

Aprendizagem significativa a respeito dos saberes docentes no âmbito do Programa Residência Pedagógica

Meaningful learning about teaching knowledge within the Pedagogical Residency Program

 Jean Rodrigo Thomaz¹

 Carla Beatriz Spohr¹

¹Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, RS, Brasil. Autor Correspondente: jeanrthomaz@gmail.com

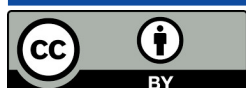
Resumo: O presente estudo aborda a formação inicial de professores a partir de suas participações no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Objetivou-se analisar indícios de aprendizagem significativa a respeito dos saberes docentes no âmbito do PRP, compreendendo e refletindo relatos de experiências de residentes licenciandos em Ciências da Natureza, participantes de uma escola-campo de anos finais do Ensino Fundamental. Apresenta-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório-descritivo. Fizeram parte dos sujeitos da pesquisa seis residentes. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados dois relatos reflexivos, que foram construídos por cada residente e que abordaram diferentes temáticas relacionadas à sua formação inicial a partir de sua participação no PRP. Os principais resultados indicam indícios de aprendizagem significativa acerca dos saberes da formação profissional e experiencial. Entretanto, não foi possível investigar por indícios de aprendizagem significativa sobre os saberes curricular e disciplinar neste grupo de sujeitos.

Palavras-chave: Educação básica; Formação inicial do professor; Aprendizagem significativa.

Abstract: This study examines the initial training of teachers through participation in the Pedagogical Residency Program (PRP). The goal was to investigate the presence of significant learning in terms of pedagogical teaching knowledge based on the experiences of science resident students in a field school in the final years of elementary school. The research used a qualitative approach with an exploratory-descriptive nature, involved six students, and collected data through two reflexive narratives addressing themes related to their initial training in the PRP. The results show evidence of meaningful learning gained from professional and experiential training. However, there was no evidence of significant learning about curricular and disciplinary knowledge among this subject group.

Keywords: Basic education; Initial teacher training; Meaningful learning.

Recebido: 15/10/2023
Aprovado: 21/05/2024



Introdução

A articulação entre a prática docente e a integração dos conhecimentos de professores em formação aparenta ser um dos principais desafios do processo de formação docente (Pannuti, 2015).

Quanto ao papel de formação docente, a literatura esclarece que a parceria entre a escola e a universidade, além de promissora, é necessária, uma vez que contribui para o desenvolvimento e acompanhamento de estagiários, residentes e bolsistas de diferentes programas de formação de professores, mediando e promovendo a produção do conhecimento e o saber fazer pedagógico em diferentes esferas, visando a inserção profissional docente em momentos variados dos estágios de formação docente (Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021).

Com o intuito de superar a fragmentação do processo de formação de professores, que pouco articula os conhecimentos discutidos nas universidades com as vivências práticas da profissão docente, e a partir do movimento de profissionalização do ensino, surgiram algumas iniciativas com o intuito de aproximar Universidades e Escolas da Educação Básica em movimentos conjuntos de valorização e formação de professores.

Há projetos, ou programas, no âmbito nacional, que trilham o percurso no sentido da institucionalização de políticas de articulação entre a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, a saber: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Gatti *et al.*, 2014); o Programa Residência Pedagógica (PRP) da Capes (Faria; Diniz-Pereira, 2019; Giglio, 2020); a proposta do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Lontra, 2020), entre outros.

Quanto ao PRP, sua premissa é estabelecida a partir do processo de formação docente, ao considerar que “[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos” (Gatti, 2016, p. 163). Assim, práticas desenvolvidas pelos residentes, professores preceptores e professores orientadores participantes do PRP, vão ao encontro daquilo que Nóvoa (2019, p. 10) coloca como “[...] mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente”.

Costa e Fontoura (2015) compartilham que o momento inicial da docência, a partir do convívio com os estudantes, constitui-se em situações de aprendizagem do ofício e do desenvolvimento de competências profissionais docentes, pois caracterizam-se como situações de inserção cultural na profissão, a partir do compartilhamento prático de normas, valores institucionais, preceitos, comportamentos e procedimentos. Tais entendimentos e competências profissionais docentes são apresentados por diferentes autores, que ora se aproximam, ora se distanciam, sem um consenso sobre conhecimentos e habilidades inerentes aos saberes docentes. Tal complexidade em estabelecer um único conjunto de saberes docentes dificulta, inclusive, a qualidade do ensino de tais saberes.

Não obstante a dificuldade em encontrar um consenso, são apresentados alguns conhecimentos e habilidades como importantes para a formação docente, tais como o conhecimento da disciplina, da pedagogia, do currículo, dos estudantes e do contexto escolar, e a reflexão sobre o ensino (Pimenta, 1997; Pimenta; Lima, 2017; Shulman, 2014; Tardif, 2007).

Restringimos a presente pesquisa aos entendimentos compartilhados por Maurice Tardif, que nos apresenta os saberes disciplinares, curriculares, experienciais e da profissão. Os *saberes disciplinares* são aqueles estritamente relacionados aos objetos do conhecimento das diferentes áreas do saber e são emergentes do saber culto e dos grupos sociais produtores de saberes (Tardif, 2014).

