

SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO EM CONTEXTOS DE TRABALHO NOS QUAIS SÃO EXERCIDOS

Cyntia de Souza Bastos Rezende ¹

Daniele Rodrigues dos Santos ²

Mônica Vasconcellos ³

Patrícia Gomes Passos ⁴

RESUMO

Este texto analisa parte dos resultados de uma pesquisa sobre formação inicial construída em articulação com a profissão, focalizando duas dimensões básicas: a formação inicial docente na licenciatura e os saberes produzidos a partir das práticas desenvolvidas nas escolas públicas. A pesquisa teve por finalidade analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos. Com base em entrevistas semiestruturadas feitas com quatro licenciandos da Universidade Federal Fluminense que participaram do Programa de Educação Tutorial (PET) para a licenciatura, no período de 2014 a 2018, procuramos relacionar essas duas dimensões sem perder de vista o imbricamento das questões que envolvem a formação inicial docente e a preparação para o trabalho. Os dados apresentados nos indicam que o processo de trabalho desenvolvido pelo Grupo PET cria condições favoráveis de inserção à docência, possibilitando aos licenciandos a oportunidade de imersão em situações reais da futura profissão, o compartilhamento de dúvidas e aprendizagens, a reinterpretção de fatos e o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre sua prática profissional. Desta análise, destacamos algumas considerações evidenciadas pelos sujeitos, nas quais indicam que o envolvimento no Grupo PET favoreceu a revisão e o conhecimento do ofício de professor, reforçando que, por seu intermédio, foi possível conviver no/com o ambiente da escola sob outra perspectiva, equilibrando a teoria do que estudaram na graduação com os estudos do próprio PET e a experiência vivenciada na realidade daquele espaço.

Palavras-chave: Formação inicial, Teoria e prática, Saberes docentes, Profissão docente.

INTRODUÇÃO

Assim como tem ocorrido em diferentes países, no Brasil, as exigências da contemporaneidade frente ao volume de informações fornecidas de maneira cada vez mais veloz, ajudam a intensificar o debate sobre a formação de professores (PIMENTA, 1999).

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, cyntiagaleao.faeterj@gmail.com, com apoio do CNPq.

² Mestre em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE nielemp23@gmail.com ;

³ Doutora e professora da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, monicavasconcellos@id.uff.br.

⁴ Mestranda em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, patricia.passos078@gmail.com;

Aliado a este ponto, a democratização do acesso ao ensino público, que busca garantir para além do ingresso ao sistema educacional a permanência dos estudantes, tem contribuído para fomentar o debate e potencializar ainda mais os desafios da própria formação de professores, uma vez que aqueles que têm chegado às escolas, em sua maioria, continuam a ser vistos como os “[...] outros, os diversos, os pensados fora do comum, da cidadania, da humanidade, da participação consciente” (ARROYO, 2015, p. 3). Esta incompatibilidade entre interesses, possibilidades e demandas amplifica a tensão em torno da discussão sobre o tipo ideal de docente, muitas vezes pensado sob o enfoque de um protótipo universal, formado para atender de modo padronizado a diversidade de contextos e perfis dos estudantes.

Para além deste crítico contexto, Gatti (2014) considera que a tradição bacharelesca na formação de professores – os programas de licenciaturas que adotam o modelo conhecido como 3+1, isto é, três anos de bacharelado e um ano de disciplinas pedagógicas – é mais um, dentre tantos fatores, que colabora para que se desconsiderem os aspectos didático-pedagógicos fundamentais ao desenvolvimento do trabalho docente. Acerca desta discussão, acrescenta que

[...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (GATTI, 2014, p. 39).

Além desses aspectos, o campo de trabalho docente ainda não é considerado como referência para as diferentes composições curriculares e para os demais componentes dos cursos de licenciatura. Há ainda o fato de que permanece forte a dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos desses cursos e o teor das disciplinas ministradas (GATTI, 2014). Este quadro contribui para o aumento das críticas referentes ao distanciamento entre a realidade escolar e o trabalho realizado pelos cursos de formação de professores, além de inibir o estabelecimento de relações entre teorias e práticas e fomentar a ideia de que as primeiras são inócuas, portanto, as aprendizagens profissionais só ocorrerão a partir do início da carreira.

Um aspecto relevante que vem retratando esta insuficiência formativa envolve as condições e a maneira como os estágios supervisionados são realizados. Apesar de ser considerado um espaço fundamental para a aprendizagem das práticas docentes, a maior parte dos estágios se limita à observação, não apresenta articulação entre as instituições formadoras e as escolas, acabando por se reduzir a um papel burocrático.

Com base nestes e em outros esclarecimentos, afirmamos que o panorama sobre a situação da formação inicial de professores, no Brasil, tem se revelado preocupante. A dinâmica formativa dos cursos de licenciatura vem se constituindo de maneira distante da realidade

contemporânea, onde as complexidades socioculturais adentram os espaços escolares e as salas de aula, trazendo novas demandas ao trabalho cotidiano dos professores (GATTI, 2017).

Os dados que aqui apresentamos e outros que abordam a temática da formação inicial (GATTI, 2014; NÓVOA, 2017) têm indicado a urgência da superação dos desafios que se relacionam ao campo, considerando as transformações que acontecem na sociedade e as demandas apresentadas pela Educação. Ao mesmo tempo, alertam para o fato de que novos parâmetros para a formação de professores precisam levar em conta as condições de trabalho em que se desenvolve a atividade docente, criando condições concretas tanto para a formação quanto para a atuação do professor e a integração deste na profissão, o que poderia contribuir para uma mudança de sentido na própria constituição do magistério e na maneira como este se reflete.

Considerando os problemas elencados e concordando com a ideia de que, “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1114), julgamos necessário apontar caminhos e iniciativas que nos permitam construir outras imagens. Imagens mais positivas da profissão docente, que reflitam as reais demandas e a diversidade que compõe a nossa sociedade, com vistas a criar oportunidades para que as novas gerações transcendam em diferentes sentidos. É com base nesse entendimento que elaboramos o presente artigo que apresenta informações derivadas de uma pesquisa que teve por intuito analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos.

Na busca por compreender um processo de formação de caráter múltiplo e entender a aquisição de conhecimentos para o reconhecimento de si como professor é que a formação inicial do futuro docente, ocasionada pela participação no Programa de Educação Tutorial/PET, mais especificamente, no Grupo PET- Conexões de Saberes, tornou-se objeto desta pesquisa. Tendo em vista nosso foco de investigação, desenvolvemos nosso percurso metodológico de tal modo, que fosse possível considerar a multiplicidade de aspectos que dizem respeito ao assunto. A conclusão da pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2019 e parte dos dados que emergiram originaram este artigo. Diante da impossibilidade de abordarmos todas as informações coletadas, optamos por contemplar uma das 4 categorias de análise, a qual denominamos “Saberes e Práticas Pedagógicas nas Licenciaturas”.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ATIVIDADE INVESTIGATIVA

O Grupo PET Conexões de Saberes, chamado carinhosamente pelos seus membros de PET Licenciaturas foi formado no segundo semestre de 2014 e, na ocasião desta pesquisa contava com 18 licenciandos dos cursos de História, Geografia, Letras, Pedagogia e Matemática que desenvolviam ações na Universidade Federal Fluminense (UFF) e em escolas públicas localizadas no município de Niterói/RJ. Este Grupo traz consigo o fato de ser o primeiro a funcionar na Faculdade de Educação da mesma Universidade (FEUFF) e ser o único voltado para a formação docente.

