e Lynn.

### **A problemática do estágio na formação de professores(as)**

Dado que o estágio é um contexto tão importante para aprender sobre o ensino, parece essencial que exploremos formas de estruturar essa experiência para que o desenvolvimento profissional dos(as) alunos(as) – que precisam vislumbrar-se como professores(as) – seja apoiado e eficaz. Segundo Ovens (2004), a prática tradicional tem sido a de colocar os(as) alunos(as) em uma função de aprendizado com professores(as) supervisores(as) nas escolas e permitir que eles(as) aprendam acumulando experiência no papel de professor(a), enquanto são orientados(as) por professores(as) experientes. Contudo, Ovens (2004) aponta que os comentários dos(as) alunos(as) durante a realização do estágio demonstram que o ensino compartilhado com os pares e a pesquisa-ação: (a) podem fornecer uma experiência de estágio

significativa e produtiva para os(as) alunos(as); (b) podem fornecer um ambiente de apoio propício ao desenvolvimento profissional, bem como facilitar o aumento dos níveis de reflexão e análise do ensino; (c) a pesquisa-ação foi capaz de fornecer uma estrutura em que os(as) alunos(as) pudessem colocar em primeiro plano as questões pertinentes ao seu próprio desenvolvimento como professores(as) e trabalhar em um contexto autêntico para aprofundar a sua compreensão sobre essas questões; (d) o ensino compartilhado entre os(as) colegas forneceu um contexto de apoio e de colaboração para o seu desenvolvimento como professor(a), no qual os(as) alunos(as) não só podiam compartilhar pensamentos, observações e ideias, mas também sentiam-se mais responsáveis e comprometidos(as); (e) essa abordagem forneceu mais foco e propósito ao estágio e possibilitou que os(as) estudantes melhorassem significativamente os seus modos de ensino.

Além disso, de acordo com Ovens (2004), os comentários dos(as) alunos(as) também revelaram algumas questões importantes sobre a abordagem utilizada no estágio. Em primeiro lugar, é importante que os(as) alunos(as) estejam preparados(as) para trabalharem em parceria e em colaboração. Especificamente, eles(as) precisam de alguma assistência para poder coletar informações relevantes e significativas de cada aula.

35 Os nomes de todos(as) nós, coautores(as), está explicitado neste artigo porque entendemos que um dos pressupostos do autoestudo é a recusa peremptória ao anonimato na elaboração científica. Esse pressuposto coaduna-se ao itinerário metodológico colaborativo apontado por Sanches Neto (2014).

A (auto)investigação promovida pela pesquisa-ação precisa ser construída com base em evidências geradas no próprio processo de ensino pelos(as) alunos(as) e não nos comentários subjetivos de seus pares. Então, ser capaz de coletar informações apropriadas e úteis é uma habilidade que precisa ser desenvolvida antes do período de estágio. Em segundo lugar, há necessidade de uma escolha cuidadosa da escola e do(a) professor(a) supervisor que, segundo Souza Neto, Sarti e Benites (2016), assumirá a função de colaborador(a) no processo formativo. Para Ovens (2004), as escolas escolhidas para o estágio precisam ser capazes de fornecer acesso e experiência de ensino de qualidade. Além disso, o(a) professor(a) supervisor(a) deve estar disposto(a) a abdicar de alguma abordagem hierárquica ou autoritária e estar disposto(a) a permitir que os(as) alunos(as) desenvolvessem-se por meio de questionamentos e de reflexões. Isso não significa, de modo algum, que o(a) professor(a) supervisor(a) seja removido(a) do processo. Em vez disso, significa que o(a) supervisor(a) deve estar disposto(a) a trabalhar em um relacionamento colaborativo com os(as) alunos(as) e estar preparado para ter o *status quo* desafiado.

O estágio precisa ser altamente valorizado, pois constitui a base para a aprendizagem em contextos reais (OVENS, 2004). No entanto, ressaltamos que há discordância sobre até que

ponto essa experiência resulta em aprendizado de qualidade e há apelos crescentes para mudar a maneira como as experiências de campo são organizadas. No trabalho de Ovens (2004), os seguintes problemas foram destacados: (i) a experiência de campo tem pouco propósito e sentido; (ii) a supervisão e o *feedback* são ruins; (iii) há pouca autonomia para tomar decisões; (iv) há pressões para adequar-se a um certo estilo de ensino; (v) os programas são de má qualidade; (vi) há aumento nos compromissos assumidos em relação à carga e à duração do trabalho; (vii) e o tempo para a elaboração da experiência é muito curto. Nesse sentido, há alguns problemas que são fundamentais no processo de formação de professores(as), sobretudo durante a formação inicial.

O processo de formação inicial de professores(as) é uma fase essencial e importante para aprender a ensinar. Para Darling-Hammond (2006), três problemas fundamentais tradicionalmente limitam o potencial formativo nas licenciaturas: (1) o problema do aprendizado por meio da observação, (2) o problema da mobilização dos saberes profissionais e (3) o problema da complexidade e do dinamismo do ensino. Cada um desses problemas tem suas especificidades. Primeiramente, o **problema do aprendizado por meio da observação** é reconhecido há muito tempo, à medida que os(as) estudantes da

licenciatura desenvolvem o conhecimento prévio sobre o ensino por serem alunos(as) em ambientes tradicionais de aula. Segundo Lortie (1975), embora essa experiência anterior possa tê-los(as) motivado a tornarem-se professores(as), também limita a sua apreciação do processo de ensino. Os(as) alunos(as) estão sempre observando o desempenho de seus(as) professores(as) sem ver o planejamento e a tomada de decisões que ocorrem antes de um(a) professor(a) ensinar. Assim, os(as) estudantes não têm o poder de “colocar as ações dos(as) professores(as) em uma estrutura pedagogicamente orientada” (Lortie, 1975, p. 62). Isso pode levar a uma tendência a imitar os aspectos superficiais de seus(as) professores(as). Munby, Russell e Martin (2001) acrescentaram algo a esta ideia, escrevendo que o bom ensino não pode ser facilmente entendido por causa do conhecimento invisível e da ocultação da experiência que subsidia a tomada de decisão dos(as) professores(as).

Quanto ao conhecimento prévio dos(as) estudantes, relacionado à própria aprendizagem, equivale a cerca de 15.000 horas assistindo ao(a) professor(a) ensinar. Quando esse aprendizado é comparado ao tempo – relativamente muito curto – que os(as) alunos(as) estudam nos cursos de formação inicial, temos a noção da problemática quanto à observação. Esse problema se agrava ao considerarmos que

é necessário aos(às) estudantes analisarem detalhadamente suas próprias expectativas e suposições, bem como vivenciarem as condições do ensino como professores(as). Então, com a limitação ou o constrangimento que advém desse conhecimento prévio, os(as) estudantes tendem a considerar o papel do(a) professor(a) como alguém responsável por transmitir informação – confundindo o conhecimento como conteúdo informacional – e também como gestor(a), que é uma concepção inadequada do que é ser um(a) professor(a) engajado com as demandas da contemporaneidade. Além disso, considerando o dinamismo do processo de ensino, quaisquer competências ou habilidades constituídas através de observação há uma década podem estar “desatualizadas” com o predomínio das tecnologias digitais. Há também pesquisas que sugerem que as intervenções de longo prazo têm mais influência do que as intervenções de curto prazo, baseadas em cursos para transformar as condutas dos(as) professores(as) (GUNSTONE; SLATTERY; BAIRD; NORTHFIELD, 1993; LOUGHRAN; BROWN; DOECKE, 2001; WEINSTEIN, 1990; WIDEEN; MAYER-SMITH; MOON, 1998). Outros(as) pesquisadores(as), como Brouwer e Korthagen (2005), explicam a existência de um “período de latência” na preparação do(a) professor(a), indicando que um(a) aluno(a) leva em consideração algum novo entendimento, mas

não demonstra algumas condutas correspondentes a esse entendimento até depois desse período de latência.