Os *saberes curriculares* estão relacionados à estrutura organizacional com que os diferentes níveis de ensino são apresentados, os métodos que os permeiam, os objetivos e os conteúdos traçados para cada nível, e os discursos que os embasam (Tardif, 2014).

Compõem os *saberes experienciais*, aqueles advindos diretamente da vivência da profissão docente, como as experiências em sala de aula, escolas e espaços de ensino formais ou informais, sejam em momentos de regência de sala de aula ou em diferentes momentos formativos, ou mesmo como diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, demais instituições de ensino, afinal “[...] esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2014, p. 38).

Uma vez que o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas, os saberes da formação profissional, ou saberes pedagógicos, representam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, que estão relacionados às metodologias e concepções de ensino, aprendizagem, avaliação, etc. (Tardif, 2007).

Sob o mesmo ponto de vista, entende-se que os saberes docentes constituem um campo conceitual necessário para a prática pedagógica, a ser apreendido no período da formação inicial. Spohr, Garcia e Santarosa (2019, p. 147) estabelecem que “[...] é durante o processo de aprendizagem do fazer docente que o conhecimento prévio do sujeito em formação inicial começa a se fortalecer, através das situações propostas ao longo deste período”.

A Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1980), por sua vez, trata de um processo que relaciona diferentes conceitos: novos conceitos são relacionados a conceitos relevantes preexistentes da estrutura do conhecimento de determinado indivíduo. Ou seja, é um processo que mobiliza a interação de uma nova informação com a estrutura prévia de conhecimento específica do sujeito. Tal conhecimento prévio, estritamente relevante para a nova informação para a qual o sujeito propõe o movimento de assimilação, é chamada de subsunção. Assim, a aprendizagem significativa advém da nova informação e ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito.

Salienta-se, assim, o quanto importante é a atribuição de significado ao novo conteúdo a ser consolidado na estrutura cognitiva do sujeito. Este ocorre por intermédio da relação que o sujeito é capaz de atribuir às novas informações, tendo como alicerce o conhecimento que ele já possui. De acordo com Ausubel, o conceito de significado, neste contexto, está relacionado ao:

[...] conteúdo da consciência diferenciado e agudamente articulado que se desenvolve como um produto da aprendizagem simbólica significativa ou que pode ser evocado por um símbolo ou grupo de símbolos depois que estes foram relacionados não arbitrariamente e substantivamente à estrutura cognitiva (Ausubel, 1980, p. 526).

Quanto à avaliação da aprendizagem significativa, Moreira (2012) coloca que esta deve ser formativa e recursiva, uma vez que se apresenta de maneira progressiva. Assim,

É necessário buscar evidências de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ocorreu ou não. [...] É importante que ele ou ela externalize os significados que está captando, que explique, justifique, suas respostas. Sem dúvida, bastante difícil a avaliação da aprendizagem significativa (Moreira, 2012, p. 53).

Moreira (2012) ainda esclarece que para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário alcançar duas condições: o material deve ser potencialmente significativo e o sujeito deve apresentar predisposição a aprender.

Sobre o material ser potencialmente significativo, o autor esclarece que:

A primeira condição implica 1) que o material de aprendizagem (livros, aulas, aplicativos,...) tenha significado lógico (isto é, seja relacionável de maneira não-arbitrária e não-literal a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante) e 2) que o aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva ideias-âncora relevantes com as quais esse material possa ser relacionado. Quer dizer, o material deve ser relacionável à estrutura cognitiva e o aprendiz deve ter o conhecimento prévio necessário para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não literal (Moreira, 2012, p. 36).

Quanto à predisposição do sujeito em aprender, Moreira (2012) traz que, caso o sujeito não apresente disposição prévia para relacionar novos significados à sua estrutura cognitiva, indícios de aprendizagem significativa dificilmente serão externalizados. Essa predisposição relaciona-se à intencionalidade da parte de quem aprende, depende da relevância que o aprendiz irá atribuir ao objeto de estudo, e apresenta diversas fontes de origem, tais como desejo e/ou interesse em aprender, boa relação com professores, objetivos pessoais, etc. (Moreira, 2004).

Diante do exposto, o objetivo deste estudo consiste em analisar indícios de aprendizagem significativa de saberes docentes no âmbito do PRP, compreendendo e refletindo relatos de experiências de residentes licenciandos em Ciências da Natureza, participantes de uma escola-campo de anos finais do Ensino Fundamental.

Metodologia

O problema de pesquisa se apresenta como: *quais indícios de aprendizagem significativa de saberes docentes são apresentados em relatos de experiências construídos por licenciandos em Ciências da Natureza participantes do PRP?*

Para responder a esta questão, a presente pesquisa assume caráter qualitativo e caracteriza-se como exploratória-descritiva, pois apresenta o objetivo de levantar opiniões, atitudes e crenças de determinada população e procura descrever as suas características, além de constituir as relações entre as variáveis (Gil, 2012).

Os autores desta pesquisa não solicitaram aprovação ao Comitê de Ética, uma vez que sua submissão a tal comitê é optativa para as pesquisas em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), de acordo com o regimento interno do referido programa.

Entretanto, cabe salientar que a presente pesquisa foi realizada em conformidade com os princípios éticos apresentados pela Resolução nº 510/16 do Ministério da Saúde (Brasil, 2016), que dispõe sobre as normas cabíveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados coletados diretamente com os participantes.

