

Impactos da pandemia na formação docente: percepções de futuros professores

Impacts of the pandemic on teacher education: perceptions of future teacher

Ronaldo Figueiredo Venas^{1*} , João Rodrigo Santos da Silva²

¹Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-graduação em Educação, Salvador, BA, Brasil

²Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC), Programa de Pós-graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática, Santo André, SP, Brasil

COMO CITAR: VENAS, R. F.; SILVA, J. R. S. Impactos da pandemia na formação docente: percepções de futuros professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e20007, 2025. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.2000701>

Resumo

Esta pesquisa trata da produção de saberes de estudantes de uma Universidade Pública. Objetivou-se compreender as condições de estudo, frente às mudanças provocadas em sua vida pelo Covid-19. A importância de identificar as formas de superação permite conhecer as percepções que os estudantes têm da profissão docente e sua visão de futuro sobre o ser e o fazer-se professor. A pesquisa é de natureza descritiva-analítica e contou com a participação de 14 estudantes. A análise das informações coletadas nesta investigação foram realizadas com base em uma abordagem (auto)biográfica. Os principais achados da pesquisa indicam que o cenário de incertezas tem influenciado o processo formativo e seus saberes, bem como a necessidade de se extrapolar o conteúdo e o conhecimento escolar descontextualizado para um conhecimento mais crítico. Como perspectiva de futuro para a formação de professores, percebe-se a necessidade de criar estratégias de sobrevivência para a continuidade de seu curso.

Palavras-chave: formação inicial; saberes docentes; cenário de incertezas; ensino remoto.

Abstract

This research examines the knowledge production of students at a public university. The objective was to understand their learning conditions in light of the changes brought about by COVID-19. Identifying coping strategies allows us to understand students' perceptions of the teaching profession and their future vision of being and becoming a teacher. This descriptive-analytical research involved 14 students. The collected information was analyzed using an autobiographical approach. The main findings indicate that the uncertain environment has influenced the educational process and its knowledge, as well as the need to transcend decontextualized academic content and knowledge to more critical understanding. As a future perspective for teacher education, we see the need to develop survival strategies for continuing their education.

Keywords: initial training; teaching knowledge; scenario of uncertainty; remote teaching.

INTRODUÇÃO

O processo formativo de professores tem se transformado nos últimos anos. As constantes mudanças formativas, tais como: a inclusão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as novas diretrizes e resoluções no campo da formação de professores (Brasil, 2018, 2019); a recente pandemia da Covid-19; a crescente desvalorização do professor como carreira profissional; a presença de demandas tecnológicas na formação; o aumento da desigualdade social, dentre outros aspectos, são situações que vêm impactando o trabalho de formação de professores. Por isso, nós, pesquisadores, a partir do estudo e levantamento de questões referentes ao processo educativo, examinamos o futuro da formação docente que se pratica na Universidade.

***Autor correspondente:** rfvenas@gmail.com

Submetido: Fevereiro 13, 2025

Revisado: Outubro 10, 2025

Aprovado: Outubro 17, 2025

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Trabalho aprovado no comitê de ética e pesquisa, número: CAAE: 47801421.2.0000.5594.

Disponibilidade de dados: Os dados da pesquisa não estão disponíveis.

Trabalho realizado na Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, SP, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Desse modo, realizamos uma pesquisa de pós-doutorado entre universidades federais com o objetivo de compreender as condições de estudo em casa, frente às mudanças provocadas na vida dos estudantes, pela pandemia do Covid-19, pois, afinal, o que de fato chega do processo formativo em sala de aula? O que devemos fazer durante o processo de formação inicial de professores para evitar aquela clássica crença de que a formação inicial está defasada? Existe alguma formação inicial que promova o pleno entendimento da ação e do fazer? Muito longe de responder a todas essas questões, este texto propõe abordar a visão dos estudantes de licenciaturas específicas (Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas), sobre o processo formativo durante a pandemia e as ideias de futuro.

Ao falarmos de futuro, Növoa (2014a) nos aponta qual a formação de professores e os tipos de escola que poderão existir. Em seu texto, o referido autor indica que é possível que existam três modelos escolares: uma educação pública com escolas diferentes – na qual as escolas podem se organizar de modo curricular diferentes, atendendo a questões locais, regionais, parcerias com universidades e propostas de aprendizagens específicas; uma escola centrada na aprendizagem – na qual o processo escolar e a construção curricular se baseia em um modelo de aprendizagem ou uma promoção escolar com base na aprendizagem; ou um espaço público de educação: um novo contrato educativo – uma escola voltada para o ensino e processos de aprendizagem que não necessariamente se preocupem com questões sociais, já que, para este modelo educacional existirá o funcionamento em paralelo de um governo que cuide da sociedade.

Neste mesmo contexto, Lessard e Tardif (2014) também apontam três cenários para a formação educativa e de escolas: o primeiro deles é o retorno à escola canônica e ao modelo de desigualdades educacionais, escolas para diferentes perfis e públicos, de acordo com a renda e potencialidades formativas, tendo o professor e seu trabalho voltados para o assistencialismo ou formação científica – variando de acordo com o público. O segundo cenário é a tomada da educação e das escolas pelos empresários que priorizam aspectos técnicos e tecnológicos, neste, temos um aspecto centrado na formação técnica do professor e nas habilidades que este possui para exercer a docência com excelência e eficácia. E um terceiro cenário é uma desconstrução dos dois cenários anteriores, visando levar uma educação de qualidade para todos, nos níveis sociais, rompendo com o sistema de ensino nostálgico e, ao mesmo tempo, trazendo e utilizando novas ferramentas de ensino e dialogando com os sujeitos em formação.