Em segundo lugar, o **problema da mobilização dos saberes profissionais** diz respeito à expectativa de usar a teoria aprendida em cursos universitários nos ambientes de aula nas escolas, que tem sido tradicionalmente apontada como uma lacuna ou dicotomia na relação entre a teoria e a prática. Os(as) estudantes não devem apenas pensar como professores(as), mas também agir como professores(as). As intencionalidades e (inter)subjetividades dos(as) estudantes, como as suas concepções e compreensões sobre o ensino, são difíceis de investigar. Kennedy (1999) associa esse problema ao da aprendizagem por observação, afirmando que muitos conceitos, como a aprendizagem cooperativa ou a avaliação, ensinados aos(as) estudantes durante a licenciatura, são o que eles(as) já experimentaram em alguns casos durante a escolarização. No entanto, mesmo com esse tipo de experiência, os(as) estudantes não conhecem os elementos necessários para tornar esse tipo de atividade mais eficaz. Além disso, como Darling-Hammond (2006) acrescentou, com os conceitos anteriores, os(as) professores(as) iniciantes podem fazer escolhas por caminhos diferentes daqueles que aprenderam no curso de licenciatura.

Não obstante, a prática reflexiva que integra a teorização da prática pode favorecer a transição dos(as) professores(as) iniciantes (CORCORAN, 1981; FARRELL, 2016; OLIVEIRA, 2012). Há um “choque de transição” com a mudança da experiência de ser um(a) estudante para tornar-se um(a) professor(a), que também é chamado de “choque de realidade”, referindo-se ao colapso do idealismo que fora aprendido durante a formação de professores(as) pelas realidades adversas da vida cotidiana nos ambientes de aula nas escolas (VEENMAN, 1984). Contrastando com o problema do aprendizado por meio da observação, que implica a lacuna entre o que se aprende na escolarização e o que se aprende na universidade, o “choque de realidade” refere-se à lacuna entre o que se aprende na universidade e o que se enfrenta na intervenção nas realidades escolares. Esse desequilíbrio que os(as) professores(as) iniciantes tendem a experimentar (CHUBBUCK, 2008; HUBERMAN, 1989; VEENMAN, 1984) inclui o choque de realidade do ambiente de aula real (BIANCHINI; CAVAZOS, 2007), da relação insatisfatória com os(as) alunos(as) (BERGERON, 2008), das dificuldades de transferir o que se aprende na formação de professores(as) (BECK; KOSNIK; ROWSELL, 2007) e das lacunas entre as metodologias inovadoras ensinadas nas universidades e os métodos tradicionais praticados nas escolas

(FERGUSON-PATRICK, 2011; McDONOUGH, 2009). Alguns(as) consideram que as experiências de vida dos(as) professores(as) e o processo de socialização da escola são mais influentes do que a formação inicial docente (BULLOUGH JUNIOR; KNOWLES; CROW, 1991; FEIMAN-NEMSER, 2001; FLORES, 2001; FLORES; DAY, 2006; LORTIE, 1975). Contrastando com essa sugestão de que a formação na licenciatura tem um impacto fraco sobre os(as) professores(as) iniciantes, alguns(as) autores(as) argumentam que o que é desenvolvido durante a formação de professores(as) nas universidades é colocado em um segundo plano durante o ensino nas escolas (LORTIE, 1975; VEENMAN, 1984; ZEICHNER; TABACHNICK, 1981).

Esse problema da mobilização dos saberes profissionais também pode ser considerado como uma lacuna no processo de teorização. Pesquisadores(as) já argumentaram sobre o entendimento do ensino como algo complicado e tentaram compartimentá-lo, com o olhar voltado para sistemas tidos como complicados. Esse tipo de olhar está associado à procura de listas de procedimentos que os(as) professores(as) possam aplicar. Os(as) professores(as), no entanto, entendem que a sua prática é tão complexa, que usam teorias para ensinar baseadas (ou que fazem sentido) na sua própria prática. As teorias complicadas sugeridas pelos(as)

pesquisadores(as) especialistas, de que existem regras para os(as) professores(as) seguirem e aplicarem, não se encaixam nos ambientes de aula porque o trabalho na educação básica é um sistema complexo, que é incerto e é emergente. Muitos fatores combinam-se e convergem nos modos e nas razões da prática de ensino. A experiência inicial dos(as) professores(as), os aspectos (inter)pessoais e a formação na licenciatura são processos incluídos na dinâmica do ambiente de ensino e de aprendizagem em cada aula. Ademais, os(as) professores(as) negociam dentro desse ambiente escolar com outros sujeitos, que são os pares, os(as) demais trabalhadores(as) na escola e os(as) alunos(as). Esse não é um tipo de mobilização fácil. Para um(a) estudante da licenciatura, muitas dessas negociações podem ser mascaradas ou consideradas invisíveis pelo(a) professor(a) supervisor na escola.

Então, o processo de formação inicial de professores(as) tenta superar esses desafios, conferindo resiliência aos(as) professores(as) para que, ao intervirem no ambiente de aula, possam minimizar o choque que advém de um desequilíbrio entre o idealismo e a concretude do trabalho. De certo modo, a formação inicial de professores(as) tenta suavizar a transição para os(as) estudantes e permitir que eles(as) ingressem na profissão docente com mais confiança e competência. Por isso,

é necessário ponderar sobre os problemas ou vieses de indução, como o choque de realidade que mencionamos, durante a formação inicial de professores(as).

Em terceiro lugar, há o **problema da complexidade e do dinamismo do ensino** porque aprender a ensinar é um processo incrivelmente complexo, exigindo que os(as) professores(as) lidem com a condição multifacetada do ensino na escolarização. McDonald (1992) sugere que há uma tríade de relações no processo de ensino entre o(a) professor(a), o(a) aluno(a) e a especificidade do conteúdo. Lampert (2001) elabora ainda que essa tríade está em constante mudança, o que significa que não há uma rotina exequível a ser seguida pelos(as) professores(as). Os(as) professores(as) têm que considerar vários problemas simultaneamente em uma prática complexa, incluindo alcançar múltiplos objetivos de ensino, construir relacionamento com diversos grupos de alunos(as) e dominar modos cada vez mais abrangentes de conhecimento. Além disso, como Darling-Hammond (2006, p. 40) acrescenta, o que torna o processo de ensino mais complexo é que “os(as) professores(as) devem aprender como manter uma relação dialética entre os objetivos da sua disciplina específica em direção a um conjunto comum de objetivos curriculares e ensinar aos(às) alunos(as) a partir dos seus diversos interesses, habilidades, pontos de partida

e caminhos”. A formação inicial de professores(as) não apenas prepara os(as) estudantes para a escola como deveria ser – ou seja, focados(as) no futuro –, mas também capacita-os(as) para a trabalhar na escolarização como é atualmente, com todas as restrições pragmáticas (DARLING-HAMMOND, 2006).

Há muitas influências relativas aos processos de ensino e de aprendizagem. Pesquisadores(as) ilustram que fatores como as condições do local de trabalho e a cultura da escola têm impacto na disposição e no comprometimento de cada professor(a) (WILLIAMS; PRESTAGE; BEDWARD, 2001; WEISS, 1999). As condições de trabalho, como as instalações e o apoio administrativo da gestão escolar, desempenham um papel importante nas decisões do(a) professor(a) para mudar de escola ou abandonar a profissão (INGERSOLL, 2001). “O ambiente de trabalho ou a cultura escolar também tem uma influência fundamental no início do aprendizado e no desenvolvimento dos(as) professores(as)” (GRUDNOFF, 2007, p. 24). Alguns(as) pesquisadores(as) argumentam que a cultura escolar exerce uma influência mais forte sobre os(as) professores(as) iniciantes do que a formação na licenciatura (STANULIS; CAMPBELL; HICKS, 2002; FLORES, 2001). Enquanto Hargreaves (1994) discute que há subculturas, que podem resultar em ambientes de trabalho negativos; Williams (2002)

argumenta que os(as) novos(as) professores(as) têm ideias diferentes, entusiasmo e potencial para impactar positivamente o seu ambiente escolar. No entanto, também é reconhecido que a cultura escolar desempenha um papel poderoso na determinação de se esse potencial será, de fato, realizado. Os(as) professores(as) iniciantes muitas vezes experimentam a angústia do compromisso para "se encaixar": ou conformam-se ou resistem à cultura predominante (KHAMIS, 2000). Flores (2001) sugere que os(as) professores(as) iniciantes em ambientes de apoio, nos quais há um fluxo compartilhado de informações, são mais propensos a procurar aconselhamento e a superar as dificuldades. Segundo Darling-Hammond (1999), a cultura colaborativa fornece as condições mais propícias para começar a ensinar. Por isso, a conexão e a comunicação entre os(as) professores(as) e seus(as) colegas são fundamentais. Segundo Ovens (2004), de uma perspectiva rizomática, o aumento da conectividade entre as multiplicidades pode contribuir para o desenvolvimento positivo de novos(as) professores(as). "As conexões e as comunicações dentro do ambiente escolar podem permitir ou restringir os esforços para ensinar equitativamente" (STROM, 2014, p. 64). Assim, o sentido rizomático é o de abertura epistemológica à multiplicidade de (inter)subjetividades.

