

O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

Pollyanna Maria Resende¹
Francine de Paulo Martins Lima²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo investigar as contribuições das ações desenvolvidas no contexto da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico por futuras professoras. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, com análise de registros reflexivos de 10 brincantes participantes da brinquedoteca. Para análise e discussão dos dados nos apoiamos nas ideias de Shulman (1986) com relação ao conceito e desenvolvimento do raciocínio pedagógico. Os resultados apontaram que o envolvimento das graduandas com as ações da Brinquedoteca contribuiu sobremaneira para a sua formação como professoras, permitindo: relacionar a teoria estudada no curso com a prática pedagógica desenvolvida no espaço da brinquedoteca; potencializar processos de elaboração do conhecimento a partir da prática pedagógica e os desafios postos por ela desde o seu planejamento até o seu desenvolvimento; desenvolver um raciocínio pedagógico favorecendo a aquisição de uma postura profissional contextualizada e significativa. Permitiu ainda a ressignificação de conhecimentos profissionais pelas futuras professoras, favorecendo a constituição da identidade profissional e da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Raciocínio Pedagógico. Formação Inicial. Brinquedoteca Universitária.

1. INTRODUÇÃO

A busca pela compreensão sobre o desenvolvimento de um raciocínio pedagógico para atuação docente tem sido destaque nas discussões e pesquisas em educação nos últimos anos. Como desenvolvê-lo ou, ainda, quais aspectos que o compõem, revela-se importante quando pensamos na formação inicial ou continuada de professores, entendendo serem esses momentos importantes para o desenvolvimento e aprimoramento do raciocínio pedagógico. A busca pela compreensão das formas e possibilidades de atuação docente de forma qualificada colocam as investigações sobre o desenvolvimento do raciocínio pedagógico em destaque, pois compreende-se que tal raciocínio contribui sobremaneira para a

¹ Graduanda do 9º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras - UFLA

² Doutora em Educação pela PUC-SP e Docente da área de Didática e estágios do Departamento de Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas – FORPEDI (CNPq/UFLA) e Coordenadora da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia.

qualificação das práticas pedagógicas, notadamente para os processos de ensino e de aprendizagem no contexto da educação básica.

A partir disso, é necessário que a formação inicial de professores seja carregada de uma bagagem de referências teóricas e práticas que consigam subsidiar os futuros professores a exercer as suas atividades como docentes de forma segura, responsável de modo que possam convergir em processos de ensino e de aprendizagem qualitativos.

Nesse sentido, entendemos que na formação inicial situações que promovem a aprendizagem da docência de forma contextualizada é de suma importância. A aprendizagem da docência é compreendida como um processo contínuo e permanente, que ocorre à medida em que os futuros professores podem vivenciar experiências em diferentes espaços formativos, com múltiplas demandas que exigem compreender e construir os saberes que são necessários ao exercício da docência.

Dada a relevância de se discutir aspectos que se referem à aquisição de saberes profissionais para o desenvolvimento da docência ainda no percurso da formação inicial, este artigo tem como objetivo investigar as contribuições das ações desenvolvidas no contexto da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico por futuras professoras.

O interesse neste tema de pesquisa surge no momento em que, como integrante e atuante em uma brinquedoteca de um curso de Pedagogia, pude vivenciar situações pedagógicas reais, pude experimentar processos de planejamento e desenvolvimento de ações de acolhimento e inserção das crianças de escolas públicas e particulares com faixa etária entre dois e seis anos ao longo de dois anos ininterruptos. Pude ainda, vivenciar os processos de planejamento e avaliação das ações e interações juntos às crianças. Nesse processo me deparei com situações desafiadoras, dilemáticas, mas também de muitas conquistas e aprendizagens. Aos poucos fui me percebendo diferente no pensar e no agir diante das situações, na organização das propostas brincantes, que a cada encontro com a coordenação da brinquedoteca e as orientações e provocações por ela colocada, sempre pautada em referenciais teóricos, permitiu um processo gradativo de análise, reflexão sobre as

práticas e também sobre a aprendizagem da docência. Aprendi a pensar pedagogicamente!

Nessa perspectiva, tendo em vista as intenções deste estudo, emergem as seguintes questões problematizadoras: Como as ações desenvolvidas no contexto da brinquedoteca universitária se constituem conhecimentos profissionais? Considerando o conceito de raciocínio pedagógico proposto por Shulman (1986), como as futuras professoras refletem sobre a sua prática pedagógica antes, durante e depois de cada ação realizada no contexto da Brinquedoteca? Que contribuições a reflexão sobre a ação, ainda no processo de formação inicial, pode oferecer para a constituição da identidade profissional das Brincantes participantes da brinquedoteca universitária do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras?

Buscando responder ao objetivo e às questões apresentadas, definiu-se como percurso metodológico uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Em um primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da temática, tendo como descritores temas como Formação de Professores; Raciocínio Pedagógico e Curso de Pedagogia. Para essa busca utilizamos como fonte de coleta de dados, o banco de teses e dissertações da Capes³. Foram consultadas as produções existentes considerando os descritores utilizados e a pesquisas correlatas. Tal levantamento nos permitiu elaborar o corpus teórico da pesquisa. Em seguida, procedemos à análise documental na qual, foram examinados os registros reflexivos de 10 graduandas integrantes da equipe da Brinquedoteca. Inicialmente, privilegiou-se a leitura minuciosa desses registros reflexivos buscando compreender o que eles tinham a dizer. As informações que deles emergiram possibilitou a organização de categorias de análise dos dados, a saber: *Mudança de postura a partir do ingresso na Brinquedoteca; Aprendizagens e a prática pedagógica dentro da Brinquedoteca – indícios de raciocínio pedagógico; Contribuição da Brinquedoteca para o pensar e agir enquanto docente.*

A leitura minuciosa dos registros reflexivos foi realizada apoiada nos procedimentos utilizados por Signorelli (2016, p.128): (1) leitura completa dos relatos e registros reflexivos de experiência das integrantes; (2) segunda leitura, seguida de anotações de tópicos e marcação com cores do que era mudança de postura, práticas

³ Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
Último acesso em 20/06/2020.

pedagógicas e contribuição da Brinquedoteca para a formação; (3) leitura seletiva, na qual gerou os resultados de análise: o desenvolvimento do raciocínio pedagógico no contexto da Brinquedoteca.