Entretanto, ao pensarmos que formamos professores para um presente/futuro, a pergunta sobre qual futuro educacional pensamos, ou qual momento presente vivemos, nos debatemos com novas perspectivas formativas. Növoa e Alvim (2021) apontam que a formação de professores precisa de uma reconstrução no seu fazer nas universidades. Para os autores, a formação deve se aproximar mais do espaço escolar para que a realidade da escola possa ser trabalhada de modo efetivo na formação, ou seja, uma ideia de que teoria e prática se aproximem mais do professorado que se encontra tanto em exercício quanto do professor em formação inicial.

Esta ideia não é nova, Zeichner (2010) já a expôs com a proposta de criação de um terceiro espaço, e este tem sido um tema muito recorrente para quem estuda e discute a formação de professores, um espaço que aproxima professores em exercício de estudantes/professores em formação. Sendo um espaço simbólico, no qual se discute a profissionalização docente e se desenvolve a identidade profissional do professor, é, também, um espaço para troca de experiências, debates teóricos e formativos sobre o fazer docente, ou seja, um local de encontro da prática com a teoria.

Desse modo, é de suma importância entendermos como a pandemia impactou nos saberes formativos dos estudantes, para compreender as condições de estudo, frente às mudanças provocadas em sua vida pela COVID-19 torna-se o objetivo da pesquisa, pois é necessário refletir sobre tais saberes formativos contribuem nesse processo em um mundo de constantes transformações que tem nos lançado em um cenário de incertezas como se refere Morin e Viveret (2013).

OS SABERES FORMATIVOS E O TRABALHO DE PROFESSORES

A formação inicial de futuros professores é um assunto que envolve diferentes saberes relativos ao ensino. Em relação aos cursos de licenciatura específica existem diferentes saberes e eles se tornam complexos à medida que o debate se aprofunda. Gatti (2010) aponta que em grande parte dos cursos de licenciatura, os saberes pedagógicos não estão associados ao conhecimento científico da área (seja ela história, geografia, biologia, química, matemática, dentre outras). E que a formação nem sempre estabelece essa relação, deixando que os estudantes façam as conexões de saberes teóricos diante da prática profissional. Para corroborar com isso, um estudo realizado por Silva, Guimarães e Sano (2020) aponta que os professores da área específica de conhecimento não relacionam o conhecimento de seus componentes com a formação de futuros professores.

Seguindo este aspecto, Gatti (2010) e Pereira (2006) apresentam que a formação de cursos específicos, por vezes, explora o conhecimento científico em detrimento do conhecimento pedagógico, associando que saber ensinar se limita a conhecer o conteúdo. Com isso, observa-se que fica a cargo dos estudantes fazer e estabelecer uma relação entre os saberes que fazem uso na sua prática.

Ao falarmos sobre saberes, entendemos que existem diferentes referenciais que marcam e diferem na forma de relacionar o conhecimento. Borges (2001) apresenta em seu artigo diferentes possibilidades de contextos no qual os saberes/conhecimentos são apresentados. Importante destacar que a autora também aponta que esses saberes e conhecimentos dependem da tradução e de como ele é utilizado como referencial teórico. Aqui usaremos como base o referencial de Tardif e Raymond (2000); Tardif (2000) e Gauthier (1998).

Este último apresenta um conceito considerando a natureza dos saberes. O interessante dessa abordagem de saber é que este se relaciona com o sujeito e suas histórias formativas, ou seja, existe uma construção do sujeito e da formação com base nas interações e do que o conhecimento significa para os sujeitos. Assim, Gauthier (1998) aponta que o contexto no qual esses saberes são construídos são fundamentais para o entendimento das construções/concepções apresentadas pelos sujeitos.

Usando deste referencial, Tardif (2000) aponta que os saberes profissionais são situados e personalizados, deste modo, saberes apropriados, subjetivados e incorporados, sendo difíceis de se dissociarem das experiências e da situação de trabalho. Neste sentido, Tardif (2000, p. 15) alerta: "Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem".

Ao considerarmos que os saberes são subjetivados e situados e que as definições de saberes desenvolvidos em processos formativos dependem dessas relações entre sujeitos, Tardif e Raymond (2000) propõem um quadro de saberes relativos ao processo formativo e ao desenvolvimento do professor. Nessa proposta, o pluralismo do saber profissional é considerado e está relacionado com a ação dos professores e seus aprendizados. Assim, as experiências dos sujeitos promovem uma construção de diferentes relações com estes saberes, seja na formação, nas ações como docentes e/ou experiências pessoais e subjetividades, dentre outras possibilidades.

Assim, Tardif e Raymond (2000, p. 215) propõem um quadro com os saberes que são apresentados no Quadro 1. Os autores destacam que a separação dos saberes está diretamente relacionada ao tempo e à fonte. Que os processos e experiências na vida dos sujeitos vão construindo e reconstruindo as relações com o conhecimento profissional e seu desenvolvimento. Neste estudo, que envolve professores em formação inicial, pode-se explorar os conceitos apresentados sobre os saberes e suas subjetividades bem como este quadro de Tardif e Raymond (2000) – com exceção dos saberes relativos às experiências, visto que são futuros docentes. Vale ressaltar que parte dos estudos sobre saberes docentes têm se preocupado com os saberes da experiência e da prática como se fossem construídos de forma independente da formação inicial (Lima, 2012).

