

# ENTRE RODAS DE CONVERSA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO:

um olhar sobre o desejar-saber-fazer interdisciplinar  
em diálogo entre a universidade e a escola básica

Cyntia de Souza Bastos Rezende  
Mônica Vasconcellos



**ENTRE RODAS DE CONVERSA  
E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO:**  
UM OLHAR SOBRE O DESEJAR-SABER-FAZER  
INTERDISCIPLINAR EM DIÁLOGO ENTRE A  
UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA



**Cyntia de Souza Bastos Rezende**  
**Mônica Vasconcellos**

**ENTRE RODAS DE CONVERSA  
E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO:**  
UM OLHAR SOBRE O DESEJAR-SABER-FAZER  
INTERDISCIPLINAR EM DIÁLOGO ENTRE A  
UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA

**Copyright © Autoras**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

---

**Cyntia de Souza Bastos Rezende; Mônica Vasconcellos**

**Entre rodas de conversa e práticas de formação: um olhar sobre o desejar-saber-fazer interdisciplinar em diálogo entre a universidade e a escola básica.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 265p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1103-9 [Impresso]**

**978-65-265-1272-2 [Digital]**

1. Rodas de conversa. 2. Prática pedagógica. 3. Formação docente. 4. Interdisciplinaridade. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## DEDICATÓRIA

A Deus, por cuidar da nossa vida, família e saúde nos momentos de luta, desânimo e medo. Porque Dele, e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém.



## AGRADECIMENTOS

Sabemos todos e todas que a viagem é a melhor metáfora educativa, mas quase nunca conhecemos as viagens que as pessoas fizeram depois de as deixarmos. Fica sempre uma interrogação, aqui e ali cortada por algum encontro ocasional, mas é insuficiente para fazermos um balanço significativo. Portanto, não é possível determinar de súbito como uma pessoa ou grupo de pessoas devem se comportar, pensar ou sentir. O comportamento é sempre fruto de suas histórias de vida, como seres únicos e como pessoas inseridas em coletividades desde que nasceram.

Deste modo, a linha da minha vida pode ser lida em duas direções: na horizontal, com a cronologia da história, e na vertical, com a diversidade de acontecimentos ocorridos num mesmo ano. Por falar em anos, lá se foram quase oito desde que iniciei minha caminhada como pesquisadora na Universidade Federal Fluminense. Muitas horas de viagem entre Itaperuna e Niterói, mas sempre com aquela expectativa de que iria aprender um pouco mais. Por isso, não tenho como deixar de agradecer a Deus por cuidar de cada detalhe e por me permitir concluir o doutorado em Educação.

Minha linha horizontal está marcada por família, amigos, colegas de trabalho e tantas outras pessoas especiais que contribuíram para que eu chegasse até aqui. Entremeando essa história de referências significativas tem a Profa. Dra. Bárbara Maia das Neves, uma dedicada e competente profissional da FAETERJ que me acolheu como uma amiga e profissional em 2019. Seus ensinamentos para a prova de proficiência em Inglês do doutorado e suas noites dedicadas à leitura dos meus escritos acalmavam o meu coração após dois anos de pandemia e sem saber como seria o desfecho do que pretendia investigar. Sabe aquele momento de solidão? Passei por ele! Mas não medi esforços para aprender e sempre procurava ajuda com os mais experientes. O mais



milagroso de tudo o que tive que enfrentar antes, durante e depois da pandemia foi o cuidado de Deus enviando-me sempre as pessoas certas e de forma sobrenatural para auxiliar-me. Gratidão, minha querida amiga Bárbara.

Outro presente que recebi foi o carinho e a amizade da Profa. Dra. Menga Lüdke durante a pandemia quando me ligava para conversarmos sobre os rumos da pesquisa. Uma pesquisadora que, com muita gentileza, ajudou-me a compreender melhor os caminhos do estudo de caso na pesquisa qualitativa. Suas aulas na primeira disciplina eletiva do doutorado, ministrada na UFRJ, com a participação da Profa. Giseli Barreto da Cruz, auxiliaram-me na construção da metodologia. Tudo isso sem falar da gentileza da Profa. Giseli, recebendo-me como ouvinte em suas disciplinas na UFRJ, durante a pandemia, e como aluna regular na disciplina sobre conhecimento profissional docente e formação de professores, em parceria com o Prof. Dr. António Nóvoa, pelo Instituto de Educação Ulisboa. Como aprendi e me senti especial naquele grupo! Não tenho palavras para agradecê-la!

Há que se destacar, que o Prof. António Nóvoa também contribuiu na construção desta pesquisa. Durante as suas aulas convidava-nos ao diálogo por e-mail, respondendo cada dúvida e compartilhando de forma reflexiva os depoimentos do grupo de pesquisadores/as em suas aulas pelo *Google Meet*.

Esses movimentos de encontro com o outro e com as experiências individuais e coletivas fundadores dessa formação, que se fez em travessia, foram partilhados e oportunizados em tempos de distanciamento social, nos permitindo estar em toda a parte do mundo com os nossos referenciais teóricos.

Outras implicações do trajeto são lembradas, como, por exemplo, o processo de acompanhamento do Grupo PET-Inter remotamente, os encontros do Grupo de Pesquisa Formar, as interações com a minha orientadora e as disciplinas obrigatórias do doutorado. Digo que sobrevivência! Horas afinco na tela registrando tudo e selecionando os próximos passos. Mais uma oportunidade para não desistir e aprender sempre.

As adversidades dos trajetos e os desgastes físicos, além dos riscos que eles ofereceram durante o desenvolvimento desta pesquisa, só me fazem lembrar e agradecer o apoio que recebi dos meus alunos da licenciatura em Pedagogia da FAETERJ, pela benevolência da minha amiga e diretora Edneia Maria de Melo Pereira, que sempre tinha uma palavra de apoio e me ajudava nas horas que mais precisava durante a escrita da pesquisa.

Convém ainda destacar a gentileza e apoio da pesquisadora e Profa. Dra. Bernardete Angelina Gatti que, muito solícitamente, contribuiu para que os meus medos fossem transformados em vontade de crescer e aprender. Cada orientação, cada texto e cada palavra foram essenciais nos dias de fragilidade e preocupações com a vida, com a família e com a pesquisa. Minha eterna gratidão!

Desse modo, desenvolver uma pesquisa que entrelaça as narrativas de vida e formação carrega em si algumas marcas de significações, subjetividades e cotidianidade, conforme apresentadas pela Tutora e orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Mônica Vasconcellos que, na incansável meta de construir uma nova escola e uma nova formação de professores, conquistou jovens profissionais da educação com o seu jeito afetuoso, mas com um projeto audacioso permitindo que as experiências fossem reinterpretadas de acordo com a importância dos acontecimentos. Uma formadora exemplar!

Os sentidos que esta orientadora e professora da universidade atribui à sua experiência durante o deslocamento de quase uma década de ida e vinda dentro da universidade em diálogo com a educação básica e o Grupo PET- Inter tomam uma dimensão bastante humanizada da relação com o outro que, neste caso, decifram-se em dar sentido às experiências vividas.

Portanto, gratidão é o caminho para lembrar o dia 18 de dezembro de 2015, quando tudo começou! Um corredor, uma sala, uma vista para a ponte Rio Niterói ao entardecer de um pôr do Sol, no bloco D, 5º andar do prédio de Educação da UFF, em Gragoatá. Eu, Cyntia de Souza Bastos Rezende, acompanhada pela minha sobrinha Gabriela Bastos Lourenço, tive a honra e a alegria de ser

convidada pelo inenarrável amigo e Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade para conhecer o PPGE/UFF, a partir do Grupo de Pesquisa CDC (Currículo, Docência e Cultura), coordenado pela querida Profa. Dra. Sandra Selles. Um caminho sem volta! Um lugar que me ensinou que na vida o possível você faz, mas o impossível Deus fará por você. Um lugar onde encontrei pessoas especiais que levarei para a vida, e que estiveram presentes em cada etapa da minha formação.

Para finalizar, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro, às queridas professoras e avaliadoras da minha banca que, com muita prontidão e maestria, acompanharam e contribuíram no meu processo de formação e construção da pesquisa em educação. Também ao inesquecível e contagiante Grupo PET-Inter, em especial aos participantes das duas pesquisas desenvolvidas: Tamires, Thaís, Vinícius, Davi, Gabriela, Ana Carolina, Júlia e Diego, por todo carinho e atenção durante o acompanhamento do trabalho e as boas conversas. GRATIDÃO!

A felicidade não chega automaticamente, não é uma graça que a boa sorte pode derramar sobre nós e uma virada do destino nos proporcionar.

Ela depende unicamente de nós. Não nos tornamos felizes do dia para a noite, mas graças a um trabalho paciente, realizado dia após dia.

A felicidade se constrói, o que exige tempo e esforço. Para nos tornarmos felizes, temos que saber mudar a nós mesmos.

(Luca e Francesco Cavalli-Sforza)



# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>15</b>
<b>Aos sonhos possíveis de uma professora e pesquisadora</b> Everardo Paiva de Andrade	
<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA: EU QUE ME</b>	<b>19</b>
<b>AGUENTE COMIGO E COM OS COMIGOS DE MIM</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>45</b>
<b>REDESENHANDO O PERCURSO DE PARTIDA E DE</b>	
<b>CHEGADA</b>	
<i>1.1. Abordagem qualitativa na pesquisa e seus contornos</i>	46
<i>1.2. O desenrolar de uma abordagem teórico-metodológica de</i>	66
<i>pesquisa em educação</i>	
<i>1.3. Um percurso inusitado de partida e de chegada</i>	101
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>111</b>
<b>INSPIRAÇÃO PARA UM PROJETO</b>	
<b>INTERDISCIPLINAR</b>	
<i>2.1. Uma reflexão sobre projetos de trabalho interdisciplinar</i>	116
<i>2.2. Percorso formativo: experiências e estratégias pedagógicas</i>	122
<i>2.3. Onde a cena educativa se desenrola?</i>	125
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>131</b>
<b>A (RE) INVENÇÃO DE SI: PERCORRENDO UM</b>	
<b>CAMINHO</b>	
<i>3.1. Um novo projeto gestado em 2020</i>	140
<i>3.1.1. Grupo PET/Conexões de Saberes Interdisciplinar na</i>	148
<i>pandemia</i>	

3.1.2. <i>Uma nova experiência: integrantes do PET e a monitoria na disciplina de Didática</i>	154
3.1.3. <i>Experiência da professora e tutora do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar na pandemia</i>	159
3.2. <i>Transformando o tempo vivido em oportunidades formativas</i>	162
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>171</b>
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRABALHO EM EQUIPE E O EXERCÍCIO COLETIVO DA PROFISSÃO</b>	
4.1. <i>O tempo vivido pela imagem de um bordado: os comigos de mim</i>	172
4.2. <i>O espaço da análise partilhada das práticas</i>	178
4.3. <i>A (re)construção de um conhecimento profissional</i>	190
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>209</b>
<b>EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E REFLETIDAS NO/PELO GRUPO PET INTERDISCIPLINAR</b>	
5.1. <i>Formação inicial docente: fazer/aprender na monitoria de Didática</i>	210
5.2. <i>Tecendo diálogos entre formação e experiência na profissão docente</i>	220
5.3. <i>Registros de vida e de experiências na formação: memórias compartilhadas</i>	232
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>243</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>249</b>
<b>POSFÁCIO</b>	<b>263</b>
<b>A título de um Posfácio</b> Bernardete A. Gatti	

## PREFÁCIO

### **Aos sonhos possíveis de uma professora e pesquisadora**

Parafraseando Jorge Luís Borges, diria que uma tese (uma boa tese) deve se bastar, já que sua fortuna jamais dependeria de eventuais palavras de apresentação. Nesse caso, então, a pesquisa realizada por Cyntia de Souza Bastos Rezende em sua tese de doutoramento – para além da orientação inspirada da professora Mônica Vasconcellos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, da companhia fértil e feliz de tantos sujeitos interlocutores ao longo do percurso, ou mesmo da criteriosa avaliação por parte de uma banca especializada – definitivamente se basta!

Tenho tido o privilégio de acompanhar uma parte da trajetória acadêmica circunstanciada de Cyntia (se me permite a liberdade de tratá-la pelo primeiro nome), em momentos e contextos variados. Professora, pesquisadora e pedagoga militante em Itaperuna, no extremo noroeste fluminense, mestre e já agora doutora em Educação pelo PPGE, jamais secundarizou sua imersão na vida profissional. Certamente responderia de forma singular àquela questão urgente nesses tempos ainda difíceis e sombrios: de onde nascem em nós a profissão e a pesquisa?

Sem dúvida, da vida, de uma história de vida, ainda que o poder de as concretizar – a profissão como a pesquisa – por vezes nos pareçam insondáveis. Trabalhando desde os tempos do Ensino Médio, estreou no magistério ainda no final da adolescência, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após sua formação em Pedagogia, trabalhou como coordenadora pedagógica em vários níveis e modalidades de ensino. Frequentou cursos de especialização (Gestão Escolar, Psicopedagogia



Institucional e Docência do Ensino Superior), ingressando também no ensino superior como professora e coordenadora de curso.

A partir de 2016, Cyntia participou assiduamente das reuniões do CDC – Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura, na FEUFF, muitas vezes após uma longa viagem noturna de muitos quilômetros entre Itaperuna e Niterói, depois de uma semana intensa de trabalho e compromissos familiares. Ingressou no Mestrado em 2017 como bolsista do CNPq e iniciou o doutorado em 2019. Sua pesquisa – *Formação inicial docente: um percurso singular de práticas interdisciplinares do grupo PET-INTER/UFF em diálogo entre a universidade e a escola básica* – amplia e aprofunda estudos iniciados ainda no mestrado, na UFF.