Este artigo está organizado em três momentos: no primeiro são discutidas questões que se referem a formação inicial no contexto do Curso de Pedagogia, observando as legislações para a formação de professores para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, espaços escolares e não escolares, observando o trabalho pedagógico que pode acontecer dentro ou fora da sala de aula, ou seja, em diferentes espaços educadores e que tem como essência o trabalho pedagógico e que é de responsabilidade também dos docentes; já no segundo momento, são abordadas questões que se referem à aquisição de conhecimentos profissionais e desenvolvimento do Raciocínio Pedagógico a partir das contribuições de Lee Shulman (1986), e suas contribuições para a formação de professores e como ele é parte importante para a realização das ações no contexto da Brinquedoteca. E, por fim, no terceiro momento, são discutidas as possibilidades de desenvolvimento do raciocínio pedagógico no contexto da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao pensarmos sobre a formação docente, nos remetemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/96, a qual determina as bases legais para a formação de professores e atuação docente no contexto da educação básica e superior. A referida lei destaca as características e perfil profissional e determina que a habilitação dar-se-á em nível superior para lecionar para crianças da Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destaca que tal formação ocorrerá em universidades e Institutos de Educação, por meio da Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, conforme aponta a LDBEN:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Apesar de existir a possibilidade dessa formação em nível médio, em muitos lugares do país aconteceu a extinção desses cursos, passando assim a

formação para as universidades. A partir dessa mudança, houve um longo processo para se pensar as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Entretanto, em 2006, essas diretrizes foram aprovadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP n.1/2006.

A referida resolução, em seu artigo 4º, traz a ampliação da formação no curso de Pedagogia em relação ao professor, destacando que a base da formação será à docência:

Art. 4º O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASÍLIA, 2006, Seção 1, p. 11).

A partir disso, o pedagogo poderá atuar além das salas de aula, em situação de docência, em situações de apoio e desenvolvimento de avaliações educacionais, gestão educacional e atividades pedagógicas necessárias na escola como nos diz o parágrafo único do Artigo 4º:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASÍLIA, 2006, Seção 1, p. 11).

Portanto, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP n.1/2006, o curso de Pedagogia passa a ter então uma carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico, sendo distribuídas em 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como aulas, seminários, pesquisas, atividades práticas em outras instituições e participação em grupos de pesquisa. Conta ainda com 300 horas que serão dedicadas ao Estágio Supervisionado, sendo esse realizado na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e em outras áreas nas quais as instituições acharem necessárias como ambientes não-escolares e outros. E por fim, 100 horas de atividades teórico-práticas, em áreas de interesse dos alunos, como pesquisas e extensão.

Libâneo (2001, p. 14) explica que:

O curso de Pedagogia será destinado à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no

exercício técnico-profissional, como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

Nessa perspectiva, observa-se a possibilidade de atuação do pedagogo em contextos educadores que não necessariamente a escola e a sala de aula. No entanto, registra-se a necessária dimensão pedagógica implicada no processo educador e atuação profissional.

Lisita (2007, p.513) explica que a “Pedagogia estuda as práticas educativas tendo em vista explicitar finalidades, objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica para a educação.”

Para que os professores consigam alcançar essas práticas educativas, o curso de Pedagogia se torna essencial para a construção no contexto da formação inicial, a qual ocorre em instituições de ensino superior, proporcionando a construção de conhecimentos pedagógicos e disciplinares e também, de elaboração de conceitos e aprendizagens teóricas e práticas da docência.

Cunha (2013, p. 612) explica que “por formação inicial, entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público.” Porém, a formação de um professor não termina na formação inicial, esta é apenas a primeira etapa que permite conceber orientações iniciais sobre o trabalho que será desenvolvido.

Nessa direção, as aprendizagens sobre a docência vão além da formação inicial e configuram-se também no contexto da escola e da sala de aula. Gatti (2017, p.1163) explica que “nas escolas, professores têm o papel de criar e recriar modos de propiciar aos seus alunos aprendizagens mais efetivas, cognitivas e sócio afetivas.” Essa forma de criar e recriar modos, impulsionam os professores a novas aprendizagens, requerendo a articulação entre a teoria e prática com vistas à uma prática docente sólida e consistente.

No curso de Pedagogia, como exemplo de uma prática acompanhada de teorias, temos, para além das questões e abordagens realizadas nas disciplinas no contexto da sala de aula, as discussões e experiência vivenciadas por meio dos estágios supervisionados, dos projetos de pesquisa de iniciação científica, bem como por meio dos projetos de extensão, realizados dentro da universidade e fora dela.

Baseado nisso, o curso de Pedagogia traz uma bagagem de formação carregada de teorias que permite aos discentes realizarem experiências práticas ao

longo dos semestres. Essas experiências permitem que os discentes construam a sua própria identidade profissional.

A respeito da identidade profissional, André (2010, p.176) explica que:

[...] o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes.

Dito isso, compreendemos que os processos de formação docente devem levar em consideração o sujeito em formação, seus anseios, necessidades e perspectivas. Deve-se considerar ainda as mudanças constantes no contexto educacional que afetam diretamente o docente e os modos do fazer pedagógico.

Gatti (2017, p.1164) destaca que:

[...] novos desafios para o fazer docente nos cotidianos das salas de aula se colocam e somos solicitados a construir modalidades motivadoras para trabalhar com a educação das novas gerações e propiciar-lhes a apropriação/construção/reconstrução de conhecimentos sistematizados em nosso processo civilizatório.

Nessa direção, faz-se necessário que a formação inicial privilegie situações de estudos e vivências, aos futuros professores, em que estejam presentes a análise, o questionamento, a crítica, o estudo e proposição de situações problematizadoras e propositivas acerca da qualificação da ação docente e das práticas pedagógicas em diferentes contextos educativos.

