



## ***A experiência docente na formação inicial de professores e professoras nos cursos de licenciatura***

**Andrea Berenblum\***

En cuanto tal, el saber de la experiencia es un saber paradójico, ya que a la vez que es un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación...  
José Contreras Domingo (2013).

### **Introdução**

O presente texto surge da minha atuação como docente formadora de professoras e professores numa instituição de educação superior, como pesquisadora, orientadora de trabalhos de finalização de curso e de dissertações. Mas, também, da minha experiência e da minha história como aluna em vários níveis e modalidades de ensino em contextos acadêmicos diferenciados.

O interesse inicial pelo estudo das relações entre os aspectos políticos da língua e as práticas de ensino na área da linguagem de professoras e professores no ensino fundamental, na modalidade regular e na Educação de Jovens e Adultos, a preocupação pelo estudo dos processos histórico-políticos de constituição das línguas nacionais em contextos nacionais diversos, a compreensão dos fenômenos da diversidade linguística (e cultural) e as formas características como professoras e professores lidam com esses fenômenos nas suas práticas cotidianas, deram origem a diversas pesquisas. No entanto, novas leituras e potentes interações e intercâmbios com colegas, pesquisadoras e pesquisadores, com alunas e alunos, contribuíram para ressignificar, recriar, repensar, tensionar esses interesses e preocupações. Ventos promissores de crescimento e mudança.

---

\* Andrea Berenblum é Licenciada em Ciências da Educação (UBA), Mestre e Doutora em Educação (UFF/Brasil). Atualmente é professora da disciplina Linguagem, Alfabetização e Letramento no curso de Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e de Filosofia da Educação para as Licenciaturas da instituição.

[aberenblum@gmail.com](mailto:aberenblum@gmail.com)

### Repensando a relação teoria-prática na formação docente

Em 2010 integrei a equipe de coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição de educação superior da região metropolitana do Rio de Janeiro, exercendo a função de coordenadora até início de 2013. A participação em diversos fóruns acadêmicos que reuniram representantes de grande parte dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do país, confirmou nossa percepção acerca da necessidade de repensar a estrutura e os conteúdos do curso. Esta situação se fundamentou no panorama sociopolítico atual, na emergência de novos paradigmas educacionais e mapas culturais que imprimem mudanças nas configurações escolares nesse início século e que impõem às pedagogas e aos pedagogos novas demandas e redefinições de suas funções e identidades. Novas configurações identitárias do professorado se constroem e reconstroem nesse contexto. Iniciamos, assim, um processo de discussão interno sobre a necessidade de efetuarmos reformulações na matriz curricular, através de reuniões com a participação de professoras e professores e representantes do Diretório de estudantes. Como coordenadora do curso, percebia a constante insatisfação das e dos discentes, insatisfação esta que nem sempre se materializava em questionamentos e críticas específicas, nem em demandas concretas.

Em 2013 iniciei uma pesquisa que me permitiu aprofundar e começar a compreender os possíveis sentidos das insatisfações expressadas de forma tímida e desorganizada por alunas e alunos na sala da coordenação do curso de Pedagogia. Com a valiosa colaboração e a inestimável parceria da bolsista PIBIC [2] definimos um projeto que teve por objetivo abrir caminhos para a reflexão acerca de futuras definições curriculares e organizacionais do curso e da sua dinâmica, investigando, inicialmente, o perfil ocupacional do egresso, e, num segundo momento, visando identificar algumas expectativas e motivações em relação à escolha do curso, às perspectivas profissionais e, ao, mesmo tempo, conhecer apreciações sobre a organização curricular e a formação recebida. A pesquisa se desenvolveu entre os anos de 2013 e 2015.

Dentre as várias considerações críticas das e dos participantes da pesquisa (estudantes, pedagogas e pedagogos formadas e formados no curso de Pedagogia do Instituto de Educação), gostaria de destacar apenas uma. Se bem mais da metade das/dos participantes da pesquisa manifestou se sentir “satisfeita” com as contribuições das disciplinas ministradas, a quase totalidade considerou a formação oferecida “muito teórica”, “distanciada da prática e da realidade”, contribuindo, assim, segundo eles/as, ao tradicional distanciamento entre teoria e prática.