Ainda, a pesquisa correspondeu aos critérios éticos estabelecidos pela Unipampa, a saber: (a) esclarecimento, junto aos participantes da pesquisa, sobre as etapas da mesma; (b) assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (c) preservação da privacidade dos participantes; (d) armazenamento por período de cinco anos do material coletado; (e) entrega de relatório, aos participantes, sobre os achados da pesquisa; (f) retirada, por parte do participante, do consentimento em participar da pesquisa, a qualquer momento e sem danos ou prejuízo ao mesmo.

No que tange ao universo de estudo, esta pesquisa foi realizada com seis acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que atuaram como residentes no PRP. Estes sujeitos desenvolveram atividades de planejamento, regência e reflexão sobre a própria prática na rede pública de ensino do município de Uruguaiana/RS, participando desde o primeiro até o terceiro e último módulo do núcleo/área de Química e Física pertencente ao subprojeto de Matemática, Química e Física da edição 2020/2022 do PRP da Unipampa.

O desenvolvimento do PRP, durante esta edição, organizou-se em três módulos com duração de seis meses cada, de acordo com o edital que regeu sua proposta. O presente núcleo teve como campo prático três escolas-campo, todas pertencentes à rede municipal de Ensino Fundamental do município de Uruguaiana, RS, sendo que constitui universo deste estudo apenas uma das três escolas-campo.

Ao longo dos três módulos foram realizados momentos de estudos teóricos sobre assuntos pertinentes à educação, tais como teorias dos processos de ensino e aprendizagem, ferramentas e abordagens didático-pedagógicas, análises do Projeto Político Pedagógico da escola e demais estudos pertinentes ao entendimento da comunidade escolar, da qual os residentes, a partir de suas inserções na escola-campo, começaram a fazer parte.

Em seguida, foram realizados períodos de planejamento e de regência de aula, que ocorreram de forma online, devido à situação de Ensino Remoto Emergencial em virtude da pandemia do novo coronavírus. Da mesma maneira, as aulas foram ministradas de maneira remota, a partir da utilização da ferramenta de comunicação digital WhatsApp. O período de regência de classe é o momento em que licenciandos assumem a sala de aula enquanto professores e executam o seu planejamento didático-pedagógico.

O período pandêmico supracitado deu-se em virtude de uma pandemia decorrente do surto da COVID-19, uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, ou novo Coronavírus, instaurado no início de março de 2020. A partir desta situação, o Ministério da Educação decretou a utilização de atividades não presenciais, desenvolvidas por meios digitais, em substituição às aulas presenciais enquanto durasse a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Tal mudança conduziu a realidade escolar a um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação online, situação que ficou conhecida como Ensino Remoto Emergencial (Marcon; Rebecchi, 2020), que foi uma resposta imediata à situação de crise pandêmica e que se caracterizou como uma adaptação das atividades já desenvolvidas presencialmente, ao modelo de ensino remoto.

Ao final de cada módulo há um período reservado para a escrita de um relatório em formato de relato de experiência, momento no qual os residentes devem refletir sobre algum aspecto relacionado a sua vivência e seu processo de formação acadêmico-profissional no PRP durante o módulo. A temática de reflexão é critério de escolha dos residentes, que podem optar por escrever sobre diversas questões dentre aquelas que lhes chamaram a atenção. São exemplos de temáticas discutidas pelos residentes: questões do processos de ensino e aprendizagem, transposição didática, acolhimento dos estudantes e dos residentes nos ambientes escolares, processos avaliativos, ferramentas de ensino, etc.

O relatório em formato de relato de experiência é exigência da Capes para justificar e acompanhar o desenvolvimento das atividades divididas em módulos. Deve ser composto de, no mínimo, seis páginas, com resumo, introdução, desenvolvimento, contextualização, discussão, resultados, considerações finais e referências, respeitando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Dessa maneira, o relato de experiência é uma reflexão acadêmica advinda de um contexto de vivência e embasada cientificamente em autores das temáticas a serem discutidas no relato.

Ao se constituir, então, em uma importante fonte de dados reflexivos sobre experiências vivenciadas no processo de formação acadêmico-profissional dos residentes, o relato de experiência foi utilizado como instrumento de coleta de dados para a realização desta pesquisa.

Assim, foram analisados os relatos reflexivos dos módulos I e III de seis residentes que participaram do primeiro ao terceiro módulo, com o intuito de procurar indícios de aprendizagem significativa acerca de saberes docentes. Os módulos I e III foram utilizados na perspectiva de analisar os posicionamentos presentes ao final dos primeiros seis meses de atuação no PRP em comparação aos posicionamentos ao final dos 18 meses. O relato do módulo I de cada residente foi tomado como instrumento de coleta dos conhecimentos prévios sobre os saberes docentes. O relato do módulo III foi utilizado para efetuar a verificação posterior a fim de se constatar se as concepções finais dos residentes apresentam indícios de avanço, estagnação ou retrocesso no entendimento dos saberes docentes, buscando, assim, indícios de aprendizagem significativa a partir de sua participação enquanto residente no Programa.

Torna-se relevante salientar que os dados somente foram analisados após o aceite do termo de consentimento livre e esclarecido, documento que garante o anonimato dos participantes em relação às informações fornecidas.