Contudo, Gatti (2017, p.732) explica que:

O processo educativo está, então, vocacionado a formação do pensamento e de valores e atitudes, quanto ao saber, ao sentido social dos saberes, as responsabilidades que temos um com os outros, na compreensão de contextos variados, ambientais e culturais, constituindo um pensar que possa distinguir fatos e questões, com sentido crítico na direção de uma autonomia das escolhas.

A partir disso, é importante que os estudantes durante a permanência no curso possam vivenciar e participar de práticas no âmbito das disciplinas, dos projetos extensionistas, situações e de palestras, eventos científicos entre outros, para a formação de um pensamento crítico pautado em teorias que façam sentido na sua formação pois, ser um pedagogo, não é uma tarefa tão simples, requer rever as intencionalidades das atividades docentes e também as relações pessoais, é saber ter um olhar atento para os desafios e dificuldades. É buscar aproximar teoria e prática com vistas à aproximação de situações reais da escola e da sala de aula, de práticas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento de um raciocínio pedagógico

necessário à atuação docente comprometida com a aprendizagem do estudante de forma ética e responsável.

3. A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS E O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO

Ao pensarmos sobre como os professores adquirem o conhecimento que é transmitido aos seus alunos, certamente vamos nos remeter ao percurso da formação inicial vivido por cada um deles, somados às vivências no âmbito pessoal, mas também profissional. Diversos autores têm pesquisado questões que se referem ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários a um professor, englobando o conhecimento sobre o conteúdo, o conhecimento sobre a prática ou o conhecimento sobre as diversas teorias de ensino e como fazer a relação teoria/prática, corroborando a ideia de se discutir o tema com vistas ao aprimoramento dos fazeres pedagógicos.

A partir dessa perspectiva, tendo como base o estudo de Shulman (1986) sobre o processo de raciocínio e ação pedagógica, estudo esse que foi apresentado à comunidade científica em 1986, juntamente com o conceito de *pedagogical content knowledge* (conhecimento pedagógico de conteúdo). Tal estudo apresenta uma sequência de eventos inseridos nas práticas pedagógicas, tendo como seu objetivo principal o de possibilitar ao estudante-professor a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos.

Esse modelo decorreu de diversas pesquisas realizadas juntamente com a ajuda de professores, análise de materiais, para se conseguir compreender como se dá a transformação de estudantes em futuros professores. Trata-se de uma ideia que para Shulman significa dominar o conteúdo de uma determinada disciplina e apresentá-la de uma forma diferente aos seus alunos.

Segundo Shulman (2014 *apud* BARBOSA, 2018 p. 95):

[...] chamou-se de raciocínio pedagógico – um conjunto de princípio-ações que compreendem o amálgama do teor didático-pedagógico e a leitura da estrutura tanto “substantiva quanto sintática” da disciplina específica.

O professor precisa conhecer intensamente a disciplina na qual irá ministrar tendo assim condições suficientes de transformar esses conteúdos em um ensino que consiga atender todos os seus alunos.

Esse modelo de raciocínio pedagógico, segundo Mizukami (2004, p.40), envolve processos inerentes às ações educativas e

retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido a partir da perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

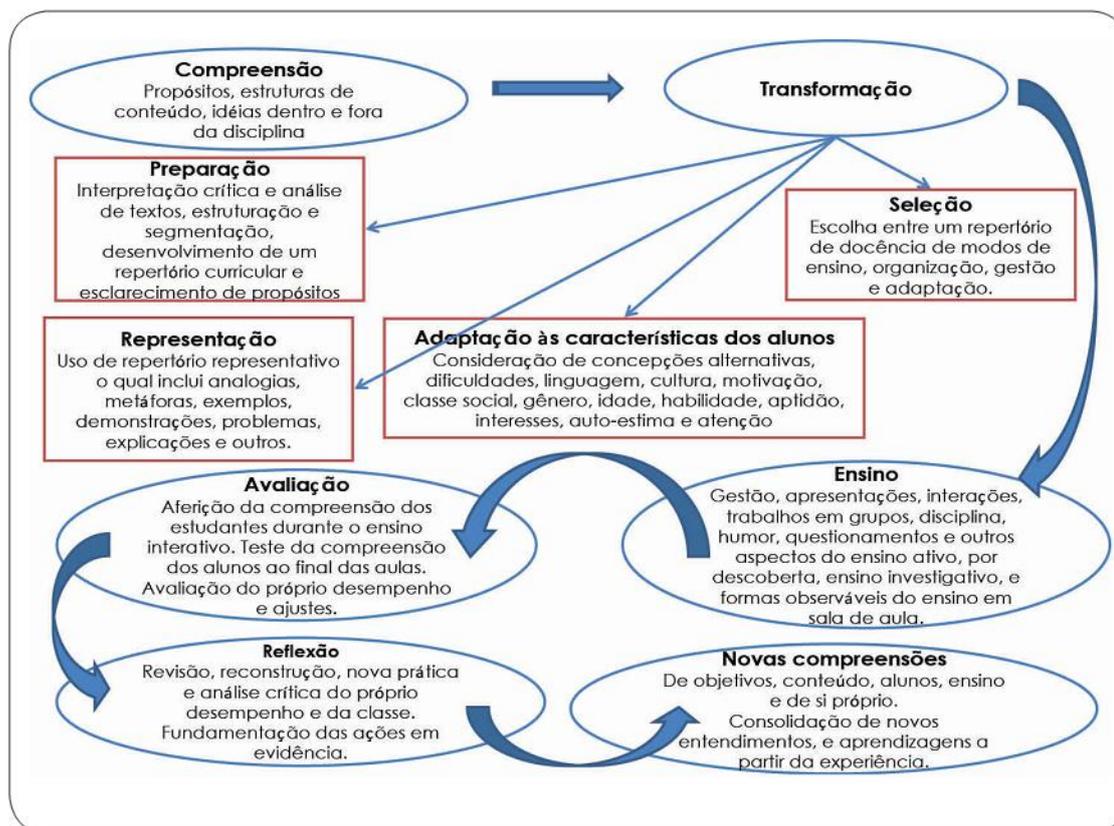


Figura 1 - Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MRPA) proposto por Shulman (1987) e adaptado por Salazar (2005).

Fonte: Fernandez (2011).

A **Compreensão** é a forma como os professores devem lidar com o que vão ensinar, compreender a matéria e pensar como os alunos vão compreendê-la com as suas diferentes maneiras de aprender, logo a **Transformação** é como o professor vai se preparar com o seu planejamento, disciplina e ações para que a sua compreensão do assunto passe a fazer sentido para os seus alunos.

Instrução é a forma como o professor auxilia, explica e ensina os conteúdos aos seus alunos, é a forma como ele deve lidar em situações de grupos ou individualmente com cada um, com uma dose de sabedoria e manejo profissional.

A **Avaliação** é o processo que acontece antes, durante ou depois, e é uma das formas de compreender o que os alunos aprenderam e se a forma como o professor está trabalhando está fazendo sentido para esses alunos.

A **Reflexão** é a análise do desempenho do professor, são as reflexões sobre a ação pedagógica e o resultado dessa ação estabelecida em conjunto ou individualmente. E por fim, temos a **Nova compreensão**, a mesma foca nos processos estabelecidos e nas novas ideias, um novo conhecimento sobre todas as questões já trabalhadas, mas que possamos adquirir novas aprendizagens.

Shulman (1986) destaca que a nova compreensão não se dá pelo cumprimento sequencial das etapas deste processo, a nova compreensão se dará a partir da documentação, análise e debate do docente acerca da sua prática.

Esse ciclo, procura compreender os conhecimentos que o professor possui sobre o conteúdo e sobre as abordagens metodológicas que desenvolve sobre um determinado assunto, em cada uma das etapas, uma série de conhecimentos e habilidades são necessárias, completando assim o ciclo todo.

Segundo Salazar (2005, p.6):

Este modelo é baseado no pressuposto de que o ensino começa a partir do momento em que você pensa em como vai agir no processo educacional (planejamento). Dizendo modelo de natureza cíclica e dinâmica, toma como ponto de partida a reflexão do ato professor a partir das intenções educacionais, da estrutura conceitual e das ideias que cercam os aspectos internos e externos da disciplina a ser ensinada.

Por isso a importância do raciocínio pedagógico, ele permite que os professores tenham um feedback do seu método de ensino, bem como os resultados dos alunos e as suas dificuldades, buscando sempre o aperfeiçoamento das suas práticas.

Dessa forma, Pena e Mesquita (2017, p.6), explicam que:

O raciocínio não termina quando o ensino começa. Atividades de compreensão, processamento, avaliação e reflexão continuam a ter lugar durante o ato de ensinar. Ensinar torna-se um estímulo para análise e ação reflexiva.

No Brasil, alguns autores trazem em seus textos, o tema Raciocínio Pedagógico, apresentado como uma das formas de compreensão do trabalho dos professores, a sua formação e as reflexões que são necessárias para a sua formação. Em sua pesquisa intitulada “Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras”, Vieira e Araújo

(2016, p. 86), apresentam as produções acadêmicas, bem como teses e dissertações, que abordam os estudos de Shulman a partir de autores brasileiros.

Sobre o conceito de Raciocínio Pedagógico foram encontrados textos dos autores Rinaldi (2012), Domingues e Mizukami (2012), e Montenegro (2017). Esses textos apresentam a base do conhecimento para o ensino e o modelo do raciocínio pedagógico considerados fundamentais no processo de aprendizagem da docência.

Rinaldi (2012), não detalha a fundo o modelo do raciocínio pedagógico, apenas ressalta que a formação dos professores em interação com a prática tem importantes contribuições para o desenvolvimento dos mesmos.

Domingues e Mizukami (2012), escrevem sobre a profissão docente a partir do modelo proposto por Shulman e os seis processos que nele é proposto (compreensão; transformação; instrução; avaliação; reflexão e nova compreensão), analisam ainda depoimentos de professores que os auxiliam na conclusão da pesquisa. Montenegro (2012), descreve o modelo proposto por Shulman (1987) a partir da resenha do autor.

Fernandez (2015), apresenta o modelo de raciocínio pedagógico e ação a partir da sua estrutura e, a importância desse modelo para o desenvolvimento da prática docente e o conteúdo pedagógico.

Montenegro e Fernandez (2015), apresentam a importância do modelo de raciocínio pedagógico e ação para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, em relação ao conhecimento dos professores.

Temos ainda Barbosa (2018), Roque Ascensão (2009), Lopes (2010), Moraes (2011), Oliveira (2015), Silva (2017) e Mendes (2017), que discutem em seus textos questões que se referem aos conhecimentos docentes e Raciocínio Pedagógico, com ênfase na formação docente em Geografia.

Dito isso, observou-se poucos estudos sobre o desenvolvimento do raciocínio pedagógico na formação docente no curso de Pedagogia. Observou-se ainda que, dada a ênfase do desenvolvimento do raciocínio pedagógico no contexto do ensino, não observou-se essa discussão em contexto fora da sala de aula e da ação docente de forma diretiva.

Contudo, apesar desse processo de raciocínio e ação pedagógica proposto por Shulman (1986) ser apresentado em seis etapas, é importante ressaltar que a sua utilização nas práticas pedagógicas não será necessariamente sequencial.

Se pensarmos que estamos lidando com imprevistos e instabilidades a todo momento, impossibilitaria que seguíssemos a ordem completa desse modelo de raciocínio e ação pedagógica. No entanto, é importante que o professor o conheça e se atente a todas as fases para que consigam compreender e ter condições de colocá-lo em prática. Esse é o grande desafio, pensar, estudar e gerenciar essas questões para conseguir alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem ou ainda, no nosso caso, nas práticas pedagógicas que não necessariamente acontecem no contexto do ensino propriamente dito, mas que comportam e exigem o desenvolvimento do raciocínio pedagógico como no caso das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de uma brinquedoteca universitária.

4. O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

A Brinquedoteca Universitária foi inaugurada no ano de 2018, a fim de atender à um dispositivo legal para o funcionamento dos Cursos de Pedagogia. Coordenada pela Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima⁴, desde a sua inauguração, a Brinquedoteca Universitária do curso de Pedagogia se configura como um laboratório de práticas pedagógicas que favorece e possibilita a interação entre a teoria e prática na formação inicial de professores, pautada no brincar como parte essencial para o desenvolvimento das crianças. Trata-se de um espaço e tempo em que as experiências, ações e estudos promovidos aos graduandos do curso de Pedagogia, tem como premissa uma formação inicial comprometida com os brincares e com a promoção da infância.

As ações da Brinquedoteca são desenvolvidas apoiando-se também nos pressupostos do Projeto de pesquisa intitulado: *Formação docente e os brincares: possibilidades, tempos e espaços*; e do Projeto de Extensão *Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia: formação docente comprometida com os brincares*, ambos também sob a coordenação da professora Francine, vinculado à

⁴ Docente do Departamento de Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, atua na área de Didática, estágio e linguagens na Educação Infantil. É coordenadora da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia e Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas – FORPEDI (CNPq/UFLA).

linha de pesquisa “Práticas pedagógicas e o brincar” do Grupo de Pesquisa Sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas - FORPEDI (CNPq/UFLA).

Atualmente, a Brinquedoteca conta a participação de 10 graduandas (bolsistas e voluntárias), intituladas Brincantes que promovem ações contextualizadas e significativas e que dialogam com o desenvolvimento infantil e as linguagens expressivas na infância. O termo brincantes “refere-se às pessoas que têm como base das suas ações o brincar, desempenhando o papel de mediar e provocar situações brincantes às crianças nos mais diferentes contextos” (LIMA, 2020, n. p.). Neste trabalho, utilizaremos o termo para nos referir às integrantes da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia da UFLA, as quais desempenham suas ações na direção da definição descrita por Lima (2020), seja no contexto da brinquedoteca ou fora dela. Todas as atividades e ações propostas possuem um planejamento e um estudo para o seu desenvolvimento. As ações são coordenadas pela professora Francine e desenvolvidas tanto pela professora como pelas graduandas, fazendo interlocução entre teoria e prática. Todas as ações são organizadas e sistematizadas de forma contínua e permanente, são analisadas e re-avaliadas a partir de cada situação.

Nessa direção, compreendemos que as ações desempenhadas na brinquedoteca têm um potencial revelador no que se refere ao desenvolvimento do raciocínio pedagógico. Inferimos que analisar de forma detida as ações e como foram desenvolvidas por meio dos registros reflexivos das estudantes podem revelar como tal raciocínio pode estar presente e/ou ser desenvolvido, mesmo que não estejamos nos referindo a um contexto de ensino propriamente dito.

Dito isso, Shulman (2014, p. 215) explica que “o modelo de Raciocínio Pedagógico surge a partir do ponto de vista do professor, que está diante do desafio de tomar o que já compreende e prepará-lo para um ensino eficaz”. Nesse sentido, transpondo as ideias de Shulman para além do ensino, no contexto de desenvolvimento de uma prática pedagógica ampliada, compreende-se que a experiência na Brinquedoteca se configura como uma rica oportunidade para o desenvolvimento do Raciocínio Pedagógico pois, as ações são pensadas e realizadas a partir do estudos, mas a forma como tudo vai acontecer depende do movimento das Brincantes, é a partir da compreensão dos estudos e a transformação do mesmo em práticas que tudo vai acontecer.

A partir da análise realizada dos registros reflexivos, e da organização das informações apresentadas, emergiram algumas categorias de análise, as quais descreveremos e discutiremos a seguir: *Mudança de postura a partir do ingresso na Brinquedoteca; Aprendizagens e a prática pedagógica dentro da Brinquedoteca – indício de raciocínio pedagógico; Contribuição da Brinquedoteca para o pensar e agir enquanto docente.*

4.1 Mudança de postura a partir do ingresso na Brinquedoteca

Analisando os registros reflexivos, é possível compreender que as graduandas tinham uma outra percepção do que e como era a brinquedoteca e das práticas nela desenvolvidas antes do seu ingresso e, a partir dela, houve mudanças significativas nos seus modos de pensar e agir em relação a sua trajetória acadêmica, os seus estudos e percepções acerca dos diversos temas, como podemos ver nesses trechos:

“Hoje sou uma futura educadora que aprendi por meio da Brinquedoteca a trabalhar com o coletivo, a saber lidar com imprevistos e a respeitar as limitações de cada um. Aprendi a cada ação que tudo pode acontecer, mas quando temos parcerias ao nosso lado sabemos que vamos conseguir fazer melhor” (Registro reflexivo Brincante A).”

“No âmbito pessoal temos tido a oportunidade de resgatar a criança que há dentro de cada um de nós e enxergar a grandeza que é vivenciar essa fase única. Além disso, são diversas as habilidades já adquiridas que se tornam cada vez mais visíveis no comportamento de toda a equipe durante o desenvolvimento de nossas ações como escuta ativa, olhar sensível, mais atenção às expressões e ao comportamento das crianças, entre outras. (Registro reflexivo Brincante G).”

“Sou uma pessoa ansiosa e um pouco insegura e por isso às vezes o medo me invade, conseqüentemente acabo desistindo por receio de não corresponder ao que as pessoas esperam de mim. Mas participar da brinquedoteca me fez crescer e enfrentá-los, e não desistir diante dos obstáculos. E isso se dá ao fato de termos espaço para falar, contar das nossas experiências e desafios. (Registro reflexivo Brincante B).”

“A Brinquedoteca mudou meu jeito de olhar para infância. Lá aprendi a mostrar todo potencial que existe dentro de mim e me autoconhecer. Cada conceito que foi aprendido, cada reflexão, desafios que encarei e que estão por vir, posicionamentos e ações vão ser levadas com contribuições fundamentais para minha formação pessoal e profissional. (Registro reflexivo Brincante J).”