Argumenta-se também que não é dada atenção suficiente à forma como as escolas e as organizações formativas e representativas (como universidades e sindicatos) impactam no início da transição para a docência e no desenvolvimento dos(as) professores(as). Zeichner (1983) conceitua a condição de tornar-se um(a) professor(a) como um processo de socialização. Kuzmic (1994) afirma que "uma alfabetização ou um letramento organizacional" deve fazer parte dos programas de formação de professores(as). Porém, outros(as) pesquisadores(as) concentram-se em problemas associados ao gerenciamento do ambiente de aula e ao ensino (COTHRAN; KULLINNA, 2015), e poucos estudos prestam atenção ao fato de que os(as) professores(as) iniciantes também tornam-se membros de uma organização profissional. Assim como Kuzmic (1994), Kelchtermans e Ballet (2002) também veem a socialização do(a) professor(a) como um processo positivo entre o(a) novo(a) professor(a) e o contexto. De acordo com a explicação de Schuck e Russell (2005), o segundo e o terceiro problemas (mobilização e complexidade) também podem ser causados pelo primeiro (observação). Embora esses problemas sejam apresentados separadamente na literatura, como se fossem divididos em fatores discretos, eles estão profundamente conectados. Antes dos(as) estudantes ingressarem nos programas

formativos dos cursos de licenciatura, já passaram milhares de horas como alunos(as) nas escolas, desenvolvendo as suas ideias tácitas – e não examinadas rigorosamente – do que é o bom ensino. Então, os(as) alunos(as) podem enfrentar o problema da mobilização durante o estágio, porque o conhecimento prévio que advém da observação de como o ensino parece configurar-se não os(as) capacitaria a lidar com as complexidades da profissão docente. Portanto, o problema do aprendizado por meio da observação nos inspira a pensar na eficiência dos programas de formação de professores(as), em comparação com o conhecimento prévio dos(as) alunos(as). Ou, em outras palavras, provoca-nos a questionar: como a formação de professores(as) pode desafiar as assunções – suposições tácitas – dos(as) estudantes sobre o ensino e a aprendizagem?

### **A perspectiva do autoestudo no estágio**

O que nos mobilizou para este autoestudo foi compartilhar perspectivas sobre o trabalho coletivo e colaborativo que vem sendo realizado no estágio supervisionado de um curso de licenciatura em educação física na região nordeste do país por dois(as) professores(as), Luciana e Luiz. Assim como Garbett e Ovens (2012), nós implementamos o processo formativo por pares à medida que os(as)

estudantes têm realizado o estágio em grupos. Essa estratégia tem nos levado a repensar a nossa perspectiva como formadores(as) de professores(as), bem como a reconfiguração do trabalho de cada estagiário(a). Registramos as nossas ações por meio de reflexões sistemáticas sobre as narrativas (auto)biográficas e as assunções elaboradas por escrito por nossos(as) alunos(as) em três turmas de estágio. Por meio das sínteses que cada turma escreveu como trabalho final, buscamos compreender elementos críticos que fundamentam o tipo de intervenção que escolhemos enfatizar.

O ponto chave não é descrever o que fizemos, mas explorar a capacidade de desafiar as nossas próprias assunções e premissas a respeito do ensino. Até que ponto é possível ampliar a criticidade da própria prática com o estágio em andamento e de que modo podemos repensá-la continuamente? Quais as formas que o ensino assume, enquanto transitamos entre o desejo de mudança e de adicionar algo crítico à prática, ou de fazer algo para reforçar as próprias ideias e analisar a profundidade do que está sendo realizado? Foi a partir dessas possibilidades que procuramos evidências para pensarmos além do que a epistemologia da prática engendra em si mesma, ou seja, compreender o que está além daquilo que nós mesmos(as) realizamos ao ensinar.

O modo como podemos obter o *feedback* e os *insights* de que precisamos para aprimorar a nossa prática torna-se particularmente relevante quando queremos descobrir que sentido e qual impacto o nosso ensino tem quando nossos(as) alunos(as) estão fora do alcance de nossa visão. O que os(as) nossos(as) estudantes refletem e realizam quando estão em um contexto sobre o qual temos muito menos controle? Então, neste nosso autoestudo estamos tentando averiguar como podemos preparar os(as) nossos(as) alunos(as) para maximizar o aprendizado deles(as) quando eles(as) estão no estágio. Quais suposições dos(as) nossos(as) alunos(as) são efetivamente desafiadas e, como formadores(as) de professores(as), quais são as nossas próprias assunções sobre esse processo? Como esses desafios impactam, configuram, surpreendem e transformam as nossas próprias expectativas e suposições?

Parece-nos que o significado dessas reflexões alinha-se à noção de aprender à distância. Por isso, utilizamos as assunções atribuídas aos(as) e os ensaios elaborados pelos(as) alunos(as) para chegarmos mais perto das ações deles(as). E, com isso, podemos abrir uma janela a partir dessa experiência para que possamos mudar qualitativamente e melhorar o nosso próprio ensino. Para um(a) professor(a) que não abre mão de qualificar o seu próprio ensino, propor situações e

pensamentos desafiadores diante de uma realidade complexa é o grande nó a ser desatado ou, ao menos, afrouxado.

Nessa perspectiva, o estágio faz emergir uma série de situações que os(as) estudantes de educação física precisarão resolver, inclusive organizar o próprio pensamento crítico. Essas situações implicam tomar decisões com os(as) alunos(as) e com o(a) professor(a) supervisor(a) (da escola), com os(as) seus(as) parceiros(as) de estágio e, posteriormente, com o(a) seu(a) professor(a) orientador(a) (na universidade), quer seja inicialmente em formato de narrativas ou nos encontros presenciais para discutir as situações vividas.

Quando o(a) professor(a) orientador(a) recebe essas demandas, vê-se diante de um cenário que foi previamente desenhado – pelas assunções – e densamente contingenciado pelo contexto da prática, dos modos e das razões com que cada estagiário(a) procurou resolver as situações no estágio, que são registradas nas narrativas. Nesse caso, o(a) professor(a) orientador(a) tem diante de si mesmo(a) a tarefa de saber de que forma as situações resolvidas pelos(as) estudantes são resultados do que lhes foi ensinado. Forma-se nesse sentido um outro desenho, uma outra lógica complexa, que é enfrentada pelo(a) professor(a) orientador(a): como contribuir com o(a) estudante para que ele(a) descubra novas possibilidades de aprender

com o próprio ensino nas situações de estágio, já que ele(a) provocou o(a) seu(a) professor(a) orientador(a) a caminhar nessa direção.

Entendemos que o autoestudo fornece “dicas preciosas” que não podem ser desconsideradas. É como se o(a) professor(a) orientador(a) estivesse na praia com os(as) seus(as) estudantes olhando a disposição das conchas na areia. E em cada concha há um desafio a ser resolvido entre os(as) estudantes. No entanto, o contexto é tão diverso, situado e complexo que quando a onda do mar arrebenta, redesenha o posicionamento das conchas na areia e provoca a necessidade de antecipar os novos obstáculos pedagógicos.