O percurso metodológico da presente pesquisa abrangeu 4 dos 12 petianos egressos do Grupo que iniciou as atividades em 2014. A escolha dos sujeitos tomou por referência dois critérios: o ano de vinculação ao Grupo (2014) e o mínimo de 3 anos e meio de permanência, o que nos levou a este total.

A escolha pela entrevista como procedimento de coleta de informações partiu da necessidade incitada pelos objetivos da investigação que em sua redação evidenciam a relevância da escuta dos sujeitos (LÜDKE e ANDRÉ, 2018). Aliada a esta questão nos sentimos interessadas em aprofundar e ampliar os dados coletados por outros instrumentos - como observação das reuniões semanais do Grupo e acompanhamento das conversas diárias realizadas via WhatsApp pelos atuais integrantes, o que nos permitiu compreender a dinâmica de trabalho adotada pelo referido Grupo (VASCONCELLOS e ANDRADE, 2019) - para que pudéssemos analisá-los sob diferentes perspectivas e nos aproximarmos do contexto investigado. Esses procedimentos possibilitaram alcançar os participantes através dos seus discursos sobre o tema da pesquisa e descrever as percepções, representações, conceitos, valores e suas histórias de vida de modo mais coerente e claro, a partir do que os entrevistados apresentaram em seus depoimentos (MATTOS e CASTRO, 2010).

As informações decorrentes desse processo foram organizadas, transcritas, categorizadas, entrecruzadas e analisadas no diálogo que estabelecemos com a produção da área relativa ao assunto.

O SABER PRÓPRIO DO PROFESSOR E A SUA PREPARAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

Antes de mais nada, começamos nossos esclarecimentos a propósito do conceito de saber docente informando que não há uma definição unânime entre os pesquisadores. Tardif (2014), inclusive, ressalta que este conceito não é claro para muitos pesquisadores, ainda que o utilizem sem acanhamentos e gerem incongruências e dissonâncias teórico-conceituais. Dito

isso, delineamos alguns dos diferentes entendimentos sobre o assunto a fim de revelar suas definições sobre os saberes dos professores, e para oferecer uma ideia acerca das abordagens encontradas e delimitar nosso entendimento a esse respeito, recorreremos às explicações de dois teóricos que, além de ocupar lugar de destaque na produção acadêmica, suas contribuições dialogam mais diretamente com o foco da pesquisa que realizamos. São eles: Tardif (2014) e Gauthier (1998).

Tardif (2014) esclarece que os saberes profissionais dos professores fundamentam, interferem e são essenciais para o ensino. Seus estudos apontam que esses saberes estão

[...] de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação (TARDIF, 2014, p. 64).

Embora essenciais, nem sempre as fontes e os próprios saberes são identificados por aqueles que os produzem e/ou mobilizam, seja por conta da impossibilidade de nos mantermos constantemente conscientes a esse respeito; seja pelo volume e pela intensidade das trocas que emergem nos contextos de ensino ou até mesmo por desconhecimento.

Em síntese, para o pesquisador, os professores, de certa maneira, se valem constantemente de seus conhecimentos pessoais e da sua formação escolar anterior que muitas das vezes, serve de “modelo” que foi se constituindo ao longo da sua trajetória escolar, inculcando hábitos que nem mesmo ele percebeu. Acrescenta o pesquisador que aquilo que experienciaram no decorrer da formação profissional, das análises dos programas e dos livros didáticos, bem como das experiências suscitadas pela docência, formam um conjunto de saberes que

[...] estão longe de serem diretamente produzidos por eles, que vários deles são de certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano (TARDIF, 2014, p. 64).

Gauthier (1998), numa linha bem afinada a de Tardif (2014), explicita suas proposições sobre os saberes docentes e nos revela que o empenho dos estudiosos da área a propósito da temática evidencia e desencadeia esforços para que a formação dos professores e o ensino melhorem qualitativamente. No entanto, ressalta que as pesquisas ainda precisam avançar, pois que a tarefa tem se mostrado bem mais complexa do que os próprios pesquisadores imaginavam. Apesar dessa complexidade, destaca que há estudiosos que julgam satisfatórios os resultados já acumulados e, neste sentido, consideram que já existem dados suficientes para a formulação de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. Decorrente desta

afirmação, Gauthier (1998, p. 19) problematiza: “Se existe um repertório de conhecimentos próprios do ensino, que repertório seria esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização? ”

A esse respeito, argumenta que é inviável emitir uma resposta definitiva para as perguntas suscitadas, contudo, sinaliza a importância de defendermos e promovermos avanços que nos possibilitem ampliar nossa compreensão sobre o referido reservatório, uma vez que oferece condições para a profissionalização do ensino.

As contribuições desses pesquisadores são de fundamental relevância para a didática e a formação de professores, uma vez que nos incitam à reflexão e à mudança de velhos paradigmas ainda perpetrados nos cursos de licenciatura.

Em acordo com esse ponto de vista e a partir das narrativas dos entrevistados, buscamos evidenciar os sentidos profissionais dos envolvidos, articulando-os às ações e aos estudos realizados pelo Grupo PET Conexões de Saberes. Isso nos permitiu compor a categoria de análise “**Saberes e Práticas Pedagógicas nas Licenciaturas**”. Diante da impossibilidade de apresentarmos todas as respostas que emergiram das 5 perguntas formuladas aos 4 petianos, revelamos, neste trabalho, informações que derivam de três dessas indagações. Com este enfoque, perguntamos aos entrevistados **o que pensavam sobre a profissão de professor antes e depois da participação no Grupo PET, caso tivesse ocorrido alguma alteração no referido período pedimos que explicitassem quais foram as situações/experiências que interferiram nesta mudança.**

Na visão de **Thaís**, participar do Grupo PET favoreceu a compreensão do que é ser professor. Visão esta que ainda não havia experimentado nos estágios da disciplina PPE, pois considerava que o que faltava era se envolver e conhecer, na prática, que profissão seria essa e o que se poderia fazer.