O interesse pela formação inicial de professores, articulado em diálogo polifônico, não hierárquico e profundo entre universidade e escola, entre formação e profissão docente, tem se constituído na questão principal de investigação da autora. Compreendido na perspectiva de uma reorquestração de saberes entre tempos da universidade, presididos pelos conhecimentos acadêmicos, e tempos da escola e da profissão, sob a égide dos saberes escolares e experienciais docentes, sua pesquisa contribui para a configuração do que António Nóvoa denominou *terceiro gênero de conhecimento*.

Seu objeto de pesquisa focaliza um conjunto de experiências compartilhadas com professores e licenciandos do Grupo PET – Conexões de Saberes / Interdisciplinar, da Faculdade de Educação da UFF. A pesquisa atravessou o longo período pandêmico sem perder de vista o contato direto com os ambientes da escola e da universidade, constituindo, desse modo, uma dentre tantas confirmações de que, preservando a vida, era preciso preservar também a existência (e a biografia), naquela perspectiva cósmica da unidade entre *ser, viver e existir*, sugerida por Todorov no ensaio *A vida em comum*.

A questão que a tese, em mãos do leitor, procura responder talvez se expresse, em palavras da própria pesquisadora, na seguinte pergunta: “em que medida, os estudos e as práticas desenvolvidas pelo Grupo PET – Conexões de Saberes / Interdisciplinar (...) têm

contribuído para a formação dos futuros professores, (...) para o exercício da profissão e para a relação (...) entre universidade e escola”? Como se vê, implica em objetivos que envolvem políticas públicas e atravessam a formação e a profissão docente num movimento de mão dupla entre a universidade e a escola.

Instituído originalmente em 2007, o PET integra um conjunto de políticas públicas destinadas ao aprimoramento da formação profissional proporcionada pela universidade, dentre elas a formação docente, potencializada de modo mais direto em programas como o Prodocência (2005), o PIBID (2007) e a Residência Pedagógica (2018). Tais programas parecem pressupor o reconhecimento de que a universidade sozinha não dá conta de enfrentar os problemas desestruturados e complexos do mundo real, dentre eles o problema educacional e a formação docente, para o qual necessita daquele *terceiro gênero de conhecimento*, construído pelos professores no exercício cotidiano da profissão.

Resta dizer que a tese de Cyntia de Souza Bastos Rezende torna ainda mais explícito o reconhecimento de que a formação profissional docente demanda embasamento teórico e construção de estratégias pedagógicas adequadas, apropriação de conteúdos necessários ao dia a dia de trabalho e também construção de parcerias, dentro e fora da universidade, apoio e investimento público, institucional e governamental. Para conferir tantas demandas, e sem perder de vista a indissociabilidade entre teorias e práticas, a opção pelo estudo do PET com foco no trabalho interdisciplinar, envolvendo professores, licenciandos e estudantes da educação básica, foi uma escolha feliz. Por ela, definitivamente, a tese se basta!

Respondendo, por fim, às *forças reacionárias* que acreditam poder dispensar a utopia, a luta por justiça social e o sonho, Paulo Freire afirma, em *Pedagogia dos sonhos possíveis*: “para mim, é impossível existir sem sonhos!”. Talvez esteja aqui um ponto importante do diálogo entre a pesquisadora e o *Patrono da Educação Brasileira*, quando, em inúmeras ocasiões, também ela insiste em

referenciar seu próprio percurso, na pós-graduação e nos encontros fecundos da vida, como a realização de um sonho.

**Everardo Paiva de Andrade**

Professor Associado da Faculdade de Educação / UFF,  
do Programa de Pós-Graduação em Educação e do

PROFHISTÓRIA

everardoandrade@id.uff.br

## PARA INÍCIO DE CONVERSA: EU QUE ME AGUENTE COMIGO E COM OS COMIGOS DE MIM

Todo começo é difícil, mas todo final também! Justamente pelo fato de que não sabemos o que nos espera. Não é porque vivemos grande parte de nossas vidas dentro de uma sala de aula que isso nos dará a plena confiança e preparo para a vida docente, principalmente pelas responsabilidades em determinadas situações. Além disso, o espetáculo da vida nas escolas é diário. Os professores iniciantes, e até mesmo os mais experientes na carreira, vivenciam situações inusitadas a cada dia. Essas situações e a maneira como lidam com elas é que ajudarão a formar a identidade profissional desse professor. Mas, para que isso aconteça, esse trabalho precisa ser realizado em equipe, de maneira colaborativa, na qual os atores mais experientes possam ajudar os novatos. Esse pode ser um bom caminho para amenizar os conflitos e as dificuldades que professores iniciantes vivenciam no começo da profissão (Corsi, 2006).

Por falar em caminho, como não relembrar o caminho que percorri até aqui? Valeu a pena? Como dizia Fernando Pessoa<sup>1</sup>, *“Tudo vale a pena/Se a alma não é pequena./Quem quer passar além do Bojador,/Tem que passar além da dor./Deus ao mar o perigo e o abismo deu,/ Mas nele é que espelhou o céu”*. Por isso, será preciso vencer os desafios impostos pela vida, superar sofrimentos e, no caso da profissão de professor, entendê-la como

[...] um espetáculo [espelhado no céu] que precisa de preparação, ensaio, improviso, atuação – como uma peça de teatro que não é unilateral e tampouco linear – e, ainda, assumirmos que precisamos

---

<sup>1</sup> Poema “Mar Português” de Fernando Pessoa. Disponível para download em: <https://literatura-brasileira.com/2014/07/15/mar-portugues-fe>.

**construir uma cultura de trabalho coletivo** pode ser um caminho em potencial para que o espetáculo aconteça de forma cada vez melhor (Mariano, 2006, p. 26, grifo nosso).

Esse caminho, cheio de desafios, tenho percorrido há quase três décadas como professora da educação básica e como docente do curso de licenciatura em Pedagogia, chegando ao mestrado em 2017 e, agora, finalizando o doutorado, ambos em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Isso era algo que considerava impossível por enfrentar jornadas triplas de trabalho e por não ter tempo para me dedicar à pesquisa, exigindo que eu buscasse alternativas para lidar com os comigos de mim, conforme apresentado por Fernando Pessoa<sup>2</sup>.

Dito isto, me pergunto, como formar profissionais que possam transcender a sua própria prática, sobretudo nesses tempos sombrios atravessados por um Governo que entre 2019 e 2022 não priorizou a educação em nosso país? Como reagir? O que fazer para mudar? O que fazer? Ficar recolhida, assustada com a pandemia ou fazer o possível para tocar a vida, a pesquisa, a profissão e a família da melhor forma possível, mesmo quando não sabemos o que fazer? E o que fazer quando não sabemos o que fazer?

A busca por respostas está no cerne desta investigação e de tantas outras inseridas no campo da formação inicial e continuada de professores. Entretanto, advertimos que nem todas as indagações formuladas originaram respostas e muitas delas se desdobraram em outras para as quais ainda não temos solução. Ressaltamos, ainda, que as respostas que construímos junto ao coletivo pesquisado (Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da UFF), não têm por intuito provocar generalizações ou mesmo defender a sua transferência para outros contextos. Embora este aspecto seja abordado nas considerações finais desta obra, assinalamos que as informações relacionadas aos

---

<sup>2</sup> Álvaro Campos (Heterónimo de Fernando Pessoa), obra “Eu que me Aguento Comigo”, retirado do site: <https://www.citador.pt/poemas/eu-que-me-aguento-comigo-alvaro-de-camposbrbheteronimo-de-fernando-pessoa>.

objetivos delineados para esta investigação fornecem pistas que ampliam e aprofundam o conhecimento já produzido no campo da formação docente, seja em sentido lato ou em relação ao Grupo pesquisado.

Sobre o Grupo, destacamos que durante a primeira pesquisa que originou a obra, intitulada “Entre narrativas e práticas de formação: uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades” (Rezende; Vasconcellos, 2020), desenvolvemos uma investigação sobre a formação de professores, cujo objetivo geral foi analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos, tendo como horizonte teórico a urgência de investirmos em processos formativos que dediquem atenção especial à indissociabilidade entre teorias e práticas docentes. Isso porque, não se pode conceber a formação de docentes para o exercício do magistério na educação básica sem lhes proporcionar esta condição.

Por meio desta pesquisa (Rezende, 2020), verificamos que a superação de concepções simplistas, alicerçadas em técnicas descontextualizadas sobre o ensino demanda uma série de elementos que auxiliem os licenciandos a se envolverem em contextos que os provoquem a construir referenciais e modos de agir pedagógicos, conforme salienta Gatti (2020). Nada mais coerente com as necessidades formativas para o magistério na contemporaneidade, à luz das sinalizações dos estudos preocupados com as dinâmicas curriculares na formação de professores, tendo como princípio e caminho a integração dos licenciandos ao cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “[...] oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes interdisciplinares que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010, art. 3º, inciso IV).

Conforme esclarece Roldão (2007), uma oportunidade de participação no cotidiano das escolas se constitui como importante

e desafiador período de desenvolvimento profissional do professor, por meio de percursos e estratégias que ultrapassem iniciativas informais de acompanhamento, de modo que o equilíbrio entre as idealizações e a realidade do cotidiano escolar transcorra de forma menos brusca. E comigo não foi diferente. Como a única alternativa que me restava era a informalidade, busquei a ajuda dos colegas mais experientes para que me sentisse segura e caminhasse, dia a dia, na direção que parecia ser a mais indicada em cada situação. Foi neste contexto de insegurança que a professora Ângela<sup>3</sup>, com quase duas décadas de experiência como alfabetizadora em escolas públicas e privadas na minha cidade, se tornou essencial para a minha permanência na profissão. Sua atenção e os direcionamentos concedidos auxiliaram-me a organizar as aulas e a lidar com as turmas. Foi um início difícil (fevereiro de 1992), mas consegui superar os entraves que a todo momento surgiam; diferentemente de uma outra colega recém-formada que chegou junto comigo à escola e acabou desistindo no seu primeiro dia de aula. Em lágrimas, saiu da sala repleta de alunos por medo de não saber como fazer.

Quanto a mim, tempos mais tarde, após a formação em Pedagogia, trabalhei por seis anos como coordenadora pedagógica em uma escola técnica/profissionalizante e voltei a atuar no ensino fundamental I como professora substituta e na coordenação pedagógica do ensino fundamental II, por mais oito anos. Em seguida, por dois anos, assumi a coordenação pedagógica do ensino médio da mesma instituição. Durante esse tempo, fiz alguns cursos de especialização em Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional e Docência do Ensino Superior, sempre almejando aprender e compartilhar conhecimentos com colegas de profissão.

No decorrer desta trajetória, tive a oportunidade de vivenciar o que defendem Alarcão e Roldão (2014, p. 112), ao assinalar que a colaboração entre colegas contribui como “[...] meio de ultrapassar

---

<sup>3</sup> Para evitar a identificação, tomamos o cuidado de substituir os nomes das pessoas ou instituições por nomes fictícios.

as dificuldades num processo de socialização que se consubstancia através de conversas, sugestões, confrontos de estratégias, partilha de dificuldades e soluções”. No meu caso, a colaboração durante o meu envolvimento com projetos da escola na qual trabalhei, por uma década, como professora do fundamental I, participando de reuniões voltadas aos temas direcionados pela coordenação pedagógica, durante as trocas de ideias ou a socialização com professoras mais ou menos experientes, por exemplo.

Havia cumplicidade, mas também muita cobrança no sentido de fazermos o melhor pelos nossos alunos. Entretanto, uma coisa faltava naquele aprender junto. Algo que só percebi depois de alguns anos em processo de formação, avaliando cada acontecimento com os pares, com os alunos, com as famílias e anos mais tarde como Coordenadora Pedagógica: uma gestão/coordenação que garanta o lugar de todos, de modo a valorizar a construção coletiva e a atenção às responsabilidades assumidas (o pedaço de cada um), mas também de forma interligada oportunizando aos alunos e aos professores a atribuição de sentidos ao que vivem na escola e suas relações com o que se passa em outros contextos, como o familiar.

Desta forma, ter aquela experiência de trabalho me proporcionou, tempos depois como coordenadora pedagógica de um curso técnico, condições para lidar com situações ambíguas (dependência *versus* autonomia, prazer *versus* cansaço e competitividade). Na época, percebi que toda relação de aprendizagem precisa acontecer pela troca e não pela imposição. Pela compreensão e pelo respeito à realidade de cada um.

Anos depois, ingressei na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ), como professora do ensino superior (em 2011), atuando como docente das disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Pedagogia e coordenando o próprio curso no período entre 2015 e 2017. Neste intervalo, reconheci que a falta de tempo tornou minhas possibilidades mais raras, me permitindo compreender que para se



ter uma boa formação era preciso vivenciar mais, participar mais e sentir as coisas ao meu redor.

Nesse percurso, compreendi que a intenção que deve nos conduzir a um caminho é a de nos transformarmos com vistas a ajudar os outros a também se transformarem. Isso, num primeiro momento, me levou a entender e a assumir a minha própria impotência no sentido de realizar esta tarefa sozinha. Veio, então, o desejo de me aperfeiçoar para que assim pudesse lidar com novos desafios.

Foi nesta busca que em 2016, participei como ouvinte da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal Fluminense, acompanhando as aulas da disciplina “Experiência, Memória e Narrativa de Professores”, ministrada pelo Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade e pela Profa. Dra. Sandra Selles. Também frequentei assiduamente as reuniões do Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC/CNPq), coordenado pelos mesmos docentes. Como aprendi! Lia todos os textos, assumia tarefas voluntárias no grupo, dialogava com professores mais experientes e jovens da iniciação científica, colaborava com mestrandos e doutorandos, percorrendo deslocamentos semanais de centenas de quilômetros, mesmo sem apoio financeiro ou redução da jornada de trabalho onde atuava. Foi um período que teve papel importante no meu desenvolvimento profissional como pesquisadora e formadora. Foi difícil, tenso e desafiador, mas também foi um período de experiências e vivências marcantes. Como ressalta Larrosa,

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim

transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (2002, p. 143).