Os relatos de experiência foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (AC) categorial de Bardin (2011), que é realizada sob três etapas de tratamento de dados: a pré-análise, a exploração do material ou codificação, e o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. O intuito dessa análise foi o de constituir e captar os significados e conhecimentos contemplados pelos residentes em seus relatos reflexivos.

As categorias foram elencadas a priori e vão ao encontro dos saberes docentes na perspectiva dos saberes docentes elencados por Tardif (2010): da formação profissional, curricular, disciplinar e experiencial.

Ao realizar a AC, para melhor organização da codificação e para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, aos mesmos foram atribuídos a letra R, alusão à letra inicial da palavra residente, acompanhada de uma numeração de 1 a 6, como por exemplo, R1, R2, R3 e assim sucessivamente. Após o código para representar o residente, foram

adicionados uma vírgula e o número 1, para representar um excerto extraído do módulo I, ou o número 2, para representar um excerto extraído do módulo III.

Da mesma forma, as categorias, a priori, receberam o código correspondente à letra inicial dos saberes docentes: *P* para os de formação profissional, *C* para os curriculares, *D* para os disciplinares e *E* para os experienciais. A codificação dos residentes, seguido da numeração que indica o módulo do qual o excerto foi retirado é seguido de dois pontos, da letra que representa o saber docente abordado e de um algarismo, que representa o número do excerto extraído do residente em questão.

Para exemplificar a codificação, é tomado o excerto *“o professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e ensina a partir do que aprende. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador [...]”* (R2, 1:P1), que será mais tarde discutido no texto. O referido código (R2, 1:P1) desdobra-se da seguinte maneira: refere-se a um excerto do residente 2, pois apresenta a letra R seguida do algarismo 2, em seu relato do módulo I, pois após a vírgula consta o algarismo 1, que trata sobre os saberes profissionais, pois após o algarismo consta dois pontos e a letra P, e trata-se do primeiro excerto deste residente acerca do saber da formação profissional, pois após a letra P há o algarismo 1.

Resultados e discussão

Os resultados apresentados são constituídos a partir da exploração e interpretação das escritas dos residentes que manifestaram diferentes entendimentos sobre os saberes docentes. Assim, foram extraídas passagens escritas dos relatos reflexivos que manifestavam os saberes docentes, seja em momentos de reflexão individual, concordância teórica com outros autores ou mesmo ao citar contextos e/ou exemplos para suas reflexões.

A partir do entendimento de que um texto está aberto a variadas questões de interpretação, não apresentando significado único, é importante salientar que “[...] a AC interpreta o texto apenas à luz do referencial de codificação, que constitui uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa” (White; Marsh, 2006, p. 199, tradução nossa).

Assim, são apresentadas as reflexões dos residentes elaboradas a partir de suas vivências no Programa, construídas a partir daquilo que cada um descreveu, refletiu e significou em seus posicionamentos.

São apresentados, a seguir, as análises das mobilizações dos saberes docentes dos residentes no primeiro relato reflexivo de cada um (referente ao módulo I), que foram assumidos como conhecimentos prévios. Em seguida, essas mobilizações foram comparadas com aquelas presentes no segundo relato reflexivo de cada residente (referente ao módulo III). Assim, foram investigados indícios de aprendizagem significativa a respeito dos saberes docentes no âmbito do Programa de Residência Pedagógica ao longo de 12 meses entre o primeiro e o segundo relato analisados.

Os resultados foram classificados em uma das quatro categorias a priori baseadas nos saberes docentes apresentados por Maurice Tardif (Tardif, 2007, 2010): saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial. Entretanto, a partir das diferentes unidades de contexto da categoria saber da formação profissional, surgiram as seguintes subcategorias: como se ensina e contextualização.

De maneira a buscar por indícios de aprendizagem significativa, foram comparadas apenas as categorias e/ou subcategorias de um mesmo residente que as tenha manifestado tanto em seu primeiro quanto em seu segundo relato.

O saber profissional a partir de como se ensina

Em seu primeiro relato, o R2, ao citar Moran (2004, p. 30), compartilha do entendimento de que *“o professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e ensina a partir do que aprende. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador [...]”* (R2, 1:P1). Mais tarde, o R2 (R2, 1:P2) retoma Moran ao citar que:

Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou ideia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experimentamos, lemos, compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos - na família, na escola, no trabalho, no lazer, etc. (Moran, 2013, p. 22).

Ainda refletindo sobre como se ensina, o R2 fala sobre o objetivo que vislumbra para seus estudantes a partir da maneira com que ensina: *“tornar-se protagonista das atividades desenvolvidas no ambiente escolar”* (R2, 1:P3) e faz menção a importância de um bom relacionamento entre professores e alunos: *“acredito ser de extrema importância a interação entre os discentes e docentes para ter um melhor proveito e compreensão do conhecimento”* (R2, 1:P4), o que é confirmado por Rodrigues (2019, p. 121) quando diz que o bom relacionamento entre professores e alunos é positivo para os processos de ensino e aprendizagem, pois a partir deste comportamento, o professor “[...] vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar”. O autor corrobora Ausubel, Novak e Hanesian (1980) quando dizem que, quando o aluno experimenta aspectos afetivos e relacionais que são positivos para ele, como o bom relacionamento e a interação com os professores, são maiores as chances de uma aprendizagem significativa ocorrer. Ainda, Moreira (1999, p. 104) coloca que “A predisposição para aprender, colocada por Ausubel como uma das condições para a aprendizagem significativa está, para Novak, intimamente relacionada com a experiência afetiva que o aprendiz tem no ato educativo”.