Sabemos que esta constatação e esta crítica do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de ensino superior de formação docente não é nova e, de fato, trouxe à minha memória questionamentos

que eu, estudante do curso de Ciências da Educação, fazia em outro tempo e em outro espaço e incitou, para mim, algumas reflexões que pretendo compartilhar neste texto.

Evidentemente, comecei a me pensar como docente dessas e desses estudantes, como formadora de professoras e de professores que leciona disciplinas que abordam problemáticas educativas de diversos campos e perspectivas teórico-metodológicos, tanto no curso de Licenciatura em Pedagogia quanto a estudantes dos cursos de licenciatura oferecidos na instituição. Algumas críticas levantadas em nossa pesquisa se referiam ao currículo e às disciplinas que o compõem, e às metodologias empregadas pelas professoras e professores nas suas aulas. Houve, no entanto, quase unanimidade dessas e desses estudantes ao qualificarem o curso como “muito teórico”. Este reclamo é ouvido também nos espaços de formação de estudantes das diversas licenciaturas, que a cada semestre manifestam certa frustração na expectativa de aprender técnicas e metodologias de ensino de conteúdos específicos de cada área. No entanto, como nos lembram acertadamente Bárcena Orbe, Larrosa Bondía e Sangrá (2006), os/as professores/as muito cedo descobrem que o ensino envolve algo mais do que a aplicação de técnicas, compreendem que as situações difíceis e importantes do cotidiano escolar não podem se resolver tecnicamente, aplicando conhecimentos previamente dados e definidos. Ao mesmo tempo, sabem que cada situação é diferente, única, irrepétivel, inesperada, singular. Estas situações demandam o estabelecimento do que eles denominam a dimensão “poética” na relação pedagógica:

[...] uma relação poética é uma relação libertadora. Porque é no poético onde o instantâneo se detém, onde o olhar capta o instante mesmo do que surpreende, onde a educação, finalmente, abandona as velhas e atuais pretensões de conduzir o olhar do outro numa direção correta, previamente definida, para se tornar o acontecimento de um olhar compartilhado (2006, p. 241) [3].

Nesse sentido, a reflexão sobre a educação pode ser considerada um saber poético, já que a dimensão poética introduz sempre algo novo e desconhecido que nos possibilita redefinir, reorganizar, negar, superar, repensar o que sabemos e aprendemos.

Na citada pesquisa, as e os alunas/os do curso de Pedagogia afirmaram que as formas de trabalhar os conteúdos nas disciplinas reproduziam a clássica divisão teoria/prática, questionada, inclusive, segundo essas e esses estudantes, nas próprias abordagens dos conteúdos das diversas disciplinas. Afirmaram que professoras e professores não as/os preparam para “a realidade” que iriam encontrar nas salas aula da educação básica. Questionaram o “divorcio” entre as teorias estudadas nas disciplinas do curso e a prática pedagógica e “a realidade” de meninas e meninos nas escolas.

O que significa exatamente para essas alunas e esses alunos a preparação, ou melhor, a falta de preparação para a realidade das escolas? Como pensar essa realidade? É possível preparar as e os nossos estudantes para atuarem na realidade escolar? Prepará-los para qual realidade? Se concebemos o sistema educativo como diverso, segmentado, heterogêneo e complexo e que, inclusive, a diversidade se expressa de várias formas no interior das instituições escolares, como poderemos garantir a nossas e nossos estudantes um trabalho pedagógico que aborde, problematize, considere, discuta “a realidade” educacional? Como pensarmos a formação de professoras e professores voltada para a prática educativa “real”, se a realidade é sempre plural, dinâmica e historicamente mutável? Como conquistar a tão desejada articulação teoria-prática nos nossos cursos de formação de professores? [4] Como ela pode se instrumentalizar?

