

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.032](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.032)

ESCOLA E UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO: UMA CONSTRUÇÃO DE ESTUDO E VIVÊNCIA COLETIVA ANTES E DURANTE A PANDEMIA

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, cynthiagaleao.faeterj@gmail.com;

Neyse Luz Muniz

Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, neysemuniz@id.uff.br;

Ana Luiza de Oliveira Nascimento

Pós-doutoranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, analuizanascimento@gmail.com;

Mônica Vasconcellos

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

RESUMO

O artigo versa sobre um projeto interdisciplinar elaborado por um Grupo de Pesquisa composto por professores da educação básica, docentes de uma Universidade Federal e de um Colégio Universitário, ambos situados no município de Niterói/RJ, bem como mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em Educação da mesma instituição. O projeto desenvolvido em 2019, neste Colégio, envolveu um grupo de licenciandos que integram um Programa de Educação Tutorial/PET-MEC/SESu, sua tutora e duas professoras do Ensino Fundamental I do Colégio Universitário. Este grupo é conhecido no espaço acadêmico como Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar e envolve até 18 licenciandos em suas ações, sendo 12 bolsistas e até seis não bolsistas.

A investigação para a produção deste texto, objetivou, analisar os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido, a partir da avaliação das relações entre os sujeitos envolvidos e as experiências pedagógicas vivenciadas antes e durante a pandemia. Com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, a pesquisa abrangeu a leitura dos textos concernentes aos saberes experienciais da docência, a conversa como metodologia de pesquisa, com duas petianas que participaram do projeto desenvolvido com a escola em 2019, e dos projetos desenvolvidos durante a pandemia. Nessa direção, compartilhar as experiências tecidas pelas petianas na trajetória vivenciada desses projetos, a partir da escuta sensível e do diálogo com o outro, assumido como um espaço significativo de partilha na formação docente, sinaliza que, ainda há muitas experiências adquiridas nos projetos desenvolvidos por este Grupo a serem (com)partilhadas por seus membros e pesquisadores em outros espaços de formação.

Palavras-chave: Formação inicial, Escola e Universidade, Saberes docentes, Pandemia e Formação.

INTRODUÇÃO

Investigações da área da formação de professores têm revelado que a prática de muitos docentes que atuam na educação básica apresenta limitações que parecem derivar da pouca compreensão que têm acerca dos conteúdos que precisam ensinar, bem como das possibilidades metodológicas que podem ser mobilizadas pelos conhecimentos abordados nas universidades, revelando um descompasso entre aquilo que é abordado na graduação e as reais dificuldades enfrentadas na escola (DINIZ-PEREIRA, 2011; TARDIF, 2014).

Para superar esse quadro, estudiosos do assunto como Tardif (2014) recomendam que os cursos de formação implementem um trabalho que leve em consideração aquilo que os professores já sabem, os modos como aprendem e articulam novos conhecimentos às suas práticas, bem como os saberes que produzem e mobilizam na realização da sua função.

Na linha desse desenvolvimento profissional, Roldão (2014) esclarece que, a formação inicial e continuada de professores, constitui-se como um entre vários dos alimentadores do desenvolvimento profissional, revelando seus contornos de uso social e legitimando sua ação de professor a partir do ato de ensinar. Portanto, não basta inserir o futuro professor na escola.

É necessário articular a formação inicial e continuada em ancoragem com a pesquisa, com o ensino e com a sociedade de forma imbricada com a universidade.

Neste entendimento, Roldão (2014) adverte ainda que,

o conhecimento profissional docente implica uma diversidade integradora de conhecimentos distintos, a saber: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento do currículo, conhecimento do sujeito, conhecimento do contexto (p. 98).

A clarificação destas especificidades tem relação direta com o modo como a formação inicial e continuada de professores se constitui, entendendo que ensinar requer estreita articulação com estes conhecimentos e que os saberes da ação pedagógica são colocados em evidência, no contexto da mediação didática, para

que futuros docentes reconheçam sua pertinência e especificidade (CRUZ, 2017; ROLDÃO, 2014).