Ao analisar o segundo relato do R2, o residente continua a traçar reflexões sobre como se ensina, desta vez aprofundando-se na necessidade de levar em consideração as características e necessidades do aprendiz, pensando em sua interação facilitada com diferentes recursos: *“elas fazem com que os discentes consigam com facilidade interagir com o conteúdo apresentado”* (R2, 2:P2); e a possibilidade de personalização de ferramentas e o controle sobre o ritmo de estudo: *“Dessa maneira, o usuário do YouTube pode facilmente construir seu ambiente pessoal de aprendizagem”* (R2, 2:P4) e “[...] os usuários têm controle sobre o ritmo da apresentação, podendo parar, retroceder e avançar o vídeo” (R2, 2:P3). Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) corroboram o entendimento do R2 ao afirmarem que os recursos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem devem adaptar-se à melhor maneira de aprender de cada estudante, uma vez que a aprendizagem e seu ritmo acontecem de maneira não linear para diferentes estudantes. Ausubel (1968), por sua vez, coloca que a assimilação do material potencialmente significativo vai depender de como o estudante consegue interagir com o mesmo.

R3, por sua vez, em seu primeiro relato e ao refletir sobre como se ensina, fala sobre o conhecimento ser convertido em algo com significado: *“temos que saber tratar de maneira especial o conhecimento, convertendo em algo significativo e compreensível”* (R3, 1:P9); sobre a importância do olhar atento aos estudantes, suas necessidades e particularidades:

"foi preciso repensar a forma com que o professor se relaciona com os alunos, através do ensino, planejamento e avaliações" (R3, 1:P1); "trouxemos temas transversais de fácil entendimento e com algumas propostas nos finais das aulas que fossem menos desgastantes" (R3, 1:P5); e sobre o reinventar-se nas práticas educativas: "futuros e atuais professores estão inovando e descobrindo meios que ajudem a obter um trabalho bem feito e reinventando na hora de unir com excelência a teoria com a prática" (R3, 1:P2).

Já em seu segundo relato, o R3 retoma importantes reflexões sobre como se ensina, trazidos como conhecimentos prévios em seu primeiro relato, a exemplo da necessidade de reinventar-se nas práticas educativas: *"vimos a importância de utilizar diferentes recursos didáticos, a fim de aprimorar o ensino dos alunos, obtendo bons resultados e melhor desempenho ao inovar e diversificar as aulas para que houvesse maior interesse e interação" (R3, 2:P1); "é necessário o uso de diferentes recursos didáticos, como a experimentação, criação de maquetes e representações dos conteúdos tratados" (R3, 2:P3) e "é preciso saber inventar e reinventar ao aplicar atividades dentro de uma sala de aula" (R3, 2:P2).*

Quanto às mobilizações de saberes profissionais por parte do R6, em seu primeiro relato ele coloca que *"o educador deve fazer o uso de metodologias diferenciadas para colaborar no processo de aprendizagem" (R6, 1:P2)*, enquanto em seu segundo relato ele retoma a problemática do uso de diferentes metodologias e menciona que se ensina, também, a partir de diferentes saberes: *"tenha-se a busca permanente de saberes, aprendizados e novas estratégias de ensino" (R6, 2:P2).*

Neste sentido, há o entendimento de que a diversificação de recursos pedagógicos pode promover uma melhor aprendizagem, uma vez que os estudantes tem estímulos diferenciados para compreender o objeto de estudo e estabelecem diferentes relações com cada abordagem realizada (Fiscarelli, 2004). Ausubel (1968) acredita que existem basicamente duas maneiras de aprender conceitos: mediante a formação de conceitos, que ocorre principalmente na primeira infância, e pela assimilação de conceitos. Na segunda, característica de crianças maiores, adolescentes e adultos, ocorre por meio de interação entre conhecimentos novos e prévios. Ainda, para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), por exemplo, para que a aprendizagem significativa ocorra, o aprendiz precisa contar com um material que possa se relacionar à sua estrutura cognitiva pré-existente de maneira não arbitrária. A busca pela diversificação de recursos pedagógicos, então, é positiva no sentido de contemplar tal teoria, pois Moreira (2009) reitera que a aprendizagem significativa é definida pela interação entre conhecimentos prévios e novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária, ou seja, os sujeitos não aprendem da mesma forma e ao pé da letra, por isso entende-se que a partir do uso de diferentes estratégias didáticas no processo de ensino, existem maiores probabilidades que os conhecimentos prévios adquiram novos significados com maior estabilidade cognitiva.

O saber profissional a partir da contextualização

Ainda relacionando-se ao saber profissional, diferentes residentes refletiram sobre a contextualização enquanto abordagem metodológica pertinente para suas formações e práticas docentes.

