

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.070

OS DESAFIOS E AS SUPERAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA

CYNTIA DE SOUZA BASTOS REZENDE

Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, cyntiagaleao.faeterj@gmail.com, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

MÔNICA VASCONCELLOS

Professora orientadora: Doutora, Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, monicavasconcellos@id.uff.br.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes da UFF para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos. Com enfoque qualitativo, do tipo estudo de caso, o universo investigado foi composto por quatro licenciandos, bolsistas do referido Grupo (PET), que a ele estiveram vinculados entre os anos de 2014 e 2018. O material produzido/adquirido mediante as entrevistas semiestruturadas, foi transcrito, lido e organizado em três categorias, sendo que a primeira, aqui sistematizada, descreve e analisa informações relacionadas às contribuições, aos desafios e às superações narradas pelos sujeitos, tomando por base o vínculo com o Grupo PET. Os resultados evidenciam que o Grupo aproxima e articula saberes produzidos na universidade e na escola, criando condições favoráveis de inserção à docência. Expressam, também, o compartilhamento de ações de natureza profissional, levando-os a ressignificar os conhecimentos teóricos e a desenvolver um olhar investigativo sobre sua futura profissão.

Palavras-chave: Formação inicial, Programa de Educação Tutorial, Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido parte importante do debate que gira em torno dos problemas educacionais e, em virtude disso, pesquisadores da área têm se debruçado sobre o assunto e produzido uma vasta literatura inspirada por abordagens diversas.

Para discutir este assunto, faz-se necessário lembrar que, a análise dos problemas que envolvem a formação inicial não pode ser descolada dos desafios contemporâneos relacionados ao papel da escola na formação das novas gerações. Este, por sua vez, também tem sido colocado em xeque e gerado pressões aos elaboradores/gestores das políticas educacionais, bem como às instituições formadoras. Se, de um lado, os cursos de licenciatura apresentam insuficiências que precisam ser revistas e alteradas, de outro, seja por razões financeiras, estruturais ou ideológicas, a profissão docente não tem despertado interesse junto aos jovens que, no geral, não a enxergam como campo capaz de favorecer o atendimento às suas realizações pessoais/profissionais. Em outras palavras, “[...] já é conhecido que a mesma não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares específicas [...]” (GATTI, 2015, p. 208).

Este desinteresse é preocupante considerando também, as dificuldades para se contratar professores em determinadas áreas, necessitando assim, da formulação de questões a serem refletidas no sentido de rever e construir propostas que contemplem as especificidades da profissão em articulação com a formação (GANDIN, 2011). Afinal, ser professor hoje, não se configura para a maior parte dos jovens, como uma opção profissional. O que se constata é que, mesmo para alunos dos cursos de licenciatura, o magistério não representa uma alternativa sedutora ou um projeto de vida (DINIZ-PEREIRA, 2011).

A sociedade vem passando por transformações que alteram as relações de trabalho em diversos campos profissionais, introduzindo uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional (GATTI, 2009). Essa nova perspectiva está substituindo os empregos estáveis e remunerados por formas mais flexíveis de contratos que não garantem a estabilidade do emprego a longo prazo.

Nas palavras de Gatti (2009),

Deve ser analisado o modo como os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho. Deve-se levar em conta que os

contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, desse modo, nas identidades sociais e profissionais (p. 9-10).

Este quadro permitiu questionar: em que medida, os membros do Grupo PET - Licenciaturas têm produzido saberes profissionais do campo do magistério? Em caso afirmativo, quais seriam estes saberes e de que modo contribuem para sua formação nos cursos de origem?

Estudos desenvolvidos por Tardif (2014) expressam que “[...] Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (p. 21). Esta afirmação reforça a ideia de que os saberes profissionais dos professores são constituídos no decorrer de um processo que ocorre ao longo da trajetória de vida pessoal/profissional.

Cabe advertir que investigar este tema não é tarefa fácil, pois envolve

[...] relações entre tempo, trabalho e aprendizagem [...] mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que provém, de uma maneira ou outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF, 2014, p. 58).

Compreende-se de acordo com Tardif (2014) que os saberes dos professores não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado, como também não dependem exclusivamente dos conhecimentos teóricos obtidos na universidade, e tampouco, estão restritos à pesquisa educacional. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, questões e problemas que estão relacionados em seu trabalho.

Na busca por compreender este 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 este foco de investigação, definiu-se por objetivo geral: Analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O planejamento e o desenvolvimento da pesquisa, assim como as análises das informações que emergiram, situam-se na confluência dos objetivos indicados a seguir e das questões norteadoras aqui apresentadas: Qual o intuito da criação do Grupo PET Conexões de Saberes para as Licenciaturas? Qual sentido de profissão docente os integrantes têm a partir da vinculação ao Grupo? Quais atividades são vivenciadas por estes futuros professores na escola? Quais são os desafios, problemas e estratégias de superação que enfrentam/constituem? O trabalho desenvolvido pelo Grupo tem contribuído para a permanência dos graduandos nos cursos de licenciatura e no processo de inserção profissional? Quais seriam suas justificativas em relação a este assunto?

Os estudos desenvolvidos por Bernardete Gatti (2009), indicam que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, sendo necessário considerar este problema e discutir os fatores que interferem nesse decréscimo na demanda pela carreira.

A questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento. Depende, portanto, dos professores no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas (p. 7).

No caso desta pesquisa, supõe-se que os resultados identificados podem oferecer perspectivas para a formação inicial de professores apontando possibilidades de diminuição de parte dos entraves vividos na formação inicial e no ingresso na carreira, favorecendo a permanência dos novos docentes na profissão.