Contudo, apesar de focarmos nos saberes de formação inicial para a profissionalização docente, devemos sempre ter em mente quais saberes são localizados pelos estudantes e que

Quadro 1. Saberes de professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” dos professores: livros didáticos, programas, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

devem ser destacados como ausências formativas e lacunas que podem ser preenchidas ou oportunizadas através de ações continuadas, reflexões de vivências e experiências docentes, criando, assim, uma ideia de formação permanente dos professores.

Neste aspecto, Imbernón (2009) afirma que a formação do professor em exercício deve ser desenvolvida em trabalho colaborativo, com comunidades formativas – desenvolvendo de um modo mais amplo a identidade do docente, e, incidir diretamente nas situações problemáticas – visto que isso implica no engajamento dos professores nas ações formativas, aspecto apontado por Gatti (2010) como um dos problemas da formação permanente que atua muito mais no viés acadêmico do que escolar.

Entendendo que a profissionalização e a formação influenciam de algum modo no trabalho do professor, é importante contextualizar algumas questões da formação do professor que são influenciadas pelo trabalho docente. Neste sentido, Lessard e Tardif (2014) nos apontam que a massificação e a burocratização do ensino têm influenciado na profissionalização docente. Soma-se a isso a complexidade da docência diante das incertezas que são estabelecidas com a docência, visto que, cada sujeito escolar, escola, cidade e/ou estado, tem suas questões e suas visões de mundo relativas à docência e ao processo de ensino e aprendizagem (Morin, 2014).

Esse cenário de incerteza é algo recorrente na construção da profissão e profissionalização do trabalho docente. A “[...] incerteza é onde nos movemos, não só na ação, mas também no conhecimento” (Morin; Viveret, 2013, p. 55). E, nessa direção, Imbernón (2016) aponta que para uma formação e atuação de trabalho com qualidade o professorado precisa de uma formação trazendo melhorias pedagógicas, como por exemplo, de novas ferramentas digitais, trabalhistas – relativas à liberdade de ações em sala de aula e legislação profissional e, por fim, sociais, considerando o espaço e tempo no qual a escola está inserida. Todas essas questões se relacionam diretamente com a formação inicial e continuada de professores, mas também com as abruptas mudanças diretivas da estrutura escolar que interferem diretamente no trabalho docente.

Ainda sobre o trabalho docente, Lessard e Tardif (2014) observam uma decomposição do trabalho docente, um entendimento de que a ação e profissionalização que têm sido cobradas nas escolas têm uma relação direta com a execução técnica da docência e, ao mesmo tempo, um processo de vigilância de um sistema educativo atendendo ao que lhes são solicitados (Provas avaliativas feitas por terceiros, propostas curriculares diretivas sem consulta ou construção participativa, dentre outros aspectos específicos de cada região). Os autores alertam para o perigo da crescente mercantilização da educação, processo muito vinculado

à nossa construção curricular atual - BNCC (Brasil, 2018; São Paulo, 2020), como fatores que constroem a profissionalização docente como uma habilidade e competência técnica.

Nesta direção, Nóvoa (2014b) nos aponta para os dilemas da profissão docente e neles indica algumas relações do trabalho com os saberes formativos a serem ensinados. O autor descreve ainda a necessidade de se reconstruir o conhecimento profissional a partir da reflexão, reconhecendo que se precisa saber analisar os processos educativos bem como se analisar dentro deles. É importante também discutir a forma de organização da educação na atualidade - o que se correlaciona com a perspectiva das novas ideias curriculares - bem como definir que tipo de trabalho será realizado pelo professor nessas novas perspectivas e trajetórias profissionais.

Nessas questões sobre o trabalho docente, precisa-se considerar como formar esses profissionais, quais espaços escolares temos na atualidade e qual o espaço para os conhecimentos e saberes, para assim dialogarmos com tais saberes com a formação docente. Ainda segundo Növoa (2014b), a escola tem se tornado um espaço de realidade multipolar, disciplinar e burocrático que precisa de revisão. Essas questões interferem diretamente no trabalho docente e nas construções sociais que são estabelecidas com a escola e com a profissionalização do professor da educação básica e os saberes a esta formação atrelados.

METODOLOGIA

Quanto ao caminho metodológico, aproximamo-nos da Pesquisa descritivo-analítica que, segundo Gil (2008), se desenvolve a partir da descrição das características de determinadas populações ou fenômenos. Nesse sentido, fomos sistematizando, descrevendo e analisando as informações acerca da realidade educacional, aprofundando o conhecimento sobre os/as estudantes do curso: quem são, onde moram, em que trabalham, quais suas expectativas no curso de Graduação?

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52), a pesquisa descritivo-analítica:

[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

Para este estudo foi aplicado um questionário via *google forms*, voltado para estudantes em conclusão de curso. Os estudantes responderam um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o curso, idade, gênero, turno, ano de ingresso e outros aspectos gerais relativos a dados pessoais e outras 13 questões abertas sobre a formação anterior à pandemia e a que estava em curso durante o período da Covid-19. O objetivo dessas questões era entender o processo de formação inicial de professores e suas possíveis atuações como futuros docentes da Educação Básica.

O número de estudantes é reduzido pois foram coletados com concluintes de curso de licenciatura que estavam realizando estágio supervisionado, durante a pandemia, e consentiram o uso das respostas. Todos os estudantes assinaram digitalmente o termo de consentimento livre esclarecido. O projeto faz parte de relatos biográficos dos estudantes em formação que tiveram que ser adaptados durante a pandemia, por exemplo, coletando os dados via formulário em um único momento, o projeto foi submetido ao comitê de ética.