Esse reconhecimento nos permite considerar que,

[...] professores formados na perspectiva tecnicista e incentivados a serem, nas escolas, acabam perdendo a capacidade de questionamento, de investigação da própria prática e assumindo posturas de inflexibilidade intelectual, ou seja, passam a serem excluídos do processo de concepção da educação, ficando à margem do debate público sobre a prática de ensino, da qual deveriam protagonizar (MASCARENHAS e FRANCO, 2021, p. 1024).

Em contrapartida, atualmente, assistimos a um período estimulante com modelos de formação calcados sobre a construção da profissionalidade docente através de dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, utilização de múltiplas linguagens e o estímulo à construção coletiva. Experiências que vêm sendo desenvolvidas através de diferentes metodologias, como a metodologia de projetos, com o emprego de diversas linguagens e mídias por grupos de trabalho (CANDAU, 2020).

A constituição desses grupos de trabalho tem sido apontada como uma alternativa relevante para lidar com as relações que se estabelecem no campo da docência, auxiliando na troca de experiências e tomadas de decisões. Esses esclarecimentos nos levam a reiterar a necessidade de priorizar durante a formação inicial, os estudos teóricos articulados à prática para que os futuros docentes, possam se aproximar, compreender e agir em contextos próximos ligados às situações reais que emergem do cotidiano da profissão (REZENDE e VASCONCELLOS, 2020).

É compreendendo a necessidade de se intervir em contextos específicos no processo de formação inicial de professores que, acreditamos ser relevante, apresentar contribuições que pressupomos existir neste espaço de reflexão e investigação permanente sobre a prática pedagógica, considerando serem iniciativas voltadas a trocas de experiência e diferentes olhares sobre a educação escolar. E foi a partir dessa necessidade que surgiu o Formar/CNPq - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, constituído por professoras da Faculdade

de Educação de uma Universidade Federal situada no município de Niterói/RJ, professoras da educação básica e licenciandos/as da mesma instituição, cujas atividades tiveram início em 02 de outubro de 2017.

O trabalho desse Grupo foi iniciado por meio do estudo de obras que tinham por foco abordar a inovação pedagógica como campo de conhecimento, envolvendo, também, a análise de obras relativas à profissionalização, aos saberes e à identidade docente. Desde o início, um dos objetivos do Grupo Formar foi desenvolver coletivamente pesquisas que considerassem as práticas dos professores da educação básica, no sentido de identificar, analisar e publicizar aquelas que rompessem com as abordagens tradicionais. Em função disso, desde o princípio, o Grupo declarou a necessidade de realizar um trabalho integrado entre professores e estudantes dos cursos de licenciatura. Como os licenciandos que integram o Grupo de Pesquisa Formar, foram membros do Grupo PET/MEC-SESu e ambos foram coordenados pela mesma professora/tutora, a troca de informações sobre o que se passa nas escolas e o acompanhamento do desenvolvimento pessoal e profissional desses jovens é permanente, o que despertou o interesse pela realização de uma pesquisa que investigasse aspectos decorrentes das relações que se estabelecem neste processo que envolve escola e universidade. Foi assim que, no segundo semestre de 2018, professoras que integram o Formar e atuam no Colégio Universitário localizado no campus da Universidade mencionada, expressaram o desejo de acolher o Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar na referida escola para que, no ano subsequente, o projeto fosse realizado com suas turmas. Após conversas com outros professores da escola, com a direção e a coordenação no primeiro semestre de 2019, tal integração ocorreu e contou com o envolvimento de professoras e alunos de duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe esclarecer que as informações adquiridas até o momento nos permitem supor que o processo vivido pelo Grupo PET tem gerado a criação de espaços para a composição de outras possibilidades pedagógicas inovadoras o que, em nossa ótica, requer acompanhamento e estudos que vislumbrem a potencialização de aprendizagens relacionadas aos ambientes

educacionais envolvidos e às experiências pedagógicas insurgentes que têm emergido sob a perspectiva interdisciplinar. É com base nesta perspectiva que o Grupo Formar/CNPq decidiu se dedicar à análise das informações produzidas ao longo do ano de 2019, decorrentes do trabalho desenvolvido entre integrantes do Grupo PET e Professoras do Colégio Universitário mencionado. Isso nos mobilizou a investigar, mais especificamente neste trabalho, os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido, a partir da avaliação, por parte dos sujeitos envolvidos na realização do mesmo, das relações entre os sujeitos e as significações das experiências pedagógicas vivenciadas antes e durante a pandemia.