As reflexões decorrentes dos questionamentos mencionados foram ajudando a compor e a delimitar os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Com o intuito de sistematizar estas informações formulou-se o Quadro 1, delineado a seguir:

Quadro 1 - Relação dos objetivos específicos e dos procedimentos metodológicos empregados

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Analisar o processo de implementação e as atividades desenvolvidas no Grupo PET Conexões de Saberes;	- Análise documental; - Registros no diário de bordo da pesquisadora; - Observação de 5 reuniões do Grupo PET - Entrevistas semiestruturadas; - Observação contínua da comunicação estabelecida pelo grupo, via aplicativo - WhatsApp.
Cotejar as narrativas sobre os sentidos profissionais dos envolvidos, às ações e aos estudos realizados no interior do Grupo PET do qual fazem parte;	
Identificar e analisar os problemas, os desafios e as estratégias de superação indicados pelos licenciandos durante o processo de participação no Grupo citado;	
Verificar relações entre os estudos e as atividades desenvolvidas pelo Grupo PET selecionado e suas contribuições para a permanência dos graduandos nos cursos de licenciatura.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos registros do diário de campo.

Em relação aos procedimentos adotados nesta investigação, o Quadro 1 evidencia que a produção das informações relacionadas a esta investigação decorreram de: entrevistas semiestruturadas junto a quatro petianos e ao interlocutor da Pró-Reitoria de Graduação da UFF (PROGRAD), responsável pela gestão de projetos especiais; acompanhamento contínuo das conversas feitas pelos membros do Grupo PET, via WhatsApp; observação de 5 reuniões do Grupo PET, coordenadas pela tutora; entrevista com a tutora do Grupo destinada ao esclarecimento da origem, das justificativas e das ações do Grupo; e, registros sistemáticos feitos no diário de bordo da pesquisadora.

Nessa busca por compreender o sentido que se pretende com a investigação e o que se deseja para o mundo dos homens, Severino (2007) destaca a relevância da *pesquisa qualitativa*.

A este mesmo respeito, a socióloga e pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo, escrevendo sobre a pesquisa qualitativa, faz entender que a mesma, nas Ciências Humanas e Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas enunciada ou quantificada, porque essa realidade possui uma totalidade de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem

às relações, aos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis (MINAYO, 2003).

Em acordo com esses entendimentos, recomendações relativas à pesquisa qualitativa como abordagem de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando suas particularidades e experiências individuais, procura neste sentido não contabilizar quantidades como resultado e sim compreender as contribuições formativas anunciadas pelos sujeitos envolvidos na investigação, a partir das experiências que vivenciaram/vivenciam no Grupo PET.

Evidenciar a importância de propor situações que possibilitem a aproximação dos acadêmicos com o contexto escolar, bem como apontar medidas que contribuam efetivamente para uma melhor articulação entre teoria e prática a partir do desenvolvimento de um projeto que compreende e assume a escola como *lócus* da aprendizagem docente é o ponto de partida para considerar o estudo como uma pesquisa do tipo *estudo de caso*, que de acordo com Lüdke e André (2004, p. 24), “[...] oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”.

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. Aliada a esta questão houve o interesse em aprofundar e ampliar os dados coletados por outros instrumentos, para que pudessem ser analisados sob diferentes perspectivas, se aproximando da sua totalidade. Esse aprofundamento possibilitou 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).

O encontro com as narrativas dos diferentes sujeitos revelou uma diversidade de argumentos e posicionamentos que, ao serem analisados, possibilitaram uma ampla leitura dos seus entendimentos a propósito dos processos de produção de sentidos, de construção de conhecimentos, de opiniões sobre suas histórias de vida e os elos que foram se estabelecendo com a docência.

Este material foi categorizado por meio de análise de conteúdo, a partir da compreensão de que a mesma é, frequentemente, empregada para ressaltar palavras, frases e expressões de acordo com o objetivo da pesquisa (BARDIN, 1996).

Portanto, a análise de conteúdo não é a última fase do processo de pesquisa, mas, de certo modo, concomitante à coleta de dados, pois essas duas etapas se comunicam, o que torna o processo de análise sistemático, compreensivo e flexível (TESCH, 1990 *apud* GIL, 2008).

Segundo o pesquisador (Ibidem, p. 178),

[...] as categorias para escolha dos segmentos são tentativas e preliminares desde o início e permanecem flexíveis. Como as categorias derivam dos próprios dados é necessário que sejam definidas como provisórias até que possam abarcar os dados a serem obtidos posteriormente.

No caso desta pesquisa, embora o objetivo geral tenha indicado pistas sobre a composição das categorias e isso tenha levado a formulação de um roteiro de entrevistas pautado pelas mesmas, seu delineamento foi sofrendo alterações à medida que se entrava em contato com os registros do campo, ou seja, com os relatos dos sujeitos entrevistados. Esta dinâmica de alteração se manteve durante o processo de redação final, considerando que as várias releituras do texto e seu cruzamento com a perspectiva teórica possibilitaram novos arranjos. Nesse compasso, elegeu-se três categorias assim denominadas: Contribuições, desafios e superações em narrativas; Saberes e Práticas Pedagógicas nas Licenciaturas; Relação Permanência e Formação Docente.