## O contexto do estágio

A realização do estágio nas três turmas teve algumas diferenciações. Duas turmas foram ensinadas por Luciana, no período diurno e noturno, com foco no conhecimento e na investigação da realidade, que caracteriza o primeiro estágio do curso em todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Cada estudante dessas turmas realizou uma narrativa por semana durante dez semanas e, no último mês de estágio, os(as) estudantes elaboraram individualmente uma síntese dessas narrativas na forma de ensaio. A turma do período diurno produziu 19 e a

do noturno 13 ensaios. Uma outra turma foi ensinada por Luiz no período noturno, com ênfase no 6º ao 9º ano da educação básica. Cada estudante escreveu cinco narrativas e cinco assuntos e quatro ensaios foram produzidos em grupos.

As etapas de ensino da educação básica causam tensões nos(as) estudantes, pois são contextos situados com necessidades muito diversas. Os(as) estudantes precisam cursar 112 horas durante o primeiro estágio, sendo 32 horas de planejamento e partilha das observações nos contextos escolares. As demais 80 horas são organizadas em 20 horas de observação-participante em cada nível de ensino: na educação infantil, no 1º ao 5º ano, no 6º ao 9º ano e no ensino médio. Ao longo desse estágio, as suposições dos(as) estudantes sobre as realidades da educação básica são confrontadas, por exemplo: indícios de individualismo e de trabalho colaborativo na organização escolar, as condições de trabalho em escolas públicas e privadas, com jornadas múltiplas para os(as) professores(as) e turnos parciais para os(as) alunos(as), assim como a organização dos processos de ensino e de aprendizagem por professores(as) que trabalham em redes diferentes de ensino, além da recorrente escassez de materiais, equipamentos e instalações, a precarização estrutural dos sistemas de ensino locais, as contradições do currículo nacional e o redimensionamento dos

currículos regionais, entre outras questões. Analogamente, as expectativas e convicções dos(as) professores(as) que orientam os(as) estagiários(as) também são confrontadas.

As necessidades formativas engendram-se de modo muito complexo, pois as situações são enfrentadas de maneira simultânea ou sequencial. Cada dupla ou grupo de estudantes escolhe o nível de ensino que deseja iniciar o estágio, sendo que alguns(as) alunos(as) escolhem observar dois níveis simultaneamente. Nesse caso, explicitar as situações de ensino observadas em diferentes contextos é um desafio. Esse desafio é maior ainda quando cada estudante precisa escolher o que registrar e compartilhar com seu(a) professor(a) orientador(a), considerando o que foi mais relevante durante o período semanal do estágio. Então, cria-se a partir desse contexto, para o(a) professor(a) orientador(a), o desafio de orientar o(a) estudante e provocar a si mesmo(a) para continuar refletindo sobre o trabalho que ambos(as) desempenham.

O primeiro estágio é oferecido no quinto semestre letivo e é o único pré-requisito para que os(as) estudantes possam cursar quaisquer outros estágios. No mínimo, dois(as) professores(as) orientam turmas diferentes em cada estágio. Há quatro estágios semestrais no curso e os(as) alunos(as) podem cursá-los aleatoriamente, conforme suas preferências. Luiz foi

responsável pelo terceiro, que compreende 96 horas, sendo 36 horas destinadas ao planejamento, às leituras, às reflexões e aos debates, e 60 horas distribuídas para a observação-participante e a intervenção em escolas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os estágios são organizados de modo interdependente, mas também podem funcionar como realidades autônomas à medida que cada estudante pode escolher o seu itinerário formativo. A perspectiva do estágio é de não linearidade. Isso implica na necessidade de considerarmos a interdependência no trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) e os(as) estudantes do curso, bem como as intencionalidades na realização de cada estágio e as diferenças entre as premissas assumidas por cada professor(a) orientador(a).

Neste autoestudo, especificamente, nem todos(as) os(as) estudantes participantes da turma do terceiro estágio, orientado por Luiz, cursaram o primeiro nas turmas orientadas por Luciana, sendo que alguns(as) estudantes sequer realizaram o segundo estágio antes do terceiro. Então, as premissas iniciais de ambos(as) professores(as) dizem respeito a algumas questões, como: há alguma mudança qualitativa entre os(as) alunos(as) ao longo dos estágios? Por que alguns(as) alunos(as) escolhem realizar o terceiro estágio logo após o primeiro? Os(as) alunos(as) veem o estágio como uma parte integrante ou isolada dos demais

componentes curriculares do curso de licenciatura? As perspectivas sobre os contextos das escolas são as mesmas entre Luciana e Luiz? Como ambos(as) professores(as) veem as realidades da educação básica? Quais são as expectativas de ambos(as) em relação aos(as) professores(as) supervisores(as) que trabalham nas escolas? Há expectativa de que os(as) estudantes tenham experiências semelhantes? Qual é o nível de controle que os(as) dois(as) professores(as) acreditam ter sobre o processo de aprendizagem dos(as) estudantes durante o estágio? Essas reflexões subsidiaram a elaboração inicial deste autoestudo.

### **As escolhas teórico-metodológicas do autoestudo**

Há um ano, desde o segundo semestre de 2017, Luciana e Luiz têm trabalhado com a perspectiva narrativa e com a busca por assunções no processo de orientação do estágio. Ocorreram encontros presenciais na universidade, acompanhamento das intervenções nas escolas e registro de atividades, compartilhamento de textos e tarefas em um ambiente virtual de aprendizagem institucional. Esse conjunto de dados, além de anotações sistemáticas mantidas pelos(as) professores(as), foi utilizado para a investigação de suas práticas e para fomentar algumas discussões direcionadas

à melhoria qualitativa do estágio. Esse processo foi potencializado pela reestruturação curricular dos cursos de graduação, que está em andamento na Universidade Federal do Ceará e envolveu todos(as) os(as) professores(as) do Instituto de Educação Física e Esportes, incluindo o redimensionamento do estágio na licenciatura. Luciana e Luiz têm sistematizado as suas reflexões, e compartilhado com os pares, alguns de seus pressupostos acerca do autoestudo e os indícios do trabalho colaborativo que realizam durante o estágio, no principal evento acadêmico do calendário universitário (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2017, 2018; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2017).

Para este autoestudo, buscamos respaldo metodológico na noção de “amigo(a) crítico(a)” que, segundo Schuck e Russell (2005), tem importância central para provocar significações complexas por meio de questões desafiadoras, do apoio à rememoração estruturante de eventos e de orientações a partir da experiência de aprendizagem profissional. Nesse sentido, Alan e Dawn trabalharam como amigos(as) críticos(as) em encontros presenciais com Luciana e Luiz, compartilhando reflexões, e Lynn realizou essa função à distância, discutindo os indícios que emergiram nas reflexões e analisando a coerência da organização textual acerca das assunções. As discussões e conversações reflexivas foram

gravadas e os arquivos de áudio foram analisados conjuntamente, no período sabático em que Alan e Dawn foram pesquisadores(as) visitantes no Brasil. O foco das conversas foi sobre o que as experiências como formadores(as) de professores(as) deveriam ou poderiam oferecer, com o intuito de fazer emergir as assunções. O uso dessa estratégia metodológica ao longo do percurso investigativo resultou na alternância e na modificação das assunções iniciais. Para Luciana, inicialmente, a assunção estava relacionada à temporalidade do estágio e, para Luiz, estava associada ao idealismo. Como estratégia metodológica, aproximamos também a perspectiva do autoestudo de modos narrativos (auto)biográficos como catalisadores para a elaboração de saberes situados (FLORES; MARCONDES, 2014; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2018).

## **Resultados e discussão**

As assunções que emergiram a partir da reflexão compartilhada entre os(as) professores(as) apresentaram divergências e convergências acerca da perspectiva narrativa (auto)biográfica utilizada no estágio. Encontramos quatro assunções predominantes, sendo duas iniciais, baseadas sobretudo em indícios preliminares das investigações realizadas pelos(as) próprios(as) professores(as) no estágio, e duas assunções reelaboradas por meio das conversações com os(as)

amigos(as) críticos(as). Para Luciana, as preocupações com a temporalidade narrativa do estágio e os modos de engajamento deram lugar à suspeição dos(as) estudantes sobre a sua própria experiência como professora. E, para Luiz, as tentativas de antecipação das assunções dos(as) estudantes e o risco do idealismo no estágio deram lugar à importância da sua presença – como professor orientador – na escola, como possível fomento à colaboração com o(a) professor(a) supervisor(a).