UM PONTO DE PARTIDA E REFLEXÃO METODOLÓGICA

As reflexões deste texto, implica levar em conta a construção social dessas relações: universidade, escola e licenciaturas. Implica assumir o compromisso com a educação e um ensino de qualidade social porquanto emancipadora, perspectivando, como afirma Oliveira (2020, p. 213), “um projeto de sociedade ética, ou seja, justa, democrática e solidária, uma vez livre de qualquer forma de exploração e dominação em qualquer tempo e espaço”.

Nessa direção, a autora (Ibidem) considera ainda primordial levar em consideração os desafios presentes na escola brasileira, entre os quais, os que se referem às diferenças, à diversidade cultural e à autonomia docente. Essas diferenças precisariam passar pela ressignificação da Didática, do Currículo, sem falar da mudança de paradigmas na formação de professores, envolvendo reconhecer que esses campos compartilham âmbitos comuns de atuação que se interagem na prática pedagógica escolar.

Como defendem Pacheco e Oliveira (2013, p. 220), “uma possibilidade de cooperação seria a de ambos os campos se centrarem nas demandas da prática docente, atuando junto aos professores em atividades formativas e investigativas comuns”. Assim, a importância da disciplina Didática no currículo da formação docente coadunaria com as práticas da/na escola básica exercendo influências recíprocas e mediações entre elas. Já no campo do currículo da formação docente, de acordo com Moreira (2021), haveria a

necessidade de familiarizar os futuros docentes a uma avaliação sobre o que e como ensinar os conteúdos de forma significativa, visando atender as necessidades que surgirem. Outra questão é oferecer ao professor uma formação em que o conhecimento apreendido e as experiências por ele vivenciadas contribuam para o desenvolvimento de uma identidade que se construa relativamente independente das leis do mercado e do consumo.

Neste entendimento, pesquisadores como Gatti (2017), Nóvoa (2017), Tardif (2014) e outros coadunam com a ideia de nos dedicarmos ao desenvolvimento de pesquisas semelhantes a esta, uma vez que por seu intermédio é possível nos aproximar e compreender os pormenores dos processos e dos saberes produzidos/mobilizados por professores e futuros professores em situações reais de ensino. A esse respeito, Gatti (2013, p. 55) evidencia que a

[...] 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.

Portanto, repensar novas didáticas é dar suporte adequado às aprendizagens que considerem grupos diferenciados de estudantes, preparados para a ação docente agindo com consciência e intencionalidade pedagógica em cada decisão tomada (Ibidem).

Na perspectiva de Tardif (2014), os saberes docentes são resultado de um processo de construção individual e social, uma vez que embora sejam produzidos pelo sujeito são compartilhados e legitimados por meio da socialização profissional. Este entendimento, requer dos cursos de licenciatura uma postura que promova profundas interações entre os partícipes desencadeando “[...] um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como pertencentes a uma classe e não a um profissional em específico” (REZENDE e VASCONCELLOS, 2020, p. 77).

Dentre as diferentes questões que nos afligem e ajudaram a fortalecer nosso interesse por este assunto, uma delas foi decisiva por atravessar a formação e a profissão docente, além de ser alvo dos debates da área da Educação, conforme explicita o excerto a seguir:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um *déficit* de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teorias, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2006, p. 14).

Com frequência, as pesquisas de António Nóvoa (2006; 2017 e outras) têm apontado para a necessidade e o desafio de construirmos, coletivamente, outros modelos de formação pautados pela análise dos aspectos profissionais explicitados no excerto anterior. Ciente de que este é um desafio complexo e urgente, o estudioso adverte que o avanço em direção à melhoria da qualidade da escola passa pelo enfrentamento e pela superação deste nó que compromete os cursos de licenciatura e age sobre a escola, ampliando as dificuldades que os professores enfrentam em seu campo de trabalho, seja no planejamento e/ou no desenvolvimento das práticas propriamente ditas ou no sentimento de despreparo que os atravessa frente à inserção no primeiro emprego.