Tais manifestações são evidentes quando, em seu primeiro relato, o R1 traz: *"sempre levando em conta uma ligação com seu cotidiano da vida no campo, os fazendo refletir sobre seu dia-a-dia" (R1, 1:P9); e "É muito importante saber observar e entender as vivências e bagagens que os alunos já trazem de suas casas e suas vidas para a escola" (R1, 1:P7).*

Mais tarde, em seu segundo relato, o R1 retoma sua reflexão sobre a importância da contextualização ao colocar que: *"tivemos o cuidado de adequar a maneira das quais abordamos determinado conteúdo com os estudantes, onde também levamos em conta a realidade do estudante, e sempre amparando as atividades propostas com o cotidiano do estudante e o meio rural"* (R1, 2:P2). Ao discutir seus conhecimentos profissionais, fica evidente o entendimento do R1 de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, a suas realidades e a suas bagagens (Freire, 2003).

Em seu primeiro relato, o R4 também manifesta a importância da contextualização para sua formação docente, quando diz:

[...] trazendo o contexto do educando para os planejamentos de atividades, pensando no tempo gasto e quantidade de internet gasta, firmando o ideal de querer trazer a realidade daqueles que estão aprendendo para que tal aprendizagem seja satisfatória e significativa para suas vidas (R4, 1:P8).

Mais tarde, em seu segundo relato, o R4 afirma que teve seu entendimento sobre a contextualização ampliado ao posicionar-se da seguinte maneira:

[...] a visão de que o contexto e vivência são mais importantes que avaliações e prazos foi ampliado, já que os alunos demonstram mais interesse e devoluções de aprendizagens quando tomamos a iniciativa de trazer o mundo deles para dentro das aulas, que ao incluir suas opiniões e história faz com que o conhecimento seja voltado para um conhecimento já pré-estabelecido por tais vivências (R4, 2:P7).

Nesse sentido, R1 e R4 mobilizam saberes que vão ao encontro daquilo que é preconizado pela Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), documento que diz ser necessário considerar a realidade local, regional e individual do educando no desenvolvimento de competências e habilidades comuns, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que define que as instituições de ensino devem contextualizar seus conteúdos às realidades regionais e locais da vida de seus estudantes, direcionando a aprendizagem dos saberes para o uso no seu cotidiano, conferindo-lhes significado. Afinal, contextualizar é "[...] um exercício de atribuição de significado, mas não apenas isso: consiste em estabelecer o vínculo necessário entre a realidade e o conhecimento, estimulando um movimento reflexivo, um voltar a si para compreender e transformar a realidade" (Pykocz; Benites, 2022, p. 1079). Ainda, para que o estudante se sinta motivado para aprender, principal condição para que ocorra Aprendizagem Significativa, Moreira (2012) orienta que as situações iniciais apresentadas devem dar sentido aos novos conhecimentos para que o aprendiz seja capaz de modelá-las mentalmente. Entende-se que isso só é possível a partir da contextualização, ou seja, da compreensão das vivências desses sujeitos. Desta maneira, foram expostas as mobilizações dos residentes que se direcionaram ao encontro dos saberes profissionais ao refletirem sobre como se ensina e contextualização.

Ao comparar os posicionamentos do primeiro e segundo relato, fica evidente que os residentes R1, R2, R3, R4 e R6 ressignificaram seus entendimentos sobre os saberes profissionais na perspectiva de Tardif, pois refletiram e apresentaram indícios de aprofundamento sobre como se ensina e contextualização, perpassando discussões sobre a necessidade de adequação de ferramentas pedagógicas, a variação de metodologias empregadas e a interação entre professor-aluno no sentido da busca por um maior entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem e pela melhoria dos mesmos. Sobre esta perspectiva, Tardif (2010) nos esclarece que estes saberes se apresentam como concepções advindas do fazer pedagógico fundamentado em doutrinas centradas nas

ideologias da educação e provenientes das reflexões teóricas e práticas acerca da prática educativa em si, que são incorporadas à prática profissional do professor e passam a possibilitar diferentes técnicas de ensino.

Uma vez que “[...] a aprendizagem significativa implica interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos, um processo no qual estes passam ter significados psicológicos e os primeiros podem adquirir novos significados” (Moreira, 2012, p. 4) percebe-se que os residentes R1, R2, R3, R4 e R6 nos fornecem indícios de que houve aprendizagem significativa acerca do saber da formação profissional, pois os tópicos apresentados em seu segundo relato complementam, corroboram e/ou aprofundam aqueles presentes em seu primeiro relato, em um movimento de ressignificação de conceitos já existentes.

O saber experiencial a partir da vivência da realidade

No que tange a saberes experienciais, o R6 traça reflexões sobre a importância dos momentos de vivência da prática docente e do ambiente escolar no sentido de conhecer a realidade da profissão, refletindo sobre a relação entre a teoria e a prática e aprendendo a partir desta relação, pois, segundo o residente, “[...] tornou-se viável pensarmos criticamente na nossa prática docente, colocarmos em prática as teorias que estudamos na academia” (R6, 1:E8).

Em seu segundo relato, o R6 amadurece seus entendimentos acerca dos saberes experienciais a ponto de o próprio residente concordar com a colocação de Tardif (2007, p. 53) ao citá-lo quando este diz que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (Tardif, 2007, p. 53).

R1, por sua vez, vai ao encontro das reflexões de R6 no que tange a relação entre teoria e prática ao constatar:

[...] o quão importante e necessário se faz a realização de uma prática, ou experiência diretamente nas escolas, pois somente através desse tipo de experiências conseguimos entender realmente todo o funcionamento e dia-a-dia do contexto escolar, pois até o momento tínhamos somente a teoria do que se é desenvolvido nas escolas. Desta forma, nos possibilitando ressignificar nossa visão acerca da complexidade que é estar em sala de aula [...] (R1, 1:E3).