As informações presentes em cada uma delas foram tecidas na busca pela identificação de semelhanças e diferenças entre si. Trechos das falas dos entrevistados e contribuições dos teóricos que contrariam ou reforçam/explicam, as informações desta pesquisa, também, foram registrados, com o intuito de complementar/ampliar este cruzamento (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002).

UM DIÁLOGO COM LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO GRUPO PET CONEXÕES DE SABERES

A preocupação com a educação escolar, com a escola, possibilita pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, ou seja, em profissionais bem formados dentro das novas configurações sociais e suas demandas. E a repensar novas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas que considerem grupos diferenciados de estudantes, preparados para a ação docente

com consciência, conhecimentos e procedimentos (GATTI, 2013). A esse respeito, Gatti (2013) salienta que,

prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como uma simples receita. É necessário transcender o senso comum reificado, superando os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas (p. 55).

Corroborando as considerações da pesquisadora, conhecer o trabalho de formação inicial de professores desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes, tornou-se foco desta pesquisa. Esse Grupo estuda, elabora e desenvolve projetos interdisciplinares em escolas municipais de Niterói/RJ, desde 2014. Para compreender o trabalho desenvolvido pelo Grupo contou-se com a colaboração de 4 petianos que a ele se integraram entre 2014 e 2018: Thaís, Tamires, Vinicius e Davi. Lembramos que o Grupo PET está vinculado ao Programa de Educação Tutorial/MEC-SESu e se diferencia dos demais 10 grupos PET em andamento na Universidade Federal onde atuam, por ter como foco de suas ações a formação inicial dos professores.

Dentre os 4 entrevistados, Vinicius e Davi permaneceram no referido Grupo até o final da graduação (dezembro de 2017). Thaís, por questões pessoais saiu em dezembro de 2017, dois semestres antes da conclusão de sua licenciatura e Tamires, que esteve integrada por dois anos, se desligou no primeiro semestre de 2017 por ter sido aprovada no processo seletivo para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

As informações produzidas por esta investigação apontam contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes em diferentes sentidos, evidenciadas por meio das narrativas dos entrevistados sobre suas trajetórias de vida e de formação.

Neste contexto, apresentar-se-á a primeira categoria de análise da investigação a partir do diálogo inicial com os entrevistados, acerca do seu processo de formação, como: *a entrada na Universidade, a escolha do curso e a opção pela licenciatura; o processo de entrada e permanência no Grupo PET Conexões de Saberes e por que razão permaneceram/não permaneceram junto ao Grupo PET.*

O QUE REVELAM OS ENTREVISTADOS?

Ao dialogar com os entrevistados acerca do processo de formação, perguntou-se sobre *a entrada na Universidade, a escolha do curso e a opção pela*

licenciatura. Por meio das respostas observa-se expectativas e angústias distintas, atreladas à sua realidade. No caso de **Thaís**, a escolha para o curso passou pela oportunidade de acesso à universidade pública:

[...] a minha opção inicial de conhecimento que eu tinha na escola era Direito. Então, eu queria fazer Direito por ouvir falar muito do curso, ser um curso renomeado [respira fundo]. Direito na UFF! Principalmente, porque sempre ouvi falar muito bem da UFF e a minha segunda opção, como eu fiz o Enem, era História... [Pausa] de primeira instância, o meu desejo... [Pausa] quando eu estava na escola era de fazer Direito. [...] Segunda opção era o curso de História porque eu tinha muita familiaridade com a matéria, com a disciplina na escola, gostava muito, tirava boas notas. Inclusive, ajudava as professoras nas atividades. [...], e aí não consegui uma nota legal para Direito e aí eu coloquei como principal História, que também era latente no coração, mas não tanto, como eu havia enxergado Direito. [...] consegui ingressar na UFF e de primeira eu vi o curso e eu não conseguia entender muito bem e caracterizar muito bem a História que eu conheci em sala de aula, por mais que eu fosse apaixonada, assim. Mas, eu levei um susto! Mas conforme o período foi passando, eu fui entendendo um pouco mais do curso em si, [Riso sereno de sentimento] como é que era a abrangência, que era enorme! Era um outro tipo de História e eu não conhecia muito [emocionada]. Eu entrei no Bacharel porque como eu queria Direito, eu não tinha pretensão em ser professora, eu não conhecia muito essa questão da licenciatura [...]. Assim, História foi por causa da minha professora de História no Ensino Médio e ela me influenciou muito a fazer faculdade, a permanecer. Minha professora de Geografia também, na verdade foi uma das grandes pensadoras, porque ela é professora de História e Geografia também e de uma faculdade pública. E ela falava muito isso comigo! E aí eu fiz né, aí eu entrei como bacharel, sem um conhecimento do que seria Bacharel ou Licenciatura e aí, no meu segundo para o terceiro período começaram a entrar as matérias de Educação. E aí, eu fui em uma, porque eu não tinha como, era Bacharel, não tinha acesso! Eu fui mais por curiosidade. Eu fui em uma e aí descobri um pouco dessa área de educação que eu sou apaixonada até hoje [Suspira emocionada] (THAÍS, 2018).