Importante ressaltar que o instrumento apresenta diferentes questionamentos relativos à pandemia e, ao mesmo tempo, ao futuro destes professores e suas questões formativas. Para a realização da pesquisa, contamos com a participação de 14 estudantes e, conforme dados coletados, observamos que nossos estudantes têm idade entre 21 e 36 anos. Estes estudantes se encontram em conclusão de uma das quatro licenciaturas investigadas. Sendo oito estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas, três da licenciatura em química, dois da licenciatura em matemática e um da licenciatura em física. Sendo oito estudantes do turno da manhã e seis do noturno. Esses estudantes estavam matriculados nas turmas de estágio e eram concluintes do curso.

A análise das informações coletadas nesta investigação serão realizadas com base em uma abordagem (auto)biográfica. Por isso, concordamos com Souza (2007, p. 66) que “[...] narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”.

Os resultados serão apresentados da seguinte forma: a primeira parte abordará os efeitos da pandemia na formação, os impactos da pandemia na formação e como os estudantes se organizaram durante o período pandêmico; a segunda parte trará os saberes formativos elaborados pelos estudantes relacionados às ações estabelecidas na pandemia para a continuidade de seus estudos. Desses análises, finalizaremos com as percepções das visões de futuro da formação e alguns apontamentos.

Uma das preocupações desta pesquisa, versa pelo quanto a pandemia afetou os estudos dos futuros professores. Aqui cabe ressaltar que este grupo amostral representa uma parcela dos estudantes que continuaram o processo formativo. Não conseguimos mensurar de fato quantos estudantes tiveram acesso a este *e-mail*, e, não conseguimos apontar quantos estudantes descontinuaram os estudos por conta da pandemia (seja por questões de saúde, acesso ou espaço para estudo). Por isso, esta investigação tem um impacto representando aqueles estudantes que minimamente continuaram a graduação.

ACHADOS DA PESQUISA

Impactos da pandemia na formação

Como registrado na literatura recente, a pandemia trouxe muitas dificuldades para o processo educativo. Em nossa pesquisa, foi possível observar que o nosso grupo amostral apontou alguns desses aspectos. Dentre os impactos, dividimos nas seguintes subcategorias: impactos no acesso e suas adaptações de estudo/metodológicas (indicados claramente por doze estudantes); impactos emocionais (indicados por sete estudantes); impactos na formação e prática pedagógica docente (indicados por nove estudantes).

Impactos de acesso

A questão de acesso foi citada, conforme a fala do entrevistado. E1: “*Algumas vezes temos queda do sinal da internet. O barulho também*”.

Outro apontamento deste estudo, é o tempo para continuar estudando. E3: “*Conciliar as tarefas de casa com os estudos, conciliar as tarefas relacionadas aos cuidados de outros familiares com os estudos, barulho em casa, conciliação de trabalho e estudos, problemas psicológicos*”.

E, para tentar amenizar tais questões, os estudantes apontaram diferentes estratégias para superar o desafio do ensino remoto, um dos aspectos foi pegar menos componentes curriculares. E3: “*Comecei a pegar menos disciplinas, para conseguir dar conta de tudo o que tinha para fazer, além disso, comecei a organizar melhor o meu dia, colocando poucas tarefas em cada dia, para conseguir realizar tudo*”.

Ressalta-se aqui a questão não só de acesso a internet, escolas, mas também de tempo de estudo e trabalho. o momento pandêmico mudou a rotina e os modos de se fazer da educação e as adaptações foram perceptíveis para praticamente todo o grupo amostral.

Impactos emocionais/motivacionais

Alguns estudantes apontam diferentes questões que dificultam o processo de aprendizagem e estudo. Relatos relacionados a fatores motivacionais e emocionais são apontados como principais aspectos pela maioria dos estudantes. Exemplos: E7: “*As principais dificuldades estão na esfera emocional/psicológica, não de acesso. Falta de atenção, foco e memória comprometida, aumento da ansiedade e tristeza – pela distância em relação à minha família*”; E2: “*Vontade de assistir às aulas, dificuldade de concentração dentro de casa*”. E13: “*Ânimo e disposição*”.

Cabe considerar que estas questões foram registradas nos anos de pandemia, com possibilidades destes estudantes terem realizado um terço de sua formação remota. Estes/as acadêmicos/as foram sinceros/as ao apresentar diferentes sentimentos relativos ao momento que vivíamos e às relações estabelecidas para exercer atividades educativas. Dentre os relatos

foram registrados os sentimentos de insegurança, desânimo, falta de concentração, ansiedade, desesperança. Esses aspectos angustiantes se uniram às questões relativas à saúde pública da época, com diversas internações, mortes e constantes ondas de Covid-19.

Como proposta alternativa um estudante desenvolveu atividades de lazer que pudessem se desligar da situação do momento. E1: “*Dar caminhadas em locais ou horários com poucas pessoas, tomar um sol, ouvir música, assistir tv ou fazer algo que me distraia algum tempo dessas coisas. Depois voltava mais calma e conseguia me concentrar melhor*”. Essas outras atividades variam, desde ações ao ar livre, investir na iniciação científica, passar momentos em diálogos com outras pessoas – colegas, estudantes e familiares – dentre outros aspectos possíveis.