Ao manifestar o entendimento de que a realização de experiências diretamente nas escolas é importante para a boa prática de sua profissão a partir do repensar da relação entre a teoria e a prática, R6 e R1 corroboram Freire (2003, p. 35) quando este diz que “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Sobre esse conhecimento prévio acerca do saber experiencial, R1 nos coloca, em seu segundo relato, sobre a importância da discussão e da vivência do saber experiencial durante o processo de formação acadêmico-profissional de licenciandos ao dizer que:

[...] uma parte muito importante no processo de formação que deveria ser mais trabalhada no momento em que estamos estudando seria a distância entre o que é estudado na teoria e a realidade que é encontrada pelos futuros professores nas salas de aulas com os estudantes, pois existe uma distância muito grande entre as duas situações (R1, 2:E4).

Assim, R1, ao discutir sobre o mesmo assunto de R6, externaliza seu entendimento sobre a necessidade do estreitamento entre a vivência em salas de aula e os estudos realizados para com professores em formação, no sentido do encurtamento da distância entre o que se diz e o que se faz, afinal “[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (Tardif, 2010, p. 15). Seguramente, a vivência da realidade escolar durante a formação docente estimula o pensamento reflexivo, pois segundo seguidores do referencial ausubeliano, Novak e Gowin (1984), este compreende fazer algo de forma controlada e, para isso, necessitamos de tempo e atividades mediadoras, a exemplo do que é vivenciado em Programas de iniciação à docência como o PRP.

Nesse sentido, Pimenta (1996, p. 82) nos coloca que a mobilização de diferentes saberes docentes, e o consequente encurtamento da distância entre a teoria e a prática discutido por R1 e R6, é justamente advinda da ação e da experiência: “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação”. Ainda, sobre os saberes experienciais externalizados por R1 e R6 em seus segundos relatos, Tardif (2010, p. 49) diz que estes constituem um “[...] conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. Assim, o autor explica o que R1 e R6 compartilharam ao observar que somente a experiência em escolas lhes foi capaz de mostrar, que há um distanciamento entre o que é discutido e estudado na sala de aula da graduação e o que é vivenciado nas salas de aula da Educação Básica.

R3 nos coloca sobre a aprendizagem advinda da vivência, ou seja, da experiência de estar em ambientes escolares. Assim, R3 salienta que somente a experiência poderia ter lhe dado a segurança que julga ser necessária para o enfrentamento de situações de processos de ensino e aprendizagem quando diz que descobriu “[...] a realidade dessa profissão, que apesar de ter sido executada de forma on-line, trouxe segurança para o dia que for necessário ter aula presencial, com uma visão aperfeiçoada e adaptada para os planejamentos” (R3, 1:E13). Ainda, em seu segundo relato, R3 retoma a necessidade da aprendizagem sobre os saberes experienciais ao compartilhar que foi a vivência da profissão “[...] que me permitiu ter a oportunidade de vivenciar a prática docente [...] podendo aperfeiçoar esta formação ao aliar teoria e prática” (R3, 2:E1).

O R5, por sua vez, em suas primeiras reflexões, nos traz que imagina o “quanto a prática é fundamental para desenvolver a teoria aprendida em sala de aula de um curso de formação inicial” (R5, 1:E6), mas somente em seu segundo relato foi capaz de, efetivamente, compartilhar uma aprendizagem advinda da experiência na escola, ao dizer que, a partir da experiência em sala de aula, proporcionada pelas atividades desenvolvidas durante o PRP, constatou que “não ter o convívio e o vínculo afetivo com os estudantes dificulta sua prática e avaliação” (R5, 2:E1).

R1, R3, R5 e R6 nos apresentam indícios de aprendizagem significativa sobre o saber experiencial, pois apresentaram conhecimentos em seu primeiro relato que foram corroborados e aprofundados em seu segundo relato, com ênfase na aquisição de segurança e aperfeiçoamento da prática a partir da execução daquilo que conheciam somente a partir da teoria. Ausubel, Hanesian e Novak (1980) estabelecem que uma das condições para que aprendizagem significativa ocorra é a predisposição do aluno e esse fator pode ser validado a partir das vivências no contexto escolar. Os autores afirmam ainda que durante o processo de aprendizagem significativa não ocorre apenas a modificação de significado relacionada à nova informação, mas também a modificação do significado das informações relacionadas entre si, o que se pode perceber a partir das evidências apresentadas nas escritas reflexivas dos residentes.

Quanto aos saberes curricular e disciplinar: o saber curricular não foi abordado por nenhum dos seis residentes, nem em seu primeiro, tampouco em seu segundo relato; o saber disciplinar foi manifestado somente pelo R1 e somente em seu segundo relato. Desta maneira, não foi possível investigar por indícios de aprendizagem significativa sobre os saberes curricular e disciplinar neste grupo de sujeitos.

Entendemos que, mesmo os saberes docentes que não foram manifestados pelos residentes em seus relatos, ainda podem ter sido mobilizados a partir de suas participações no Programa de Residência Pedagógica, uma vez que a temática de discussão dos relatos era aberta a quaisquer tópicos relativos às suas experiências no âmbito do Programa.