Acerca desta discussão Gatti (2014, p. 39), 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.

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/central para a aprendizagem profissional dos professores, a maior parte dos estágios se limita à observação passiva

dos licenciandos, acabando por se reduzir a um papel burocrático e de subserviência.

Em consonância com estas afirmações, Cruz (2017, p. 1168) adverte que,

A escola pública e o trabalho do professor, que poderiam ser o ponto de partida e de chegada da formação, são insuficientemente contemplados no currículo das instituições (GATTI, 2013 e 2014; LÜDKE e BOING, 2012). Os estágios, tempo/espço reconhecidamente privilegiados para a aprendizagem da docência, mostram-se também pouco eficazes, em face, sobretudo, no nosso entendimento, da falta de consideração das condições necessárias à efetiva parceria universidade-escola básica na formação docente.

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).

Dito isto, enfatizamos que a nossa opção por uma abordagem colaborativa da pesquisa, toma por base a intenção de estimular professores universitários, docentes das escolas e futuros professores a desenvolverem ações conjuntas/integradas voltadas à mobilização/articulação de conhecimentos profissionais originários do ambiente escolar e dos conhecimentos adquiridos na formação inicial docente. Nesta perspectiva, podemos dizer que tratamos da abordagem colaborativa pelo viés do desenvolvimento do seu saber profissional (DESGAGNÉ, 2007). Além de nos pautarmos pelas recomendações dos teóricos sobre pesquisa colaborativa, nos inspiramos pelos subsídios teóricos de Lüdke e André (2018, p. 15), sobre a pesquisa qualitativa em educação, com foco no estudo de caso. Esclarecem as estudiosas que esta abordagem “[...] vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Em nosso caso, esse tipo de pesquisa nos possibilitou analisar os contornos de um processo que decorreu da construção e do

desenvolvimento de um projeto interdisciplinar implementado pelo Grupo PET em colaboração com o Colégio Universitário citado, com foco na relação entre os sujeitos, a partir das experiências pedagógicas que vivenciaram (licenciandos, alunos e professores da escola/universidade).

Tendo em vista as limitações impostas à produção deste texto, selecionamos para a sua elaboração uma parte dos relatos das percepções das petianas Gabriela e Júlia que participaram do projeto desenvolvido em 2019, permanecendo no Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar até dezembro de 2021. Essa conversa foi realizada no dia 24 de março, às 14h, com a petiana Gabriela e às 19h, com a petiana Júlia, de forma virtual pelo Google Meet, contando com a presença de todas as pesquisadoras envolvidas.

Neste percurso, elegemos a conversa como metodologia para esta pesquisa por considerarmos que a mesma, reforça nos professores um sentimento de autoria de sua fala, pertencimento à profissão e a constituição da identidade profissional. Uma possibilidade para pensar a pesquisa e a formação docente como fundamentação sociológica, potencializando produções coletivas dos saberes que se tecem na formação docente (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018).

Uma conversa não tem a ver com o às vezes indigno colocar-se no lugar do outro. O que a conversa habilita é a tentar narrar esse lugar, torná-lo mais profundo, quiçá mais transparente. E seguirá sendo, sempre, o lugar do outro [...]. Uma conversa não é apenas uma tomada de decisão; é, sobretudo, uma forma de exposição [...] (Ibidem, 2018, p. 13).

Selecionamos para este diálogo as reflexões narradas acerca da **relação professor em formação com professor formador da universidade/escola antes e durante a pandemia**, vislumbrando ressignificações ao tempo vivido, como uma oportunidade para se avaliar a perspectiva da própria formação. Buscamos abordar momentos significativos em sua formação no período da realização do projeto intitulado: **Projetos interdisciplinares na educação básica: escola e universidade como espaços de formação e resistência**, realizado em 2019, na escola universitária e os projetos realizados nos dois anos de pandemia. Em um primeiro momento

da conversa, buscamos dialogar sobre sua avaliação em relação à participação dos professores formadores, tanto da universidade como da escola básica, na perspectiva de sua formação para a profissão. Em seguida, a conversa girou em torno da forma como relacionam a contribuição dos projetos do Grupo PET vivenciados por elas, considerando a prática pedagógica, a função social da escola e a identificação com a docência e seus saberes, no deslocamento de seu papel de estudante para o de professor. Caminhando para o final do encontro solicitamos que apresentassem sua opinião sobre os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido pelo Grupo PET, dentro e fora da universidade, a partir da relação com os sujeitos envolvidos e as experiências pedagógicas vivenciadas, antes e durante a pandemia.

UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA: UM LUGAR PARA SE FORMAR PROFESSORES PROFISSIONAIS

Compreende-se segundo Tardif (2014) que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. O saber não é uma coisa que flutua no espaço, portanto, no caso dos professores o saber é o saber deles e se relaciona com a pessoa e a identidade deles. Ainda nesse enfoque o saber não provém de uma fonte única, mas sim de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional.

Tardif (2014) destaca ainda que, quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Sugere que as universidades tenham uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas mesmas a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Considerando o que esclarecem pesquisadores nacionais e internacionais da área, uma proposta de formação como esta, embora pontual, pode nos ajudar a vislumbrar outras perspectivas de formação dos professores contrárias aos modelos que permanecem prisioneiros de uma tradição que se mantém distante do futuro ambiente profissional dos professores e das professoras (ALTET, 2000; CRUZ, 2017; GATTI, 2017; LÜDKE, 2013; MORIN, 2001;

NÓVOA, 2017; TARDIF, 2014). Por compartilharmos desse entendimento, defendemos que a tarefa central da formação docente é a preparação para o exercício profissional, o que requer “[...] um processo de socialização que conta com os ambientes de aprendizagem de conhecimentos e aquisição de habilidades, na formação e no trabalho” (LÜDKE e BOING 2012, p. 444).

Neste entendimento, propomos as petianas que dialogaram conosco nessa investigação, que relatassem primeiramente, momentos significativos em sua formação nesse período de 2019 na escola universitária e como avaliavam a participação dos professores formadores tanto da universidade, como da escola básica, onde o projeto foi desenvolvido, na perspectiva para a sua formação.

Acerca da relação com a professora da escola básica, Gabriela relata,

[...] antes mesmo da gente começar a fazer a **fase de aproximação, a gente sentou com uma professora regente e ela trouxe tudo da turma pra gente**. Tanto em questão do que a turma estava vendo, **qual era o material, tanto como era a turma, sabe? Como eram os alunos, como era a rotina deles**. E a gente foi bombardeando a professora de várias perguntas, de várias coisas [...]. E aí era engraçado porque ela falava assim: “Ah gente! Vocês têm que ser vocês só! Não têm que lidar com os alunos pensando que eles são bebês!” “São crianças? São, mas vocês irão lidar normalmente[.]” “Se acontecer tal situação vocês conversam, se não der certo e acharem que não está funcionando vocês me chamam (GABRIELA, 2022, grifo nosso).

Com relação aos professores da universidade, Gabriela explica que não tinham nenhuma formação para lidar/trabalhar nesse segmento. Esclarece dizendo,

A gente buscou muito a orientação da tutora porque ela se formou nessa área. [...] E aí a gente começou e durante o planejamento, a metodologia, a gente dava de cara com alguma situação, tanto a nossa turma do 1º Ano, como a outra turma do 5º Ano. **A gente se**

deparava às vezes com situações que [...] eram iguais no meio dos projetos, nos dois projetos que aconteciam, mas **a gente não sabia lidar** [...]. Aí a gente corria pra tutora [...] e ela falava: “Por que vocês não convidam uma pessoa para falar com vocês?” **E a gente buscava alguém do Formar**, né? Porque ali no Formar tem um grupo maravilhoso! [...] Aí uma vez, **a gente convidou a professora de Psicologia para falar com a gente** [...]. A gente também teve outras conversas com outras pessoas porque a gente queria essa ajuda, sabe? Por mais que a gente tivesse visto uma matéria ou outra na Didática [...], **a gente sempre buscava essa ajuda tanto dos professores regentes da turma quanto dos professores da academia, tanto a parte teórica como da experiência** (GABRIELA, 2022, grifo nosso).