Transformada por tudo o que vivia, depois de doze meses como ouvinte e tocada pelas experiências vivenciadas no CDC, pela disciplina sobre memórias e experiências de professores, em 2017 me inscrevi no processo seletivo e fui aprovada para cursar o Mestrado em Educação da UFF, além de ter sido contemplada com bolsa do CNPq. Foi uma oportunidade para começar a aprender em profundidade, de forma gradativa, sobre a produção acadêmico-científica e muito do que a sustenta. Também foi época de me deparar com novas indecisões, acertos e erros inerentes ao começo de uma longa jornada que exige tempo e condições psíquicas, físicas e materiais adequadas, para que se desenvolva. Com a aprovação e o ingresso no mestrado, em fevereiro de 2018, fui convidada por minha orientadora, Profa. Dra. Mônica Vasconcellos, para participar do Grupo de Pesquisa que coordena: o Formar - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq - constituído por professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; mestrandas, doutorandas e licenciandos/as da mesma instituição e professoras da educação básica. O grupo tem por objetivo

[...] identificar, analisar e publicizar práticas que rompem com as abordagens tradicionais, defendendo a necessidade de imersão no ambiente escolar para acompanhar, analisar e teorizar sobre a prática de sala de aula, sobre a escola e sobre a sociedade, criando condições (Ibiapina, 2008, p. 16) favoráveis ao reconhecimento e à valorização da escola como espaço emancipatório do sujeito (Vasconcellos; Santiago, 2018, p. 43).

A composição do grupo de pesquisa Formar considerou, em sua constituição, uma identidade que tivesse relação com os percursos profissionais do conjunto de professoras que o constitui. Neste sentido, suas linhas de pesquisa contemplam a “Formação de professores e o início da carreira”; a “Formação de professores e

suas relações com as práticas pedagógicas”. Suas investigações perspectivam, no campo teórico-metodológico, o desenvolvimento de pesquisas sobre saberes docentes, identidade profissional, formação docente, abandono da profissão e profissionalização, dentre outros (Vasconcellos; Santiago, 2018).

A esse respeito, o intuito do grupo sempre foi o de manter a horizontalidade nas relações para que todos/as sejam autores/as deste processo e corresponsáveis pelas ações tomadas, independentemente da função que desempenhem, seja na universidade ou na escola, almejando construir práticas colaborativas afinadas com os interesses do grupo, sem perder de vista as referências individuais (*Ibidem*, 2018).

Em essência, no Formar, assumimos que toda atividade educacional exige compromisso com o desenvolvimento humano em suas múltiplas potencialidades e entendemos que à escola, como instituição social, cabe ensinar e educar, tendo em vista que as novas gerações têm o direito de se apropriar dos conhecimentos básicos necessários à vida social, à democracia, ao trabalho, ao meio ambiente, à saúde e à participação consciente nos mais diversos espaços (Rezende; Vasconcellos, 2020).

Quanto a pesquisa do mestrado que deu origem a primeira obra (Rezende; Vasconcellos, 2020), as informações que dela emergiram nos permitiram apreender contribuições advindas da integração dos/das licenciandos/as ao Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da Universidade Federal Fluminense, para a formação e a constituição de saberes profissionais dos envolvidos, de modo indissociável com a escola. Das análises que empreendemos, sobressaem informações que expressam que os licenciandos do Grupo PET investigado tiveram a oportunidade de se integrar à escola na qual atuaram com os pares, com alunos e professores; vivenciaram situações reais de ensino; compartilharam dúvidas e aprendizagens pessoais e profissionais; reinterpretaram fatos decorrentes das relações escolares e desenvolveram um olhar investigativo sobre sua prática profissional.

Estas informações, as interações contínuas com o Grupo PET ocasionadas pelas demandas da referida pesquisa, bem como as demais informações que compõem a Dissertação (Rezende, 2019) provocaram novas inquietações e com elas o desejo de compreender questões relacionadas às suas experiências práticas no campo da formação de professores e da interdisciplinaridade.

Constituir a intrincada rede de aprendizagens tecida pelo Grupo requer a construção permanente e coletiva de soluções para os problemas profissionais do cotidiano, provocando a constituição de ações pedagógicas atravessadas e buriladas por análises alicerçadas em aproximações entre teorias e práticas promovendo a ampliação, o aprofundando e a criação de novos conhecimentos profissionais e pessoais (Rezende, 2019). Para que isso aconteça, as “referências experienciais”<sup>4</sup> são tomadas como pilares potentes para a construção das identidades desses futuros docentes (Diniz-Pereira, 2011).

Inspirada pelas experiências vividas até aqui, percebo que o meu sonho se torna realidade: uma professora que, além de pesquisadora, é esposa e mãe e, mesmo em período de pandemia, não deixou de acreditar que para transformar pequenas realidades precisamos de professores bem formados. Isso exige investimento público em escolas e universidades públicas que em processos de colaboração trabalhem juntas pela construção de uma sociedade solidária, consciente das mais diversas condições de desigualdade,

---

<sup>4</sup> Por referências experienciais entende-se tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois de ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docentes. Em relação às últimas, as experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente talvez tenham um impacto maior nesse processo de construção identitária por se tratar de um momento de grande indefinição e conflitos para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem as suas primeiras experiências docentes. [...] dependendo do que eles encontram pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão (Diniz-Pereira, 2011, p. 34-51).

comprometidas com a reversão deste quadro e com a valorização do humano. Consideramos o papel da universidade e da escola na formação de professores, como condição determinante para o fortalecimento da profissão docente.

Mas como tecer esses fios? Como realizar um bordado que não é feito solitariamente, mas partilhado com outros, tecido com fios múltiplos? Poderíamos pensar em um fio condutor na criação de oportunidades formativas nas quais aprender a aprender seja um processo propiciado pelos cursos de formação docente, de modo que eles/elas possam aprender segundo a mesma lógica que pretendem propor a seus futuros alunos?

E foi exatamente, a partir dos resultados da nossa Dissertação do Mestrado sobre o trabalho desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes, defendida em março de 2019, que a Banca Avaliadora considerou que a pesquisa deveria continuar, que estas experiências deveriam ser vistas e acompanhadas de perto. E aqui estamos entrelaçadas entre expectativas e sentimentos múltiplos pela oportunidade de acompanhar o Grupo PET e a Tutora, sentir de perto as experiências dos participantes, ampliando assim, a compreensão do vivido e construir a Tese de Doutorado.

Essa experiência foi formativa por nos fazer rememorar o percurso do vivido, a história do Grupo, refletindo também sobre nossas reflexões, as transformações individuais e coletivas daqueles momentos. Isso porque é possível ressignificar experiências, reaprender, transforma-se e crescer.

Deste modo, com os comigos de mim, agradeço pela oportunidade de acompanhar e aprender, por quase oito anos, com o Grupo PET e sua Tutora, que também foi a minha orientadora. Algo que considero, como diz Larrosa (2022, p. 25), “[...] como território de passagem, como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, [em que] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”.

Assim, por meio da análise das narrativas sobre as experiências vivenciadas no/pelo Grupo PET e por sua Tutora foi

possível perceber a complexidade do trabalho que desenvolvem; das curiosidades e experiências partilhadas pelos sujeitos antes e durante sua entrada para o Grupo, as maneiras de pensar, sentir e agir para além dos espaços que compartilhavam.

**Cyntia de Souza Bastos Rezende**

Doutora em Educação - UFF



## INTRODUÇÃO

É na trama tecida no cotidiano, constituída de pequenos fios aparentemente insignificantes, que se instalam os sentidos da vida, da profissão e da dimensão ética da função docente (Bello, 2002). Mas por que iniciar este texto falando em profissão docente? Seria apenas um pretexto para introduzir a discussão ou seria a oportunidade de refletirmos conjuntamente sobre os nossos próprios processos formativos como professoras e assim, transcendermos às nossas próprias experiências?

Penso<sup>5</sup> que a segunda pergunta é a que nos move, uma vez que se trata de uma oportunidade única e especial que nos provoca a nos olharmos de fora para dentro, na busca pela compreensão de como e por que chegamos até aqui. Trata-se, também, da construção de um autorretrato que desvelará para o leitor e para nós mesmos o universo intersubjetivo que emerge das histórias aqui apresentadas.

Essa intenção nos leva a pesquisar a natureza da formação inicial, a partir das análises dos processos e das práticas implementadas por um Grupo formado por licenciandos, licenciandas e por uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense em torno da concepção e do desenvolvimento de projetos interdisciplinares. O Grupo, denominado pelo Ministério da Educação (MEC) como PET<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Nesta obra, sempre que nos referirmos aos aspectos de caráter pessoal, utilizaremos a primeira pessoa do singular, nas demais situações utilizaremos a primeira pessoa do plural.

<sup>6</sup> O PET (Programa de Educação Tutorial), foi criado ao final da década de 1970, com a finalidade de fomentar a qualificação dos estudantes e fortalecer o Ensino Superior por meio de ações que articulem ensino, pesquisa e extensão. Para maior compreensão de como este Programa é desenvolvido por um grupo interdisciplinar na UFF, ver VASCONCELLOS, M; ANDRADE, V. **Formação de**



Conexões de Saberes, trabalha desde 2015 de forma imbricada com escolas públicas do município de Niterói/RJ desenvolvendo ações que articulam ensino, pesquisa e extensão e, desde março de 2020, se assume como PET Interdisciplinar.

Considerando que informações detalhadas sobre sua natureza, os procedimentos metodológicos e suas especificidades foram esmiuçadas em dois livros (Rezende; Vasconcellos, 2020; Vasconcellos; Andrade, 2019), em capítulos de livro (Rezende; Vasconcellos, 2020; Vasconcellos; Santiago, 2017), em trabalhos publicados em anais de evento (Rezende; Vasconcellos, 2020a; Rezende; Vasconcellos, 2020b) e artigos em periódicos (Rezende; Vasconcellos, 2020; Maciel; Jaehn; Vasconcellos, 2018, entre outros), além da nossa própria dissertação (Rezende, 2019), nesta obra, optamos por tecer esclarecimentos mais experienciais sobre o assunto, a fim de compreendermos através das vozes que se entrelaçam num movimento de encontros, ou seja, uma possibilidade do estar em companhia através das palavras, dos gestos e das vivências didático-pedagógicas.

Com este enfoque, mais adiante, apresentamos aspectos que ainda não foram fortemente abordados anteriormente, na tentativa de facilitar a compreensão do leitor a propósito do tema, fornecendo assim elementos que contribuam com as análises delineadas. Antes, no entanto, destacamos a investigação realizada entre 2017 e 2019, que originou nossa Dissertação de Mestrado (Rezende, 2019), e que teve por foco a relação entre o trabalho desenvolvido pelo referido Grupo PET e as contribuições para a formação pessoal e profissional dos integrantes.

Os depoimentos dos partícipes e os diferentes registros analisados em virtude desta pesquisa evidenciaram de maneira consistente que várias foram as contribuições desencadeadas, dentre as quais destacamos as mais recorrentes (Rezende, 2019): permanência dos estudantes vinculados ao Grupo nos cursos de

licenciatura; ampliação/reformulação das concepções sobre a docência; valorização da profissão e surgimento/fortalecimento do desejo de atuar no magistério; reconhecimento da atuação coletiva como aspecto relevante a sua formação e ao exercício profissional; desenvolvimento da capacidade de compartilhar dúvidas, ideias, conflitos, avanços e aprendizagens; identificação do sentimento de acolhimento no âmbito pessoal e de pertencimento no sentido profissional; desenvolvimento da capacidade de escuta e de diálogo e potencialização do senso de responsabilidade; constituição e consolidação do diálogo permanente entre teoria e prática; encorajamento do espírito de liderança e da capacidade de organizar, avaliar, redirecionar, agir de forma coletiva e criativa frente aos impasses e às dificuldades enfrentadas; e, por fim, desenvolvimento das aprendizagens relacionadas à elaboração de projetos interdisciplinares, à seleção de conteúdos curriculares, à construção de materiais didáticos físicos e digitais, ao planejamento e à avaliação de diferentes atividades.

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; Gatti, 2017; Lüdke, 2013; Morin, 2011; Nóvoa, 2017; Perrenoud, 2002; Tardif, 2007). 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; Boing, 2012, p. 444).

Tanto as pesquisas realizadas por Lüdke (2013) e Altet (2000), assim como os estudos de Nóvoa (2017), enfatizam a necessidade e a urgência de promovermos a efetiva integração do futuro professor à complexa cultura profissional do magistério num processo de formação-em-situação e de análise das práticas docentes.

Com base nas informações adquiridas ao longo dos 24 meses de desenvolvimento de nossa pesquisa de Mestrado, podemos dizer que estes esclarecimentos fundamentam e orientam o processo formativo do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da UFF. As contribuições geradas provocaram o desejo de prosseguirmos investigando este campo, pois acreditamos que deste modo teremos a oportunidade de acompanhar e mergulhar a fundo nesta experiência visando análises ainda mais consistentes das práticas implementadas à luz dos estudos sobre formação de professores e interdisciplinaridade. Dito de outro modo, mediante a realização desta pesquisa, analisamos as experiências vividas e refletidas por licenciandos do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, da UFF, durante o período pandêmico (2020 a 2022).

Com este enfoque, tivemos a chance de nos aproximar dessas experiências no que se refere aos problemas enfrentados e às estratégias adotadas na superação dos desafios profissionais, com atenção especial para possíveis elos entre os saberes empregados e os saberes constituídos durante a integração ao Grupo PET.

O teor do processo que constitui este ciclo evidencia elementos que possibilitam a imersão dos licenciandos em um processo formativo, relacionado ao magistério, com estreita ligação com a escola mediante a valorização do diálogo entre professores, futuros professores, equipe pedagógica, gestores, alunos e responsáveis, visando à ampliação do desenvolvimento da autonomia (Rezende, 2019; Rezende; Vasconcellos, 2020; Vasconcellos; Andrade, 2019).