Quanto a predisposição para aprender por parte dos residentes, compreendemos que estas são advindas de variadas motivações por parte dos licenciandos para participarem do PRP, perpassando diferentes interesses e necessidades, tais como a validação da carga horária para estágios obrigatórios, a possibilidade de remuneração a partir da bolsa de estudos, a vivência da realidade escolar e a regência escolar assistida por profissionais experientes, como apontado por Asambuja *et al.* (2022). Ainda, a inscrição e participação dos licenciandos no Programa não é compulsória. Desta maneira, é possível inferir que todos os residentes apresentam algum tipo de predisposição para aprender a partir das atividades desenvolvidas no PRP, ainda que estas sejam diferentes para cada residente.

Considerações finais

O PRP constitui-se em um esforço para promover o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica, sendo assim, o presente estudo buscou identificar indícios de aprendizagem significativa sobre os saberes docentes em um grupo de residentes do núcleo Interdisciplinar em Ciências do PRP da Unipampa, a partir de sua participação no mesmo.

Nesse sentido, pode ser ressaltado que foram encontrados indícios de aprendizagem significativa sobre os saberes profissionais, principalmente a partir de reflexões sobre como se ensina e contextualização, e saberes experienciais, com reflexões acerca da importância da vivência de sala de aula para a superação do encurtamento entre a teoria e a prática. Entretanto, dado o contexto pandêmico, devido ao surto da COVID-19, e a implementação do Ensino Remoto Emergencial, é compreensível que os resultados encontrados nesta pesquisa se diferenciem daqueles encontrados caso esta pesquisa volte a ser desenvolvida em tempos considerados normais, sem a exigência do distanciamento social e com atividades escolares acontecendo de maneira regular.

Encoraja-se, dada a relevância do PRP para a formação inicial de professores, a ampliação do número de sujeitos e de núcleos participantes de pesquisas futuras realizadas no âmbito do Programa sobre saberes docentes, a fim de que se tenha um melhor entendimento acerca da validação do mesmo e melhorias possam ser alcançadas para contribuir com o processo de formação de novos professores nas variadas áreas do conhecimento.

Referências

- ASAMBUJA, W.; MARTINS, J. F. F.; COPETTI, J.; ILHA, P. V.; SOARES, R. G. Programa residência pedagógica: motivações, experiências e contribuições a partir da percepção de residentes e preceptores de educação física. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 20, n. 2, p. 128-142, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2022.20.2.128-142>.
- AUSUBEL, D. P. Algumas limitações psicológicas e educacionais da aprendizagem por descoberta. In: NELSON, L. N. *O ensino: textos escolhidos*. São Paulo: Saraiva, 1980. p. 72-103.
- AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/4yn3k95p>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 1916*. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/2hyxu6e7>. Acesso em: 9 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/bdcvxkzy>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. *Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. *Residência pedagógica: afinal, o que é isso?* Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>.
- FISCARELLI, R. B. O. *Material didático: discurso e saberes*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GIGLIO, C. M. B. Residência pedagógica: circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. *Formação Docente*, Mariana, MG, v. 12, n. 25, p. 13-30, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/4bxc8wt8>. Acesso em: 7 nov. 2023.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LONTRA, V. Casa comum da formação e da profissão docente: reinvenções possíveis no campo da formação. In: REUNIÃO DA ANPED SUDESTE, 14., 2020, Rio de Janeiro. *Atas [...]*. Rio de Janeiro: UERJ, 2020. p. 1-3 Disponível em: <https://tinyurl.com/3cn5er4m>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MARCON, N.; REBECHI, R. R. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. *Debate terminológico*, Porto Alegre, RS, n. 18, p. 92-100, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/109402>. Acesso em: 9 set. 2024.

MORAN, J. M. *Desafios da televisão e do vídeo à escola*. [2004]. Disponível em: <https://tinyurl.com/bdhmvfnp>. Acesso em: 3 fev. 2023.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999.

MOREIRA, M. A. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, La Laguna, Espanha, n. 25, p. 29-56, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>. Acesso em: 2 jan. 2023.

MOREIRA, M. A. Investigación básica en educación en ciencias: una visión personal. *Revista Chilena de Educación Científica*, Santiago, v. 3, n. 1, p. 10-17, 2004.

MOREIRA, M. A. *Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências: comportamentalismo, construtivismo e humanismo*. Porto Alegre: edição do autor, 2009.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press, 1984.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PANNUTI, M. P. A relação teoria e prática na residência pedagógica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., Curitiba, 2015. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade docente. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores: o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais [...]*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

PYKOCZ, D.; BENITES, L. C. *Integração do currículo: contextualização e temas transversais*. Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 16, n. 36, p. 1073-1089, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1481>.

RODRIGUES, M. C. N. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. *Infinitum: revista multidisciplinar*, São Bernardo, MA, v. 2, n. 2, p. 109-123, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n8dpf99>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec: nova série*, São Paulo, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/2kcwvukv>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; AYOUB, E. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, p. 1-10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031>.

SPOHR, C. B.; GARCIA, I. K.; SANTAROSA, M. C. P. Asserção de processos de ensino e aprendizagem como campo conceitual. *Revista Dynamis*, Blumenau, v. 25, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7867/1982-4866.2019v25n3p138-152>.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WHITE, M.; MARSH, E. Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, Baltimore, US, v. 55, n. 1, p. 22-45, 2006.