### **A temporalidade narrativa no estágio e os modos de engajamento (Luciana)**

Essa assunção está ancorada na premissa de que no trabalho de um(a) bom(a) professor(a) há preocupação constante. No entanto, isso não se reflete em alguma medida nas ações dos(as) estudantes, pois uma das preocupações iniciais de cada estagiário(a) é identificar se vai conseguir cumprir as horas e não necessariamente o quanto essas horas poderão qualificar o seu trabalho. Então, os modos de engajamento dos(as) estudantes são colocados em dúvida e a questão principal que desencadeia a argumentação remete ao tipo de experiência formativa que Luciana quer que os(as) alunos(as) tenham.

Numa perspectiva de elaboração de saberes sobre o próprio

ensino, não há como antecipar as experiências porque elas são singulares e, por isso, Luciana vê-se em dependência das situações que o(a) professor(a) supervisor(a) organiza para os(as) seus(as) estudantes. No caso específico de Luciana, os(as) alunos(as) precisam ter condições, e ela precisa organizar ou antecipar algumas possibilidades para que os(as) estudantes possam observar de modo participante as situações que estão sendo constituídas no contexto da escola. A expectativa de Luciana é que retornem à universidade com as suas observações a respeito das situações que são vivenciadas no contexto escolar, que gerem experiências de ensino e tragam desafios para que ela possa orientá-los(as) e ajudá-los(as) a compreender como resolver determinadas situações.

Então, nesse sentido, Luciana espera que os seus(as) alunos(as) sejam capazes de compreender, por meio de uma perspectiva narrativa, que aquelas situações que eles(as) vivenciam no contexto da escola são desafiadoras, complexas e precisam de um enfrentamento pedagógico em um possível contexto real em que eles(as) serão os(as) professores(as). É essa a sua **assunção inicial**. Por isso, a expectativa é que eles(as) tenham a capacidade de resolver esses problemas cotidianos da docência, mesmo que esses problemas sejam enfrentados a princípio sozinhos(as) – porque eles(as) estarão sozinhos(as) no

contexto de trabalho – e que esse contexto permita que eles(as) busquem com os pares mais próximos novas possibilidades de enfrentamento. Nesse caso, Luciana entende que o(a) professor(a) orientador(a) da universidade também tem essa função, que gera para ele(a) a necessidade de compreender como o papel dele(a) é extremamente importante nesse processo formativo. Porque o(a) professor(a) orientador(a) solicitará que os(as) estudantes de educação física na universidade antecipem e compartilhem determinados desafios com ele(a), provocando para si mesmo(a) novas possibilidades para estudar. Esse problema está relacionado aos pressupostos que Darling-Hammond (2006) apontou à aprendizagem por meio da observação.

### **A suspeita dos(as) estudantes sobre a experiência da professora (Luciana)**

A preocupação maior, no caso de Luciana, é com relação às experiências que os(as) alunos(as) constituem a partir do estágio e como as narrativas dessas experiências chegam a ela para que possa melhorar o seu próprio trabalho, o que é angustiante em alguma medida. A angústia advém porque os(as) alunos(as) podem pensar em organizar os seus registros tanto em uma perspectiva (auto)crítica quanto em uma perspectiva de mero

cumprimento de uma tarefa. Então, há estudantes que parecem registrar a experiência com o estágio por obrigação, para compor uma nota, e não necessariamente para atender às questões da melhoria do seu próprio trabalho. Isso gera em Luciana, como professora orientadora, uma preocupação porque o(a) aluno(a) talvez somente esteja disposto(a) a olhar as aulas de outro(a) professor(a) na escola para verificar as eventuais falhas, e não necessariamente conseguir compreender os desafios do contexto.

Daí o ensino na perspectiva do estágio ficaria ainda mais complexo, porque o(a) aluno(a) não consegue fazer uma relação mais íntima e reflexiva com o contexto, questionando-se, por exemplo: o(a) professor(a) tem resolvido tais coisas no estágio, mas se eu estivesse no lugar dele(a) naquela situação eu resolveria da mesma forma? Como eu posso registrar isso para a minha orientadora na universidade e como ela pode me ajudar nesse sentido? E Luciana, especificamente, poderia questionar-se: como eu posso colaborar com o(a) meu(a) aluno(a) para que ele(a) compreenda o contexto que ele(a) está inserido no estágio? Como ele(a) pode gerar novas questões a partir daquilo que ele(a) observa no estágio que, por sua vez, permitirão que eu compreenda se estou colaborando com ele(a) e como eu preciso melhorar o meu trabalho interativo com a turma e estudar

para colaborar mais, para ajudá-lo(a) com essas questões que ele(a) me traz?

Por isso, Luciana acredita que o estágio da forma como vem se organizando no Instituto de Educação Física e Esportes precisa ser numa perspectiva de colaboração. Há expectativa de que os(as) professores(as) que estão envolvidos no estágio – e Luciana especificamente – precisam pensar o tempo inteiro em como o(a) aluno(a) tem agido e como cada professor(a) pode colaborar com esse agir. Mas para isso, Luciana entende que precisa saber como ela própria age diante do(a) aluno(a) e como ela estuda para preparar as orientações que compartilha com o(a) aluno(a) nessa perspectiva. A **reelaboração da assunção**, nesse sentido, aponta para a suspeição que os(as) alunos(as) têm demonstrado em relação à experiência de Luciana que, mesmo tendo trabalhado por 18 anos como professora na educação básica, está trabalhando a menos de dois anos no estado do Ceará e não conhece amplamente as redes de ensino na cidade de Fortaleza, como conhecia as redes públicas de ensino em São Paulo. Entretanto, como formadora de professores(as), aparentemente esse é um indício da criticidade que Luciana deseja promover com as turmas, pois para fomentar a (auto)crítica dos(as) alunos(as) é necessário que eles(as) questionem os argumentos de seus(as) professores(as) e não os aceitem passivamente. O

problema, assim, muda de escopo e relaciona-se à mobilização dos saberes profissionais (DARLING-HAMMOND, 2006).

### **A antecipação das assunções no estágio e o risco do idealismo (Luiz)**

Os desafios na formação dos(as) alunos(as), para Luiz, são subsidiados pela noção de interdependência. Luiz sabe que nem sempre os(as) alunos(as) que passaram pela primeira etapa do estágio sob orientação de Luciana escolherão estudar com ele no terceiro estágio, porque há outros(as) professores(as) envolvidos(as). Então, os(as) estudantes podem escolher não estudar com Luiz e também há aqueles(as) alunos(as) que não estudaram previamente com Luciana mas que podem escolher estudar com Luiz na sequência.

Luciana e Luiz têm alguns pontos de convergência, pois ambos concordam que não podemos criar a experiência para os(as) alunos(as) porque a experiência é indissociável de cada sujeito, é o que constitui o sujeito. Porém, para Luiz, podemos provocar situações e encaminhar os(as) alunos(as) de tal forma que eles(as) próprios(as) consigam ter reflexões mais qualificadas sobre as próprias experiências. Então, o maior desafio assumido por Luiz é de que o(a) aluno(a) tenha uma conduta profissional e se veja como professor(a), de fato, ao invés

de que se veja como um(a) estudante que não é comprometido(a) com o ensino. É importante que se veja como um(a) professor(a) que, embora ainda não tenha concluído o curso de licenciatura, precisa pensar na responsabilidade de refletir cotidianamente sobre os problemas da docência e nos desafios que ele(a) próprio(a) terá no dia a dia como professor(a). Assim, o maior desafio é que o(a) aluno(a) coloque-se fora da perspectiva de estudante passivo(a), para assumir uma conduta ativa de pensar na educação profissionalmente, de modo que o(a) aluno(a) transite criticamente em suas posições no mundo e se veja como professor(a) que está em período de preparação inicial para a docência na área específica da educação física.