Diante das questões apresentadas pela petiana Gabriela, observa-se que a tessitura do trabalho, mesmo que de forma inicial, se torna diferenciado pela concepção de formação que a sustenta, por ser construída no entrelaçamento entre Universidade e Escola. Ou seja, um projeto que propõe contribuir para o entendimento do que é ser professor (TARDIF, 2014; CRUZ, 2019).

Portanto, “o que é e como se faz para ensinar aquilo que se pretende que os professores ensinem, prescinde desse conhecimento profissional, esse saber especializado que o professor desenvolve em um investido processo de formação” (CRUZ, 2019, p. 37).

No segundo momento, perguntamos, se em relação a prática pedagógica, a função social da escola e a identificação com a docência e seus saberes, foi possível o projeto elaborado pelo Grupo PET propiciar o deslocamento do papel de estudante para o de professor. Neste momento da conversa a integrante do PET Júlia, afirma que ela começa a entender seu papel como professora no momento em que o projeto começa a ser desenvolvido com a turma de alunos.

[...] **É exatamente na hora da prática, é exatamente quando a gente entra na escola, mas para desenvolver o projeto com as crianças.** Porque a nossa entrada na escola, ela se dá muito antes do desenvolvimento da metodologia.

Mas quando eu estou ali desenvolvendo um papel de compartilhar o meu conhecimento, compartilhar o que eu penso, o que eu estou aprendendo na faculdade para as crianças, eu me sinto professora, e aí acabei lembrando né, **que muda também a forma em que eu me olho, a forma em que eu não sou mais estudante de Geografia, eu sou uma professora em formação** (JULIA, 2022, grifo nosso).

Júlia ainda esclarece a importância da experiência docente desde os primeiros momentos da formação.

[...] **eu entrei no PET no meu primeiro período de faculdade** né, que é um pouco diferente pra realidade de alguns outros que entraram no PET, no terceiro período, **e desde o primeiro [período] eu tenho contato com a formação de professores que é feita dentro do PET.** [...] **Estou desde o primeiro período trabalhando a minha cabeça, a minha mente, as minhas concepções, a partir da percepção de ser professora, trabalhar com educação né, então eu sinto que eu tenho esse diferencial** (JULIA, 2020, nosso grifo).

Conforme explicita Cruz (2019), para que ocorra esse deslocamento do ser aluno para professor, é imprescindível a parceria da universidade com a escola, favorecendo a “imersão do futuro professor na sala de aula, experimentando dessa forma, antecipações de sua futura prática profissional com a mentoria e auxílio do professor da classe, que feito formador, compartilha sua docência” (p.37).

Júlia e Gabriela, compartilharam ainda conosco, um grande desafio na articulação dos saberes adquiridos no curso de licenciatura com o projeto interdisciplinar do Grupo PET, desenvolvido na escola, com o primeiro e quinto ano do Ensino Fundamental.

É principalmente a linguagem [...] a forma que eu me coloquei, **a forma que eu transmiti o meu conhecimento, a linguagem teve que ser de uma maneira mais lúdica** [...]. Encontrar novas formas de falar por exemplo, de clima com as crianças, falar sobre a mala que eu vou levar pra uma viagem indo pra região sul, e não falar porque eu vou para a região sul, porque são baixas temperaturas e fica no subtropical do Brasil sabe, diversificar a minha linguagem com essas

crianças [...]. Então **principalmente é encontrar novas maneiras de falar a mesma coisa, eu acho que seria isso** (JULIA, 2022, grifo nosso).

Eu sempre gostei de trabalhar em grupo, mas quando eu entrei **no PET eu vi que dá trabalho, trabalhar em grupo. Hoje em dia eu posso dizer que sei trabalhar em grupo!** E eu **enquanto professora sobre a interdisciplinaridade e os projetos de trabalho, eu não conhecia, não fazia a menor ideia [...].** Eu consigo ver agora como aluna e como professora, que **na escola, eu estava sendo como um receptáculo vazio, pegando tudo o que o professor teria que dar, e sempre de uma forma [...] muito rápida. [...] E aí quando eu passei no PET, eu vi que de fato é isso, não é uma pessoa necessariamente no centro. É ter essa troca entre aluno e professor, colocando o aluno como prioridade, os interesses do aluno como prioridade é uma troca muito maior [...]. Quando você aprende de uma forma que você tem um interesse sobre aquilo [...]** Tipo assim, **você está aprendendo. [...]**

E isso tudo acontece dentro das perspectivas de trabalho e da interdisciplinaridade. Então, das experiências que eu já vivi são as melhores que existem [...]. (GABRIELA, 2022, grifo nosso).