Nas palavras da estudante:

[..] agora eu me encontrava numa sala de aula a frente de uma turma, mas mudou a concepção do que é ser professor. E eu descobri que ser professor, não é só ser professor, mas é muito mais. Assim... [Pausa com respiração forte] como eu falei nas matérias de Educação, na PPE, eu fui para a sala de aula, eu tive um contato com a escola, mas com o PET é parecido o contato, mas ele me trouxe experiências e visões diferentes do que é a sala de aula. Aí, eu entendi na prática, o que é ser um professor. Óbvio que em todo o período do projeto, a gente não fica somente o Grupo PET e a turma, sempre tem a presença dos professores ali com a gente, sempre tem essa interação, essa troca dos professores [...]. **Isso para mim foi um divisor de águas, assim, na minha decisão em ser professora e desenvolver o trabalho de professora que não é só um trabalho, né? Mas são lições de vida que a gente aprende, a gente se forma. Porque no PET, a gente pesquisa muito, tem um embasamento teórico bem grande, antes da gente ir para o ambiente**

escolar, a gente estuda muito sobre ele, a gente lê sobre ele, nós pesquisamos olhares diferentes sobre a sala de aula, sobre o ambiente escolar. [...] É isso, é esse equilíbrio entre o conhecimento que você estuda, que você aprende através dos teóricos, de textos e afins, com a experiência vivida com a realidade da escola, né? [...] (THAÍIS, 2018, grifo nosso).

Partindo da experiência de **Tamires**, o Grupo PET trouxe uma nova concepção do fazer do professor em sala de aula. Mostrou que para ensinar e ser um bom professor não bastava apenas conhecer bem a matéria e transmiti-la, que para o aluno aprender teria apenas que prestar atenção na aula. Nesse contexto de vivência junto ao Grupo, no período de aproximação com a escola, passou a estabelecer vínculos com os alunos e a conhecer a realidade não só da sala de aula, mas também dessas relações entre os sujeitos, tornando esse momento fundamental para reconhecer que a profissão extrapola o limite do saber bem a matéria.

Então, pra mim, antes do PET, **eu achava que o professor era aquele que detinha o conhecimento**. Enfim, a única função era a gente chegar na sala dar aula e pronto, não precisava discutir outras coisas além da matéria [...]. Essa concepção era a certa! **Eu vou me formar, vou para uma escola e dar aula expositiva. Eu nem vou copiar no quadro, só falo!** Vou entender o conteúdo e quem aprendeu, passo o exercício. E quem aprendeu, aprendeu! O que não aprendeu, paciência! Mas **depois do PET, eu vi que a escola tinha outras concepções e que não era só a minha profissão que importava dentro do contexto escolar. Mas, os alunos, os problemas que surgem na escola, os problemas que surgem na casa dos alunos, os problemas que surgem na sociedade. Então, esses problemas, o PET me fez perceber o mundo que se cruza na escola [...]. Que a escola é o espaço de entrecruzamento de culturas**. E aí, com essa questão do entrecruzamento foi onde que eu percebi que não era só minha profissão que importava no espaço escolar. Mas, as culturas! As diferentes culturas que surgiram! E aí **então, eu pensei que...** Nossa! **Eu vou ser uma professora, mas eu não posso ser uma professora que simplesmente detém todo o conteúdo**. [...] Tipo, agora eu sei o que é ser professor! E como ser esse professor que a gente aprende a ser [...]. Uma experiência... Eu lembro! O projeto mais marcante! 2016 foi marcante, porém, 2015 vai ser a escola e a turma que vou guardar no meu coração, né? Um projeto de 2015 que foi no Colégio Estadual e a turma era 602. E eu lembro que era uma turma muito difícil, assim. Porque era uma turma de 6º ano. Eles falavam! Era difícil, mas era normal! [Risos] Eles eram muito... ao mesmo tempo que eles falavam, corriam pelos corredores, não faziam as tarefas. Eles eram muito alvoroçados, assim! Então, o primeiro contato que eu tive com a sala de aula foi no PET. Eu ainda não tinha feito nenhuma disciplina de PPE [...]. Então, eu entrei na sala de aula porque a gente tinha o período de observação. **‘Eu disse, caramba, o que vai ser? Dá até um frio na barriga!’** Aí, quando eu entrei na sala de aula, veio um monte de alunos perguntando... **‘Quem é você?’** E aí, eles te abraçam quando você chega. Então, essa questão do afeto foi muito boa! Porque às vezes, eles têm aquela visão do professor ser distante dos alunos. Mas eu, enquanto professora em formação, gostei muito de entrar numa sala e ser bem acolhida pelos alunos (TAMIREIS, 2018, grifo nosso).

Com relação a **Vinícius**, ser professor é uma maneira de colaborar com o mundo. Seu olhar sobre a profissão foi se constituindo gradativamente durante todo o percurso de formação. Na abordagem que fez sobre sua visão antes e durante o envolvimento com o PET explicou que enquanto participava do Grupo e cursava a licenciatura, observava uma distância entre a Universidade e o Programa. Ressaltou que na formação inicial a preparação para ser professor precisava proporcionar, na prática, as ferramentas necessárias à profissão, tais como o diálogo e a criação de espaços voltados à produção do conhecimento sobre a profissão docente.

Ser professor é uma maneira, como eu vou dizer, de colaborar com o mundo, sabe? De fazer uma intervenção social. **É algo que eu passei a acreditar realmente, assim, e era algo que o pessoal acreditava também.** Isso era legal! **Por outro lado, trouxe o peso também, que era estar ali 20 horas semanais e me agarrava, não conseguia fazer outras coisas.** Mas, antes, eu não tinha concepção nenhuma em ser professor, não tinha também vontade. **E isso tudo foi o PET que me trouxe.** [...] como eu tô falando, passou a se tornar mais pesado eu fazer as minhas disciplinas, porque eu tinha que estar a tarde toda no PET e a noite toda nas disciplinas [...]. Acho que a graduação é muito isso. [...] Porque você tem matérias de bacharel, que quem não é de licenciatura faz e as matérias de licenciatura, simplesmente você adiciona. Então, nas matérias de bacharel, você não vê nada. É muito raro um professor tentar relacionar com sala de aula. Então, **eu tive oito matérias de Língua Portuguesa e quase não via assim, nenhuma inserção daquilo em sala de aula. Sempre assim, muito teórico! Em nenhum momento se pensa em apresentar isso de forma prática.** Por outro lado, **quando eu cheguei nas matérias de licenciatura, também não vi.** Ao invés de usar esse espaço para fazer essa integração, apresentam mais coisas, só que outras coisas relacionadas à Psicologia da Educação e Didática. Então, acho que nunca teve essa inserção. E com certeza o PET foi o que salvou nesse sentido mesmo [...]. **Eu acho que é muito diferente, porque a questão do PET ele é esse envolvimento intenso, sabe?** De também, ser alunos que estão ali, têm um compromisso porque também recebem uma bolsa. E estão ali, vinte horas! **Estão convivendo e estão pensando juntos.** Na PPE é uma coisa assim, muito mais distante. É uma professora que está ali com 40 alunos, às vezes, não tem nenhuma integração [...] com nenhuma escola [...]. Não tem integração entre o bacharelado e a licenciatura, não tem integração entre a universidade e a escola. Mal tem integração entre o licenciando e o docente da disciplina. Enquanto no PET, você vê tudo isso integrado. A gente tinha uma integração com os professores da escola e tentava criar esse vínculo, a tutora ia lá conversar com a escola. [...] **quando a gente foi para a escola, que foi a virada pra mim.** Acho que foi aí, também, que o PET passou a fazer diferença. Porque **foi quando a gente foi para dentro da sala de aula escolher temas com os alunos e sempre partindo desse princípio de que saia algo deles também, e que a gente não só deposite, aquela coisa da educação bancária, sabe?** E eu, comecei a ver e gostar disso. Fez sentido pra mim, mexeu comigo mesmo. Pra mim **foi a primeira vez que eu vi meu curso, a minha profissão como uma forma de atuação social mesmo.** Eu pensei: **‘Pô, eu como professor, posso fazer a diferença para várias pessoas’** (VINÍCIUS, 2018, grifo nosso).