Sem dúvida, essas alunas e esses alunos sentem uma certa incompletude na sua formação, pareceria que algo do que acontece na prática educativa lhes é negado, não falado ou escapa às nossas propostas pedagógicas. Sabemos que nada há de novo nesta insatisfação. Sabemos, também, que ela é legítima e compartilhada pela grande maioria das e dos estudantes dos cursos de licenciatura. A partir dos resultados (nada inovadores) daquela pesquisa, temos refletido a respeito da complexidade da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professoras e professores e nas diversas possibilidades de abordá-la. Podemos, assim, compreender a relação teoria-prática como “o modo de ser dos sujeitos na sua situação histórica, na qual a capacidade de pensar e de fazer se sustentam mutuamente” (Pogré, 2012) [5].

Em 2018, enquanto entrevistávamos estudantes de Pedagogia para cobrir uma vaga de Monitoria [6], nos chamou a atenção a quantidade de alunas interessadas em desempenhar essa função. Surpreendeu-nos, mais ainda, o interesse sentido e declarado em aprofundar em conteúdos e saberes desenvolvidos no contexto de diversas teorias da Alfabetização e do Letramento, ao mesmo tempo que demandavam a construção de espaços de reflexão sobre práticas pedagógicas vivenciadas por algumas delas em escolas de Ensino Fundamental.

A partir dessa experiência decidimos fazer uma tímida convocação a estudantes para construir coletivamente um espaço de reflexão, discussão e aprofundamento dessas problemáticas. Nossa surpresa cresceu mais ainda quando percebemos a existência de um grupo importante de estudantes empenhado em participar. Começamos, assim, a nos reunirmos, no início como uma espécie de grupo catártico em que cada uma falava sobre as angústias da profissão e da formação docente recebida. Novamente

apareceram de forma contundente questionamentos a respeito das abordagens excessivamente teóricas das disciplinas, a demanda da necessidade de conhecer a prática pedagógica das escolas e a “realidade” escolar.

No primeiro semestre de 2019 o grupo de pesquisa “Alfabetização, Linguagem e Letramento: Saberes docentes em diálogo” [7] cresceu de forma bastante significativa, sendo integrado atualmente por 10 alunas do curso de Pedagogia. O que nos une é o interesse em construir coletivamente um espaço de leitura e de reflexão a respeito de diversas práticas pedagógicas de alfabetização, focando experiências de professoras e professores alfabetizadoras/es através das suas narrativas. Estamos empenhadas em construir saberes que vinculem conhecimentos teóricos ao vivido por professoras e professores alfabetizadoras/es em sala de aula.

É possível pensar a formação do professorado a partir da experiência? Qual seria o lugar da experiência nos cursos de formação inicial de professoras e professores? Que sentidos podemos atribuir à experiência nos cursos de licenciatura? Essas perguntas de partida constituem o eixo central destas reflexões.

### **Formação inicial de docentes e a escola básica: a ponte da experiência**

A citada pesquisa com alunos e alunas concluintes e profissionais recém-formados do curso de Pedagogia de uma instituição de educação superior pública da Baixada Fluminense nos permitiu conceber o egresso como uma fonte privilegiada de informações no processo de avaliação interna, uma vez que as suas apreciações contribuiriam para conhecermos aspectos da formação pedagógica e profissional relevantes para a reflexão sobre a redefinição do curso. Pretendíamos contribuir para o processo de definição curricular e organizacional, a partir da investigação do perfil ocupacional do egresso, identificando, ao mesmo tempo, expectativas e motivações deste em relação à escolha do curso, às perspectivas profissionais e às suas apreciações sobre a organização curricular e a formação recebida ao longo do curso.

É importante lembrar que vivemos um período de grandes e significativas mudanças, de convulsão e agitação. As importantes e rápidas descobertas tecnológicas, a agilização das comunicações – que aproxima distâncias e fronteiras –, a ampliação do alcance da mídia e a globalização dos mercados e da economia são alguns exemplos eloquentes deste tempo que nos cabe viver.

Manifestam-se novas formas de pensar, conceber, imaginar e narrar a realidade e o denominado pensamento pós-moderno coloca sob juízo nossas certezas, nossas explicações e nossas concepções acerca do mundo, do funcionamento das sociedades, da estética, da linguagem.