Com o intuito de sistematizar as informações que se referem à metodologia de trabalho adotada pelo Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, os petianos<sup>7</sup> Jean Mariano e Irene Medeiros, em diálogo com a Tutora<sup>8</sup>, e baseados nas informações

---

<sup>7</sup> São chamados de petianos, os/as licenciandos/as que integram o Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da UFF.

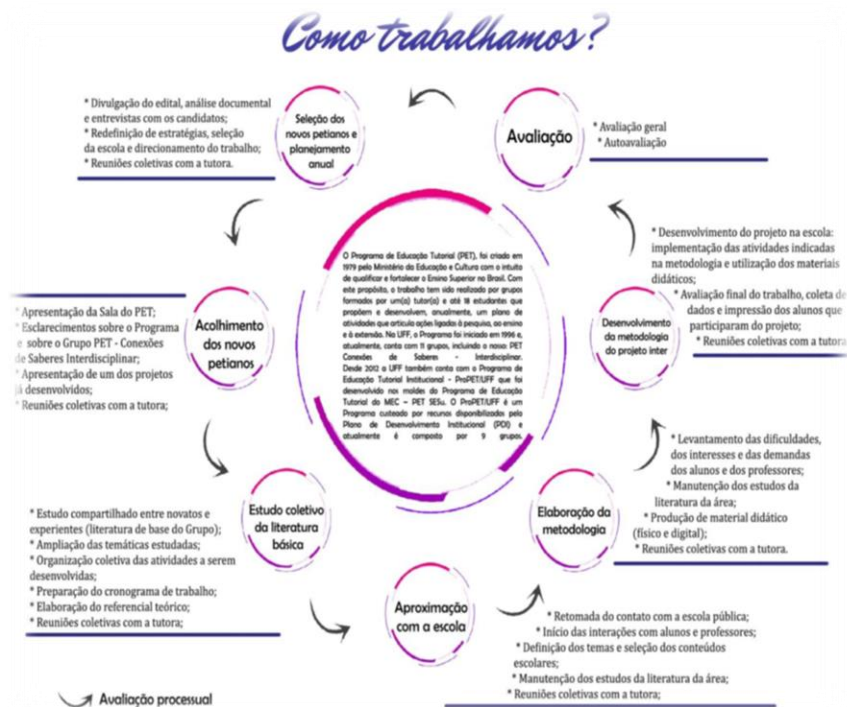
<sup>8</sup> A Tutora do Grupo PET Interdisciplinar foi a orientadora desta pesquisa.

que compõem o projeto que sustenta todo o percurso formativo<sup>9</sup>, produziram em 2019 um esquema que procura traduzir o ciclo de trabalho anualmente desenvolvido. De posse do esboço, o esquema foi apresentado ao Grupo que, ao apreciá-lo, fez algumas sugestões que foram incorporadas à proposta inicial. Depois de aprovado, os integrantes passaram a utilizá-lo sempre que precisavam explicar a terceiros o ciclo que desenvolvem. Nele, os autores buscam evidenciar a integração e a articulação contínua entre escola e universidade que pauta um processo que se dá sob o enfoque indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão. A este ciclo, deram o nome de **Jurema**.

---

<sup>9</sup> O referido projeto foi elaborado pela Tutora em 2014, submetido e aprovado em processo seletivo vinculado ao Edital Interno PROGRAD/DPE N. 02 de 16 de julho de 2014, disponível no endereço eletrônico <https://www.editais.uff.br/sites/default/files/arquivos/Edital%20Interno%20PROGRAD%20%20DPE%20nº%2002%20de%2016%20de%20Julho%20de%202014.pdf>

**Figura 1** – Ciclo de trabalho desenvolvido anualmente pelo Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da UFF



**Fonte:** A imagem foi retirada do livro de Vasconcellos e Andrade (2019, p. 157).

Ao analisarmos a Figura 1, verificamos uma interligação entre as fases do trabalho desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, que se dá por meio da atuação coletiva e permanente dos licenciandos, sob mediação da Tutora que tem o papel de ir

[...] organizando e coordenando situações que favoreçam o compartilhamento de experiências [...], [fomentando] a interação como possibilidade de construção de ideias, a formação do pensamento crítico e criativo que se configuram como ações e posturas necessárias ao processo (Ambrosetti, 2020, p. 15).

Aliado a este ponto, a criação de contextos específicos e contínuos de planeamento das futuras ações, de reflexão/avaliação das decisões tomadas em alinhamento com as práticas escolares, também são aspectos contemplados ao longo do processo. Este percurso visa à constituição de aprendizagens que impulsionem os licenciandos para frente, no sentido de se desenvolverem profissionalmente sem perderem de vista o estabelecimento de relações com os estudos teóricos realizados e a identificação de questões que demandarão novos estudos (Vasconcellos; Andrade, 2019; Rezende; Vasconcellos, 2020).

Este processo, que se retroalimenta e fomenta a autoria, a confiança mútua e a colaboração na criação das estratégias pedagógicas, vislumbra o desenvolvimento da autonomia compreendida como “[...] a capacidade que o sujeito adquire para formular as próprias leis e regras durante o seu processo de desenvolvimento” (Petroni; Souza, 2010, p. 358), mediante o estabelecimento de relações entre os envolvidos no(s) ambiente(s) em questão: escola e universidade.

Perspectivas como esta encontram respaldo nos esclarecimentos de Nóvoa (2009, p. 66), ao defender que “[...] é preciso instaurar a escola como sociedade, como lugar do trabalho conjunto, como lugar do diálogo e da comunicação”. Talvez, assim, as futuras gerações terão a oportunidade de rever e superar a cultura do isolamento, do individualismo e da competitividade que ainda predomina em nossa sociedade e se faz presente em muitas escolas.

Pesquisadores como Gatti (2017), Nóvoa (2017), Tardif (2007) 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) 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 (p. 55).

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 (2007; 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; Vasconcellos, 2020, p. 77).

Se compararmos as razões pelas quais cada pesquisador faz suas escolhas, verificaremos que o interesse e a motivação pelo estudo das diversas temáticas são distintos. Em nosso caso, além de termos nos debruçado durante o Curso de Mestrado sobre aspectos ligados ao Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, esta pesquisa foi ganhando forma e clareza a partir da leitura das obras dos pesquisadores que discutem questões que envolvem a profissão docente, a formação inicial e a história de vida dos professores, o que se deu durante o andamento das disciplinas do Mestrado e do Doutorado.

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), 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 (p.39).

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 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) 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; Boing, 2012). Os estágios, tempo/espaço 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 (p.1168).

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

Na contramão deste contexto, Nóvoa (2017), defende a ideia de que a formação docente precisa acontecer na “Partilha”, termo por ele utilizado para focalizar a valorização do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, apontando a escola como espaço de análise partilhada das práticas, com acompanhamento sistemático de supervisão e reflexão sobre o trabalho docente para a construção de um saber profissional. Afirma, ainda, que a concepção de que o trabalho do professor é uma tarefa fácil, corrobora para uma série de implicações negativas sobre o desafio de se preparar professores para o exercício do magistério.

A esse respeito, acrescentamos que

É preciso ultrapassar a aparente evidência de uma atividade de fácil execução, encarregada de ensinar coisas básicas, que são de domínio público, que todo mundo sabe, como ler, escrever e contar. Essa coisa

fácil, entretanto, precisa ser aprendida por todos os alunos, e isso continua sendo um desafio, quase um mistério para os professores iniciantes (Lüdke; Boing, 2012, p. 433).

Para os pesquisadores, “[...] a universidade que assumiu para si a formação profissional, tem sido acusada de academicismo e falta de atenção à preparação inicial” (*Idem*). Neste entendimento, a tarefa de ensinar tudo a todos contempla uma considerável discussão teórico-metodológica sobre os problemas educacionais, partindo para o contexto central onde se realiza o trabalho docente na educação básica, ou seja, a própria escola. Observa-se, também, que, na maioria das vezes, a preparação para este trabalho tem sido deixada a cargo dos professores que, ao ingressarem no ambiente profissional, buscam de forma solitária soluções para os problemas que emergem, o que muitas das vezes acaba gerando o abandono da profissão.

Um estudo realizado por Santos (2020), acerca do tema, evidencia as agruras que boa parte dos professores enfrenta quando ingressa no magistério. Dentre os aspectos mais relevantes, a pesquisadora menciona que, para aqueles,

[...] que vivenciaram experiências mais próximas à docência durante a formação inicial, o início do magistério foi vivido de maneira menos traumática, mais tranquila e com mais segurança. Já os professores que não tiveram experiências desta natureza, ou para os que relataram dificuldades em relação aos estágios ou um distanciamento entre as partes teóricas e práticas de sua formação, o início do trabalho foi marcado por maiores desafios e angústias (p. 120).

Em linhas gerais, os resultados da pesquisa de Santos (2020) expressam que as experiências vividas pelo estudante aspirante a professor, somadas às condições de trabalho tendem a minimizar os impactos negativos usualmente enfrentados quando este se vê diante de uma turma, no papel de professor. Assinala a pesquisadora que parece haver uma forte relação entre os processos vividos durante a formação inicial e a inserção

profissional do jovem professor que, a depender de uma série de fatores, pode incidir fortemente sobre a decisão de abandonar ou permanecer no magistério.

Na literatura nacional, encontramos em Gatti (2020), Vasconcellos e Andrade (2019), Cruz (2017) e Lüdke (2013), informações sobre os desafios da formação inicial a propósito da necessidade de construirmos referenciais que auxiliem os licenciandos a conceberem modos de pensar e agir pedagógicos que tomem por referência a escola, tendo em vista que, “[...] o fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que se pode conferir por que fazer” (Guedin; Franco, 2011, p. 143).

Neste entendimento, Gatti (2020) ressalta que

[...] a questão das práticas educacionais na formação para a futura docência na educação básica abrange dois universos: o que se pratica como formação nas licenciaturas e as condições de criação de práticas para o futuro trabalho na educação básica (p. 18).

A pesquisadora esclarece que, de um lado, as iniciativas ainda são tímidas por não terem afetado consideravelmente os currículos institucionais de formação para a docência em suas atividades práticas e, por outro, as formações continuadas ainda não alcançaram largo curso, fomentando a necessidade de mudanças de práticas educacionais para essas formações, assim como alternativas pedagógicas ao hábito instaurado nos cursos de formação para a docência. Estamos falando de impactos em um amplo universo de docentes que atuam em licenciaturas com traços ainda perceptíveis de uma cultura meramente reprodutivista que dificulta o surgimento de rupturas e compromete a diversificação de ações curriculares e pedagógicas (*Ibidem*).

Sem a intenção de formular soluções definitivas para as questões que envolvem a formação docente e/ou a escola básica, acreditamos que esta pesquisa nos permitiu evidenciar frestas reveladoras de possibilidades para o desenvolvimento de processos formativos calcados em movimentos contínuos do

pensar e do repensar sobre os saberes e os fazeres didático-pedagógicos, fundados na concretude da escola e da universidade (Vasconcellos; Andrade, 2019).

Foi com base neste entendimento que, de maneira imbricada com as elaborações dos teóricos selecionados, nos propusemos a organizar esta obra em cinco capítulos.

No **primeiro**, intitulado “Redesenhando o percurso de partida e de chegada”, evidenciamos o percurso metodológico, os detalhes sobre os encaminhamentos que dizem respeito aos objetivos geral e específicos delimitados para o desenvolvimento da investigação, sem falar dos impactos, das dificuldades e dos enfrentamentos em tempos de pandemia.

No **segundo** capítulo, denominado “Inspiração para um trabalho interdisciplinar”, inspiradas pelos estudiosos do tema, refletimos sobre o pensar e o agir de um trabalho interdisciplinar que se propõe à busca da construção individual e coletiva de saberes docentes, num exercício contínuo do pensar e do construir.

No **terceiro**, denominado “A (re)invenção de si: percorrendo um caminho”, apresentamos uma breve reflexão acerca das narrativas da professora (Tutora do Grupo) que iniciou o primeiro projeto em 2014 e, a partir das vivências, das aprendizagens e dos desafios enfrentados no decorrer de seis anos de trabalho com o Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, em 2020, reformulou o projeto original e o submeteu à nova apreciação do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação da UFF (CLAA) e do Ministério da Educação (MEC), ainda que não soubesse o que enfrentariam nos anos subsequentes em virtude da pandemia causada pelo COVID-19<sup>10</sup>. Tratamos, também, das contribuições da formação-em-situação, a partir das relações com a universidade e a integração à cultura profissional. Um movimento de ancoragem

---

<sup>10</sup> Covid 19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Covid-19. (2021). Disponível em: <https://bvsm.s.saude.gov.br/covid-19-2/>. Acessado em 12-jul-2021.

que investe na autonomia dos licenciandos através da relação tecida com a Tutora, discutindo com autores nacionais e estrangeiros que pesquisam esta temática.

No **quarto** capítulo, “Formação de professores: trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão”, abordamos os contornos do trabalho desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, a partir dos encontros virtuais em espaços formativos, das análises das práticas partilhadas e da construção de um conhecimento profissional, apresentando as principais dificuldades, insuficiências frente aos desafios ainda maiores que surgiram em decorrência do distanciamento físico e do ensino remoto. Um tempo de práticas comprometidas e reinventadas.

No **quinto** e último capítulo, “Experiências vividas e refletidas no/pelo Grupo PET interdisciplinar”, através dos relatos do/as licenciando/as egresso/as do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da Universidade Federal Fluminense, abarcamos aspectos relacionados à formação e ao início da carreira, vividos durante e depois da pandemia do COVID-19.

As etapas sobre os encaminhamentos que dizem respeito ao presente estudo são foco dos próximos capítulos.