Na compreensão de **Davi**, a experiência no Grupo evidenciou que a possível mudança da escola através da atuação do professor se caracteriza pelo trabalho coletivo, sendo que antes

de se integrar ao PET tinha a concepção de que o professor era como aquele “**Redentor**”, o que detinha o poder em suas mãos.

[...]Então, **foi a partir das experiências mais concretas**, mais básicas, principalmente, **a partir do PET que eu vejo o trabalhador docente extremamente necessário à sociedade, não mais como super-herói, mas sim, como um trabalhador possível a partir de uma coletivização, a partir de uma união, ser passível de mudar a escola.** [...] acho que a prática é o critério da verdade, né? **Foi a partir do início, de me colocar na escola, não individualmente, mas de forma coletiva com os colegas que também ingressaram no PET foi extremamente importante para enxergar a realidade que estava acontecendo, numa escola Estadual aqui de Niterói.** Então, eu acho que o que foi interessante de tudo isso é a posição nossa porque nós não éramos professores, por isso que é bom frisar. Nós não éramos professores, nós estávamos numa posição de colaboradores, aqueles que estavam ali para tanto se formar como para criar e para construir novos conhecimentos. Então, interessante que quando a gente se coloca na escola a gente vê a realidade de outra forma. [...] **a primeira experiência que me proporcionou entender que nós não somos o super-herói da sociedade, os salvadores, foi a partir do momento que eu entendo a escola burocrática e tecnicista. Então, de como professor e de como nós, ali dentro, não temos voz e como não temos de certa forma participação na organização administrativa ou na organização curricular ou como tudo isso fica muito superficial na ação docente.** Então, eu vi como que o professor, o seu saber, o seu conhecimento é simplesmente de execução e meio desligado dessa lógica de pensar e construir todo o processo educativo envolvendo uma burocracia, envolvendo administração, a gestão e todo o ensino que envolve para além da execução do conhecimento. [...] estar ali dentro de uma escola estadual nos mostrou a precarização do professor, mostrou como o professor está distanciado da organização e das políticas educacionais, pensando isso de uma forma coletiva e num âmbito mais amplo, mais macro. E isso **me mostrou que** nós aqui, docentes em construção da carreira docente, não somos! **Somos mais uma categoria, mais uma classe trabalhadora e como nós estamos numa situação precária,** numa situação que é desvinculada do pensar e do executar o nosso trabalho (DAVI, 2018, grifo nosso).

A partir dos relatos dos 4 entrevistados verificamos que a compreensão sobre a profissão de professor foi sendo ampliada/reformulada/ressignificada à medida que as atividades do Grupo PET foram acontecendo. No desvelar de suas percepções sobre estas alterações chama atenção o valor que atribuem à atuação coletiva como aspecto positivamente relevante, indicando e reforçando seu valor para a composição do “vir a ser professor”. Esses depoimentos reforçam nosso entendimento sobre o caráter social do magistério para o qual é essencial o compromisso de todos os atores sociais (professores e alunos da escola, formadores de professores e licenciandos, entre outros) imersos em contextos que exigem estudo, construção, implementação e análise das práticas que provoquem rupturas com modelos calcados na oralidade do professor e na passividade dos alunos; compartilhamento de dúvidas, conflitos, avanços e aprendizagens em diferentes sentidos. Portanto, restringir os licenciandos ao espaço

da sala de aula da universidade ou da escola, na expectativa de que se tornarão professores a partir da observação da atuação de outros ou por meio da leitura de textos desvinculados das reais demandas escolares é assumir a responsabilidade pelo negligenciamento dos aspectos mencionados e dos resultados das pesquisas mais recentes sobre a docência (NÓVOA, 2015; TARDIF, 2014; VASCONCELLOS e VILELA, 2017; VASCONCELLOS e SANTIAGO, 2017).

Ressaltamos que 3 dos entrevistados (THAIS, TAMIRES e VINICIUS) afirmaram que o desejo pela carreira foi se constituindo ao longo do processo de desenvolvimento do trabalho realizado pelo Grupo PET. Se, inicialmente, não havia esse interesse indicaram que a participação nas atividades coletivas, apesar de exaustivas, contribuíram para a revisão de suas concepções a respeito da profissão docente e para o despertar da afinidade e da intenção de atuar neste campo.

Segundo **Thaís**, só se conhece o ofício do professor, a partir da inserção no ambiente da escola, equilibrando a teoria do que se estudou na graduação com a experiência vivenciada na realidade desse espaço. Em Souza Neto (2005) encontramos esclarecimentos sobre o exercício de um ofício e a importância de nos apropriarmos dos meandros e da subjetividade a ele inerentes. Acrescenta o pesquisador:

[...] o dever da palavra ofício representa ainda um certo **saber-fazer** àqueles que comungam do mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades, e são capazes de reproduzir certos objetos e/ou objetivos com base nos mesmos rituais. O exercício de qualquer ofício, nesse sentido, pressupõe que o seu realizador domine os processos que lhe são inerentes e seja capaz de executá-los de maneira a observar como cada momento, cada detalhe por diminuto que seja, cada gesto ainda que automático, resulta de uma unidade em que os fragmentos só justificam sua existência por fazerem parte do todo (SOUZA NETO, 2005, p. 250, grifo nosso).

Não é em vão que o distanciamento entre espaços de formação e de trabalho predominante nos cursos de licenciatura se constituem como fator de preocupação para formadores, professores e estudiosos da área da Educação (GATTI, 2013), afinal, os saberes profissionais dos professores são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos (TARDIF, 2014).

As considerações dos entrevistados e dos pesquisadores mencionados coadunam com nossa compreensão, no sentido de que o ofício do professor precisa estar vinculado não somente ao seu saber-fazer, mas atravessado pela ação coletiva dos sujeitos envolvidos com destaque para a formação de professores.

A esse respeito Tardif (2014) esclarece que

[...] do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc (p. 70).