Além disso, na argumentação de Luiz, as situações do estágio precisam contribuir para romper o individualismo que é comum no trabalho dos(as) professores(as). A intenção é que os(as) alunos(as) trabalhem em colaboração, que não se vejam sozinhos(as) no campo da docência, ainda que cada professor(a) tenha suas próprias turmas e que precise ter algum modo de um pretenso controle sobre os(as) estudantes dessas turmas. Porém, Luiz entende que cada professor(a) precisa sentir-se preparado(a) para compartilhar os seus planejamentos, as suas ações, o seu entendimento da própria docência com seus(as) colegas. Isso é

visto como necessário para melhorar qualitativamente o trabalho de cada professor(a). A **assunção inicial** de Luiz é que os(as) alunos(as), durante o estágio, assumam essa postura como algo viável para que eles(as) continuem fazendo isso ao concluir o curso de licenciatura e trabalharem cada um(a) na sua própria escola. Então, a expectativa é que eles(as) mantenham essa aproximação com os(as) colegas, mesmo que sejam colegas que não trabalhem na mesma escola, que os(as) alunos(as) acostumem-se a buscar parcerias e formas de colaborar uns(as) com os(as) outros(as) e não assumam posturas individualistas.

Outra questão que Luiz procura enfatizar nas suas turmas de estágio é que os(as) alunos(as) tenham foco no momento presente, nos modos como eles(as) estão aprendendo a serem professores(as) e constituírem-se como sujeitos na docência, no tempo em que estão realizando as suas próprias ações, intervenções e planejamentos. Por isso, Luiz utiliza narrativas e assunções como estratégias para fomentar a aprendizagem, embora tenha percebido que nenhuma delas de fato dá conta do presente, então essa é a limitação que vislumbra no seu próprio trabalho. Assim, os(as) alunos(as) precisam dar conta das duas estratégias (narrativas e assunções), mas eles(as) precisam utilizar ambas como algum tipo de ferramenta, para que

eles(as) mantenham o seu foco naquilo que é o acontecimento presente. Então, por um lado, as narrativas dão conta do que já aconteceu, sendo uma forma deles(as) descreverem e, principalmente, interpretar o que já aconteceu, para que eles(as) coloquem todo o seu esforço de pensamento, de reflexão e todo o seu potencial criativo naquilo que está acontecendo agora. Então, é necessário que os(as) estudantes compreendam o que já se passou e que assumam isso como relevante para a sua ação no tempo presente.

Por outro lado, as assunções permitem antecipar algo que ainda não aconteceu, de forma que os(as) alunos(as) consigam externalizar e explicitar aquilo que eles(as) têm intenção de que aconteça em um futuro mais próximo. Todavia, não é aquilo que está acontecendo no presente, então a expectativa é que os(as) alunos(as) consigam temporalmente situar-se, tanto sabendo aquilo que lhes passou e que já aconteceu, quanto projetando alguma coisa para um futuro próprio e próximo. Mas, para potencializar a intensidade da docência no momento presente, cada estudante precisa colocar-se e viver essa situação. Para isso, então, não basta encarar a situação da aula como simplesmente mais um momento em que eles(as) estão ali com alguns(as) estudantes na escola, ou observando um(a) professor(a). Aquele é o único momento em que eles(as) podem

de fato potencializar toda a sua ação, em que eles(as) têm que ter o foco completo naquela intervenção, e é isso que Luiz espera com relação à ação dos(as) seus(as) próprios(as) estudantes: viver a oportunidade desse momento de encontro com os(as) seus(as) próprios(as) alunos(as) quando estão na escola e compartilhar essa ação uns(as) com os(as) outros(as), tendo a possibilidade de conversar tanto com o professor orientador na universidade quanto de estabelecer diálogos com os(as) professores(as) que supervisionam o estágio na escola.

Finalmente, com relação aos(as) alunos(as) que estudam com Luciana no primeiro estágio, mas que podem escolher outros(as) professores(as) e não estudam com Luiz no terceiro estágio, há a questão de que Luiz não acredita em pré-requisitos na perspectiva que assume de complexidade na aprendizagem da docência. Então, para ele é necessário lidar com uma situação de estágio que desafia a sua própria crença, ao pensar que o(a) aluno(a) pode estabelecer um itinerário formativo, um caminho para que possa compreender melhor a docência e buscar experiências dentro dos estágios que são oferecidos no curso.

Entretanto, Luiz vê como vantagem quando orienta um(a) aluno(a) que estudou anteriormente com Luciana, e acostumou-se a questionar as suas próprias ações e a ter (auto)

crítica, sobretudo por meio das narrativas. No diálogo com esses(as) alunos(as) é possível avançar mais, segundo Luiz, porém há outros(as) estudantes que não tiveram essa oportunidade e eles(as) têm talvez mais resistência quanto às narrativas e assunções, questionando, por exemplo: para que eu preciso narrar alguma coisa que já se passou? Para que eu preciso colocar uma antecipação, uma expectativa, uma assunção de algo que ainda não aconteceu? Esses(as) alunos(as) tendem a não assumir uma postura de que o ensino seja algo complexo.

À medida que os(as) alunos(as) vão se envolvendo com as próprias reflexões, questionando as próprias experiências e caminhando no percurso do estágio, eles(as) percebem a complexidade do que é tornar-se professor(as). Entendem que não é qualquer um(a) que pode ensinar ou que consegue ensinar bem, e que bons(as) professores(as) precisam de fato investigar o seu próprio ensino. Então, por um lado, até o momento, aquilo que Luiz entende que já foi possível conseguir com as turmas é que, por meio do estágio que orienta, a turma chegou ao ponto de compreender que o ensino é complexo, e que os(as) alunos(as) conseguem melhorar o seu próprio ensino por meio dessa investigação que eles(as) fizeram durante o estágio. Mas, por outro lado, os(as) alunos(as) que não fizeram o primeiro estágio com Luciana têm mais

dificuldade para chegar a esse ponto e aí entra a importância do trabalho em colaboração. Porque as duplas em que os(as) alunos(as) são mais preocupados com isso desde o início conseguem avançar mais, ao passo que as duplas ou grupos em que os(as) alunos(as) são mais relutantes em assumir a complexidade do ensino desde o início do estágio, o itinerário deles(as) tem outros desafios porque primeiro eles(as) têm que perceber, por conta própria, essa complexidade do ensino. Essa assunção coaduna-se ao problema da complexidade e do dinamismo do ensino, com o agravante de que a descrença de Luiz em pré-requisitos, de certa forma, desvaloriza o trabalho realizado por Luciana no primeiro estágio que, contraditoriamente, é apontado por ele como possibilidade de avanço com a turma.

### **A importância da presença na escola para fomentar a colaboração (Luiz)**

Durante a **reelaboração da assunção**, Luiz considera frustrante que a comunicação, o contato, o diálogo e a partilha com os(as) professores(as) que trabalham na escola têm sido bastante precários até esse momento, por vários motivos relacionados à jornada de trabalho. Algo que Luiz percebeu que pode contribuir seria afinar um pouco mais as ações e estabelecer uma

dinâmica interativa mais intensa, de modo que a visão dos(as) professores(as) que trabalham nas escolas também possa fazer parte do processo e tomar um espaço maior no *feedback* disponível para os(as) alunos(as) e também disponível para ele, como professor orientador. Uma estratégia para fazer isso, e que até agora Luiz conseguiu resolver parcialmente, é por meio das devolutivas periódicas, que com essa turma foram semanais. Porém, o tempo necessário para ler as narrativas e assunções e dar a devida devolutiva disso aos(as) alunos(as) com comentários, de certa maneira, competiu com o tempo necessário para ir às escolas e aprofundar o contato com os(as) professores(as). Então, Luiz acredita que talvez o uso da tecnologia possa ajudá-lo nisso, de modo que possa comunicar-se com mais facilidade tanto com os(as) estudantes quanto com os(as) professores(as). Além disso, há a expectativa de que por meio do programa (de política educacional governamental) recente de residência pedagógica<sup>36</sup>, que Luciana e Luiz estão envolvidos(as), seja viável ampliar as

36 Ambos(as) formadores(as) de professores(as) optaram por trabalhar no programa institucional de bolsas para residência pedagógica, para fomentar uma comunidade colaborativa entre professores(as)-pesquisadores(as). Por isso, durante este autoestudo, fomentaram a mobilização de professores(as) e de estudantes vinculados(as) ao estágio. O programa é subsidiado pelo Ministério da Educação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como objetivo valorizar e aperfeiçoar a formação de professores(as) em parceria com escolas das redes públicas de educação básica.

possibilidades no campo do estágio e o processo de formação dos(as) alunos(as) junto com estratégias de médio prazo que estão previstas nesse programa.