## CAPÍTULO I

### REDESENHANDO O PERCURSO DE PARTIDA E DE CHEGADA

*As pessoas podem esquecer o que você fez,  
o que você disse, mas nunca esquecerão  
o que você as fez sentir.  
Carl. W. Buehner*

Acreditamos que, ao investir esforços na realização de uma pesquisa que se propõe a analisar as experiências vividas e refletidas por licenciandos do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da UFF durante o período pandêmico (2020 a 2022), teremos a possibilidade de apreender informações e produzir conhecimentos que ajudarão a formular propostas voltadas à formação inicial de professores, visando o enfrentamento e a superação de problemas historicamente recorrentes.

Para iniciar a discussão, reiteramos que os estudos que abrangem a temática da formação de professores vêm apontando, há décadas, a predominância de modelos formativos apartados dos anseios, das vivências e da complexidade das escolas brasileiras, uma vez que os cursos de licenciatura costumam priorizar abordagens mais afinadas com o bacharelado e não com a docência (Gatti, 2009; Nóvoa, 2017). “Igualmente, [nos aflige o fato de que] a pesquisa realizada na universidade não é, em geral, caracterizada por uma preocupação clara com os problemas da escola básica” (Lüdke; Cruz, 2005, p. 100), o que nos leva a indagar: o que significa formar professores alijados do seu futuro ambiente profissional e quais são os desdobramentos desta escolha? Em que medida professores da educação básica em exercício têm contribuído, efetivamente, com a formação inicial dos seus pares e com eles aprendido?

De nossa parte, assumimos uma postura que defende o envolvimento dos professores da educação básica e dos futuros docentes na construção e implementação das propostas curriculares dos cursos de licenciatura, bem como na concepção e implementação de projetos de pesquisa alicerçados na perspectiva da colaboração dos quais futuros professores também sejam atores. Com isso, vislumbramos avanços na produção do conhecimento da área da educação e a geração de aprendizagens profissionais que ocasionem contribuições para a escola e para as licenciaturas (Ibiapina, 2008; Lüdke; Cruz; Boing, 2009). Por este motivo, nosso ponto de partida nesta pesquisa é a busca pela compreensão das relações que se estabelecem no/com o Grupo e toma como pano de fundo as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas, pedagógicas, epistemológicas e sociais. Ao fazermos esta escolha assumimos a pesquisa como “[...] construção que se faz e refaz constantemente, provocando o pesquisador a buscar novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho” (Lüdke; André, 2018, p. 22).

Neste sentido, as ações adotadas no processo desta investigação possibilitaram o (com)partilhamento de narrativas que desvelaram experiências vividas, provocaram reflexões sobre si na relação com o outro e ajudaram a rever e a ressignificar os saberes profissionais gerados e mobilizados pelos atores envolvidos.

### **1.1. Abordagem qualitativa na pesquisa e seus contornos**

Em pleno século XXI, temos sido desafiados por um universo cultural-político-social rico e complexo, resultado da ação-reflexão humana ao longo dos tempos, retratando o modo como a humanidade vem resolvendo as problemáticas que atravessam a sua existência. A cada dificuldade vencida surge outras de maior complexidade que exigem novas formas de solução para

problemas de toda ordem. No campo da pesquisa, este entendimento também merece consideração, tendo em vista que

[...] evidencia-se que o conhecimento vem sendo produzido de modo fragmentado, dissociando-se cada fragmento de conhecimento do contexto que emerge. Cria-se, deste modo, um conhecimento limitado, ao mesmo tempo que se produz um mosaico de informações, de conhecimentos paralelos, desagregados uns dos outros, e até mesmo antagônicos, todos tidos, como legítimas representações da realidade (Lück, 2018, p. 14).

Neste cenário, surge a necessidade de produzirmos outras formas de interpretação e de atuação na escola e na universidade, de modo a romper com os limites disciplinares impostos por práticas que fragmentam o conhecimento, aliam a ideia de ensino à mera transmissão de informações e a aprendizagem à capacidade de memorização. Ambientes estes que muitas das vezes convivem com práticas arcaicas do século XIX, professores que, na maior parte das vezes, nasceram e foram formados no século XX, e crianças e jovens do século XXI, que têm interesses múltiplos e estão imersos em contextos cada vez mais tecnologizados e ao mesmo tempo tomados por profundas desigualdades sociais. Estes, são alguns dos desafios que a nossa sociedade precisa enfrentar, tendo em vista que não se trata de um problema exclusivo da escola e da universidade, considerando que afeta toda a sociedade.

É neste cenário que Nóvoa (2019) nos incita a pensar sobre o trabalho docente como uma das chaves para entender as transformações atuais da sociedade. Esclarece o estudioso, que

[...] do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (p. 07).



Esta afirmação nos provoca a reconhecer que os ambientes que existem nas universidades e nas escolas, quando apartados entre si, não são propícios à formação dos professores. Para reconstruí-los, dentre outras coisas, é necessário reconhecer formação e profissão como indissociáveis (*Ibidem*).

Com o propósito de potencializar este debate e propor rotas alternativas para a formação e a atuação profissional, o projeto que fundamenta o trabalho realizado pelo Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar foi concebido entrelaçando a universidade e a escola pública que temos, visando a construção da escola pública que queremos.

O planejamento e as ações deste Grupo não buscam soluções generalizantes para os problemas educacionais do País, também não pretendem construir modelos de formação docente e/ou escolar a serem reproduzidos. O trabalho que realizam tem por objetivo propor ações que articulem ensino, pesquisa e extensão, visando contribuições para a formação para a docência de alunos das licenciaturas mediante revisão, ampliação e produção de saberes referentes ao magistério. Isto é suscitado pelo desenvolvimento de práticas/projetos interdisciplinares de modo imbricado com a escola, tendo em vista que a mesma é considerada principal espaço de referência das ações educativas voltadas à formação das novas gerações (Vasconcellos; Andrade, 2019).

Em seu desenvolvimento, o Grupo toma por base textos que dizem respeito às relações entre ensino e aprendizagem, à função social da escola, à profissão docente, à interdisciplinaridade, aos projetos de trabalho e a outros temas a partir das contribuições de pesquisadores como Gatti (2009, 2017 e 2020), Nóvoa (2009 e 2017), Hernández e Ventura (2017), Ibiapina (2008), Fazenda (2011), dentre outros, além de se orientar pelas experiências anteriores e por dados gerados pelo seu próprio trabalho (Rezende, 2019). As leituras e discussões pautadas por estas referências desencadeiam novos estudos e debates que inspiram e fundamentam as fases subsequentes do trabalho.

Considerando o enredamento e a complexidade do processo, entendemos que o desenrolar de nossa pesquisa exige imersão na “cultura petiana”, a fim de nos aproximarmos das nuances do seu dia a dia por meio do acompanhamento contínuo da comunicação, das ações e do confronto entre os diferentes pontos de vista que os participantes estabelecem nas distintas etapas do percurso. Isso requer “[...] contato direto do pesquisador com a situação estudada, [...] [de modo a focar] mais o processo do que o produto [...]”, conforme recomendam os estudos sobre o desenvolvimento de pesquisas qualitativas (Lüdke; André, 2018, p. 14).

Assim, como fizemos por ocasião da nossa pesquisa de Mestrado e impelidas por esta perspectiva, desde o primeiro semestre de 2020 retomamos com mais intensidade o contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem, conservando sempre a nossa atenção para as relações interpessoais, para o contexto e as possíveis influências que exercem. Desta vez, fomos impedidas de conviver no plano presencial devido à pandemia do COVID-19, que exigiu mudanças em nossos hábitos a fim de evitarmos o risco de contaminação. Com isso, para além do uso de máscaras e álcool em gel visando à proteção da nossa saúde, a partir de março de 2020 passamos a estudar, trabalhar, interagir com amigos e familiares e pesquisar remotamente. Embora, entre o segundo semestre de 2020 e o ano de 2021, algumas atividades presenciais tenham sido gradativamente retomadas - seguindo protocolos definidos por agências sanitárias -, aquelas que ofereciam maior potencial de aglomeração e, portanto, de contágio permaneceram remotas, e só dois anos depois abriram efetivamente as suas portas, como é o caso de boa parte das universidades públicas, incluindo a nossa<sup>11</sup>.

No decorrer destes dois anos, várias medidas e orientações advieram tanto do Ministério da Educação como do Conselho Nacional de Educação para o funcionamento das instituições

---

<sup>11</sup> Calendário escolar 2022 (UFF): [https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/232-21-resolucao\\_cepex\\_582-2021.pdf](https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/232-21-resolucao_cepex_582-2021.pdf).

educativas no que diz respeito às questões que envolviam a crítica situação emergencial no período (Gatti, 2020). Foi neste contexto que a pesquisa sobre/com o Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, pensada inicialmente para ser desenvolvida na/com a universidade (UFF) e a escola, passou a tomar um rumo compatível com as exigências do distanciamento físico, a suspensão temporária das aulas e a interrupção da circulação das pessoas nos mais distintos espaços.

Se, em certa medida, o ensino remoto se tornou uma realidade amplamente difundida, permitindo a continuidade de atividades acadêmicas e escolares. Ele também ajudou a expor desigualdades econômicas, tecnológicas e sociais, conforme revelam dados extraídos da pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020), realizada entre 30 de abril e 10 de maio de 2020, pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. São dados preocupantes sobre os efeitos da suspensão das aulas presenciais, apontando desde o primeiro relatório da pesquisa que, na percepção de 49,7% dos professores respondentes, a aprendizagem de seus alunos de escolas públicas e privadas foi comprometida, ainda que estivessem realizando as tarefas propostas.

O relatório, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020), cuja pesquisa que o originou envolveu 59 países acerca dos impactos da pandemia na educação reforça a gravidade desta situação e expressa preocupação com o Brasil. O documento indica que alunos de origem carente economicamente ficaram sem acesso à educação formal em decorrência do fechamento das escolas, expondo desigualdades de toda ordem, inclusive dos sistemas educacionais. Acrescentam, ainda, que apenas cerca de 50% dos estudantes conseguiram acessar toda ou a maior parte do conteúdo abordado via ensino remoto emergencial.

De fato, a situação imposta pela pandemia exige, de um lado, repensar os conteúdos e as práticas pedagógicas adaptadas para um

contexto virtual e, de outro, requer discutir atividades avaliativas considerando a diversidade de situações e condições de vida em que se encontram os estudantes dos diversos níveis de ensino. Não se trata, apenas, de transpor práticas que antes eram feitas presencialmente para contextos virtuais (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 3).

Diante do exposto, entendemos que, no campo educacional, a pandemia potencializou urgências e desafios não somente aos governos, gestores das políticas públicas e das instituições de ensino, mas também ao corpo docente das escolas e universidades para que pudessem dar continuidade às atividades de ensino em meio ao cenário de distanciamento físico. Neste sentido, entendemos nossa pesquisa como um estudo de caso, cujo encaminhamento enfatiza a interpretação em contexto buscando retratar a realidade e revelar a multiplicidade de dimensões presentes.

De acordo com Lüdke e André,

[Neste] tipo de estudo [...] para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para melhor compreender a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (2018, p. 21).

Com esta perspectiva, nossa pesquisa não se desenvolveu numa sequência linear, tendo em vista que se efetivou a partir de escolhas metodológicas selecionadas em virtude das especificidades assinaladas nos objetivos que buscamos contemplar, mas também atenta e afinada com os acontecimentos e redirecionamentos impostos pela realidade na qual se insere provocando um movimento constante que entrelaça, continuamente, teoria-empíria-teoria.

Para o entendimento dessa sequência, apresentamos no Quadro 1 as principais características do processo de desenvolvimento do estudo de caso.

**Quadro 1 - Características fundamentais do Estudo de Caso**

ESTUDO DE CASO	PESQUISADORA	O CAMINHAR DA PESQUISA
<b>1ª Visa a descoberta</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Procura se manter atento a novos elementos que poderão emergir, na medida em que o estudo avança;</li> <li>- O quadro teórico inicial serve de estrutura básica, a partir do qual novos aspectos poderão ser acrescentados.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Em 2020, acompanhei a comunicação estabelecida pelo Grupo PET, via aplicativo de mensagem de celular, bem como observei as reuniões remotas realizadas com e sem a Tutora, com vistas a: lidar com o contexto pandêmico preservando a saúde de todos e se reinventar diante da suspensão das atividades acadêmicas e escolares. As principais informações que surgiram, foram continuamente registradas em meu caderno de campo;</li><li>- Em 2021, utilizando dos mesmos recursos, continuei acompanhando as rotas criadas pelo Grupo PET para a retomada do trabalho com a escola. Para tanto, permaneci: observando as trocas de mensagens feitas pelos integrantes; participei das inúmeras reuniões que envolveram ou não a Tutora do Grupo e anotei continuamente, em meu caderno de campo, as estratégias criadas para retomar o trabalho, mesmo que remotamente, com a escola;</li><li>- No decorrer do período que compreende a preparação e o desenvolvimento desta Pesquisa, consultei, ampliei e revisei o material bibliográfico mencionado neste trabalho e outras referências bibliográficas que inspiraram a sua realização, a partir das disciplinas eletivas sobre formação inicial docente que</li></ul>

		particpei presencialmente e remotamente durante o doutorado, na UFRJ.
<b>2ª Enfatiza a interpretação do contexto</b>	- Leva em conta o contexto em que o objeto se situa, considerando as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas para uma compreensão melhor do problema.	- Durante o acompanhamento remoto da comunicação e das ações desenvolvidas pelo Grupo, em 2020, percebi que a impossibilidade de interação e atuação do Grupo com a escola, desencadeou a revisão e a redução dos elementos que constituem o Ciclo Jurema. Tal decisão foi tomada coletivamente, por meio do diálogo entre os/as petianos/as que apresentaram à Tutora uma alternativa; - Diante do contexto de distanciamento social mantido em 2021, o Grupo PET, após várias tentativas, estabeleceu um acordo com as coordenações e professores de duas escolas públicas de Niterói/RJ (uma municipal e outra estadual). Na primeira, atuou com uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na outra trabalhou com o Ensino Médio, na modalidade Curso Normal.
<b>3ª Retrata a realidade de forma completa</b>	- Revela a multiplicidade de dimensões presentes, evidenciando a inter-relação dos seus componentes, como por exemplo, a dinâmica de trabalho, a atuação do grupo, suas	- Em 2020, sem o envolvimento direto com a escola, o Grupo PET se reinventou organizando ações inspiradas por suas experiências anteriores e por vivências acadêmicas e escolares de natureza individual. Estas experiências foram ressignificadas e compartilhadas nas redes sociais e no site do Grupo que investiu na criação de ações pedagógicas variadas que expandiram e potencializaram os canais de comunicação para além do ambiente físico. Desse modo, o Grupo definiu que manteria os 3 primeiros passos do Ciclo