Um tempo que, por um lado, se caracteriza pelo rápido crescimento dos avanços tecnológicos e científicos e, paradoxalmente, caracteriza-se, também, pelo agravamento e aprofundamento das péssimas condições de vida de grandes contingentes de pessoas. Tempo que exige de nós uma reflexão crítica dos tradicionais paradigmas e marcos interpretativos da realidade social. Nesse sentido, aprofunda-se o nosso compromisso como educadoras e educadores críticos, sendo prioritário e urgente refletir sobre o alcance e as repercussões que, para a educação e para a instituição educativa, possam ter as atuais configurações. “Transformação que pode levar a uma gama de paraísos, de infernos ou de infernos paradisíacos” (Castells, 1999, p. 20).

A literatura sobre as particularidades do momento que estamos vivendo nos alerta acerca de que os próprios processos de globalização e mundialização da cultura implicam em si mesmos a problemática da diversidade, já que eles envolvem sujeitos e subjetividades, grupos, nações, culturas, classes etc., que não podem ser considerados homogêneos.

Sem dúvida, o processo de mundialização leva a modificar tradicionais concepções acerca das culturas, do espaço e do tempo, produzindo novas subjetividades e identidades. No entanto, não podemos desconhecer a participação, a apropriação e o acesso diferenciado de diferentes grupos, regiões e nações a esses bens culturais.

Neste contexto, cabe questionarmos acerca de que tipo de sujeitos devemos formar para atuarem de forma crítica na “realidade” que vivemos? Que tipo de discussões teórico-práticas devem ser implementadas para contribuir para a formação de profissionais da educação atentas/os, abertas/os, sensíveis e transformadoras/es deste mundo em constante mudança? Sem dúvida, estas são perguntas fundamentais, cujas aproximações podem contribuir para apontar sentidos e direções à formação de professoras e de professores, possibilitando a reflexão sobre conteúdos e práticas pedagógicas indispensáveis nas políticas de formação e no desenho curricular dos diversos cursos de licenciatura.

O dito nos permite afirmar a importância e a necessidade de investigar se nossos cursos estão contribuindo para a formação de profissionais atentas/os e sensíveis para lidarem com a diversidade

social e cultural, com a problemática social atual, com “as realidades” das nossas instituições educativas e atentos à singularidade e à alteridade.

O panorama sociopolítico atual, a emergência de novos paradigmas educacionais e mapas culturais que imprimem mudanças nas configurações escolares neste momento histórico impõem às e aos docentes novas demandas e redefinem suas funções e identidades. Novas configurações identitárias se constroem e reconstroem nesse contexto. A redefinição das identidades, as novas formas de acesso à informação, somadas aos tradicionais (e aos novos) mecanismos de exclusão e de diferenciação social e cultural colocam, com certeza, novos desafios à educação e a educadoras e educadores. Nesse sentido, acreditamos na importância de estabelecermos parcerias promissoras entre a universidade e a Escola Básica e repensarmos de forma aberta, coletiva, dialógica e colaborativa as características e as orientações da formação das professoras e dos professores que nela atuam, em contextos específicos e em conjunturas históricas, políticas e sociais determinadas.

Assim, e como inquietações suscitadas a partir de alguns resultados daquela pesquisa e de intensos e produtivos diálogos estabelecidos entre as participantes do grupo de pesquisa durante o ano de 2018, surgiu a necessidade de conversar com professoras e professores da rede pública de ensino, na tentativa de aproximarmos de diversas práticas docentes, inicialmente de professoras alfabetizadoras. Foi a partir da profunda angústia manifestada em várias ocasiões pelas alunas participantes do grupo, que se referiam ao desconhecimento do que elas denominaram “realidade do trabalho do professor alfabetizador em sala de aula”, das incertezas a respeito da utilização de metodologias de ensino “confiáveis e efetivas” e da necessidade de conhecer e de refletir a respeito dos saberes necessários para atuarem em turmas de alfabetização inicial, que nos aproximamos do complexo e multifacetado conceito de *experiência docente*. Após a leitura e discussão de vários trabalhos realizamos alguns encontros com professoras e professores de escolas de redes públicas municipais e estaduais do Rio de Janeiro e de Seropédica, com o intuito de dialogarmos a respeito dessas questões, visando nos deixarmos atravessar pelas diversas experiências narradas nesses encontros.