Contudo, alguns apontaram um fator importante, pensavam em concluir a graduação.

Infelizmente não encontrei grandes estratégias para solucionar esses problemas, atualmente boa parte da motivação se dá pela vontade de concluir a graduação e, dessa forma, superar tais problemas (E7).

O estudo online é muito cansativo. Felizmente estou no final do curso, mas imagino que deve ser muito pior para ingressantes. A única motivação para continuar é pensar na quantidade de tempo que já foi dedicada à graduação. Parar agora seria jogar fora todo esse tempo (E12).

Este último discurso reflete o quanto a educação foi afetada neste momento de saúde, e o quanto isso acarreta na formação do educador/professor através da preocupação com os estudantes ingressantes neste período de pandemia. Muito importante reconhecer que os estudantes tiveram que reorganizar seus estudos com base nas possibilidades que eles tinham diante de um cenário que desfavorece o aprendizado e o estudo para a docência.

Impactos formativos e de prática pedagógica docente

Destaca-se que estes estudantes apontam essas reflexões em seus discursos textuais. Dois estudantes apontam a relação da formação presencial com a atuação dos estágios supervisionados – ressaltando aqui que os entrevistados foram estudantes de final de curso.

Segundo o Estudante 7:

Essas experiências muito provavelmente terão um impacto negativo na minha vida profissional, principalmente sobre a ausência de realização dos estágios na forma presencial. A falta de contato com os alunos nos últimos três estágios me permitiu comparar e verificar como os dois módulos de estágio que fiz ainda presencialmente foram mais proveitosos e me ensinaram sobre a prática docente. Enquanto esses estágios remotos consistiram muito mais em preencher documentos, fazer análises e planejar aulas com aplicabilidade totalmente comprometida, jogando completamente de escanteio a experiência docente que se espera no estágio.

Além dele, também o Estudante 11 diz que:

Com a visão (hoje) de professora, me dei conta do quanto é importante organizar a vida do aluno, deixando clara as orientações, os prazos, etc. Mas de resto...acho que não teve nada de essencialmente novo... Tirando que os estágios que eram pra ter sido presenciais, se tornaram remotos e, nesse sentido, foi triste porque o quadro geral era bastante negativo nas escolas públicas e nossa experiência poderia ter sido mais proveitosa em termos de melhorar a prática no retorno ao presencial.

Fazendo um contraponto com estes depoimentos, um estudante que fez todo o estágio no modo remoto aponta como isso pode impactar na formação e como os professores se colocaram diante do trabalho remoto.

Acima de tudo, foi uma vivência muito rica como profissional da educação, fazendo os estágios agora, porque pude ver como as diferentes instâncias agem com o professor em uma situação de emergência... O problema que veio foi perceber a que ponto se expressa a desvalorização do profissional. Sei que falo muito do lugar de um estagiário/quase professor e pouco do lugar de um aluno de licenciatura..., mas fica impossível dissociar essas coisas. Não consigo ficar muito revoltado com uma disciplina que tenha ficado além do ideal a

distância, quando vejo todo o apoio que os meus professores não tiveram para reformar essas disciplinas... (E4).

Outros estudantes apontam para outras questões profissionais impactadas com essa modalidade de ensino. E2: "Acho que meu aprendizado está sendo um pouco limitado nesse formato, e isso vai refletir negativamente na vida profissional". E8: "Por querer seguir na área da educação, nesses meses pude entender muito mais a importância da escola e de espaços formais de educação na formação de estudantes".

Nota-se, nesses discursos, que houve algum prejuízo formativo e que de algum modo os reflexos podem acarretar a ação futura destes professores. E, num grau de importância e de destaque apontamos que os estudantes têm um forte teor reflexivo do processo formativo. Estes retratos e recortes mostram que os estudantes que estão em processo de conclusão de curso estão atentos às questões relativas à própria formação e entendem que as demandas podem surgir em um futuro próximo. Tais experiências reflexivas podem ser vistas nestes relatos a seguir:

Para formação como professora de certo a experiência de estudo remoto vai levar a pensar nas diversas maneiras como o estudante é impactado pela forma como o conteúdo chega até ele e que existem diversas formas de interagir com esse conteúdo. Acho importante também refletir sobre as vantagens e desvantagens citadas de cada modelo, além dos relatos de muitos amigos e colegas, com variadas opiniões sobre remoto, presencial e híbrido. Interessante ver como uma mesma situação chega de formas muito diferentes até cada discente da graduação, como o método de um mesmo docente funciona de formas muito díspares, não apenas no remoto, mas também no presencial. Penso até nessa variação de aprendizagens conforme o método como um tema pertinente para pesquisa em educação (E14).

Além disso, o Estudante de número 6 também informa que:

Tenho pensado muito sobre formação continuada de docentes e acho que isso é o que vai impactar mais – cursos e afins. Acho que a necessidade de ter docentes mais preparados para um ensino que considere as incertezas, os contextos das(os) estudantes e formas de resgatar o que perdemos são importantes. Então, acho que de forma geral não impactou muito minha vida profissional por estar realmente no final da graduação, mas pensando no futuro (enquanto já formada) seria em relação a minha formação continuada (E6).