	<p>características e como esses elementos interagem em práticas de formação de professores.</p>	<p>Jurema - descrito na Figura 1 da pág. 38 - e manteve a avaliação contínua durante o trabalho;</p> <p>- Em 2021, em virtude da pandemia e de suas consequências, o Grupo PET passou por uma mudança considerável causada pela saída e pela entrada de novos componentes. Quanto às duas escolas envolvidas, feitos os acordos iniciais, dificuldades de natureza técnica surgiram, tendo em vista que o acesso à internet, a falta de equipamentos de qualidade como celulares, <i>notebooks</i> ou computadores de mesa afetaram diretamente alunos, professores e petianos. A estes dados, acrescentamos o adoecimento físico e psíquico gerado pelo quadro pandêmico, causando problemas de diferentes naturezas que comprometeram o planejamento e o andamento do trabalho com as escolas.</p>
<p><b>4ª Usa uma variedade de fontes de informação</b></p>	<p>- Recorre a uma variedade de dados, coletados em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes, podendo cruzar informações oriundas de fontes variadas, confirmar ou rejeitar hipóteses,</p>	<p>- Assim como aconteceu nos anos anteriores, em 2020 e em 2021, o trabalho desenvolvido pelo Grupo PET foi registrado em arquivos próprios, atas das reuniões e relatórios. Estes últimos, foram submetidos à análise da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFF, do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação da UFF (CLAA) e do Ministério da Educação (MEC), via plataforma específica (SIGPET). Nesses documentos, o Grupo descreveu percursos, experiências vividas, desafios, dificuldades e aprendizagens.</p>

	afastar suposições e descobrir novos dados.	A estas fontes de dados, acrescentamos outras que incluem: gravações em vídeo das reuniões do Grupo, acompanhamento das aulas de Didática da Tutora realizadas em colaboração com petianos/as que atuaram como monitores/as. Além disso, em 2023 uma Roda de Conversa foi realizada com 4 egressos/as do Grupo PET para que, em alinhamento com os objetivos desta pesquisa, suas experiências fossem partilhadas e refletidas conjuntamente.
<b>5ª Revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas</b>	<p>- Permite o relato das suas experiências para que o leitor ou usuário possa fazer generalizações naturalísticas;</p> <p>- Associa dados do estudo com dados que são frutos da sua</p>	<p>- Em abril de 2023, realizei a Roda de Conversa com os quatro egressos do Grupo PET para que as experiências vivenciadas durante e após a pandemia pudessem ser contadas/compartilhadas. Na ocasião, foi organizada uma Roda de Conversa presencial no dia 10 de abril, das 9h às 14h, no bloco D, sala 422, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ. Dos quatro convidados, apenas duas egressas do PET, conseguiram participar. Os outros dois egressos, por motivo de trabalho, só conseguiram participar no dia 24 de abril, das 18h às 21h, via aplicativo <i>Google Meet</i>®.</p> <p>- Esta conversa com os egressos me fez rememorar o tempo vivido enquanto pesquisadora e professora. Enquanto pesquisadora foi possível relembrar o traumático período da pandemia e o quanto foi difícil ficar horas afincado acompanhando o Grupo PET em subgrupos de trabalho, reuniões com a Tutora, aproximação com as escolas, encontros com o grupo de Pesquisa Formar, além da</p>



	<p>própria experiência pessoal.</p>	<p>participação nas disciplinas obrigatórias do doutorado de forma remota. Relembro que foi um período em que o cansaço por permanecer horas afincado na tela do computador e a sensação de solidão invadiram a minha vida e saúde mental. Foi um tempo de superação.</p> <p>Enquanto professora, foi possível reviver todos os desafios enfrentados após a pandemia, ao retornar para a aula presencial na faculdade onde leciono, e encontrar os/as alunos/as, dois anos distantes do convívio social, tendo que reaprender sobre a gestão do tempo e da vida.</p> <p>- A Roda de Conversa com os egressos atravessou o tempo e o espaço permitindo a cada um de nós um olhar atento e mais amadurecido sobre o que vivenciamos, superamos e aprendemos daquele período.</p>
<p><b>6ª Representa os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social</b></p>	<p>- Traz para o estudo as opiniões divergentes do grupo investigado, em colaboração com o seu ponto de vista sobre a questão, possibilitando retratar outras realidades.</p>	<p>- Após conversar com os egressos tanto de forma presencial, como remota, tive a percepção de como é diferente uma conversa de perto, com encontros, abraços e afetos. Esta foi a sensação que tive na Roda de Conversa presencial. Compartilhamos abraços, sorrisos, um lanche delicioso, fragilidades e emoções durante a conversa. Já na Roda de Conversa remota, tivemos uma boa interação, mas era perceptível o cansaço e o distanciamento. Havia um espaço que nos distanciava, sem falar da Internet que caiu duas vezes, e tínhamos que recomeçar de onde havíamos parado.</p>

		<p>Acredito que foi unânime a opinião de todos os partícipes da Roda de Conversa. Ambos consideraram que o trabalho remoto trouxe tensões, mas também novas demandas formativas e necessárias para a escola e seus professores. Realidades que nos atravessaram, mas também nos ensinaram. Por isso, o momento mais difícil da Pesquisa foi o da análise dos dados após a transcrição, embora ao longo do estudo, as categorias fossem emergindo, analisá-las exigiu muita leitura, releitura e um olhar sobre o tempo narrado do vivido.</p>
<p><b>7ª Utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta um estilo informal, narrativo ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições;</li> <li>- Preocupa-se com uma transmissão clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcrever os relatos das experiências dos egressos, me fez perceber a importância de se retratar com detalhes cada palavra, cada entonação e cada liberdade de expressão contada do que viveram. Procurei nesse momento da pesquisa, ter o cuidado de não fazer substituições e nem abreviações nas palavras. Ao tratar os dados das categorias de análise mantive o estilo informal da linguagem utilizada pelos egressos.</li> <li>- Após as transcrições realizadas, procurei utilizar os dados coletados no estudo, elegendo os aspectos mais representativos da realidade, por isso, foi necessário fazer uma seleção dentre o vasto material recolhido. Deste modo, não foi fácil optar pelas falas e descrições que deixassem evidente, para o leitor, aquilo que estava claro para mim.</li> </ul>

**Fonte:** Estudos de Lüdke e André (2018, p. 21-24) e as vivências da pesquisadora no campo.

As características evidenciadas no Quadro 1 apontam perspectivas metodológicas relacionadas ao estudo de caso, com vistas a abordar, compreender e interpretar uma realidade, concebida como única, singular, multidimensional e historicamente situada. Sem perder de vista essas características, nos baseamos nas três fases do desenvolvimento do estudo de caso, sendo “[...] a primeira denominada de exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consiste na análise e interpretação dos dados e na elaboração do relatório”, conforme sugerido por Lüdke e André (2018, p. 24 - 25).

Nessa direção, em nosso caso, a denominada fase exploratória envolveu situações que apontaram questões e/ou pontos críticos desta pesquisa que mereceram nossa atenção, cuja compreensão exigiu a localização de novas fontes de dados para o estudo. Como ilustração, citamos a situação vivida pelo Grupo PET em 2020 que, devido às consequências da pandemia assinaladas anteriormente, pela primeira vez, desenvolveu um trabalho sem vínculo formal com a escola básica, exigindo revisão dos seus objetivos e reinvenções das práticas e dos projetos que desenvolvem. Além disso, em 2021, o contato inicial com a escola, marcado pelo distanciamento físico, ocasionou um movimento pautado por reuniões online, realinhamento do cronograma de trabalho do Grupo, escolha das escolas, sem falar da dificuldade para desenvolverem o projeto interdisciplinar, como será apresentado em seções subsequentes.

Em virtude das novas experiências vivenciadas pelo Grupo e sua Tutora na pandemia, a fase exploratória suscitou, a partir das observações dos encontros via *Google Meet*® e anotações em diário de campo, apreender aspectos ricos e imprevistos que envolviam determinada situação no/com o Grupo, auxiliando na delimitação do estudo e na seleção dos aspectos mais relevantes que se revelavam à medida que o estudo se desenvolvia (Lüdke; André, 2018).

As outras duas fases relacionadas à coleta de dados - análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório -, estão descritas e analisadas nesta obra.

Sobre a pesquisa em si, reconfigurada e atravessada pela pandemia, parecia comprometer a construção dos nossos processos identitários como pesquisadora, uma vez que estávamos impedidas de circular e interagir, fisicamente, no/com o meio acadêmico e escolar, espaços legítimos da atuação dos pesquisadores em educação. Para melhor refletirmos sobre este quadro desafiador, retomamos um trecho do texto publicado por Gatti (2020) por nos ajudar a qualificar a discussão:

Precisamos vislumbrar o que nos assombrou no enfrentamento dessa situação, quais foram os empecilhos a vencer, o que tivemos que suportar e superar nessa situação, perceber o que se precisou fazer e se fez de diferente, que alternativas foram criadas para manter a vida, as relações e a sociedade, e assim, projetar o que é necessário mudar estruturalmente para garantia da vida com dignidade para todos. [...] Tanto a educação básica como a superior, por meio de suas escolas e instituições públicas ou privadas, se inserem nesse movimento e nessa situação pandêmica, e não estão isentas dos conflitos, das disputas de poder, de interesses diversos e do jogo econômico, no bojo, também, das desigualdades institucionais e entre redes de ensino (p. 30-31).

Sem perder de vista as palavras da estudiosa, salientamos que em tempos remotos, as iniciativas e as reestruturações decorrentes da pandemia, em alguma dose, nos deram pistas de que a proposta de formação originalmente concebida para o Grupo investigado não cabia mais em, apenas, um mundo físico chamado “chão da escola”. Na verdade, exigiu reinvenção e reorganização em decorrência de questões consideradas extraordinárias que demandaram, a todo momento, insurgências e novos redirecionamentos. Afinal,

Não se trata de uma simples transposição de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, pois requer adaptações de planejamentos didáticos, cronológicos e avaliativos, além do uso de

estratégias, metodologias e recursos educacionais para apoiar os estudantes na construção da aprendizagem (Nienov; Capp, 2021, p. 20).

Antes de detalharmos as especificidades e os caminhos que percorremos e outros que vislumbrávamos para o desenvolvimento desta investigação, apresentamos os objetivos que pautaram nossas ações. Dito de outro modo, nossa intenção com esta pesquisa foi analisar experiências vividas e refletidas pelos licenciandos do Grupo PET em questão, no período assinalado (2020 a 2022).

Assim, o estudo se delineou a partir dos seguintes objetivos específicos: i) Identificar e analisar os desafios enfrentados e as estratégias de superação que se originaram no desenvolvimento do trabalho realizado pelo Grupo PET, no período da pandemia; ii) Compreender as prioridades que os petianos e as petianas estabeleceram no desenvolvimento do percurso vivido durante a pandemia, bem como as justificativas que fundamentaram as respectivas escolhas e os contornos assumidos; iii) Compreender como licenciandos e licenciandas que integraram o Grupo PET avaliam o processo formativo do qual fizeram parte, tomando por referência suas expectativas acerca do exercício da profissão.

Em virtude do foco desta pesquisa e dos objetivos assinalados, reiteramos que não descrevemos e/ou analisamos a metodologia abarcada pelos projetos interdisciplinares elaborados pelo Grupo em questão, considerando que o próprio Grupo sistematizou essas informações em suas publicações autorais (Vasconcellos; Andrade, 2019; Rezende; Mello; Coelho; Vasconcellos, 2021).

Incitadas pelos objetivos revelados, e tendo em vista que existem diferentes possibilidades de se encaminhar uma pesquisa na busca pela compreensão de um fenômeno, nos perguntamos: como delimitar o objeto de nossa pesquisa, principalmente em tempos de desafios ocasionados pela pandemia? As lentes teóricas que selecionamos ajudaram a evitar possíveis dispersões metodológicas e epistemológicas? O que deveríamos enfocar em nossas análises, uma vez que devido aos redirecionamentos

causados pelo quadro pandêmico, o Grupo PET em questão ampliou/alterou rotas e se reinventou, mas ao mesmo tempo continuou a se envolver “por inteiro” em uma série de atividades, a se “subdividir” para desenvolver outras e voltou a se (re)integrar para atuar em múltiplos espaços?

Algumas destas questões têm nos afligido desde o segundo semestre de 2019, quando ingressamos no doutorado, mas causaram ainda mais preocupação a partir de março de 2020 por força das questões pandêmicas assinaladas. Questões que, por sua natureza, abrangem um considerável volume de dados de que dispomos e que são atravessadas por tensões nas relações entre objetividade e subjetividade, exigindo de nossa parte estudo contínuo da literatura, atenção e sensibilidade no olhar, na escuta, no encaminhamento e na seleção das informações, conforme sugerem Lüdke e André (2018), ao explicarem a segunda fase do estudo de caso, conhecida como delimitação do estudo.