Nesse contexto, é interessante repensar, então, o sentido do termo *experiência* na pesquisa educacional, não como aquele aglomerado de práticas pedagógicas que acontecem em alguma “realidade educacional”, que se acumulam, que analisamos, interpretamos, falamos “sobre” em nossos trabalhos acadêmicos e salas de aulas, mas como aquelas experiências únicas, irrepetíveis e singulares, que nos auxiliam a pensar junto, a falar “com” elas, a pesquisar o que elas nos provocam, a deixarmos atravessar

por elas. Nessa tradição, então, o/a pesquisador/a é mais do que um/a observador/a, ele/a se torna um/a experimentador/a atento/a, alerta, sensível àquilo que essas experiências lhe provocam. Nesse sentido, argumenta Bárcena Orbe (2012):

... tenho a impressão de que a pesquisa pedagógica fala somente *sobre* determinadas experiências para ajustá-las a marcos de interpretação definidos de antemão, como pretendendo demonstrar posições inamovíveis e seguras. Fala sobre experiências, mas não a partir delas, ou seja: não se fala nem se pensa, quando se pesquisa, a partir do que as experiências permitem pensar (p. 31) [8].

Para o autor, o objetivo do/a pesquisador/a nesta perspectiva não pode ser mudar a realidade, mas aprender a “olhar o que já vemos”, propósito este que impõe um outro modelo de pesquisa e um novo estilo de escrita que considere o acontecimento, não como mais um caso a ser analisado, mas como uma ocasião única e produtiva para se pensar de forma singular aquilo que vemos, que nos acontece e que habitamos e que nos possibilita ampliar o horizonte do real (p. 31).

Neste sentido, e a partir das reflexões que vimos desenvolvendo e dos questionamentos e demandas das e dos estudantes dos cursos de licenciatura da instituição em foco, cabe nos perguntarmos, qual seria o lugar da experiência (individual, coletiva, pedagógica) na formação inicial dessas e desses futuros profissionais? É possível e desejável a construção de uma “pedagogia da experiência” nos espaços de formação inicial de professoras e professores?

Como vimos, alguns dos resultados de pesquisas anteriores das quais participamos e a própria atuação nos cursos de formação em instituições de ensino superior nos alertaram a respeito de uma formação distanciada das práticas educativas que acontecem cotidianamente nas escolas, com exceção dos Estágios Supervisionados Obrigatórios[9] e dos Programas de Iniciação à Docência (PIBID [10] e Residência Pedagógica [11]). No entanto, trata-se de experiências isoladas no contexto da formação oferecida. É o que Flávia Vieira (2013) denomina “o não lugar” da experiência nos programas de formação de professoras/es. Assim, a “pedagogia da experiência” proposta pela autora pretende construir um modelo de formação inicial de professoras e professores no qual se superem as tradicionais dicotomias produção/aplicação de conhecimentos; pesquisa/ensino; universidade/escola.

O conhecimento profissional é construído a partir da experiência educativa (pessoal e de outros) implicando processos de teorização e experimentação que facilitem a construção de teorias práticas localmente válidas e socialmente úteis, permitindo aos (futuros) professores compreender a complexidade das situações educativas e tomar decisões conceptual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos neles participam” (Vieira, 2013, p. 599).



Nas várias situações de diálogo e encontro, as e os estudantes manifestaram profundos desejos e necessidade de conhecer diversas práticas docentes e aprender com a experiência de professoras e professores que desenvolvem seu trabalho em instituições de Educação Básica. Consideramos fundamental, então, indagar na especificidade e na complexidade dos saberes docentes dessas/es profissionais e refletir a respeito do seu valor formativo nos processos de formação de futuras/os educadoras e educadores.