Outro detalhe levantado por Luiz, sendo considerado como um desafio, é o momento de reestruturação do currículo da licenciatura que, aparentemente, não repetirá aspectos que as experiências dos(as) professores(as) já apontaram como limitantes e como falhas no processo anteriormente realizado no estágio. Contudo, alguns procedimentos acordados entre os(as) professores(as) que orientam o estágio não são realizados do mesmo modo. Luiz entende que cada professor(a) tem suas peculiaridades para orientar as turmas, suas idiossincrasias, suas características próprias de ensino, mas vê como necessário que as experiências, os pensamentos e os *insights* que temos a partir do estágio ocupem um espaço maior para compartilharmos, tanto entre os(as) professores(as) que trabalham com o estágio, quanto com as turmas do estágio. É por isso que Luiz acredita que há uma relação entre o programa de residência pedagógica, em que os(as) estudantes necessariamente têm que trabalhar em grupos, com o fomento à experiência de partilha que pode ser potencializada para o estágio, uma vez que o estágio a partir deste semestre tem uma associação maior com as estratégias da residência pedagógica.

Não obstante, Luiz acrescenta que a sua noção de tempo não se coaduna necessariamente com a de alguém religioso ou romântico ou otimista ou pessimista, mas que obviamente tem expectativas para o futuro. Porém, assume algumas dessas posturas ainda que pense que tudo isso faz parte de uma visão que nos afasta de viver a vida no único tempo que existe, que é o tempo presente. Para Luiz, as apostas e expectativas que se colocam para um futuro, ainda que próximo, nos afastam daquilo que é possível concretizar na vida no presente. Contudo, nós precisamos fazer isso para prosseguir vivendo e, sobretudo quando assumimos uma postura profissional, há necessidade de planejamento, de antecipar ações no campo profissional. Mas o desafio maior assumido por Luiz é fazer com que os(as) alunos(as), por sua vez, assumam a urgência e as necessidades que existem na atualidade, de fato, no tempo presente da interação deles(as) com os(as) seus(as) próprios(as) estudantes. Luiz posiciona-se nessa urgência de resolver os problemas, as expectativas e as preocupações dos(as) seus(as) alunos(as) no sentido do que eles(as) conseguem explicitar sobre a docência no momento presente. Essa é a maior preocupação apontada por Luiz, assumida para a sua vida e também na sua docência, por isso justifica o uso das narrativas e também das assunções, mas o que busca de fato

são estratégias para valorizar e enfatizar a importância do tempo presente de cada encontro. Parece que por meio do processo de reelaboração dessa assunção, além da manutenção da complexidade e do dinamismo, houve uma transição à problemática da mobilização de saberes profissionais, em uma perspectiva colaborativa.

### **À guisa de conclusão**

Consideramos que, às vezes, os(as) estudantes somente querem alguma resposta simples para realizar alguma tarefa. Então, precisamos repensar as nossas próprias assunções constantemente para identificarmos com lucidez o que estamos olhando e o que é central no estágio, qual é o nosso foco, o que é o mais importante na nossa convicção como formadores(as) de professores(as). Neste artigo, notamos que uma noção subjacente ao trabalho de Luciana e Luiz é a de relação. Aparentemente, há alguma ordenação em termos de importância entre a noção de tempo (que para Luiz é predominante), a noção de colaboração (ressaltada por ambos(as)) e a noção de relação (mais enfatizada por Luciana). Essa aparente ordem teria a noção de relação na base porque é possível estabelecer uma relação com o saber (CHARLOT, 2000) ou uma relação com outros sujeitos, mas ela pode não ser colaborativa. Uma relação na qual podemos nos melhorar mutuamente

será colaborativa, tanto para o(a) professor(a) supervisor(a) quanto para o(a) orientador(a) e também para outros(as) colegas que sequer trabalham com o estágio, mas com quem podemos realizar projetos comuns, enfim, visando a melhoria do ensino de todos(as).

Às vezes os(as) alunos(as) ficam frustrados(as) porque há professores(as) que só dão aulas expositivas. Mas o que esses(as) professores(as) pesquisam? Talvez pesquisem biomecânica, fisiologia ou sociologia do esporte, mas certamente não pesquisam o ensino. São especialistas em outras coisas, mas não em ensino. Então, por que os(as) alunos(as) esperariam que esses(as) professores(as) sejam especialistas em ensino, quando não o são? Muitos(as) professores(as), especialmente universitários(as), não valorizam o ensino e não entendem que é necessária a elaboração de habilidades para ser professor(a). Então, entendemos que se os(as) estudantes começarem a perceber que há limitações nos(as) professores(as) do próprio curso – incluindo a nós mesmos(as) –, poderão perceber que não é possível se espelhar nesses(as) professores(as) para melhorar o seu modo próprio de ensino. Um(a) bom(a) professor(a) pode saber um pouco de biomecânica, de fisiologia e de sociologia do esporte, mas deve saber muito sobre o ensino.

É importante que os(as) alunos(as) valorizem a profissão de

professor(a), a profissionalidade da docência, e no curso de licenciatura que analisamos isso fica explicitado quando os(as) estudantes começam a fazer o estágio. Até então, os(as) professores(as) cobram muitas tarefas por vezes dissociadas da docência e, a partir do estágio, os(as) estudantes devem pensar em situações de ensino. E há algo mais, porque para pesquisar sobre o seu ensino, é preciso ser confiante a respeito do seu próprio ensino. Quando começamos a olhar para outras pessoas, talvez elas não estejam muito confiantes a respeito do próprio ensino porque ainda não entendem muito sobre o ensino, embora entendam sobre a área específica (biomecânica, fisiologia, sociologia do esporte etc.). Então, não há problema quando alguém que não pesquisa o ensino não colabora com a realização do estágio, a não ser quando se metem a querer falar sobre o ensino com aparente propriedade e eloquência. Há uma batalha ideológica e à medida que nos tornamos mais cientes dos discursos, é imprescindível que nossa posição seja contrária à depreciação dos(as) professores(as) que se dedicam genuinamente à investigação do ensino para melhorar a sua própria docência e para o avanço qualitativo da formação inicial de professores(as). Neste autoestudo há uma intencionalidade que guia a nossa conclusão: que além dos(as) alunos(as) tornarem-se bons(as) professores(as), pretendemos

contribuir com indícios investigativos para que os(as) professores(as) criem, envolvam-se e consolidem o seu trabalho coletivo e colaborativo em comunidades que compartilhem saberes profissionais e que sejam comprometidas com o avanço do ensino e do próprio professorado.

## REFERÊNCIAS

BECK, Clive; KOSNIK, Clare; ROWSELL, Jennifer. Preparation for the first year of teaching: beginning teachers' views about their needs. **New Educator**, v. 3, n. 1, p. 51-73, 2007. DOI: 10.1080/15476880601141581

BERGERON, Bette S. Enacting a culturally responsive curriculum in a novice teacher's classroom: encountering disequilibrium. **Urban Education**, v. 43, n. 4, p. 4-28, 2008.

BIANCHINI, Julie A.; CAVAZOS, Lynette M. Learning from students, inquiry into practice, and participation in professional communities: beginning teachers' uneven progress toward equitable science teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 44, n. 4, p. 586-612, abr. 2007. DOI: 10.1002/tea.20177

BROOKFIELD, Stephen D. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

BROUWER, Niels; KORTHAGEN, Fred A. J. Can teacher education

make a difference? **American Education Research Journal**, v. 42, n. 1, p. 153-224, 2005.

BULLOUGH JUNIOR, Robert V.; KNOWLES, J. Gary; CROW, Nedra A. **Emerging as a teacher**. New York: Routledge, 1991.

CHARLOT, Bernard J.-J. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHUBBUCK, Sharon M. A novice teacher's beliefs about socially just teaching: dialogue of many voices. **The New Educator**, v. 4, n. 4, p. 309-329, 2008.