Partindo destas interlocuções, compreende-se que trabalhar de modo interdisciplinar significa fazer uso de procedimentos que provoquem nos alunos o desejo e o gosto pela aprendizagem, promovendo uma visão que não deve ser pensada como uma fusão de conteúdos e sim como uma atitude diferente frente ao conhecimento, cuja implementação pressupõe abertura para os questionamentos (FAZENDA, 2011; REZENDE e VASCONCELLOS, 2020).

Ao finalizarmos a nossa conversa, perguntamos as petianas como avaliavam os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido pelo Grupo PET dentro e fora da universidade, a partir da relação com os sujeitos envolvidos e as experiências pedagógicas vivenciadas, antes e durante a pandemia.

Gabriela relata que no primeiro projeto que foi presencial, não tinha experiência, explica **que,**

[..] era aquela questão de **buscar ajuda nos petianos antigos, com a tutora** e tudo mais. Já **no projeto que eu fiz online, eu já tinha passado por toda a experiência,**

eu tinha completado o ciclo Jurema. Eu já tinha mais experiência, **então eu sabia o que fazer**. Sabia o que esperar dos processos. [...] **No primeiro projeto no presencial**, era o ambiente também, **a gente estava no ambiente da sala de aula**, todos ali estavam, não diria todos focados, mas **todos estavam naquele mesmo ambiente**. Todo mundo junto sabendo o que aconteceu, o que iria fazer, **a gente conseguia chamar a atenção dos alunos** ou a gente **sabia dizer quanto tempo iria levar para desenvolver a atividade**. Já **no projeto online**, isso **era muito complicado porque cada um estava no seu ambiente**. Não era um ambiente coletivo, era assim um ambiente particular e estava todo muito nesse ambiente, “entre aspas”, coletivo online que é muito diferente. Porque **a conexão pode cair, o aluno pode entrar em outra coisa**, em site de grupo social, em site de jogo ou **pode ter um parente passando atrás e conversando, o aluno pode estar na cozinha ou no quarto, o outro na sala**. Fora que tinham alunos que **não conseguiam participar por não terem internet ou computador**. Então já **tinha essa diferença do outro ambiente onde todos os alunos estavam ali tendo acesso, participando**. [...] **na fase de aproximação que a gente teve no presencial, a gente conseguia ver os alunos, conseguia conversar com eles**, a gente conseguia conversar individualmente com cada um. [...] **No online, isso não acontecia!** A gente não conseguia conversar diretamente com um aluno só, porque a gente estava naquele ambiente coletivo online. E **a gente estava ali junto nas aulas, sendo que para um aluno interagir com a gente ou tinha que ser pelo chat ou o aluno tinha que ligar o microfone e acabava interferindo na aula, acabava interferindo na fala de alguém** (GABRIELA, 2022, grifo nosso).

Na avaliação da Júlia, em 2020/21, os petianos puderam pre-senciar as dificuldades de uma escola pública municipal, recorrentes do modelo emergencial remoto, devido a pandemia. A mesma esclarece que,

[...] o que me deixou um pouco agoniada **no projeto de 2021 foi um ciclo não terminado**, “né”. A gente não conseguiu terminar o Ciclo PET [na escola]. Nós tentamos de todas as formas, mas não aconteceu. “E”[Pausa], no meio do caminho... Aí é uma avaliação que eu faço

e cada um do grupo [...], tem uma avaliação diferente sobre o próprio trabalho. Então, essa é uma avaliação bem individual que eu tenho agora. Eu **sinto que essa dificuldade do remoto, de não estar presencialmente com as crianças fez com que a gente se afastasse do propósito e do projeto para as crianças de 2021.** E eu vejo essa grande necessidade da presença e do presencial. **Você precisa ter contato com as crianças [...]. Diferente do projeto de 2019, que eu acho que tem tudo a ver com a turma.** Sabe [pausa], que **foi construído também com a professora** (JÚLIA, 2022, grifo nosso).