Outro aspecto também contemplado durante a entrevista que realizamos junto aos petianos, consistiu em considerar se **em outros ambientes/contextos (dentro e fora da UFF), houve situações/experiências que interferiram na mudança sobre o que os entrevistados pensavam em relação à profissão de professor. Em caso afirmativo pedimos que explicitassem quais foram.**

Com exceção de Davi, os demais respondentes mencionaram situações relacionadas ao Grupo PET, principalmente aquelas vividas no espaço escolar, como indicativos para esta questão.

Thaís acrescentou que a realidade da sala de aula, em uma escola pública é bastante diferente do que se passa na escola privada. Relatou que por meio do Grupo se deparou com alunos que pertencem a esse primeiro contexto e teve a oportunidade de acompanhar suas especificidades. Destacou que o projeto do PET, a vivência com os estudantes e as experiências proporcionadas fizeram diferença no modo como enxergava o aluno, o professor e as relações que ocorrem em âmbito escolar:

Teve uma situação que pra mim foi muito forte. Foi uma situação parecida com a que eu tinha vivido no meu período de escola há muito tempo atrás e a questão de aceitação de algumas meninas. E a gente falou sobre o papel da mulher na sociedade e a gente relacionou com período romano, como era o papel da mulher naquela sociedade para trazer também dentro da matéria que já estava prescrita no Currículo Mínimo. A gente não foge disso, então, tudo o que estão trabalhando na sala de aula, também está tendo essa flexibilização e a gente também caracterizou o que é ser bonito, né? O que é beleza? [...] E o conceito que elas tinham de beleza era totalmente contrário ao que elas eram. [...] eu fiquei olhando aquela situação e elas começaram a falar de cabelo, de nariz e tal. [...] que era feio, era feio ter nariz grande, cabelo crespo não era muito bonito, assim, essas questões estavam mexendo muito comigo que até então, me deu um *feedback* e eu voltei atrás, porque nenhum professor nunca sentou comigo e falou sobre essas questões [Emocionada]. [...] eu fui rompendo no período ao longo da minha vida, eu não podia falar sobre o papel da mulher na sociedade romana, sabe? E eu preciso trazer isso para agora, e a gente falou no projeto. [...] eu comecei a problematizar aquelas questões, o porquê elas se enxergavam naquilo e eu fui quebrando algo dentro delas. [...] com isso, o projeto conseguiu fazer com que eu trouxesse esses assuntos para a sala de aula e que não eram debatidos [...] no projeto, a gente conseguiu trazer esses temas e o que mais mexeu comigo foi que depois, quando a gente retornou ao Colégio, essas meninas deixavam o cabelo solto [...]. E tem uma que até virou Youtuber. E o canal dela era para falar sobre isso, da beleza afro, como cuidar do cabelo cacheado, de maquiagens que ficam

legais no tom de pele negra, e eu fiquei vendo isso e meu Deus [Risos emocionada] **era o projeto!** (THAÍS, 2018, grifo nosso).

Do relato de **Tamires**, destacamos a narração de uma experiência relacionada às frustrações que viveu, na qual sinalizou que o trabalho com o PET possibilitou momentos valiosos de superação e aprendizado e que o apoio do Grupo contribuiu para a superação de situações consideradas angustiantes.

[...] E, eu lembro, que no decorrer do projeto, a gente tinha feito uma votação do projeto ser sobre *games* eletrônicos. [...] temas ligados à democracia grega que era o conteúdo do Currículo Mínimo. E questões de produção de texto porque a gente estava trabalhando com uma professora de Produção Textual e de História. [...] foi a experiência que marcou esse meu início de carreira docente, pois no projeto estava dando tudo errado. A gente tinha feito a metodologia e não estava dando certo. A gente planejava, tinha planejado e não acontecia! Então, a gente tinha planejado um texto! Os alunos leriam um texto sobre democracia Grega e depois a gente iria discutir. [Risos] Então, o que a gente fez? Pegou uma folha inteira de papel ofício e fez um texto adaptável [...]. Não tinha nenhum desenho, era só texto! Hoje, eu até faria um texto, se fosse trabalhar um texto, trabalharia com meia folha, botaria um desenho! Então, isso já é uma coisa que entra até como experiência! [...] E deu tudo errado! [...] Então, a gente saiu muito frustrado da escola, sentou e falou: **Gente, precisamos mudar o projeto!** [...] **Uma coisa é a frustração acontecer sozinha! Ela acontece e você não tem com quem discutir!** [...] **Mas passar por uma frustração em conjunto, nos ajudou a superar, juntos!** Porque a gente falou: **Como vamos vencer?** E isso é fazer com que um projeto continue [...]. **E o projeto sofreu alterações!** [...] Porque a gente fazia, elaborava o projeto, a metodologia e aplicava. E quando a gente voltava, criava uma outra metodologia baseada na experiência que a gente tinha vivido. As coisas começaram a dar certo. [...] se a gente não tivesse resolvido aqueles conflitos na metodologia, o projeto já começaria na escola dando errado. Então, quando o projeto começou, a gente estava em sintonia [...]. E quando termina o projeto a gente também faz uma avaliação de como foi. **Então, nessa avaliação, eu pude ver que por mais que um amigo não tivesse colaborado numa etapa do processo, em outra, ele supriu.** (TAMIRES, 2018, grifo nosso).

Para **Vinícius**, houve experiências práticas no interior do Grupo PET que geraram aprendizagens em decorrência da convivência com os pares. Dentre elas destacou contribuições para a percepção de que a escola democrática que se deseja está muito aquém da realidade e que numa sala de aula pode-se correr riscos em alguns momentos, mas é preciso refletir sobre a prática docente.

Eu lembro que a gente tinha previsto uns 5 encontros e acabou sendo uns 9 ou 10, porque nada dava como planejado. Muita inexperiência! Isso que fez a diferença na formação, e é isso que falta na graduação em si. É você poder ter um espaço que você vai experimentar, você vai errar, vai aprender e você vai saber o que vai fazer de novo, o que não sabe. Como várias atividades ali, eu olho e penso: **Poxa, poderia ter feito de outra forma!** [...] tem a questão da relação com as professoras, que nesse primeiro projeto, ainda não era tão boa. Até porque também era todo mundo de períodos iniciais, imaturos.