Considerando o cenário de incertezas da pandemia e as possíveis reflexões, os estudantes nos apontam que a pandemia trouxe algumas ferramentas tecnológicas, a percepção da importância de aulas presenciais e uma ideia prática de adaptação do ensino e das possibilidades. E1: "Eu aprendi que na educação sempre é possível se adaptar e conseguir ensinar e aprender, basta todos os envolvidos participarem"; E3: "Acho que esse período contribuiu para mostrar a necessidade de compreensão com os outros e formas de adaptação, principalmente relacionadas ao ensino, em que tivemos que nos adaptar para ensinar e aprender da forma que sempre estivemos acostumados"; E7: "O que mais aprendi com a modalidade remota, principalmente através dos estágios, foi como utilizar ferramentas tecnológicas em uma aula, seja para desenvolver diferentes metodologias didáticas, seja para uma aula mais universalizada e acessível aos alunos".

Esse olhar sobre os aprendizados e os procedimentos possíveis de adaptação ocorridos é um retrato da formação ora presencial ora remota estabelecida para estes graduandos. Além disso, estes estudantes apontam observações da ação dos professores que eles acompanharam. Estes discursos apresentam-se como formas de aprendizados construídos ao longo da formação.

Outra coisa que me contribuiu muito foi aprender a me adaptar. No estágio remoto que fiz, vi a professora utilizar muitas "artimanhas" para atrair os alunos para a aula, e que, às vezes, eram eficazes, sim. Veja: não estou tentando romantizar todo o esforço da professora, pelo contrário..., mas me deu uma luz do que fazer quando tudo parece perdido (E5).

Também foi possível identificar que o estudante número 4 aponta que:

[...] e no geral, a minha experiência foi boa, os professores foram sempre empáticos e compreensivos. Nesse sentido, acho que a experiência também vai me ajudar a ser esse tipo de professor na minha prática, e a consciência de classe é mais importante do que usar determinadas tecnologias (E4).

Ao considerarmos tais aspectos, tais discursos aqui apresentados, nos deparamos com diferentes saberes mobilizados e utilizados ao longo da graduação. Nestes exemplos acima, vemos que o aprendizado, ao observar as práticas dos professores, contribuiu para novas possibilidades de ensino em diferentes sentidos.

Uma ressalva deve ser trazida sobre os aspectos tecnológicos dentro da perspectiva educacional. Essas ferramentas têm entrado cada vez mais nas salas de aula e, segundo Lessard e Tardif (2014), uma das possibilidades e cenários educacionais é através dessas novas tecnologias e formas de práticas docentes. Claro que a ferramenta pode auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, contudo implica nos saberes formativos a serem inseridos na formação e no trabalho do professor. Este tipo de impacto também foi registrado por Karsenti (2014), em um estudo em Quebec, no qual os professores apresentaram dificuldades formativas para o uso de tecnologias de informação e comunicação na prática docente.

Saberes formativos construídos pelos estudantes

Como dito pelos nossos referenciais teóricos sobre saberes formativos, é importante trazer a contextualização histórica da coleta e do local onde a formação ocorre. A universidade na qual os estudantes estão vinculados segue um esquema de oferta de disciplinas quadrimestral e os estudantes entram via bacharelados interdisciplinares. Os cursos são escolhidos ao longo do processo formativo. Quais as implicações deste projeto pedagógico? Bom, para começar o estudante tem mais liberdade para montar sua grade e seu tempo de curso, podendo até fazer mais de um curso (três no total). O que coloca o nosso estudante – futuro professor – com possibilidades de aproveitar diferentes cursos e formações que os tornam únicos, pois cada um pode escolher algumas trajetórias. Caso escolham só a licenciatura de seu curso, ele terá um caminho mais direto – o que não ocorre com frequência, pois muitos fazem licenciatura e bacharelado na área correlata.

Assim, as questões formativas perpassam por essa questão. E, nosso grupo de futuros professores, os aspectos formativos e seus saberes refletem bem essas possibilidades de trajetórias. Cabe ressaltar que não houve uma pergunta direta sobre os saberes docentes, mas que esses saberes foram apresentados pelos **sujeitos participantes** de forma espontânea dentro da narrativa construída pelos estudantes. Um exemplo é o estudante que começa a fazer mestrado e doutorado em uma área correlata a ciências biológicas e, ao mesmo tempo, volta para a graduação para cursar a licenciatura.

Na realidade, abandonei o curso quando entrei no mestrado, e só retomei depois de defender e entrar no doutorado. Acho que o fator chave, na época, foi a desvalorização dos saberes relacionados à licenciatura, em vários níveis. Algumas coisas ainda me incomodam e desestimulam, como a desvalorização do professor enquanto profissional, que não passa só pelos salários baixos, mas também pela falta de liberdade na atuação. Acho frustrante que tenha tanta produção de qualidade em educação e que não seja posta em prática porque as políticas educacionais são feitas à revelia desse saber consolidado. Na época também me frustrava que os docentes não dessem respostas mais energéticas a achismos e opiniões não-informadas em sala... Pensava que o conhecimento sobre educação precisava ser tratado de forma mais próxima aos conhecimentos ‘duros’ das ciências naturais - simplesmente corrigindo visões erradas. Essa última parte eu amadureci no meu tempo longe da licenciatura. Acho que hoje entendo a experiência e as visões individuais como mais importantes do que passar uma mensagem muito engessada e fechada. Compreendo a tolerância a certas visões hoje melhor (E4).