De acordo com o modelo de Raciocínio pedagógico proposto por Shulman (1986), a partir desses trechos foi possível observar que nesses momentos acontecem a **Nova Compreensão**, que segundo Mizukami (2004, p.43):

Como último processo, tem-se uma nova compreensão - uma compreensão enriquecida dos propósitos, da matéria, do ensino, dos alunos, do próprio professor e de outros conhecimentos da base de conhecimento para o ensino -, fruto de processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens.

Essas mudanças se fizeram necessárias a partir do momento em que essas graduandas compreenderam a importância do trabalho coletivo dentro da Brinquedoteca, os processos de formação que ali acontecem e as ricas experiências adquiridas ao longo da sua trajetória e a mudança a partir da compreensão do espaço, de si e do outro em diversas situações práticas em que isso se tornou necessário.

Observa-se assim, as mudanças reveladas nas falas das brincantes não apenas no que se refere aos conhecimentos profissionais, mas no modo de ser e estar diante da profissão. A busca pelo refinamento das posturas em função de se apoiarem em um referencial teórico ou de perceberem que a prática pedagógica em situação exigem atuar de uma determinada forma até mesmo em função do público atendido, o caso as crianças, denotam um novo pensar, a reflexão da ação em situação e para além dela, configurando-se, assim, em uma nova compreensão e, por consequência transformação.

4.2 Aprendizagens e a prática pedagógica dentro da Brinquedoteca – indício de raciocínio pedagógico

Como ponto de partida no modelo do raciocínio pedagógico, nós temos a **Compreensão**, que é a forma como os professores analisam e estudam o que vão ensinar aos seus estudantes ao longo das disciplinas. Dentro da brinquedoteca, a compreensão se dá a partir dos estudos teóricos que antecedem as reuniões semanais de estudos. Todas as integrantes fazem um estudo a partir de textos disponibilizados pela coordenadora e levam seus apontamentos e dúvidas para as reuniões. Essa parte de estudo do texto, anotações de dúvidas e apontamentos se dá a partir da **Transformação**, etapa do modelo do raciocínio pedagógico que o

professor deve selecionar o conteúdo, prepará-lo e adaptá-lo de acordo com as especificações dos seus alunos. Vejamos o relato de uma das brincantes:

As ações de cunho pedagógico da brinquedoteca são realizadas de maneira intencional, priorizando a essência do brincar em sua singularidade, mas, também, utilizando da expressão vívida do brincar enquanto objeto de estudo e promoção do desenvolvimento infantil. Iniciamos com a acolhida/recepção das crianças ao espaço, sendo este, o momento em que as recebemos por meio de canções e contações de histórias. O objetivo é estabelecer uma comunicação afetiva. Nos aproximamos das mesmas com leveza no olhar para transmitir confiança, pois o processo de tomada de consciência nossa e das crianças se inicia quando se sentem seguras com o espaço e conosco.

[...]

A mediação das brincadeiras dirigidas mostram que brincar se aprende, e mais, que o brincar planejado está profundamente relacionado com a construção de novas aprendizagens do ser criança. O que antes estava na iminência de acontecer, que pode ou não acontecer, com a mediação feita do brincar dirigido, se torna real. Promovendo no indivíduo sua consciência do eu, do outro e do mundo.

[...]

As intervenções são feitas com cautela, uma vez que estamos ali enquanto professoras em formação e em processo de apropriação da prática pedagógica. Em sua maioria há o acompanhamento de orientação da coordenadora, Francine, que ao perceber um momento de equívoco de nossa equipe assume a intervenção de modo a ressignificar nossa práxis. No início de uma intervenção, eu dizia às crianças como brincar, da forma que achava correto. Sem ao menos vê-las brincando. Hoje compreendo que esse não é o caminho! (Registro reflexivo - Brincante I).

A partir dos momentos de estudo, as ações começam a ser pensadas de acordo com temas que vêm surgindo ao longo da conversa. Esses temas são propostos pela coordenadora ou até mesmo pelas integrantes, os quais são analisados, estruturados e definidos com a opinião de todas, como podemos ver a partir do relato de uma das integrantes:

O planejamento das ações é feito em reuniões em conjunto. Sendo um trabalho colaborativo, com toda a equipe e coordenadora Francine, que ocupa um papel fundamental de mediação tendo o discernimento e cautela de nos dizer não o que fazer, mas, a partir de nossas próprias ideias, aprimorar e potencializar pontos e nuances. (Registro Reflexivo - Brincante J).

Essa mediação que acontece durante as reuniões, no modelo de raciocínio pedagógico, Shulman chama de **Instrução**, é a forma como a coordenadora explica e auxilia sobre as ações e atividades que estão sendo propostas e os possíveis resultados que serão obtidos a partir de então.

“Ao final da ação, nossa coordenadora nos parabenizou e fez uma provocação que marcou minha identidade docente. Ela falou a respeito da linguagem (verbal e não verbal) que estávamos usando com as crianças, de maneira carinhosa, ela ponderou que precisamos escolher gestos e palavras que condizem com nosso público atendido.

[...]

Quando mostramos para ela [coordenadora] o que pensamos, ela primeiramente valoriza o nosso trabalho e em seguida faz perguntas para refinar aquilo que foi planejado, neste momento é incrível perceber o quanto “boas perguntas” feitas por quem entende faz total diferença. E ela nunca dá a resposta, ela nos guia pelas possibilidades, nos faz pensar todas as questões que estão envolvidas em nossa decisão. Eu costumo dizer que ela traz a gente de volta “pra terra”, isso no sentido, de criar condições para que as ideias saiam do campo do pensar e se concretizem.” (Registro Reflexivo - Brincante F).

O próximo passo proposto por esse modelo seria a **Avaliação**, dentro da brinquedoteca, a avaliação acontece antes, durante e depois. Antes das ações e atividades propostas, as integrantes avaliam os conteúdos e estratégias que vão ser utilizados para com as crianças. Durante as ações e atividades, avaliam se os conceitos propostos estão de acordo com o que foi planejado e pós ação, avaliam se conseguiram alcançar os objetivos que foram propostos.

“Ao final da ação fiquei pensativa e queria saber se o que fiz foi um ato de incluir a criança. Então a nossa coordenadora Francine, me disse que a nossa forma de incluir foi brincando no espaço que ele se sentia melhor, assim respeitando suas limitações. Neste momento pude entender a fala dela sobre necessitarmos de um olhar atento e sensível para nossos alunos, pois a partir do momento que se percebe isso, fazemos mediações e construímos pontes entre a relação professor e aluno, dessa forma conseguimos obter avanços e resultados qualitativos do educando.” (Registro reflexivo Brincante J).

A avaliação dentro da brinquedoteca se faz como um papel muito importante, pois é a partir dela que buscam compreender e analisar se tudo o que foi pensado deu certo.

Outro passo fundamental do modelo do raciocínio pedagógico a partir das ações da brinquedoteca é a **Reflexão**, esse é o momento em que as integrantes e

coordenação analisam as suas práticas pedagógicas a partir do que já foi feito e buscam novas ideias e estratégias para futuras ações. Essa reflexão acontece geralmente pós ações, em reuniões para uma conversa sobre o que deu certo e o que pode ser mudado para as próximas atividades, conforme apontam os registros das Brincantes F e G:

“Somos estimuladas a refletir sobre as escolhas teórico-metodológicas que permeiam nosso posicionamento diante de determinadas situações. Na Brinquedoteca aprendi que nenhuma escolha é neutra. Seja pelo modo como falo com uma criança ou como me posiciono diante do planejamento das ações, tudo isso carrega conceitos centrais da definição de infância, de criança e seus desdobramentos das diversas ciências humanas. (Registro reflexivo Brincante F).”

“Toda ação é um constante processo de aprendizado e ter a oportunidade de refletir sobre é essencial para discutir os conhecimentos que emergem da prática. Nesse sentido, esse momento é muito importante para nós onde temos a chance de participar expressando nossa opinião, refletir sobre os acontecimentos que nos causaram algum tipo de provocação, analisar todo o percurso realizado e discutir nossas posturas durante as ações. (Registro reflexivo Brincante G).”

Por fim, temos a **Nova Compreensão**, parte do processo na qual as integrantes e coordenação avaliam e planejam as novas ações que acontecerão ou até mesmo algo que poderia ser alterado na ação atual para que a mesma possa ser repetida. A nova compreensão não precisa necessariamente vir por último, ela deve estar atrelada ao processo pedagógico estruturado em cada plano individualmente. O registro da Brincante C, evidencia indícios de uma nova compreensão:

“Na e com a brinquedoteca entendi que pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, que não dá para simplesmente “fazer” como nos tem sido ensinado na maioria das vezes, sobretudo no ambiente acadêmico, mas é, sobretudo dar sentido ao que somos, ao que acreditamos, ao que estudamos e ao que nos acontece. É projetar o futuro, é encontrar-se na profissão. É inspirar-se no outro.” (Registro reflexivo Brincante C).

O registro acima nos faz refletir sobre o sentido de nossas ações em relação ao grupo e as nossas perspectivas, é ter a consciência que podemos fazer de novo ou até mesmo começar do zero em diversos aspectos, permite compreender que novas oportunidades acontecem mesmo que façamos diferente.

Uma vez elencadas as possibilidades de evidenciação das etapas do raciocínio pedagógico, faz-se importante ressaltar que apesar de o processo de raciocínio e

ação pedagógica proposto por Shulman (1986) ser apresentado em seis etapas, a sua utilização nas práticas pedagógicas não será necessariamente sequencial ou hierárquica, como se o início de uma ação dependesse do término da outra. Elas podem ocorrer de forma intercaladas e não sequenciais, a depender da ação e processos de reflexão empreendidos pelas Brincantes.

4.3 Contribuição da Brinquedoteca para o pensar e agir enquanto docente

A brinquedoteca como um espaço que abrange teoria e prática, se faz indispensável para a formação de futuras professoras, no âmbito do curso de Pedagogia. Essa formação, pautada no brincar, permite às graduandas vivenciarem momentos imprescindíveis para a sua trajetória acadêmica, como podemos perceber nos registros reflexivos das Brincantes:

“Para mim isso faz total diferença, os conhecimentos que aprendi neste espaço são únicos, porque partem de minhas práticas, da minha identidade que são ampliadas por outras perspectivas teóricas e são reconstituídas recaindo de novo no solo da vivência. E não para por aí, nessa nova versão o conhecimento é colocado à prova e posso perceber se esse novo conhecimento me significativo ou não. (Registro reflexivo - Brincante F).”

“Mas, para além disso, dos aprendizados que tenho com a brinquedoteca, talvez o mais importante é saber que hoje, enquanto futura professora em formação, tenho a certeza que é pelo, e, essencialmente, no brincar, que fomentamos nas crianças a descoberta de novas aprendizagens. O brincar é elemento de estudo para nós, e colocá-lo à margem da ciência é retirar da criança seu direito regulamentado por lei, a aprendizagem. (Registro reflexivo - Brincante I).”

“Por meio dos estudos teórico-práticos, pude aprender que o brincar vai além de um momento de “extravasar” ou até mesmo como as pessoas dizem “pra passar o tempo”. O brincar faz com que a criança vivencie o lúdico e se reconheça, aprende tudo que está em sua volta, além de estimular o raciocínio, a criatividade e a imaginação, estimula a relação com o outro, a criança vai criando sua identidade e aprende a ter um olhar mais crítico reflexivo e humanizador. (Registro reflexivo - Brincante J).”

Com base no modelo apresentado por Shulman e a análise dos registros reflexivos das integrantes da Brinquedoteca, é possível compreender que o raciocínio pedagógico está presente permeando desde as primeiras ideias para ações até a organização do espaço após recepção das crianças.