A partir dos relatos, evidenciamos elementos que ultrapassam o campo profissional e apontam perspectivas pessoais sensíveis a uma educação voltada à construção de conhecimentos em contextos que nos permitem afirmar que o trabalho implementado pelo Grupo PET promove a imersão dos licenciandos em um processo formativo que projeta e enfoca uma base de conhecimentos relacionados ao magistério, em estreita ligação com a escola/universidade (NÓVOA, 2017; REZENDE, 2019; TARDIF, 2014).

Dito isto, coadunamos com Gatti (2020), quando evidencia que a pandemia nos permitiu pensar em outros modos de atuação sobre como vamos desenvolver o currículo necessário para que esses licenciandos possam ter sua base de profissionalidade constituída e segurança para atuar com as crianças e jovens com quem eles irão trabalhar. “Tudo nos chama a repensar a educação fragmentária, de caráter apenas cognitivo, e, para muitos jovens e adolescentes, sem sentido, que oferecemos” (Ibidem, p. 39).

E AINDA HÁ MUITO A PARTILHAR!

A conversa realizada com essas duas petianas, é um primeiro mergulho na busca de com elas ressignificar o espaço/tempo de ensinar/aprender no campo da formação docente, a partir de um projeto interdisciplinar. Ao compartilharmos juntas as experiências adquiridas por essas petianas, na trajetória vivenciada nos projetos desenvolvidos no Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, realizados em 2019 e 2021, somos todas afetadas, petianas e pesquisadoras. As petianas, na sua compreensão de ser o espaço da

escola um tempo de construção de conhecimento na profissão e de ressignificação de sua identidade docente. Nós, pesquisadoras, somos impactadas pelo fato de que, como formadoras somos tocadas pelas experiências narradas num movimento que nos leva a refletir nossa própria prática e identidade docente. Nesse sentido, compreendemos a escuta sensível e o diálogo com o outro como um espaço significativo de partilha na formação docente e assim, afirmamos ainda que, há muitas experiências adquiridas nos projetos desenvolvidos pelo Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, a serem (com)partilhadas.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Portugal: Porto Editora, 2000.

BELLO, I. M. **Formação, profissionalidade e prática docente**: relatos de vida de professores. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

CANDAU, Vera. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial, n. 8, jan./abr., 2020, p. 28-44.

CRUZ, G. B. da. Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *In*: **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**. v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

CRUZ, Giseli. B. (org.). **Prática, Pesquisa e Formação docente**: narrativas do PIBID Pedagogia da UFRJ. Curitiba: CRV, 2019.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 29, n. 15, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 03 maio. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A prática como componente curricular na formação de professores.** Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP.** 2014. p. 33-46.

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

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.,** São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=pt&nrm=iso&lng=pt. Acesso em: 09 mar. 2021.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2.ed. 2018.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva,** Viçosa, v. 4, n. 1, p.111-133, jan/jun de 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa,** v. 42, n. 146, p. 428-451, mai/ago/2012.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professores da educação básica. **Revista E Currículo,** São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul/set, 2021.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e Currículo: questões em debate. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 09 nov. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p. 95.

NOVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no SIMPRO – SP, 2006. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12894> Acesso em: 09 mar. 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Didática, currículo e formação de professores: relações históricas e emancipadoras. In: CANDAU, V.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020. p. 213-229.

PACHECO, José A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Os campos do currículo e da didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2013. p. 21-44.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS, M. Rememorar é transcender: um diálogo com licenciandos do grupo PET Conexões de Saberes da Universidade Federal Fluminense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, p. 1569-1584, 2020.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS. **Entre narrativas e práticas de formação:** uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 36-37.

ROLDÃO, Maria do C. Currículo, didática e formação de professores – a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Professor:** formação, saberes e problemas. Porto/PT: Porto Editora, 2014. p. 93-104.

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