Este relato do estudante 4 traz elementos que apontam que os saberes formativos vão dando corpo a análise da ação docente e um amadurecimento que acontece durante os cursos de graduação. Destacamos aqui aspectos apontados por Tardif (2000) e seus saberes pessoais e experienciais de sua formação para o magistério, conforme apresentados no Quadro 1. Este depoimento em si tem aspectos sobre a docência e sobre ser professor. Alguns relativos à valorização do professorado, outros relativos à aproximação da teoria com a prática – o que promove uma reflexão sobre esse distanciamento entre a universidade e a construção desse conhecimento pedagógico da escola. Essa valorização dos saberes para a formação

profissional para o exercício do magistério também é apontada por outra estudante que compara como os estudantes veem a licenciatura:

As universidades em geral, e no meu caso a [cita a universidade], ainda tratam a licenciatura de forma arbitrária, assim como boa parte da população é levada a fazer, desvalorizando a formação do professor e a sua atuação no ensino (básico). Como local de criação e compartilhamento de conhecimento e ciência, eu acredito que ainda falta muito dentro das universidades para que a licenciatura tenha o mesmo "valor" do bacharelado (E14).

Os depoimentos dos estudantes 4 e 14 apontam para a questão de ser professor e se ver como professor. E, ao mesmo tempo, sinalizam para aspectos que o Tardif (2000) pontua sobre o papel da instituição na formação do professor que vai para o magistério, desde a valorização deste profissional, como sua estrutura curricular proposta.

Neste estudo, todos os participantes apontaram que pretendem concluir o curso e atuar como professor. E, considerando essa questão de exercer a profissão, os estudantes indicam que a formação dá uma certa segurança ou estrutura para o exercício da docência. Como dito pela entrevistada E13: “*Com certeza! Estudei muito e tenho a bagagem de ter aula com excelentes professores, isso dá segurança*”. E mais este outro depoimento:

Na presença de professores atuantes em escolas e em situações em que me coloco como professora (como a aula de biologia que dei num cursinho popular, as aulas de inglês particulares e as aulas de reforço no PIBID) me sinto ainda engatinhando na profissão, parece que existe alguma fórmula mágica do ensino que eu ainda não accesei e sempre julgo que sei muito menos do conteúdo do que deveria para explicá-lo. Na contrapartida, olhando todo o conteúdo e trajetória que tenho na licenciatura e na biologia, sinto que fiz um avanço imenso e vejo aspectos da educação que sem essa bagagem eu não perceberia (em especial, quando inicio uma disciplina na faculdade e julgo todo o plano de ensino, a didática, processo avaliativo e condução do docente). Fora o âmbito específico da formação do professor (a didática, os métodos de ensino e aprendizagem, as teorias de desenvolvimento e afins), se tivesse que apontar um aspecto humano e social que a licenciatura certamente me ajudou a desenvolver foi empatia (E14).

Pode-se notar diferentes contextos formativos e elementos que trouxeram algo significativo para a estudante em formação. Percebe-se que ela reestruturou os conhecimentos pedagógicos e didáticos e experiências vividas na formação inicial para embasar uma segurança na ação docente. Entende-se que, nestes casos, existem relatos de experiências vividas antes da pandemia (relembrando que são concluintes de curso). E, é interessante apontar também elementos que se estruturaram dentro do conhecimento científico, pedagógico, experencial e pessoal (relacionando ao lado afetivo ao mencionar a empatia). Aspectos esses apontados no Quadro 1 como saberes relativos à docência (Tardif, 2000).

Estes elementos foram significativos na formação desta estudante e são saberes que podem estruturar sua ação como docente. Gauthier (1998) e Tardif (2000) apontam exatamente para esses significados, no qual a estruturação dos saberes são realizadas dentro das subjetividades dos sujeitos envolvidos e que as construções desses saberes dependem das interpretações e situações formativas vivenciadas. Assim, pode-se ressaltar estes caminhos feitos pelos estudantes na busca deste processo formativo e experiências vivenciadas através da instituição:

Sim, acredito que sim. O curso na [cita a instituição] é amplo e abrange conhecimentos diversos na biologia e nas ciências, na verdade. Algo bem importante que eu aprendi ao longo da minha formação foi aprender a pensar – acho que isso não faz tanto sentido fora da minha cabeça, mas é como um desenvolvimento de pensamento crítico? Talvez. Me envolver em projetos de extensão e de pesquisa foi bem importante também para ampliar meu contato com outras áreas de conhecimento e conhecer a dinâmica escolar etc. (E6).

Percebe-se, nessas falas, o cuidado com as experiências formativas relativas a projetos e programas de incentivo à docência, bem como pesquisas e atividades extensionistas. Aspectos que expressam o quanto os saberes formativos foram analisados e ressaltados pelos estudantes.

Considerando estes saberes, o conhecimento foi apontado como algo favorável e desfavorável no processo formativo. Ambos apontam para o que Gatti (2010) e Pereira (2006) apresentam em seus textos quanto à importância dada ao conteúdo científico nas licenciaturas específicas.

Nos discursos aqui apresentados temos aspectos formativos relativos ao conhecimento didático e/ou científico como aspectos relevantes para a formação e, ao mesmo tempo, ausências formativas, superficialidades de conteúdo. Parece repetitivo apontar isso, mas os saberes dependem dos cenários de incerteza da aprendizagem e de como os sujeitos entendem e acolhem tais saberes.

Algumas ausências podem ser revistas nos processos formativos, outras são mais difíceis, pois têm relação com a vivência. As experiências vão ter uma relação específica com a escola, os estudantes e os processos e programas estabelecidos nas instituições de Educação Básica.