Tamires, afirmou que o desejo por outro curso sempre esteve latente e não tinha qualquer expectativa em relação à licenciatura:

[...] meu sonho sempre foi estar em uma Universidade Pública. Eu disse, nossa! O meu amigo Lucas, ele entrou para Engenharia, o outro está se formando agora em Relações Públicas na UERJ e eu e o outro amigo, passamos para História. [...] Era o curso que eu queria! [...] Olha, influência não foi nenhuma, porque meus pais, eles ficaram até, meio, não vou falar frustrados. Eles ficaram receosos porque não é uma profissão que... [riso sem graça]. Não é uma profissão que a minha filha, assim, agora, vai ascender socialmente, sabe? Então, eles ficaram muito

receosos e falavam, ‘você tem certeza que é isso que você quer?’ [...]. Eu amava minhas aulas de História e quando conversava com meu professor, meu professor até falava assim, ‘Tamires você tem certeza? Eu acho que você tem que dar aula!’ [Fala do professor]. Eu dizia, não! É na área da pesquisa! ‘Então, tá!’ [Fala do professor]. E aí, eu fiz a prova pra UERJ Maracanã e quando eu fui me inscrever na UFF, eram duas vagas para bacharelado e a maioria das vagas era para licenciatura. Aí, eu resolvi colocar licenciatura (TAMIREs, 2018, grifo nosso).

Para **Vinícius**, foi um período difícil e angustiante por ter que conviver com as exigências do trabalho e a angústia de não poder cursar o que tanto almejava:

[...] Comigo foi assim, com certeza eu não vim para fazer, não me formei também no curso que eu queria, mas quando eu terminei, acho que com 18 anos o Ensino Médio, eu não consegui... Eu não tenho certeza agora, se foi com 18 ou 19 anos porque foram quatro anos o Ensino Médio. Mas talvez, eu tenha completado 19 no ano que eu vim para a faculdade. Mas, eu não consegui passar no SISU no primeiro semestre, e isso me deixou assim, muito frustrado porque estava ali, sendo muito pressionado, tendo que trabalhar e coisa e tal. E aí, fui trabalhar como frentista em posto de gasolina e aquilo ali, para mim, foi muito pesado. Porque praticamente, foi o primeiro emprego que eu tive. Eu acordava cedo, cinco e pouco da manhã, pedalava alguns quilômetros para chegar lá. Eu lembro assim, foi terrível! Eu fiquei coisa de um mês e pouco assim, porque eu também não aguentei. Tinha 15 minutos para comer, e comer chorando [...]. Também acabava comigo porque eu vi meu pai fazendo isso durante muitos anos. Ele também exerceu a função de frentista durante muito tempo, e eu já sabia que era pesado e tinha muito medo de seguir esse caminho. Não assim, eu amo meu pai. Ele é a maior referência que eu tenho [...]. Fui trabalhar fazendo estágio numa TV local de Cabo Frio, lá no canal 10 [...]. E aí, fiquei assim, uns três meses nisso. Até que chegou o meio do ano, e eu me inscrevi no SISU de novo [...]. Aí, eu fui e me inscrevi para Letras e também porque meu pai sempre gostou muito de ler e eu tive essa influência. E nessa época, mais até que hoje, eu gostava de escrever poesias. E com os amigos da escola, a gente tinha um **site** com a pretensão de fazer críticas...[...]. Então, eu pensei, pelo menos eu vou fazer Letras e vou aprender a escrever. Foi isso! E a nota de corte era bem mais baixa do que Cinema, que era o curso que eu queria fazer. Muito mais baixa! E foi isso, eu vim para cá para fazer Letras e acabei não insistindo em fazer Cinema. Porque também, eu percebi que era um curso mais elitizado, que seria muito complicado para eu fazer. Muito puxado assim, de carga horária (VINÍCIUS, 2018).

Com relação a **Davi**, o momento de opção pela profissão foi conturbado, tendo em vista que sua família o pressionou para que ingressasse em um curso de maior prestígio:

[...] acho que essa fase da pós-conclusão do Ensino Médio, vestibular e ENEM, acho que foi uma das partes mais interessantes da minha vida. Porque de certa forma, eu tinha uma vontade e achava interessante o âmbito da docência, porém, sempre percebia os diálogos dos discursos de desvalorização dessa carreira. Então, principalmente, os parentes mais perto, mais próximos, não apoiavam. Sempre utilizavam de algum argumento negativo para deslegitimar ou desvalorizar a carreira docente, como uma carreira que fosse totalmente precária [...]. Mas, enfim, eu passei para licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Itajubá, na minha cidade e comecei a cursar. Eu estava com 18 anos. No mesmo ano, eu também tinha passado para uma Universidade particular da mesma cidade, em Licenciatura de Ciências Biológicas, que eram disciplinas que eu mais gostava [...]. E era a primeira turma que tinham criado na Universidade Federal de Itajubá e a partir disso, por pressão, por uma falta assim, de fortalecimento da minha ideia de permanecer na carreira, eu desisti [...]. E fui pra fazer um cursinho pré-vestibular em uma instituição particular, voltado para fazer engenharia [risos]. É até engraçado! Engenharia Mecânica ou Elétrica, só que no meio desse curso, desse pré-vestibular, eu comecei a ler um livro sobre 'Alexandre, o Magno' e fiquei encantado [...]. Eu gostava muito de política, era muito interessado, interagia com o professor de História, Filosofia, Sociologia e comecei a adquirir informações sobre os cursos, os melhores cursos e Universidades no país que ofertavam a licenciatura História e a partir disso, eu fiz essa escolha e passei como primeira opção aqui na UFF e na UFOP, em Ouro Preto [...]. E optei por vir aqui pra Niterói. Então, foi um período assim, muito conturbado, mas interessante porque no final das contas, eu fiz e faço aquilo que eu tinha como sonho, como vontade. [...] as pressões continuaram tanto de familiares, a falta de apoio, por ter também essa mudança de cidade que é de certa forma, para quem vem do interior, ter esse choque de cultura, esse choque de vivências e experiências, numa cidade grande. Pra mim, foi algo assim, bem subjetivo, foi bem penoso e a partir disso, eu começo a questionar até a minha própria continuação aqui, no curso de História e aqui na UFF, em Niterói (DAVI, 2018).

Vivenciar o processo de transição da Educação Básica para o Ensino Superior, traz consigo exigências e expectativas que levam jovens a se defrontarem com a necessidade de assumir responsabilidades até então desconhecidas, obrigando-os a analisar seus mais íntimos anseios (MARIANO, 2006). Se, de um lado, este processo gera autoconhecimento, de outro desencadeia conflitos que podem ser potencializados frente à inexperiência, à pressão por definir precocemente uma carreira que percorrerão por décadas e perante ao impasse de ser e sentir-se pressionado a ingressar em uma universidade, embora não tenham conseguido ingressar no curso que realmente gostariam.

Nesse encontro entre dificuldades e possibilidades, percebe-se que cada experiência narrada sobre o acesso à formação superior está relativamente ligada à história de vida de cada um. No caso de **Thaís**, observa-se a expressão de satisfação diante do relato sobre o ingresso em uma Universidade Federal mesmo que para isso, tenha sido preciso mudar a opção do curso de Direito para o curso de História. A necessidade de mudar seus planos iniciais, em virtude da não aprovação para o curso desejado foi fortemente marcada pela influência de professores da mesma área disciplinar, do período da formação básica.

Esta lógica que acontece no âmbito singular do sujeito, envolve conhecimentos, experiências e interesses atravessados por objetivos, paixões e necessidades (LARROSA, 2002). Este movimento narrado por Larrosa e vivido por Thaís, também foi explicitado por **Tamires** ao descrever sua frustração diante da impossibilidade de cursar o Ensino Médio em uma escola pública de referência e narrar o esforço que empreendeu para ingressar em uma universidade pública. Mais uma vez, ressalta-se o apoio dos colegas, a cumplicidade e o espírito coletivo como fatores importantes para essa conquista e, assim como Thaís, admitiu que não tinha a intenção de cursar uma licenciatura.

Quanto à trajetória de **Vinícius**, há uma análise peculiar sobre a possibilidade de ingressar no curso desejado tendo em vista que ao saber que não foi aprovado para este Curso decidiu matricular-se em Letras e, assim como os demais, assegurar a oportunidade de estudar em uma universidade pública evitando a permanência no árduo emprego de frentista e na cidade que não lhe apresentava boas perspectivas profissionais.

Diferentemente de Tamires, Thais e Vinicius, **Davi** estava seguro de que queria ser professor de História. Do mesmo modo como ocorreu com seus colegas, enfrentou a pressão dos familiares pela escolha do curso e teve que aprender a lidar com as dificuldades que surgiram perante a mudança de Estado.

Problemas da área educacional foram ressaltados pelos entrevistados como parte das justificativas apresentadas por amigos e familiares no sentido de levá-los a desistir das licenciaturas quando esta passou a ser considerada uma (ou a única) opção. As questões que afligem este campo têm sido explicitadas em diferentes contextos e incluem manifestações públicas e privadas de reivindicações de equidade salarial em relação a outras carreiras; reconhecimento social; condições de trabalho e outras. Estes temas têm sido anunciados pelo corpo do magistério em escolas, universidades, sindicatos ou durante os movimentos de greve, além

de serem frequentemente destacados por pesquisadores (DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI, 2013). No entanto, entre avanços e retrocessos, de modo geral, a profissão de professor ainda é desprestigiada, mal remunerada, pouco atrativa e sem grandes perspectivas de avanço quando comparada a outras profissões que possibilitam ascensão a etapas ou níveis superiores de progressão.

Nessa perspectiva, a carreira docente,

[...] precisa de iniciativas para melhorar a sua imagem social e o seu status, passando pelos salários e pelas condições de emprego, programas de iniciação à docência, reestruturação da formação inicial e continuada, até incentivos especiais para atrair e manter professores (GATTI, 2013, p.17).

A autora do excerto, a partir de uma pesquisa desenvolvida em 2009, sobre “A atratividade da carreira docente no Brasil”, identifica na elaboração dos instrumentos e no processo de análise dos dados, uma preocupação em considerar que,

[...] as falas dos estudantes em relação à docência e ao ‘ser professor’ foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um *lugar de relevância na formação do aluno* e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de *uma profissão desvalorizada* (social e financeiramente) e o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo. [...] mostram-se apreensivos em ocupar sua vida futura com essa atividade [...] apesar de transformadora e respeitável, exige uma forma de dedicação e um saber-fazer que ocupam completamente aquele que a ela se dedica, de modo a exigir demais e retribuir de menos (GATTI, 2009, p. 65, grifo nosso).

Acrescenta a estudiosa que este assunto merece a nossa atenção, principalmente, porque “Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos” (Ibidem, 2013, p. 59). Sendo assim, a perspectiva de melhorar a formação docente para que a mesma seja mais atrativa aos jovens, não se restringe a olhar e a constatar aquilo que deve ser alterado. Engloba, também, mudanças e ajustes necessários para que as ações sejam mais efetivas, tornando os futuros docentes capazes de se apropriarem dos conhecimentos e das atitudes

necessárias para se tornarem cidadãos críticos, criativos, reinventores de práticas e construtores de sentidos (ANDRÉ, 2016).

Seguindo a organização de um roteiro de entrevista, pediu-se aos sujeitos que esclarecessem o processo de **entrada e permanência no Grupo PET Conexões de Saberes**.

Dentre as informações apresentadas por **Thaís**, a narrativa sobre a confluência entre a entrada para o Grupo e a descoberta do interesse pelas licenciaturas, chama a atenção:

[...] Eu fui mais por curiosidade. Eu fui em uma [aula da área da Educação] e aí descobri um pouco dessa área que eu sou apaixonada até hoje (Suspira emocionada). E logo em seguida, conheci a Tutora através de uma amiga minha, Tamires, e o Grupo PET. E aí, eu estava no momento que minha bolsa de acolhimento estudiantil tinha se encerrado, e eu estava à procura de uma bolsa e apareceu essa oportunidade do PET [...]. Eu não conhecia o PET, o que era o PET, né? Não sabia nem que tinha um projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação, com o nome do PET. [...] os critérios para ingresso era questão de vulnerabilidade, de carência e tal... [...]. E aí, fiz o processo seletivo do PET, consegui passar. Fiquei em 2º lugar e aí, eis a questão! [...] Descobrir agora o que é o PET, o que é esse projeto que foi feito com alunos na formação de professores. Isso foi no final do ano, creio eu de 2014 do meio para o final. [...] E aí, eu nunca tinha ouvido falar, assim, claramente, especificamente, o que é interdisciplinaridade, um grupo que também é de formação de professores e onde trabalha desenvolvendo em prol do estudo disso, tanto pra gente, quanto no meio acadêmico (THAÍS, 2018).

Tamires acentuou que a partir da entrada para o Grupo PET várias mudanças ocorreram, inclusive sua opinião sobre a profissão docente adquiriu outros sentidos.

*[...] Os próprios caminhos que eu conheci dentro da universidade me levaram primeiro para a área da Educação... nas disciplinas [...]. Olha, foi uma coisa muito por acaso! [Risos] Eu lembro que na época, eu fazia curso de inglês aqui no PROLEM. E aí, o que era da minha turma, era o Davi, que era um integrante do PET. Aí, um dia ele chegou conversando após a aula, e aí ele disse, 'abriu inscrição para o Grupo PET, por que você não tenta?' E era o último dia, e eu fiz! Porque eu estava conversando com ele que eu estava precisando de bolsa e tal! [...] Pra me manter na Universidade! [...] Eu não sabia nem o que era o Grupo PET! [...] [Risos] Mas, inicialmente, eu estava com muita vontade de entrar, porque eu tinha até então feito a Psicologia da Educação. A única matéria da Educação que eu tinha feito e eu falei assim: '**Olha eu estou com muita vontade de aprender**'. Tinha gostado! '**Estou aqui para aprender!**' E aí, quando a gente começou a trabalhar, estudar o que era a proposta do PET, foi amor à primeira vista. [...] Então, eu entrei no PET foi*

em 2015. [...] Antes do grupo eu tinha uma visão um pouco... [Pausa] na verdade não era nem uma visão, né? É aquilo que a gente chama de esculpir muitos professores que a gente já teve nessa vida. Então, a minha referência de professor era o meu professor de História do Ensino Médio, o Geovane. [...] E o que eu admirava no Geovane é que a mesma aula que ele dava no Pré particular, ele dava a mesma [...] na Escola Estadual (TAMIRES, 2018, grifo nosso).

As palavras de **Vinícius**, expressam sentimentos de gratidão e amparo por conhecer e fazer parte do Grupo e revelam a afirmação de que antes dessa vinculação não havia “se encontrado” na universidade.

Eu fiquei sabendo, a partir de um cartaz que eu vi no mural, um cartaz de divulgação. E eu decidi fazer, simplesmente porque eu precisava de uma bolsa. E foi uma oportunidade! É isso! [...] Eu fui da primeira turma de bolsistas do grupo [...]. Se eu não me engano, não vou lembrar o mês exato, mas foi no começo do período de 2014 [...] quando eu entrei no PET, me salvou totalmente. Porque já estava muito desanimado com a faculdade e foi o mesmo período que eu fui morar na moradia estudantil da UFF. Antes eu morava numa república e já estava ficando sem perspectiva porque meus pais não tinham muito como me ajudar. Então, quando eu cheguei no PET, me salvou tanto por um lado financeiro, como por uma questão profissional [...]. E quase fui fazer Espanhol na UNILA, que é lá em Foz do Iguaçu. Porque eu já estava querendo sair da UFF e foi difícil para mim, completar a graduação, a questão de vivência porque eu fiquei até o final na moradia. Pra mim foi muito pesado, enfim, mas essa vivência do PET foi o que me interessava na graduação. Ao mesmo tempo também, me trouxe uma leveza de pensar: ‘isso legal de fazer’ (VINÍCIUS, 2018, grifo nosso).

No caso de **Davi**, o envolvimento no PET surgiu no momento em que, além de precisar do apoio financeiro proporcionado pela bolsa, precisava ressignificar e acreditar na escolha pela profissão de professor: “[...] Então, questioneei muito mesmo se estava no caminho certo, se era aquilo que eu iria encarar como minha escolha de vida, minha escolha como trabalhador. [...] foram quase dois anos assim, de muitos questionamentos...” (DAVI, 2018).

A partir dessa narrativa, marcada por anseios e dúvidas, Davi acrescentou outros dados nos quais explica que o momento de encontro com o Grupo PET foi decisivo para sua permanência na Universidade. Informou que esse encontro possibilitou um novo processo de conhecimento e experiências alicerçadas nos três pilares que norteiam o Programa: ensino, pesquisa e extensão.

[...] foi bem na época, eu já estava fortalecendo a ideia que... 'eu quero continuar mesmo com a desvalorização e todo aquele processo assim, de pressão que exerciam para não continuar no curso, apontando os pontos negativos que existiam na carreira...' eu fiz Didática [...] e a partir disso, surgiu a possibilidade do processo seletivo para o PET [...]. Eu estava no 4º período e era 2014.2 [...]. Me interessei por vários motivos, de proporcionar essa lógica da Universidade que é o ensino, pesquisa e extensão, que é essencial para a nossa formação e também, a questão do que iria proporcionar pessoalmente como cidadão, financeiramente e profissionalmente [...]. É, mesmo com todo esse processo de crise, eu tinha a vontade e era incentivado pelos amigos durante o curso, a ter uma bolsa de iniciação científica ou alguma bolsa que me proporcionasse a pesquisar, aprofundar nas relações de conteúdo, de conhecimento durante a graduação e surgiu o processo seletivo do PET. [...] eu passei com o PET e também fiz o processo seletivo para o PIBID, em História e passei [...]. Que eu lembre, o PIBID tinha o prazo de um ano [...]. Então, eu senti que o PET iria me proporcionar uma estabilidade em vários pontos, nesse sentido de pesquisa, extensão e ensino que talvez o PIBID não me daria com o curto tempo de participação. E outra questão, o PIBID era de catorze horas semanais e o PET era de vinte (DAVI, 2018, grifo nosso).

Cada narrativa traz consigo a preocupação com o preparo para uma vida profissional exitosa, atravessado pelo receio de um futuro supostamente antagônico e peculiar. Como afirma Andrade (2006),

Trata-se de um momento de tensão, em que saberes produzidos no contexto de determinadas práticas buscam outras práticas; e em que práticas buscam constituir seus próprios saberes, sejam eles efetivamente novos ou ressignificados num outro contexto. Ao reconhecimento desse descompasso entre saberes, práticas e contextos e ao esforço de reestruturação de suas articulações, atribui-se o termo reorquestração (p. 7).

Para o autor, o termo reorquestração simboliza o tempo, isto é, "[...] um percurso quase linear, progressivo e contínuo, que enfatizava a aquisição e o acréscimo de determinados saberes numa etapa e de outros saberes na etapa seguinte" (Idem).

Pautando-se por estes esclarecimentos supôs-se que o processo de reconfiguração dos saberes, ou, nas palavras de Andrade (2006), sua reorquestração demandou a superação de um corpo de desafios profissionais que ajudam a compreender os motivos pelos quais os entrevistados permaneceram junto ao Grupo, apesar da necessidade de cumprir uma considerável carga horária. Vale lembrar que, em linhas gerais, a entrada para o PET foi provocada pela necessidade de obter

uma bolsa de estudos¹ e parte dos depoentes informou que desconhecia a real finalidade do Programa. Foi durante o percurso de formação, que a escolha profissional e o interesse pelos desafios da docência foram gradativamente surgindo. Dito de outro modo, a participação no Grupo PET provocou a revisão do olhar sobre a profissão de professor, criando espaços para a ressignificação de sentidos pessoais e profissionais (NÓVOA, 2015; TARDIF, 2014).

Concluindo a primeira categoria de análise, perguntou-se aos entrevistados **por que razão permanecem/não permanecem junto ao Grupo PET.**

Thaís ressaltou que devido às demandas do último semestre do curso de História, precisou sair do Grupo quando completou três anos e meio:

[...] eu não conseguia mais ofertar ao Grupo PET o nível de aprofundamento, porque não é só estar no PET e desenvolver um projeto. É muito mais coisas! O PET exige muita coisa na nossa vida. Então, nisso tudo, eu acabei me exigindo mais tempo, mais dedicação, coisas que eu não estava conseguindo mais ofertar. Então, eu não conseguia distribuir muito bem o meu tempo, então, eu creio que de alguma forma isto também poderia atrapalhar porque o PET é um grupo, né? Onde cada um se envolve e tem um nível de entrega muito aprofundada, assim, porque é um trabalho que exige, não é um trabalho habitual, normal que a gente vê, né? Mas é um trabalho preciso de um aprofundamento, de um envolvimento muito grande (THAÍS, 2018).

No caso de **Tamires**, a permanência durou 2 anos, pois no último ano do Curso de História foi aprovada para o PIBIC, algo que pleiteava desde o início da graduação.

[...] Eu fiquei 2 anos! [...] Eu tô formando agora! Eu não pude continuar porque eu recebi a proposta do PIBIC, que era o campo da pesquisa. Aí, aquela coisa, tipo assim, nossa! Eu entrei na universidade com esse objetivo. Pra ir para a área da pesquisa, porém, me apaixonei pelo PET. E aí, o que vai ser? Então, eu decidi ir para o PIBIC por ser uma experiência. Por mais que eu gostasse muito do PET eu decidi ir para o PIBIC por ser uma experiência nova. E era um tema ligado a minha monografia. Era o mesmo orientador da minha monografia! Então, eu acabei indo para o PIBIC (TAMIRES, 2018).

1 A Bolsa de Estudos proporcionada pelo PET é de quatrocentos reais. Valor este publicado no edital destinado à seleção de bolsistas e mencionado pelos entrevistados.

Vinícius foi um dos primeiros membros do Grupo, pois a ele se vinculou assim que a Tutora assumiu, em 2014. Nele, permaneceu ativamente até concluir a licenciatura no 2º semestre de 2017:

[...] Eu estava no 2º período [...]. Mas, a gente só foi implementar o projeto no segundo semestre de 2014. No primeiro, a gente ainda estava se conhecendo, se familiarizando. [...] eu não tinha nenhum contato com a licenciatura na graduação. E ali, eu comecei a me interessar de novo [...]. Pra mim foi muito pesado, enfim, mas essa vivência do PET foi o que me interessava na graduação [...]. Então, quando eu cheguei não tinha nenhuma noção ainda. Como eu disse, eu vim fazer letras por conveniência e não foi assim, por vocação. Mas hoje, eu adotei essa vocação [...]. (VINÍCIUS, 2018).

Assim como os demais, Davi não conhecia a proposta do Grupo PET, mas decidiu participar da seleção e a ele se integrou na mesma época que Vinicius. Informou que sua permanência fortaleceu o desejo pela docência e favoreceu a ampliação da visão que tinha sobre a profissão, tornando-a mais realista:

*[...] Não lembro exatamente, mas no final das contas, eu fiquei os 3 anos [...]. Eu entrei um pouco com essa mentalidade de achar que de certa forma individualmente, sendo professor de História, com uma formação de qualidade, poderia transformar o meio social. E durante o processo da graduação e durante o próprio PET vejo que é completamente equivocada essa minha ideia. A gente não tem esse poder revolucionário de mexer com o todo, com a estrutura da sociedade. Mas ao mesmo tempo, eu vejo que tanto a minha formação ou talvez dos meus colegas e a própria experiência com o PET me mostraram como... não sendo um herói da Pátria, porque eu acreditava, mas não acredito mais. Não acredito que um professor seja um super-herói ou uma santidade, né? [...] Então, o PET me proporcionou um teor mais crítico, mais reflexivo da necessidade de uma prática que dialogue com uma conjuntura social, entendendo e a partir dela tentando de forma coletiva, **'acho que é sempre bom mencionar'**, transformar e ser transformado por esse constante processo. 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 (DAVI, 2018, grifo nosso).*

Quando se fala em formação de professores, nem sempre se enfatiza o outro lado da formação: A quem ela se destina? Para que ela existe?

Assim como ocorreu com 3 (Thaís, Tamires e Vinícius) dos 4 entrevistados, supõe-se que outros tantos licenciandos tenham alterado suas concepções sobre o ensino e sobre a profissão docente, em razão das oportunidades que viveram no

período de formação inicial. É possível, inclusive, que boa parte tenha optado pelo magistério inspirados pelas experiências positivas desencadeadas neste processo.

E quanto aos demais? Ou seja, quanto aqueles que gostariam de ser professores, mas não tiveram como sustentar seu desejo diante das pressões familiares ou da falta de expectativa de um futuro promissor enviesado por baixos salários e por difíceis condições de trabalho? Há também, aqueles que cursaram uma licenciatura e, por diferentes razões, a escola e suas especificidades não fizeram parte do seu repertório formativo. Com isso, pode-se atribuir aos Programas, a responsabilidade pela formação docente? Certamente não.

Julgar-se-á importante sim, destacar que a reversão do precário quadro no qual o magistério e a Educação como um todo se encontram, passa por aumento dos investimentos na formação dos licenciandos e pela melhoria da infraestrutura das instituições públicas envolvidas (universidade e escola). Passa, também, pelo fomento do interesse dos alunos da Educação Básica em relação à docência; pela ampliação da oferta de bolsas visando o ingresso e a permanência dos jovens na universidade, bem como pelo acompanhamento cuidadoso das aprendizagens dos licenciandos, por meio de avaliações qualitativas, realizadas de modo processual. Não menos importante é o envolvimento permanente no desenvolvimento de trabalhos/projetos que fomentem a autonomia e a produção de saberes dos licenciandos, de modo imbricado com o espaço escolar, entendendo professores e alunos como sujeitos ativos deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos depoimentos delineados, percebe-se que a participação no Grupo PET parece ter sido relevante no que concerne a valorização da subjetividade dos seus participantes, ocasionada por meio do sentimento de liberdade e autonomia cultivados no andamento do trabalho. Neste cenário, o saber assume valor considerável, pois, deriva de um ato pessoal e ao mesmo tempo social, constituído em um processo coletivo e autobiográfico no qual o sujeito interfere e ressignifica as informações e os acontecimentos de acordo com as demandas que surgem por meio do compartilhamento de ideias, da sua forma de ver o mundo e em elo com a finalidade de cada ação a ser adotada.

É nesse movimento de transcender para a profissão de professor que reconhecer o sentido de personalidade na profissão e vivenciar a sua essência, permitirá

percorrer caminhos executando tarefas, assumindo responsabilidades que não se conhecia, sem falar em todo o processo de transição do estado de estudante para o estado de professor.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

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.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In:* _____. A. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores.** Campinas, São Paulo; Papirus, 2016. p.17-34.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *In:* **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos.** V.92, n.230, jan/abril, 2011.

GANDIN, L. A. *et. al.* Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em:< http://www.ufrgs.br/edu_realidade >Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

GATTI, B. Atratividade da carreira docente. **Relatório de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, B. Políticas de formação de professores. *In:* SCARELI, G. (Org.). Porto Alegre: Sulina, 201 **Educação, Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas relações com a Pesquisa** 5.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In:* **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jun-abr 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 2004.

MARIANO, A. L. S. Início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... *In:* LIMA, E. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 17-26.

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.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, 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.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

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