CORCORAN, Ellen. Transition shock: the beginning teacher's paradox. **Journal of Teacher Education**, v. 32, n. 3, p. 19-23, maio-jun. 1981. DOI: 10.1177/002248718103200304

COTHRAN, Donetta J.; KULINNA, Pamela Hodges. Classroom management in physical education. In: EMMER, Edmund T.; SABORNIE, Edward J. (Orgs.). **Handbook of classroom management**. 2. ed. New York: Routledge, 2015. p. 239-260.

DARLING-HAMMOND, Linda. Constructing 21<sup>st</sup> century teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 57, n. 3, p. 300-314, 2006.

FARRELL, Thomas S. C. **From trainee to teacher**: reflective practice for novice teachers. Sheffield: Equinox, 2016.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to support and sustain practice. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, dez. 2001.

FERGUSON-PATRICK, Kate. Professional development of early career teachers: a pedagogical focus on collaborative learning. **Issues in Education**, v. 21, n. 2, p. 109-129, 2011.

FLORES, Maria Assunção. Person and context in becoming a new teacher. **Journal of Education for Teaching**, v. 27, n. 2, p. 135-148, 2001.

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 1, p. 219-232, 2006.

FLORES, Maria Assunção; MARCONDES, Maria Inês G. F. O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. **Educação**, v. 37, n. 2, p. 297-306, maio/ago. 2014.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia da autonomia**: os saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARBETT, Dawn; OVENS, Alan. Being a teacher educator: exploring issues of authenticity and safety through self-study. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 3,

p. 43-56, 2012. DOI: 10.14221/ajte.2012v37n3.3

GEM, Global Education Monitoring Report. Ten steps for solving the global learning crisis, **World Education Blog**, abr. 2014. Disponível em: <<https://gemreportunesco.wordpress.com/2014/04/11/10-steps-for-solving-the-global-learning-crisis>>. Acesso em: 14 set. 2018.

GRUDNOFF, Alexandra Barbara. **Becoming a teacher**: an investigation of the transition from student teacher to teacher. Tese (Doutorado em Filosofia) – The University of Waikato, Hamilton, Nova Zelândia, 2007.

GUNSTONE, Richard F.; SLATTERY, Monica; BAIRD, John R.; NORTHFIELD, Jeff R. A case study exploration of development in preservice science teachers. **Science Education**, v. 77, n. 1, p. 47-73, jan. 1993. DOI: 10.1002/sce.3730770104

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times**. New York: Teachers College Press, 1994.

HUBERMAN, Michael. The professional life cycle of teachers. **Teachers College Record**, v. 91, n. 1, p. 31-81, 1989.

INGERSOLL, Richard M. Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 3, p. 499-534, 2001.

KELCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn. Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. **International Journal of Educational Research**, v. 37, n. 8, p. 755-767, dez. 2002. DOI: 10.1016/S0883-0355(03)00069-7

KENNEDY, Mary M. The role of preservice teacher education. In: DARLING-HAMMOND, Linda; SYKES, Gary (Orgs.). **Teaching as the learning profession**: handbook of teaching and policy. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. p. 54-86.

KHAMIS, Mon. The beginning teacher. In: DINHAM, Steve; SCOTT, Catherine (Orgs.). **Teaching in context**. Camberwell: Australian Council of Educational Research, 2000. p. 1-17.

KUZMIC, Jeff. A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 1, p. 15-27, jan. 1994.

LAMPERT, Magdalene. **Teaching problems and the problems of teaching**. New Haven: Yale University, 2001.

LORTIE, Dan C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975.

LOUGHRAN, John; BROWN, Jenny; DOECKE, Brenton. Continuities and discontinuities: the transition from pre-service to first year teaching. **Teachers and**

**Teaching: Theory and Practice**, v. 7, n. 1, p. 7-23, 2001.

McDONALD, Joseph P. **Teaching**: making sense of an uncertain craft. New York: Teachers College, 1992.

McDONOUGH, Kathy. Pathways to critical consciousness: a first-year teacher's engagement with issues of race and equity. **Journal of Teacher Education**, v. 60, n. 5, p. 528-537, 2009.

MUNBY, H.; RUSSELL, T.; MARTIN, A. K. Teachers' knowledge and how it develops. In: RICHARDSON, Virginia (Org.). **Handbook of research on teaching**. Washington: American Educational Research Association, 2001.

OLIVEIRA, Leandro Pedro. **O ingresso de professores de educação física na carreira**: currículo e atuação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

OVENS, Alan. **The (im)possibility of critical reflection**: the lived experience of reflective practice in teacher education. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Queensland, Austrália, 2004.

OVENS, Alan; HOPPER, Tim; BUTLER, Joy (Orgs.). **Complexity thinking in physical education**: reframing pedagogy, curriculum and research. New York: Routledge, 2013.

RAGOONADEN, Karen; BULLOCK, Shawn Michael (Orgs.). **Mindfulness and critical friendship**: a new perspective on professional development for educators. Lanham: Lexington, 2016.

SANCHES NETO, Luiz. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**. Tese (Doutorado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2014.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Assunções e narrativas no curso de licenciatura em educação física: possibilidades metodológicas. **Encontros Universitários da Universidade Federal do Ceará**, 2018 (no prelo).

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Assunções para autoestudo na licenciatura em educação física. **Encontros Universitários da Universidade Federal do Ceará**, v. 2, n. 1, p. 3196, 2017.

SCHUCK, Sandra; RUSSELL, Tom. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. **Studying Teacher Education**, v. 1, n. 2, p. 107-121, 2005. DOI: 10.1080/17425960500288291

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor:

os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016.

STANULIS, Randi Nevins; CAMPBELL, Paige E.; HICKS, Jennifer. Finding her way: a beginning teacher's story of learning to honour her own voice in teaching. **Educational Action Research**, v. 10, n. 1, p. 45-65, 2002.

STROM, Kathryn Jill. **Becoming-g-teacher**: the negotiation of teaching practice of first-year secondary science teachers prepared in a hybrid urban teacher education program. Tese (Doutorado em Educação) – Montclair State University, New Jersey, Estados Unidos da América, 2014.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Narrativas e assunções como catalisadores dos percursos metodológicos das relações com o saber na educação física. **International Journal of Education and Teaching**, v. 1, n. 2, p. 82-103, maio/ago. 2018. DOI: 10.31692/2595-2498.v1i2.46

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Narrativas situadas de aprendizagem na licenciatura em educação física. **Encontros Universitários da Universidade Federal do Ceará**, v. 2, n. 1, p. 3216, 2017.

WEINSTEIN, Carol S. Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: implications for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 6, n. 3, p. 279-290, 1990.

WEISS, Eileen Mary. Perceived workplace conditions and first year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. **Teaching and Teacher Education**, v. 15, n. 8, p. 861-879, 1999.

WIDEEN, Marvin; MAYER-SMITH, Jolie; MOON, Barbara. A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 130-178, 1998.

WILLIAMS, Anne; PRESTAGE, Stephanie; BEDWARD, Julie. Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. **Journal of Education for Teaching**, v. 27, n. 3, p. 253-267, 2001.

WILLIAMS, C. Telling tales: stories from new teachers in NSW country schools. **Proceedings... Australian Association for Research in Education Annual Conference**, University of Queensland, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Individual and institutional factors related to the socialization of beginning teachers. In: GRIFFIN, G.;

HUKILL, H. (Orgs.). **First years of teaching**: what are the pertinent issues. Austin: The University of Texas, 1983. p. 1-59.

ZEICHNER, Kenneth M. The practicum as an occasion for learning to teach. **South Pacific Journal of Teacher Education**, v. 14, n. 2, p. 11-28, 1986.

ZEICHNER, Kenneth M.; TABACHNICK, B. Robert. Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? **Journal of Teacher Education**, v. 32, n. 3, p. 7-11, maio/jun. 1981. DOI: 10.1177/002248718103200302

Artigo submetido em 13 de outubro 2018

Artigo aprovado em 16 de outubro de 2018.



**PERSPECTIVAS**  

---

**EM**  
**DIÁLOGO**