É possível estabelecer propostas formativas que permitam a nossas e nossos estudantes vivenciarem a complexidade da atuação profissional em instituições educativas e se sentirem parte dessas comunidades? Trata-se de recriar nessa formação a experiência de sujeitos e de coletivos que ensinam e aprendem cotidianamente nas escolas. Assim, estas reflexões partem da concepção de que a “prática indagadora e a prática docente estão em relação” (Vieira, 2013, p. 63) permanente e são inseparáveis, pretendendo “vivificar o conhecimento que se produz na universidade” (p. 63), considerando essencial o desenvolvimento e a construção de saberes vinculados à experiência. É necessário, então, abordar a teoria educacional numa tensão constante com as práticas pedagógicas que circulam nas salas de aula, vivenciadas e narradas por professoras e professores como uma tentativa de superar a persistência de abordagens tecnicistas nos cursos de formação docente, que distanciam e até opõem àquelas/es que pensam a educação daquelas/es que a praticam.

Assim, a leitura de trabalhos em que se sustenta a importância de construir articulações entre os “saberes da experiência”, os saberes de professoras e professores nos possibilitou compartilhar das indagações desses autores e tomar emprestadas algumas delas como perguntas de partida deste trabalho: que lugar pode ocupar a experiência de professoras e professores na formação inicial de licenciadas/os? Podemos pensar as professoras e os professores que atuam nas escolas e as/os estudantes do professorado como sujeitos da experiência? Que saberes essas/es profissionais constroem para desenvolver suas práticas pedagógicas? Quais suas características? Como registrar, disponibilizar e divulgar experiências pedagógicas vividas por professoras e professores nas salas de aula? Como conceituar essas experiências de modo a se tornarem conteúdos relevantes na formação inicial de licenciandas e licenciandos. Quais as diversas formas de ser professoras e professores? O que podemos aprender com essas/es profissionais para enriquecer nossas perspectivas sobre o trabalho docente? E, como se questiona Contreras (2016), como fazer para que a formação do professorado seja a oportunidade de preparar-se para uma nova relação com a “realidade”, para ampliá-la e fazê-la crescer?

Explorar a experiência não significa interpretar as práticas docentes, mas permitir que ela revele e possibilite a exploração de questões pedagógicas que afloram com ela e a partir dela. Não se trata, acreditamos, de copiar, reproduzir tipologias e modelos particulares de práticas docentes, mas de oferecer oportunidades de que cada estudante possa desenvolver suas próprias formas de pensar e agir sobre “a realidade”. Mergulhar na experiência não significa negar o conhecimento produzido nas diversas teorias da educação, mas reconhecer que aprendemos sempre em situação, onde “o real” se apresenta na sua singularidade e, dessa forma nos singulariza. “A experiência exige uma linguagem atravessada pela paixão, capaz de enunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza”. (Bárcena Orbe, Larrosa Bondía e Sangrá, 2006).

Respostas aos interrogantes apontados ao longo destas reflexões poderão ser ensaiadas coletivamente em espaços de formação docente e instituições de educação básica, de forma a construir novos modelos de atuação profissional. Serres (1993) nos traz uma imagem que, além de poética, pode ser útil para pensarmos a formação desses futuros profissionais. A pedagogia como viagem, análoga à viagem dos filhos para fora do lar familiar, a aprendizagem como crescimento e este como impulso criativo para transitar o desconhecido. Aprender, nos lembra o autor, provoca a saída, que é sempre incerta, incômoda, produz vertigem, insegurança e medo e, ao mesmo tempo, sensação de liberdade e de autonomia. Recomeço, criação de algo novo, original e único. Talvez seja este o momento de viajar para atravessar as fronteiras das nossas herméticas e endêmicas instituições educacionais e empenharmos na construção coletiva de experiências formativas que estimulem enriquecer e transformar o que sabemos, o que aprendemos e lemos, o que somos, o que vemos e ouvimos em criação de formas singulares e únicas de sermos docentes.