[...] os professores não entendiam tão bem o projeto [...]. Ter que convencer o professor de dar um horário, porque ele também tem o horário dele que tem que dar conta daquele conteúdo. **Mas algo que ficou muito forte para mim foi a questão material, sabe?** Por exemplo, teve uma atividade que a gente decidiu fazer um vídeo que era contando meio que, uma histórias dos *games* e tal. [...] Mas chegou na hora, a caixinha que a gente levou, não dava vazão e eles não conseguiam ouvir. Aí, tivemos que sair e eu fui e consegui uma caixa de som enorme na escola. [...] e não funcionou e a atividade não aconteceu. [...] Quer dizer, essa questão material da escola tanto a nossa questão material para produzir o vídeo desde a filmagem até a edição, quanto da escola para reproduzir esse vídeo, sabe? Uma escola que não estava preparada pra passar um vídeo. E a gente, também não sabia disso! [...] A gente nunca tinha praticamente estado em sala de aula. Então, a gente não tinha como prever certas coisas [...] É uma relação difícil! Claro que a gente não estava ali, na relação docente de fato. Mas, **não é tão tranquilo uma relação professor, coordenação, sabe?** Tem todas essas confusões, falta de organização. **É tudo isso, falta de material, falta de professor, falta de organização, falta de respeito.** [...] **E ao mesmo tempo fez muita diferença porque a gente se aproximou muito ali, nas relações de amizade [...]. Porque a gente passou um momento crucial juntos. Um momento de formação inicial docente como licenciandos, e estava ali, se ajudando.** Isso faz toda a diferença, do que estar ali na PPE também sozinho, por si só. **Você estar numa sala com mais 4 amigos, você se sente muito mais seguro para falar, principalmente eu, que falo pra caramba!** [...] (VINÍCIUS, 2018, grifo nosso).

Para **Davi**, a vivência com o PET contribuiu para que pudesse participar de experiências diversificadas dentro e fora da Universidade. Afirmou que se não fossem os colegas, a Tutora e todo o ambiente que o PET proporciona tanto na questão prática como teórica, sua participação nas disciplinas de PPE teria sido conturbada e tensa. Neste sentido, o Grupo, ajudou a lidar com estas questões e a consolidar o sentimento de pertencimento à carreira.

[...] durante o meu processo no PET eu iniciei, também, a PPE1 e dentro de um período era necessário o nosso acompanhamento, nosso estágio supervisionado em alguma escola na região. E eu fui para uma outra escola, também, aqui de Niterói e Estadual. **Tive experiências completamente diferentes que ao mesmo tempo se complementavam: o PET e PPE.** Então, foi delegado, como eu era estagiário, já tinha vínculo com o professor que me recebeu na escola. **Então já comecei a participar de um lado mais burocrático do fazer da prática docente que era preencher relatórios, corrigir provas, fazer acompanhamento e avaliação de aluno, aplicar prova, até completar o site da SEDUC, se eu não me engano, a frequência escolar, as notas. Então, foi algo assim, diferente!** [...] Não foi um baque, mas uma outra forma de entender a prática docente, a partir desses aspectos avaliativos, desses aspectos mais burocráticos da nossa função [...]. Então, foi uma atitude mesmo, que partiu de mim, essa escolha do professor e da escola e da continuação nessa escola e desse processo mais burocrático que estava exercendo lá. **Só que desse mesmo modo que essa experiência me ajudou nessa formação, juntamente com o PET,** que já era início de 2015 é interessante que **se inicia um processo de greve nas Universidades Federais aqui no Brasil** e principalmente aqui em Niterói, e **eu começo a participar das assembleias, de alguns eventos que a ADUFF e o SINTUFF e outras organizações dos trabalhadores exercem [...].** Aí, a partir disso, **esse é o segundo ponto que também ajuda é muito importante na nossa formação**

com os docentes, essa participação nos coletivos no sindicato e nas organizações. Mas, nesse período, uma parte desse período, eu volto para Minas Gerais porque estava em greve, não continuei por aqui, e lá eu dou algumas aulas no cursinho pré-vestibular comunitário. Então, é a terceira experiência dentro desse processo que também me ajudou a construir essa minha identidade, esse meu sentimento de pertencimento a carreira docente. [...] o mínimo de experiência que eu estava tendo no PET, me proporcionou uma experiência em PPE extremamente interessante, extremamente marcante. **Porque a partir do momento que eu iniciei o PET, que foi pouco antes de PPE, a gente já é instigado, a gente já é colocado na prática de dialogar com os professores, dialogar com a direção, com a coordenação. Então, é uma autonomia que é dada a nós,** como a gente chama de petianos, né? [...] foi o PET ali, me proporcionando um diálogo, uma relação mais estrutural com o professor de PPE na escola estadual, com a direção, com os alunos e com as turmas. [...] Coisas que muitos alunos não têm (DAVI, 2008, grifo nosso).

Os esclarecimentos dos respondentes nos levam a reforçar a relevância do fortalecimento das relações entre escola e formação de professores, reconhecendo seu valor para as mudanças qualitativas necessárias a ambas de tal modo, que suas ações reverberem para a realização de práticas ao nível da escola, da comunidade e da inserção dos sujeitos na experiência cotidiana respondendo às necessidades e às especificidades culturais de um povo (SCHRAM e CARVALHO, 2018).

As considerações dos entrevistados sobre o valor da coletividade no enfrentamento dos conflitos, na superação das dificuldades, no planejamento e no redirecionamento das ações pedagógicas foram novamente retomadas e coadunam com as recomendações dos estudiosos a respeito do mesmo assunto. Segundo eles, o trabalho coletivo pode ser uma alternativa relevante para lidar com as relações que se estabelecem no campo da docência, auxiliando na troca de experiências e na tomada de decisões (PONTE, 2004). Afirmam que a riqueza desse tipo de trabalho, seja no processo de formação inicial ou continuada tem relação com o fato de que os diferentes olhares sobre um mesmo objeto (o ensino) permitirão a reflexão sobre a prática docente justamente por terem percepções diferentes, que ao serem postas em xeque vão dando formas e conteúdos às compreensões individuais (VICENTE e VASCONCELLOS, 2014).

A participação em trabalhos que acontecem sob a perspectiva da coletividade parece ser um forte indicativo de amenização dos problemas que futuros professores enfrentarão, na medida em que proporcionam aos participantes discutir e relatar seus anseios, bem como reorquestrar, produzir e mobilizar saberes (ANDRADE, 2006; TARDIF, 2014), por meio do compartilhar das experiências.

A fim de aprofundar a compreensão sobre os saberes docentes e suas relações com a formação inicial e a atuação profissional, pedimos aos entrevistados que respondessem a

seguinte questão: **A partir das experiências ocasionadas pelo Grupo PET e baseada/o nas atividades vividas durante a graduação, quais são os principais problemas que você acredita que os professores das escolas enfrentam quando começam a trabalhar e precisam ser abordados pelos cursos de licenciatura?**

Thaís, argumentou que sempre se perguntava o porquê dos professores, até mesmo na universidade, na maioria das vezes, não desenvolverem projetos interdisciplinares. Explicou que essa indagação de alguma forma foi respondida por uma professora que estava presente no dia do desenvolvimento de um dos projetos implementados na escola.