Nesta etapa, nossas análises visaram a apreensão e a compreensão do que foi dito e do que foi silenciado pelos participantes com vistas a apreendermos: quais saberes são constituídos pelos integrantes do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da UFF, a partir das vivências neste espaço, e em que medida relacionam os saberes produzidos neste ambiente a sua atuação como professores?

Atentas às questões sinalizadas e aos objetivos delineados, em março de 2020 imergimos no campo e, até fevereiro de 2022 acompanhamos os passos do Grupo PET selecionado, o que nos permitiu assegurar que muitos e variados foram os obstáculos que se impuseram aos integrantes e inúmeros os redirecionamentos concebidos e implementados em razão da pandemia ou não, conforme relatamos nas sessões subsequentes.

Em relação ao processo formativo do qual fizeram parte, tomando por referência suas expectativas acerca do exercício da profissão, vez por outra nos deparávamos com o desejo manifestado por alguns que se dedicavam a contar o vivido em suas práticas como profissionais da educação, cuja trajetória acadêmica compreendeu um

período de imersão/integração ao Grupo PET. Com certa frequência, entre o final do período em que cursávamos o mestrado (2018-2019) e os 3 primeiros anos do doutorado (2019 a 2022), a Tutora compartilhou com a pesquisadora algumas das mensagens de *WhatsApp*<sup>®</sup> que recebeu dos “petianos vitalícios<sup>12</sup>”, aguçando ainda mais o interesse em acompanhar e analisar os saberes experienciais que se constituíram no elo com os processos formativos vividos enquanto eram petianos.

### **- Petianos/as vitalícios/as e seus elos formativos**

Para ilustrar nossos esclarecimentos e com o consentimento de cada petiano/a, registramos a seguir um trecho da mensagem enviada por Tamires, à Tutora do Grupo, no dia 02 de fevereiro de 2022, às 12h23.

Tamires cursou licenciatura em História na UFF e integrou o Grupo entre 08/12/2014 e 14/03/2017. Trata-se da petiana que em 2017 despertou meu interesse pelo assunto, em virtude de uma conversa<sup>13</sup> que tive a oportunidade de ouvir, na qual descrevia para a tutora/orientadora desta pesquisa as contribuições do Grupo para a sua vida pessoal e seu percurso acadêmico. Em razão deste depoimento, na época, revi minhas escolhas, redefinimos o objeto de investigação, redirecionamos nosso foco e desenvolvemos nossa pesquisa de Mestrado sobre o tema, sendo Tamires uma das petianas entrevistadas (Rezende, 2019).

Agora, cinco anos após o primeiro encontro, a jovem professora Tamires<sup>14</sup> volta à cena a partir de um depoimento que encaminhou à ex-tutora por aplicativo de mensagem que, com o seu consentimento, nos repassou. Nele, é possível apreender um pouco do que estava vivenciando como professora durante a

---

<sup>12</sup> Termo utilizado pelo Grupo ao se referir aos petianos que se desligaram.

<sup>13</sup> Informações detalhadas sobre o assunto podem ser encontradas em nossa Dissertação de Mestrado (Rezende, 2019).

<sup>14</sup> Tamires participou da pesquisa do Mestrado, autorizando o uso do seu nome.

pandemia e perceber como a experiência vivida no Grupo PET a auxiliava:

*[...] Bem, o motivo do meu contato é porque nas últimas semanas eu tenho pensado muito no PET. O PET foi um programa fundamental para a minha formação e também para a minha vida, sem contar que garantiu a minha permanência na universidade e eu não sei o que seria da minha vida profissional se eu não tivesse passado pelo PET. E após estes dois anos dando aula online, híbrido e agora com o retorno das aulas presenciais, a sala de aula mudou. A própria escola em que trabalho nos alertou sobre essas novas demandas emocionais e sociais que iriam surgir e realmente estão surgindo. Eu não sei como está a dinâmica de trabalho no PET, mas eu sei que é um grupo visionário e que está sempre atualizado com as principais questões da sala de aula. Nesse sentido, gostaria de saber se seria possível ou viável participar dos estudos, discussões, a fim de melhorar a minha prática enquanto docente (Tamires<sup>15</sup>, 2022, grifo nosso).*

Neste relato, Tamires evidencia que tem se deparado com novas demandas no contexto escolar, ocasionadas pela pandemia. Ratifica as contribuições do Grupo PET para o exercício profissional e por isso, manifesta o desejo de retornar ao convívio do mesmo e participar dos estudos e das discussões a fim de melhorar sua prática em contexto tão adverso.

Outro depoimento que chamou nossa atenção foi enviado por Diego<sup>16</sup> à Tutora do Grupo. Graduando em Letras pela Universidade Federal Fluminense, integrou o PET entre maio de 2019 e fevereiro de 2022. Por ter concluído o curso de formação de professores em nível médio, se inscreveu e foi aprovado em concurso público para professor dos anos iniciais em uma escola pública do município de Paraty/RJ. Em mensagem à Tutora (via aplicativo *WhatsApp*®), no dia 16/02/2022, às 11h18, Diego assevera:

---

<sup>15</sup> Todas as narrativas apresentadas nesta obra pelos petianos e pela Tutora foram transcritas em *itálico*, permitindo assim, uma expressividade diferenciada no texto.

<sup>16</sup> Diego participou desta obra, autorizando o uso do seu nome, conforme apresentado a posteriori.



*Oi professora, como você está? Tô passando aqui para dividir minha felicidade com você e te agradecer muitooooo por esses anos de aprendizado junto com o PET. Hoje foi **meu primeiro dia na escola**, consegui o colégio onde eu estudei quase a vida toda, estou na turma que eu queria. **Sou professor** do 5º ano, tenho 29 alunos, sendo um PCD (sufoco rs), mas estou muito feliz. Hoje **consegui botar em prática tudo que eu aprendi no PET**, certamente. Sabe aquela história que depois que a gente se transforma não tem como voltar? É isso. Eu não consigo só estar em sala de aula, tão pouco dar uma folhinha. Toda aula **os alunos são os protagonistas** e espero que seja assim até o final do ano. Obrigado por tudo! Obrigado por me ajudar a me tornar uma pessoa melhor, obrigado pela ajuda quando eu precisei, obrigado por me dar caminhos para eu conseguir me transformar e que eu consiga transformar meus alunos (Diego, 2022, grifo nosso).*

Assim como evidenciado por Tamires, Diego manifestou espontaneamente que o envolvimento de quase 3 anos no Grupo, foi transformador e significativo para o exercício profissional no espaço escolar.

As informações apresentadas pelos dois jovens professores (Tamires e Diego), ajudam a reforçar o entendimento do trabalho docente como atividade social, cujo processo formativo, embora anteceda o ingresso no curso de licenciatura, dele não prescinde. Pelo contrário, assim como defendem estudiosos do tema (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009, entre outros) os depoimentos de ambos dão pistas de que os estudos e as experiências “pré-profissionais” vividos durante a imersão no Grupo PET, foram capazes de gerar saberes construídos na relação individual-coletiva com base no entrelaçamento teoria-prática-teoria.

Sabemos que a maior parte dos estudantes das licenciaturas não têm a oportunidade de integrar programas como o PET e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Portanto, vivenciar percursos formativos desta natureza não é a regra. Mesmo assim, consideramos que a possibilidade de compreender os modos como professores em início de carreira - egressos destes programas -, produzem, adquirem, reconfiguram e mobilizam saberes/conhecimentos no exercício da profissão nos

possibilita (re)pensar, ampliar e aprofundar conhecimentos sobre a formação e a própria profissão.

Na visão de Imbernón (2010), é preciso que os professores assumam a condição de aprendizes e de sujeitos da sua formação tomando por base os saberes que constituem, utilizam, compartilhando seus significados e ajudando a desenvolver a identidade profissional docente.

Em relação à temática dos saberes docentes, estudiosos como Tardif e Lessard (2005) esclarecem que

**O saber dos professores** não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas **um processo em construção ao longo de sua carreira profissional** na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (p. 14, grifo nosso).

Os autores argumentam que o professor é peça fundamental do sistema escolar e por isso mesmo necessita ter uma sólida formação, capaz de auxiliá-lo a perceber, compreender e formular estratégias voltadas à superação dos complexos desafios da sociedade contemporânea que cotidianamente atravessam o espaço escolar (*Ibidem*).

Este enfoque nos interessa em particular, por nos permitir apreender aspectos ligados aos saberes constituídos pelos integrantes/egressos do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da UFF, a partir das vivências neste espaço.

Baseadas nas contribuições de Lüdke e André (2018), finalizamos as explicações acerca do estudo de caso informando que a terceira e última fase que o compõe é denominada análise sistemática e elaboração do relatório.

Nesta etapa, o pesquisador se dedica a registrar suas observações em torno das questões enfocadas no decorrer de determinado período de permanência em campo; elenca e analisa fatos de interesse da

pesquisa; transcreve entrevistas mostrando aspectos que se interpõem em vários momentos da investigação; descreve e analisa informações e, de posse do material que emergiu, elabora o relatório final da pesquisa (Lüdke; André, 2018).

Em nossa investigação, procuramos contemplar estas orientações sem perder de vista os objetivos assinalados. Em resumo, todas as informações decorrentes desta pesquisa foram transcritas, descritas, lidas e relidas visando posterior categorização e análise baseada na interlocução com o referencial teórico eleito.

## **1.2. O desenrolar de uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa em educação**

No ano de 2020, conforme esclarecemos anteriormente, com o fechamento das escolas, das universidades e da maior parte dos espaços físicos do país, adoecimento físico e psíquico e com mortes em larga escala causadas pela Pandemia do Coronavírus, declarada em março de 2020, tornou-se inviável implementar a metodologia de trabalho que o Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar vinha desenvolvendo desde o primeiro semestre de 2015. Assim, em diálogo com a Tutora, um novo planejamento foi elaborado almejando outras experiências de formação. Como a interação por mensagem via grupo criado no aplicativo *WhatsApp*® é uma prática usual entre os integrantes, a comunicação não foi interrompida, apesar dos efeitos da pandemia. Junto a isso, as reuniões presenciais foram substituídas pelas remotas e nestas ocasiões era possível saber como cada integrante se sentia, se alguém estava enfrentando algum problema específico e se precisava de ajuda.

Nas primeiras reuniões, combinaram que pensariam e trocariam informações sobre propostas de trabalho do interesse do Grupo que fossem pedagogicamente relevantes e prazerosas para os envolvidos, e que não exigissem muitas horas de preparo, tendo

em vista os múltiplos problemas enfrentados naquele difícil contexto.

Assim, ao invés de se dedicarem ao Ciclo de Trabalho, descrito na página 22 o Grupo e a Tutora construíram e percorreram um caminho composto pelas seguintes ações: monitorias nas aulas de Didática da tutora; produção de Podcasts compartilhados via plataformas digitais (via Instagram®, Spotify®, Facebook® e canal do Youtube®), objetivando dialogar com professores e alunos da educação básica e do ensino superior (da graduação e da pós-graduação) sobre temas diversos, como educação em tempos de pandemia, relações de gênero, relações raciais, EaD, aulas remotas, entre outros<sup>17</sup>; criação e alimentação de um novo site visando o registro das atividades e demais produções do Grupo, assim como o fomento à comunicação com a comunidade interna e externa à UFF; continuidade da participação/integração ao Grupo de Pesquisa Formar/CNPq.

Os registros destas e de outras experiências vivenciadas pelos petianos foram melhor fundamentadas no Capítulo IV, no qual apresentamos as narrativas dos integrantes do Grupo PET sobre o assunto. Aqui pretendemos, inicialmente, apresentar uma breve descrição do relatório anual de atividades, preenchido pela Tutora em plataforma específica (SIGPET<sup>18</sup>), bem como dos registros solicitados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)<sup>19</sup> acerca das atividades desenvolvidas pelos petianos no primeiro ano pandêmico e a avaliação dos petianos sobre o tema. Tal solicitação foi feita em virtude do entendimento desta Pró-Reitoria de que a

---

<sup>17</sup> Algumas destas atividades desenvolvidas pelo grupo poderão ser acessadas nas plataformas digitais do PET: a) <http://m.facebook.com/cafecompet/> b) <https://cafecompet.wordpress.com> c) @petinter.uff d) [Instagram.com/petinter.uff](https://www.instagram.com/petinter.uff)

<sup>18</sup> Dados extraídos do Relatório de Atividades SIGPET/MEC/2020 (Sistema de Informação Gerencial para Programa de Educação Tutorial).

<sup>19</sup> A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) é um órgão integrante da administração central da UFF e tem como atribuições supervisionar e coordenar as atividades de ensino da graduação, no âmbito das Unidades Acadêmicas e Unidades Acadêmicas Especiais, promovendo as condições necessárias à consecução dos objetivos da UFF nesta área.

pandemia comprometeu ou impediu o cumprimento das atividades programadas em 2019, pelos tutores, para o ano em questão (2020).

Cabe esclarecer que a preparação e o envio de relatórios e planejamentos anuais são algumas das exigências do Programa (PET/MEC-SESu) que os tutores precisam atender, a fim de evitar prejuízos que podem gerar, inclusive, o seu desligamento ou o cancelamento do Grupo.

No Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, desde 2019, ficou acordado que tanto o relatório como o planejamento passariam a ser construídos por uma pequena comissão formada pela Tutora e por petianos que a cada ano se dispõem a redigi-los ao final de cada Ciclo anual de trabalho. A elaboração ocorre em diálogo com os demais integrantes que ao ler a primeira versão de cada documento (planejamento anual e relatório anual) têm a oportunidade de aprimorá-los. Este percurso costuma coincidir com o término do ano letivo e chega ao fim no começo do ano subsequente. Em ambos os casos, o projeto de trabalho preparado pela Tutora e aprovado pelo CLAA/UFF e pelo MEC, é tomado como referência por servir de “métrica” oficial para as ações e avaliações do CLAA/UFF e do MEC, além de auxiliar o Grupo a refletir uma vez mais sobre todo o processo.