## Notas

[1] Texto baseado no artigo: *Saberes e experiências de professores/as de escola básica na formação inicial de licenciandos/as. Reflexões a partir da filosofia da educação*.

[2] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ, voltado para alunos/as de graduação, tem como o objetivo principal o incentivo à formação de novos e novas pesquisadores. Sob orientação de um/a professor/a, os/as bolsistas PIBIC atuam durante um ano como assistentes no projeto de pesquisa do/a docente orientador/a.

[3] Tradução nossa.

[4] Essas questões têm nos inquietado significativamente a partir da sistematização dos primeiros resultados obtidos através dos questionários aplicados no contexto da pesquisa. A leitura do artigo “Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico” (2016), de autoria do pedagogo espanhol José Contreras Domingo (2013a; 2013b; 2016) contribuiu de forma decisiva para a elaboração destas ideias.

[5] Tradução nossa.

[6] O programa de Monitoria oferece aos/às estudantes de graduação um espaço de aprendizagem e vivências acadêmicas ao prever o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e práticas em disciplinas ou em áreas de conhecimento, sob a orientação de um docente ( <https://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/programas/monitoria/>. Acesso em 10/09/21).

[7] Grupo de pesquisa que integra o Laboratório Práxis Filosófica, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, Lattes/CNPq.

[8] Tradução nossa.

[9] As matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, regidos pela Lei 11.788 de 2008 preveem atividades operacionais obrigatórias com envolvimento de estudantes em 400 horas de práticas de estágio obrigatórias supervisionadas por professores dos cursos.

[10] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Trata-se de uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior em parceria com as redes de ensino ( <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 21/01/2020).

[11] O Programa Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora ( <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 21/01/2020).

## Bibliografia

Alliaud, Andrea; Suarez, Daniel (Cords, 2011): *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires, CLACSO).

Anzaldúa, Gloria (2016): *Borderlans/La frontera: la nueva mestiza*. Madrid, Capitan, Swing. Trad. Carmen Valle.

Berenblum, Andrea e Silva Dos Santos, Camila (2017): “Parceria entre Universidade e Escola Básica: a formação do pedagogo numa universidade pública da Baixada Fluminense”. *Ensino de Didática: entre ressignificações e possibilidades*. Curitiba, CRV.

Castells, Manuel (1999): *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo, Paz e Terra.

- Contreras Domingo, José (2013a): "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 78 (27.3), Murcia, Universidad de Murcia, pp. 125-136.
- (2013b): "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado". *Inter-Ação*, V. 38 n. 1. Jan./abr., pp.3-35.
- (2016): "Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico". *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 01, n. 01, jan./abr., Salvador, Universidade do estado da Bahia, pp. 14-30.
- Bárcena Orbe, Fernando (2012): "Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica". *Teoría educativa*, Nº 21, fev. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 25-57.
- ; Larrosa Bondía, Jorge e Mèlich Sangrà, Joan-Carles (2006): "Pensar la educación desde la experiencia". *Revista portuguesa de pedagogia*, ano 40-1. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra, pp. 233-259.
- Larrosa Bondía, Jorge (2002): "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". *Revista brasileira de educação*, Nº 19, Jan./Fev./Mar./Abr. Anped, Rio de Janeiro, pp. 20-28.
- (2011): "Experiência e alteridade em educação". *Revista Reflexão e Ação*, v.19, n2, jul./dez, Santa Cruz do Sul, Edunisc, pp. 4-27.
- Pogré, Paula (2012): "Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?". *Perspectiva Educacional*, vol. 51, nº 1. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile, pp. 45-56.
- Serres, Michel (1993): *O terceiro instruído*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Suárez, Daniel (2017): "Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar". *Revista Teias*, v. 18 n. 50 (Jul./Set), Rio de Janeiro, Proped/Uerj, pp. 193-209.
- Vieira, Flávia (2013): "A experiência educativa na formação inicial de professores". *Atos de Pesquisa em Educação*, PPGE/ME, v.8, n.2., Mai./Ago, Blumenau, pp. 592-619.