[...] A professora chegou para conversar com a gente depois do final da aula, [...] e aí ela falou: **‘Olha, nos meus períodos iniciais, quando eu saí da faculdade e cheguei no colégio eu sofri muito. Porque você sai do campo da faculdade com todo um pensamento e uma ideia criada sobre o colégio, e aí, quando você chega no colégio se depara com uma outra realidade, sabe?’** A gente ouviu muito que não tem uma receita pronta para falar de aula. Realmente, não tem, mas a gente tem essa falta disso, na formação. E aí, ela confessou pra gente algumas coisas que aconteceram com ela ao longo dos primeiros períodos que começou a dar aula, né? O ingresso dela no magistério! E que sofreu de depressão porque não conseguia atender aquelas demandas do colégio que eram muitas. E também queria botar em prática tudo aquilo que tinha aprendido na teoria e não conseguia e por mais esforço que fazia, não conseguia porque era toda uma estrutura, a direção de um colégio, as necessidades também do colégio, que às vezes é muito precário [...]. E ao longo do tempo foi construindo o próprio senso e criando nisso uma forma de aplicar aquilo que aprendia, mas teve muita frustração [...] **aquilo dali quebrou algo em mim porque eu criticava muito. E eu falava: por que não? E eu fui entendendo que não é só chegar no campo do colégio. Que não é fácil!** [...] Na verdade, fazer o projeto que o PET faz, não é fácil! Nós somos alunos de graduação então, querendo ou não, a gente tem um tempo hábil, a gente tem necessidades que favorecem o desenvolvimento desses projetos, mas quando a gente chega numa sala de aula onde a professora tem mil turmas e um horário curto, dependendo da disciplina são horários que estão sendo muito mais cortados. Então, você vê que em uma disciplina de humanas, o tempo é bem mais escasso do que uma disciplina de exatas, numa aula de português. Então ela mal tem tempo para desenvolver tudo aquilo que tem que fazer porque tem um Currículo Mínimo, tem todo um aparato que o governo e o Ministério da Educação trazem que ela tem que fazer. E aí tem também a prova que faz todo mês, tem o SAERJ, tem o SAERJINHO e aquilo dali já limita o que você tem que passar [...]. **O PET traz essa vivência! Dá uns toques para mostrar a sala de aula e ver o como é bom desenvolver projetos e também abriu os olhos para esses lados, mas também entender esses pós e contras e o como a gente pode desenvolver isso [...]** (THAÍS, 2018, grifo nosso).

Para **Tamires**, as experiências a fizeram questionar as deficiências que um aluno da licenciatura terá em sua formação se não estiver inserido na realidade prática que conheceu como bolsista do Grupo.

A gente observou vários problemas! Porque nos cursos de licenciatura a gente trabalha com a disciplina de PPE. Então, 40 horas durante o semestre. É até

engraçado [risos] porque agora mudou. Mas, até então são 60 horas em sala de aula e 40 horas que você deve ter no mínimo na escola e por conta da rotina, a maioria faz o mínimo em sala de aula. E aí, a gente começa a se questionar! **Como assim, o tempo em sala de aula na universidade se é uma disciplina prática, vale mais do que o tempo em sala de aula?** E ao mesmo tempo, a gente não tem o acompanhamento das vivências que a gente tem nas disciplinas de estágio com a universidade. A gente entrega um relatório [...]. Apenas observação! Porque dependendo da escola que você vai fazer o estágio o professor da escola que define se você vai atuar ou não. Eu lembro que na minha primeira disciplina de prática de PPE, a professora me colocou no fundo da sala então, eu ficava a aula toda no fundo da sala e mais... é o que acontece com a maioria [...]. Então, o professor de PPE te dá teoria, porém, a carga horária prática você não tem [...] no final do curso ele vai ler o seu relatório, porém, ao ler o seu relatório ele não te dá nenhum retorno (TAMIRES, 2018, grifo nosso).

Vinícius entende que os cursos de licenciatura precisam rever a integração da teoria com a prática, possibilitando, a partir das PPE, uma experiência que proporcione esse contato direto com a realidade da escola.

Realmente, eu acho que **pela experiência que eu tive nos cursos de licenciatura, inclusive no meu curso, é de que ele não prepara para a sala de aula.** Porque como eu disse, a PPE acontece com uma estrutura totalmente ruim e esse é um grande problema. Não tô dizendo, assim, que o problema é só na PPE. Eu acho que deveria ser diferente, mas **o problema de toda a integração entre as disciplinas de licenciatura e do bacharelado.** O que vai resvalar na PPE, porque ali é um espaço de prática que acaba acontecendo de forma errada e a gente não vê as coisas como a gente vê no PET, sabe? **Por exemplo, na disciplina de Didática eu fiz um plano de aula, mas eu não coloquei ele em prática [...]. No PET, eu fiz tudo isso! Eu planejei um projeto que são várias aulas integradas, eu implementei esse projeto. Então, eu sei o que deu errado, o que deu certo nele. Eu tive uma relação com os docentes da escola. Então, querendo ou não, dá para eu já ter uma noção de como é esse ambiente que não é um ambiente fácil [...]** (VINÍCIUS, 2018, grifo nosso).

Nessa relação experiencial com o PET, **Davi** advertiu que a relação Universidade-Escola é precária, sendo necessário repensar novas posturas, vislumbrando contribuir para a superação do que ele denomina “**solidão pedagógica**”.

[...] **a gente observa também, um grande número de evasão que ocorre dentro das licenciaturas que é algo assim, muito complicado.** [...] Então, acho que **o primeiro ponto é que a licenciatura tem que mostrar aos estudantes que é algo que não é fácil.** Então, se você está escolhendo isso, você tem que ter a noção de que não vai ser fácil, vai ser desgastante, vai ser difícil e vai ser uma luta a cada dia. Então, após **as licenciaturas apontarem e entenderem quais são os processos que precarizam a nossa prática, o que vem a sanar é uma luta coletiva pela escola pública, pela educação, pelo piso salarial adequado para o professor com plano de carreira.** Mas além disso, talvez a palavra não seria um convênio, mas **uma ponte entre universidade e escola, que o PET conseguiu fazer isso, que eu acho que o PIBID também consegue e outras políticas universitárias também conseguem, mas na minha opinião são mínimas, é de unir os dois mundos,**

as duas comunidades, a universitária e a escolar, entendendo-as como produtoras de conhecimento, produtoras de saberes e que elas não podem estar distantes. Então, a solução, uma das soluções seriam essas melhorias e a aproximação que a escola tem que ter com a Universidade e a Universidade tem que ter com a Escola. [...] **Porque normalmente, ele sai da universidade e entra na escola pública, algumas vezes ele assim, dá continuidade na sua formação, mas muitas vezes está desamparado pedagogicamente, desamparado psicologicamente, desamparado epistemologicamente, teoricamente.** Então, a sua prática começa a ser somente a execução. E a Universidade, a partir desses projetos, os contatos de várias formas e de vários níveis dos licenciamentos com os professores com experiência ou aqueles que iniciaram de uma forma recente na Educação Básica, é extremamente importante para fortalecer a identidade docente [...]. Então, **eu acho que a Universidade e a Escola se aproximando, vai contribuir muito para a melhoria dessa solidão pedagógica, dessa solidão docente** [...] de uma forma assim, mais macro, no geral, a gente coloca assim, como crítica à universidade, essa falta de ter contato na escola [...] para construirmos processos formativos, processos de transformação da realidade educacional, que sim, parte deles e de nós, em coletivo [...] **Esse distanciamento é péssimo para a nossa formação docente porque a gente se distancia daqueles que têm experiência e daqueles que contribuem para a construção do saber docente** (DAVI, 2018, grifo nosso).

Partindo da análise dos relatos dos petianos acerca das necessidades presentes nas licenciaturas, **Thaís** observou que a relação que teve com a escola a partir do Grupo PET, a oportunizou reconsiderar as críticas que fazia sobre a atuação dos professores nas salas de aula, percebendo que o confronto entre concepções prévias e práticas profissionais favorece a tomada de consciência sobre este campo.

Perrenoud (2001, p. 170) explica que essa tomada de consciência propicia “[...] dar um passo em direção ao realismo na descrição de como os professores exercem seu ofício”.

Os relatos de **Tamires** e **Vinícius**, evidenciam críticas sobre as licenciaturas, principalmente, no que concerne às práticas desenvolvidas nas PPE. Consideram que seria relevante para a formação docente propiciar o efetivo acompanhamento das vivências e ações desenvolvidas na escola, semelhante ao que vivenciaram enquanto estiveram no PET, oportunizando a todos os licenciandos experiências coletivas e instigantes de caráter profissional.

Considerando o que foi exposto, podemos dizer que seria proveitoso envolver os licenciandos em atividades que contemplem mecanismos de formação de *habitus* profissional nos cursos de licenciatura?

Para Perrenoud (2001, p. 175), esse aspecto não pode ser negligenciado, tendo em vista que

[...] todos os mecanismos de formação interativos e todas as formas de cooperação e de trabalho de equipe podem não só estimular uma prática, mas

também preparar condutas de explicação e [...] interpretação antes inscritas em um diálogo.

Partindo deste pressuposto e reconhecendo que “[...] em um ofício em que toda a cultura profissional prepara, sobretudo, para se trabalhar de porta fechada” (Idem), como é o caso do magistério, o pesquisador recomenda que a relação entre os sujeitos integrados ao campo de formação seja pautada por “um contrato” no qual os partícipes estejam prontos para aprender entre si.

Corroborando essa afirmação, **Davi** ressaltou a importância do diálogo entre a Universidade e a Escola, considerando que a troca de experiências entre ambas contribuirá para o crescimento dos envolvidos. Considerou, ainda, que o distanciamento predominante em sua experiência como licenciando foi negativo, porque “[...] **distanciou aqueles que têm experiência daqueles que contribuem para a construção do saber docente**”.

Em nosso entendimento, contemplar e potencializar a relação Universidade-Escola pressupõe criar na formação e no local de trabalho, condições que permitam ao futuro professor desenvolver-se profissionalmente **a partir de, através de e para a prática** (CHARLIER, 2001). Reconhecer que o futuro professor pode aprender **a partir** da prática, requer o entendimento de que esta se constituirá em ponto de partida e suporte da sua reflexão sobre a ação, seja em relação a sua própria prática ou a de seus colegas. Ele também poderá aprender **através**, quando for confrontado com a realidade, colocando-se como ator e interferindo nas exigências da situação, experimentando novas condutas e descobrindo soluções pertinentes à situação. E se o ponto de partida está na ação, aprenderá **para a prática**, na medida em que valorizar essencialmente os aprendizados que tiveram incidência direta sobre sua vida profissional (Idem).

Dito de outro modo, se desejo saber como realizar um trabalho ou utilizar o procedimento mais adequado preciso aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Tardif (2014) coaduna com esta perspectiva e acredita que nos próximos anos, o principal desafio para a formação de professores será abrir maior espaço para os saberes dos práticos dentro da própria formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo, apontam indícios de que o empenho e a dedicação dos petianos às atividades do Grupo provocou o desenvolvimento e o fortalecimento de fatores de natureza pessoal e profissional que abrangem e extrapolam o espaço do próprio Grupo, tais

como: cultivo de valores como solidariedade, espírito de grupo e cumplicidade; mudança na visão sobre a profissão de professor e surgimento e/ou fortalecimento do desejo de atuar no magistério; ampliação da compreensão de aspectos políticos que excedem o campo partidário; sentimento de pertencimento, de encorajamento e de superação das dificuldades que surgiam dentro e fora do âmbito do PET e alargamento da capacidade de olhar além do que se pode ver.

Em resumo, o espaço formativo vivido pelos integrantes do Grupo oferece pistas de que os encaminhamentos adotados no decorrer do trabalho que desenvolvem suscitam o desenvolvimento de aprendizagens sobre o ofício de professor, por se constituir em um campo no qual os sujeitos têm a chance de produzir e formalizar saberes profissionais.

Estas informações nos provocam a refletir sobre as possibilidades de expansão dessas perspectivas para a formação inicial dos professores, uma vez que a maioria dos licenciandos não está imersa em contextos semelhantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. P. A. **Um trem rumo às estrelas: A Oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC)**. Tese (doutorado em educação). Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

ARROYO, M. G. Tensões nas condições e no trabalho docente: tensões na formação. *In: Movimento – Revista de Educação*. Ano 2, n. 2, 2015.

CHARLIER, É. Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática. *In: PAQUAY, L. et al. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

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

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. 2014. (100), 33-46.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. *In: GAUTHIER, C. et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar. *In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - pesquisa qualitativa: rigor em questão*, 4, 2010, Rio Claro. **Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas.* v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

_____, A. **Os professores: um novo objeto de investigação educacional?** In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 2015. p. 13-30.

PERRENOUD, P. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

_____, P. O Trabalho sobre o *Habitus* na Formação de Professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: _____*. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O Pensar Educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de mudanças.** Disponível em: [< Www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2 >](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2). Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

SOUSA NETO, M. F. de. **O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor.** *Cad. CEDES* [online]. 2005, vol.25, n.66, pp.249-259. ISSN 0101-3262. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000200007> > Acesso em: 28 de novembro de 2018.

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

VASCONCELLOS, M., ANDRADE, V. **Formação de professores e projetos interdisciplinares: perspectivas para uma outra escola.**, Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2019.

VASCONCELLOS, M.; VILELA, M. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas autônomas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 157-172, jan./mar. 2017.

VASCONCELLOS, M.; SANTIAGO, M. Cursos de licenciatura e práticas docentes na educação básica: relações entre o referencial freireano e a formação inicial inspirada pela abordagem interdisciplinar. **Revista ALEPH.** n. 28. jul. 2017.

VICENTE, M., VASCONCELLOS, M. Perspectivas em Diálogo. **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 43-54, jan-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>> Acesso em: 15 de janeiro de 2018.