Foi possível compreender também que a formação docente a partir das experiências da brinquedoteca se faz necessária como prática pedagógica essencial para a formação das integrantes que ali estão. Essa formação, teórica e prática, pautada nos estudos sobre o brincar, sobre a criança e as infâncias, potencializa a formação de conhecimentos profissionais, ressignificando os conhecimentos já elaborados e potencializando a criação e apropriação de novos conhecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou apresentar os resultados de uma investigação sobre as contribuições do desenvolvimento do Raciocínio Pedagógico no contexto das ações desenvolvidas pelas graduandas do curso de pedagogia dentro da Brinquedoteca. Essas ações, permitem que as futuras professoras articulem teoria e prática, construindo intencionalidade e fazer pedagógico.

As análises mostraram que o envolvimento dessas graduandas com as ações da Brinquedoteca, contribuiu sobremaneira para a sua formação como professoras, permitindo: relacionar a teoria estudada no curso com a prática pedagógica desenvolvida no espaço da brinquedoteca; potencializar processos de elaboração do conhecimento a partir da prática pedagógica e os desafios postos por ela desde o seu planejamento até o seu desenvolvimento; possibilitou a constituição e/ou ressignificação de uma postura pessoal e profissional frente ao acolhimento e trato com a criança, seja no contexto da brinquedoteca ou fora dela; evidenciou a atitude reflexiva frente às ações desenvolvidas e àquelas que desejavam desenvolver; fomentar processos de raciocínio pedagógico ao longo de todo tempo em que estiveram atuando e compartilhando saberes e fazeres pedagógicos, com ou sem mediação da coordenadora da Brinquedoteca.

Os dados e registros reflexivos apontaram ainda para o papel de relevância desempenhado pela coordenadora do projeto e da brinquedoteca, como alguém experiente e perspicaz nos processos de mediação e articulação entre os aspectos teóricos e práticos que cercam a prática docente e pedagógica no contexto da brinquedoteca com crianças bem pequenas. Na medida em que realizava as provocações e boas perguntas ou ainda dialogava sobre como as intervenções pedagógicas haviam sido desenvolvidas, considerando possíveis acertos e ou enganos, promovia a reflexão e a busca pela análise da ação pedagógica com vista

ao aprimoramento delas de forma consciente e responsável. Ao mesmo tempo, permitia o posicionamento das brincantes em uma perspectiva de autonomia e protagonismo na elaboração das ações e processos pedagógicos. Entendemos, assim, que as mediações realizadas foram determinantes para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico pelas estudantes e para a aquisição de novos conhecimentos profissionais.

Para finalizar, compreendemos que a atuação e participação como brincantes no contexto da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia permitiu o desenvolvimento do raciocínio pedagógico pelas futuras pedagogas, favorecendo a aquisição de uma postura profissional contextualizada e significativa. Permitiu ainda a ressignificação de conhecimentos profissionais, favorecendo a constituição da identidade profissional e da profissionalidade docente.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BARBOSA, M. B. C. **A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre cidade na formação inicial do professor de Geografia em Santarém-Pa.** 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) nº 1, de 15 de maio de 2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013.

DIÁRIO DE CAMPO. **Registros Reflexivos:** das narrativas práticas da formação à atividades reflexivas. Lavras: Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia da

Universidade Federal de Lavras, 2019. Coletânea de Diários de Campos das Bolsistas e Voluntárias.

DOMINGUES, I.M.C.S.; MIZUKAMI, M.G.N. A formação-intervenção a distância com casos de ensino. In: XVI Endipe 2012. Campinas. **Anais** Livro 2, 2012. pp.4813-4825.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, F. de P. M. **Projeto**: formação docente e os brincarés: possibilidade, tempos e espaços. Formação docente e os brincarés: possibilidade, tempos e espaços. 2017. Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Disponível em: https://sigaa.ufla.br/sigaa/public/pesquisa/consulta_projetos.jsf. Acesso em: 03 nov. 2019.

LIMA, Francine de Paulo Martins. **Diálogos Brincantes**: estudos, orientações e partilhas (2018-2020). Lavras: Ufla, 2020. 1 v. Grupo do Whatsapp: Brinquadoteca Universitária do Curso de Pedagogia da UFLA.

LISITA, V. M. S. de S. Pedagogia e pedagogos, para quê?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 519-520, 2007.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENDES, S. de O. **O solo no ensino de geografia e sua importância para a formação cidadã na educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 1-16, 2004.

MONTENEGRO, V. L. dos S.; FERNANDEZ, C. Processo reflexivo e desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo numa intervenção formativa com professores de química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 251-275, 2015.

MONTENEGRO, Vanda Luiza dos Santos. **O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de professoras polivalentes no ensino de ciências: um olhar acerca da influência de um curso de formação contínua sobre argumentação**. Tese (Doutorado em 05 de março de 2017) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MORAIS, E. M. B. **O ensino das temáticas físicos naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, S. R. L. **Pensamento teórico-conceitual docente sobre a geografia escolar: evidências da atuação de professores de geografia na educação básica em Goiânia/GO**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

PENA, G. B. de O.; MESQUITA, N. da S. A. Reflexões sobre o conhecimento profissional docente e a proposição do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Química (CPCQ). XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. **Anais do XI ENPEC**– julho de 2017.

RELATOS. **Notas e registros reflexivos e de experiências (coletânea anos 2018 – 2020)**. Integrantes da Brinquedoteca do Curso de Pedagogia (UFLA). 2020. Disponível em: Repositório Institucional (Banco de Dados). Acesso em: 09 maio 2020.

RINALDI, R.P. Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola. In: 35ª Reunião Anual da ANPED 2012. **Anais**. Porto de Galinhas/CE. 2012.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. 2009. 150 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SALAZAR, S. F. El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. **Actualidades investigativas en educación**, Costa Rica, v. 5, n. 2, 2005.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2. fev. 1986, p. 4-14.

SIGNORELLI, Gláucia. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas pedagógicas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2016. p. 121-145.

SILVA, K. C. P. C da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2 [31], set./dez. 2017.

VIEIRA, M. M. M. et al. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS,, n. 53, 2016.