Desse modo, o professor em formação passa a ter mais um desafio: compreender os aspectos formativos, referenciais e conhecimentos, ferramentas e, por fim, um currículo diferente daquele vivenciado. Tardif e Raymond (2000) apresentam que alguns saberes escolares são utilizados quando o professor inicia sua atuação escolar. Este grupo em formação, especificamente, terá que explorar estes saberes de uma outra perspectiva – um novo currículo escolar e os conhecimentos imbricados a ele. Lima (2012) aponta que essa mobilização é parte integrante de sua formação que é construída ao longo do tempo, e, essa identificação de uso dos saberes permite ampliar os conhecimentos produzidos pelas universidades.

O FUTURO AOS FUTUROS PROFESSORES: REFLEXÕES FINAIS

Como mencionado anteriormente, todos os entrevistados, partícipes desta pesquisa, pretendem ser professores e atuarem na Educação Básica (alguns indicaram escolas públicas ou escolas privadas). Outros apontaram que podem seguir o caminho da pesquisa e fazer pós-graduação. Alguns até já o fazem – estes que o fazem têm alguma formação específica, visto que eles concluem o bacharelado interdisciplinar para assim entrarem na licenciatura, e, com um curso concluído adentram em alguma pós-graduação.

Ressalta-se que mesmo com um número reduzido de estudantes, os dados mostram a realidade da formação de professores durante o período pandêmico e, com isso, trazemos o questionamento para o futuro: quem conseguiu fazer alguma atividade durante a pandemia? E os estágios, que envolvem entrar em contato com escolas, as escolas estarem com espaços virtuais de ensino e também no ensino remoto. Tudo isso, reduz a participação de estudantes neste estudo. Uma possibilidade de continuidade seria verificar onde e como estão os estudantes que fizeram seus estágios durante a pandemia do Covid-19, bem como os impactos formativos desse período na vivência do trabalho do professor.

Todos esses caminhos remontam a nossa discussão para o cenário de incertezas na docência. Conforme apontado na fala dos estudantes, ao pensarmos a educação como um processo em movimento e na construção dos processos formativos que envolvem atualização docente, tendências educativas, novidades metodológicas, registros temporais de práticas, desenvolvimento de senso crítico, bem como reflexão sobre as ações escolares, dentre outros, tudo isso, apesar de ter um significado muito grande no processo formativo, parte das incertezas dos saberes. Um dos autores que discute sobre essas incertezas é o Morin (2014), em seu livro ele afirma que o processo da docência é complexo e que esta complexidade depende das visões de mundo que os sujeitos vivenciam.

Assim, temos no cenário de incertezas, o processo formativo e seus saberes, esses dependem dos processos e das vivências dos estudantes. O contexto formativo influencia diretamente em como os saberes serão percebidos e produzidos pelos estudantes e, neste estudo, tivemos uma coleta com estudantes vivenciando uma formação transitória.

Mesmo sabendo que a formação docente está em constante movimento, estes estudantes vivenciaram uma formação presencial, seguida de uma formação remota e, alguns podem ter concluído as licenciaturas ainda no modo não presencial. Somado a isso estes estudantes/professores entram na profissão, a partir de uma nova proposta curricular nacional, mas que não será tratada aqui por falta de espaço. Embora perceba-se que a escola tem seu funcionamento, sua organização e os elementos da atuação do professor considerando

aspectos afetivos, emocionais e de conhecimento, muitos escolhem a docência ou área de ciências em função dos processos educacionais e os temas e abordagens desenvolvidos durante a formação escolar.

Desse modo, na perspectiva de uma educação baseada na complexidade que é a escola e a ação docente, percebe-se que, ainda seguindo os pressupostos de Morin (2014), há a necessidade de se extrapolar o conteúdo e o conhecimento escolar descontextualizado para um conhecimento mais concreto, mais crítico. Este espaço de criticidade e o contexto se perdem em meio a tantos caminhos possíveis propostos na nova estrutura escolar.

Por isso, a nova estrutura escolar desenhada pelos governos de plantão para o exercício dos futuros professores, cria uma roteirização da ação docente, o que engessa não só a criatividade, e afasta o discente do conhecimento. O período da pandemia demonstrou uma capacidade do estudante de criar estratégias de sobrevivência para a continuidade de seu curso, corroborando com o objetivo da pesquisa que era visibilizar as condições de estudo desse período. Essas ações realizadas e refletidas pelos sujeitos pesquisados demonstram que, ao menos, na formação dos sujeitos desta pesquisa, apesar das dificuldades enfrentadas, elas e eles encontraram caminhos no horizonte para a realização de sua licenciatura, por meio das experiências vividas na prática universitária, construindo, desse modo, o futuro, a partir dos saberes produzidos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R57SFxGg3qSvGBh6CsCvv4F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2024.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- KARSENTI, T. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (ed.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 181-199.
- LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (ed.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 255-278.
- LIMA, A. C. R. E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (ed.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 135-150.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MORIN, E.; VIVERET, P. **Como viver em tempos de crise?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (ed.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a. p. 217-233.
- NÓVOA, A.. Educação 2021: para uma história do futuro. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 41, p. 171-185, 2014b. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 42, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.249236>.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-bookMetodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

SOUZA, E. C. (**Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523209186.0004>.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, J. R. S.; GUIMARÃES, F.; SANO, P. T.. Para quem os professores planejam suas aulas? Um estudo de caso luso-brasileiro. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 750-774, 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 04 nov. 2024.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442357>.

Contribuições dos autores

RFV: Desenvolvimento da pesquisa, Análise dos dados, Escrita do artigo. JRSS: Análise dos dados, Escrita do artigo.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara