

APESAR DA PARTITURA À EXECUÇÃO DA MÚSICA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Cyntia de Souza Bastos Rezende¹
Mônica Vasconcellos²

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre formação inicial construída em articulação com a profissão, focalizando duas dimensões: a formação inicial docente na licenciatura e os saberes produzidos a partir das práticas desenvolvidas nas escolas públicas. Teve por objetivo 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 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 indicam que o processo de trabalho desenvolvido pelo Grupo cria condições favoráveis de inserção à docência, possibilitando aos licenciandos a oportunidade de imersão em situações reais da futura profissão.

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

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF, autora1
cyntiagaleao.faeterj@gmail.com;

² Doutora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF; coautora2 monicavasconcellos@id.uff.br.



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”.

METODOLOGIA

O Grupo PET Conexões de Saberes 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.

REFERENCIAL TEÓRICO

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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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 uma 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 vividos durante a graduação, 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 [...]. *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? (THAÍS, 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! Então, o primeiro contato que eu tive com a sala de aula foi no PET [...]. *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 (TAMIRES, 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:

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! Porque você tem matérias de bacharel, que quem não é de licenciatura faz e as matérias de licenciatura, simplesmente você adiciona. É muito raro um professor tentar relacionar com sala de aula. [...] *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.* [No estágio] é uma coisa assim, muito mais distante. É uma professora que está ali com 40 alunos, às vezes, não tem nenhuma integração da UFF com nenhuma escola [...] 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? 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 um “*Redentor*” que detinha o poder em suas mãos.

[...] *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, né? Então, foi a partir das experiências mais concretas, mais básicas, que eu passei a ver 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. 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 [...], 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 [...] para além da execução do conhecimento. E isso me mostrou que nós aqui, docentes em construção da carreira [...] 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. Ali, eu comecei a entender como se dá esse processo de trabalho docente* (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, 2017; TARDIF, 2014; VASCONCELLOS e ANDRADE, 2019).

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 *Thais*, 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, 2017), 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.

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.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa CNPq pelo suporte financeiro através da bolsa de estudos para a realização do Mestrado em Educação no PPGE/UFF.

REFERÊNCIAS

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

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

GATTI, A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*. 2014. (100), p.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.

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

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.