Essas experiências e os resultados alcançados fomentam a produção de saberes docentes (TARDIF, 2014) e oferecem condições de potencializar o desenvolvimento da autonomia frente às demandas profissionais, bem como encorajar movimentos de ação e reflexão para além do exercício do magistério e das demandas do meio acadêmico (Vasconcellos; Andrade, 2019).

A sistematização das informações que emergiram desse período de acompanhamento, realizado em 2020, estão organizadas no Quadro 2:

**Quadro 2 - Atividades desenvolvidas pelo Grupo PET em 2020**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>Nº</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>Encontros remotos no/com o Grupo de Pesquisa Formar/CNPq</b>	13	22/06/2020 a 08/12/2020	No entendimento do Grupo PET os encontros remotos dedicados à realização das reuniões geraram aprendizagens fundamentais para o aprimoramento qualitativo dos seus processos formativos, promovendo a integração entre petianos, alunos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> , professores da educação básica e do ensino superior. Também desencadearam a ampliação do repertório e a troca de saberes profissionais e acadêmicos, potencializando o desenvolvimento de práticas de autorreflexão sobre questões ligadas ao magistério, com base em análises teóricas, promovendo o desenvolvimento de pesquisas nas áreas da didática, formação de professores e demais campos relacionados à Educação.
<b>Vídeos no Youtube (Canal do Grupo)</b>	16	16/03/2020 a 18/12/2020	De acordo com a avaliação dos petianos, os resultados dessa atividade foram positivos e surpreendentes, já que o Youtube é por excelência uma plataforma voltada à divulgação de material audiovisual e os conteúdos postados durante o ano de 2020 chegaram a atingir mais de 1.000 visualizações.
<b>Postagens no Instagram e no Site do Grupo</b>	54	09/03/2020 a 21/12/2020	O intuito deste trabalho foi apresentar e compartilhar conteúdos produzidos pelo Grupo PET, exibindo em larga escala as atividades que desenvolviam, envolvendo a comunidade interna e externa à UFF em discussões e reflexões sobre temas socialmente relevantes. Além de apresentar dicas sobre filmes e séries; indicar páginas de

			outros Grupos PET e expor os recursos pedagógicos que o Grupo adotou durante a pandemia que, embora afastado fisicamente, intensificou seu trabalho em diferentes plataformas.
<b>Episódios de Podcast</b>	13	09/03/2020 a 18/12/2020	O podcast já era uma ideia antiga do Grupo, porém, em virtude do considerável volume e da complexidade das atividades que anualmente realizavam, não houve tempo para executá-lo anteriormente. Como durante a pandemia novos redirecionamentos foram adotados em reunião com a Tutora, o assunto foi discutido e posto em prática. Além dos petianos que assumiram a apresentação de cada edição, os demais membros se alternaram para participar e contribuir com as gravações que sempre contaram com a participação de especialistas externos ao Grupo que, reunidos em ambiente virtual próprio, debateram assuntos sobre temas diversos considerados pertinentes no momento.

**Fonte:** Relatórios SIGPET e PROGRAD (2020); Atas das reuniões do Grupo PET e do Grupo de Pesquisa Formar; anotações no diário de campo da pesquisadora.

Conforme apresentamos no Quadro 2, o planejamento que fora previsto para o ano de 2020, com base no projeto original do Grupo PET, sofreu alterações em virtude dos empecilhos sanitários impostos pela pandemia do COVID-19. Ainda assim, o Grupo, em avaliação informada no Relatório Anual enviado ao MEC via SIGPET e nas avaliações parciais (internas), considerou altamente satisfatória a participação nessas atividades e ressaltaram que os objetivos delineados foram alcançados.

Também percebemos nos arquivos gerados via SIGPET que o planejamento previsto para o ano de 2020, em acordo com as avaliações realizadas em 2019, gerou aprendizagens mais substanciais no campo da pesquisa. Essa constatação, abordada pelo PET durante uma das reuniões com a Tutora, desencadeou a decisão de que a integração do PET ao Grupo de Pesquisa Formar/CNPq seria uma ótima opção. Vale esclarecer que o Grupo Formar é liderado pela Tutora do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, e se dedica ao desenvolvimento de pesquisas relativas à formação docente, à Didática e às práticas pedagógicas e é constituído por professores, alunos do mestrado e do doutorado da UFF, pós-doutorandos, bem como professoras da educação básica de Niterói, São Gonçalo e do Rio de Janeiro, entre outros municípios. Essa integração do Grupo PET ao Formar, iniciada em 2019, foi feita para que os petianos pudessem ter um espaço propício para ao desenvolvimento de pesquisas que, de forma colaborativa, pudessem contar com a interlocução entre pesquisadores experientes e jovens estudantes.

Sob este prisma, os sujeitos envolvidos compartilham experiências, produzem conhecimentos e contribuem com a superação das dificuldades encontradas. Sendo importante destacar que, na interlocução com os outros professores, futuros professores são influenciados e influenciam neste processo de constituição das identidades individuais e coletivas do próprio Grupo (Fazenda, 2011).

Os registros também indicam a participação de petianos na monitoria das aulas de Didática na Universidade, não



discriminados no Quadro 2, porque o nosso acompanhamento só ocorreu de fato, entre fevereiro e abril de 2021, totalizando 10 encontros síncronos feitos pela Plataforma *Classroom*, com duração de 2h cada e 10 encontros assíncronos. A monitoria contou com a participação de 3 petianas (Gabriela, Camila e Luiza<sup>20</sup>) que, junto à professora/Tutora, participaram da elaboração e organização do planejamento de todas as atividades desenvolvidas durante o andamento da disciplina. Uma oportunidade para se compreender aspectos da docência, com especial atenção ao contexto sociocultural do grupo de universitários, ao desenvolvimento de aprendizagens sobre a aula e dos saberes e fazeres mobilizados pela professora/Tutora no exercício da sua função.

De igual modo, a realização dessas atividades de ensino, ancoradas pela literatura, apresentaram propostas interdisciplinares com o compartilhamento das experiências vivenciadas pelo próprio Grupo de petianos/as que participou e/ou foi convidado para apresentar o projeto interdisciplinar desenvolvido com a escola em 2019. Por sua complexidade e pelas fortes relações que estabelecem com os objetivos desta pesquisa, os registros relacionados à atuação de uma parte dos/as petianos/as nas atividades de monitoria foram tratados com especial atenção no Capítulo V.

A dinâmica de trabalho do Grupo na produção de conteúdo para as redes sociais, conforme apresentamos no Quadro 2, havia sido idealizada como forma de contornar a impossibilidade do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar nas escolas - objetivo principal do Grupo PET - devido à pandemia. Nessa dinâmica, o Grupo produziu diversos materiais que foram pensados com a finalidade de serem postados no Instagram e no Facebook visando auxiliar estudantes universitários - não apenas da UFF - a lidarem com questões específicas do período remoto. Para isso, fizeram um

---

<sup>20</sup> Somente as petianas Gabriela, Ana Carolina e Júlia, por participarem desta obra, autorizaram a utilização dos seus nomes. As demais petianas tiveram seus nomes preservados por nomes fictícios.

levantamento e publicaram endereços eletrônicos que ao serem acessados poderiam contribuir com o entendimento de questões pedagógicas da vida docente e/ou às demandas acadêmicas. Além disso, as redes sociais atuaram como forma de divulgação do trabalho do Grupo PET, estabelecendo canais de diálogo com diferentes grupos do País. Uma experiência avaliada pelo Grupo PET como pertinente, uma vez que, por meio destas ferramentas, novas aprendizagens foram geradas e outros públicos alcançados.

Essa vivência no/pelo Grupo cria e legitima um espaço para falarmos e refletirmos sobre as nossas práticas inseridas em contextos que demandaram rotas alternativas diante de um cenário pandêmico, permitindo assim, a capacidade de superação das dificuldades impostas aos petianos e o desenvolvimento de atitudes e aprendizagens ocasionadas por este processo.

Em linhas gerais, como afirma Libâneo (2013), no processo de construção da autonomia profissional, o Grupo se enriquece de conhecimentos e práticas, aprende a lidar com imprevistos, descobre saídas e inventa procedimentos, cria e recria estratégias pedagógicas voltadas à superação dos problemas e dos desafios que emergem do seu futuro ambiente profissional evidenciando um movimento de resistência frente às agruras causadas pela pandemia e a construção de práticas inovadoras (Nienov; Capp, 2021).

Assim como revelamos em nossa pesquisa de Mestrado (Rezende, 2019), destacamos nesta investigação que o Grupo PET em foco tem ocasionado contribuições para a formação e o exercício profissional da docência, potencializando aprendizagens profissionais e o gosto pelo magistério. “Essa perspectiva pode ser associada à condição de imersão na escola propiciada pelo projeto e pelo deslocamento do papel de estudante para o de professor” (Cruz, 2019, p. 33).

No decorrer desta pesquisa, novas questões foram suscitadas favorecendo a continuidade dos estudos relacionados ao modo como o Grupo PET desenvolveu o seu trabalho no ano subsequente (2021). Para isso, explicamos que entre janeiro e fevereiro de 2021, como normalmente acontece, alguns integrantes deixaram o Grupo

seja por terem concluído a graduação ou porque precisaram trabalhar para ajudar com o pagamento das despesas familiares. Na época, além dos atrasos no pagamento das bolsas (R\$400,00), o valor recebido tornou-se insuficiente para atender às necessidades que se apresentavam em meio ao aumento do custo de vida e o crescimento das taxas de desemprego<sup>21</sup>. Como as aulas presenciais, na UFF, permaneciam suspensas foi necessário realizar um processo de seleção no formato virtual para que as bolsas vagas fossem ocupadas e o Grupo não ficasse desfalcado (Edital 01 de 2021<sup>22</sup> para Seleção de bolsista e não bolsista para o Grupo do Programa de Educação Tutorial do MEC – PET/SESU - na Universidade Federal Fluminense).

De modo geral, o processo seletivo conta com a composição de uma Comissão formada pela Tutora, por uma professora da Faculdade de Educação da UFF - externa ao Grupo - e por dois petianos do próprio Grupo (bolsistas ou não). A seleção envolve duas etapas interligadas, sendo que na primeira os/as candidatos/as (licenciandos/as matriculados/as nos Cursos oferecidos pela UFF) enviam, por e-mail específico, um conjunto de documentos que será analisado pela Comissão a fim de revelar informações sobre a sua condição socioeconômica, tendo em vista que estudantes em condição de vulnerabilidade social têm prioridade. Feita a análise, os/as candidatos/as participam de uma entrevista voltada à troca de informações sobre as experiências e interesses do/a entrevistado/a, disponibilidade de tempo e sobre as especificidades do trabalho realizado pelo Grupo em questão, entre outros aspectos.

Com o processo concluído, uma lista com o resultado é preparada, enviada aos e-mails dos/as candidatos/as e divulgada amplamente. Os novos integrantes são convidados a participar de uma atividade de acolhimento, organizada pelos/as petianos/as

---

<sup>21</sup> Dados extraídos da página: <https://portal.fgv.br/artigos/pandemia-e-queda-poder-aquisitivo-brasileiros>

<sup>22</sup> Informações retiradas do Edital 01 de 2021 de 10/02/2021.

mais experientes que tecem esclarecimentos sobre as rotinas do Grupo. Nesta ocasião, apresentam um dos projetos interdisciplinares desenvolvidos no ano anterior e entregam os respectivos Termos de Compromisso aos novos integrantes que devem assiná-los. Na sequência, a Tutora e a Pró-Reitora de Graduação também o assinam e a vinculação dos novos membros é providenciada (pela Tutora em articulação com o novo petiano) junto ao Sistema<sup>23</sup> (SIGPET).

Em linhas gerais, de acordo com o referido Edital, o trabalho desenvolvido pelo Grupo PET visa à formação em nível de graduação para alunos matriculados nos Cursos de Licenciatura/UFF, objetivando

[...] desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no País; estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior; introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior - IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero (EDITAL PET/MEC/SESU, 2021, p. 1-2).

Ao consultar os objetivos descritos no Edital 01 de 2021, mencionados no parágrafo anterior, percebemos que o documento oferece pistas de que o trabalho desenvolvido pelo Grupo tem por finalidade fomentar a formação de professores críticos que buscam compreender e analisar a realidade de forma articulada a um

---

<sup>23</sup> <http://sigpet.mec.gov.br/primeiro-acesso>

projeto político de educação transformadora e progressista destituindo os princípios formativos ancorados numa formação meramente técnica e aplicacionista (Mascarenhas; Franco, 2021).

Em pesquisa anterior a esta, o petiano vitalício Davi relata sobre esses princípios formativos proporcionados pelo Grupo PET e por programas como o PIBID. Enfatiza que são programas que favorecem a construção do diálogo entre a universidade e a escola, partindo do pressuposto de que para formar profissionais da educação, é necessário enfrentamento e trabalho coletivo. Em outras palavras, esclarece o petiano egresso:

*Muitas vezes eu pensei em desistir, mas sabia que eu estava no caminho certo para não desistir porque ali, eu estava construindo a minha identidade, a minha consciência de classe, de trabalhador docente. Então, eu acho que o PET e os outros tipos de programas de iniciação à docência, são extremamente necessários para formação inicial. Eles são extremamente necessários para contribuição dessa ponte entre Universidade e Escola, contribuição para o sentimento de uma construção coletiva, do sentimento de docência para a própria formação dos professores experientes, para os professores pesquisadores da Universidade. Então, acho que eu tenho que fazer uma defesa do PET, uma defesa do PIBID e de todos os programas que são críticos e que proporcionam esse tripé indissociável (Rezende; Vasconcellos, 2020, p. 142).*

Embora os depoimentos até aqui apresentados e as demais informações descritas sejam ricas e variadas, consideramos que o trabalho desenvolvido pelo Grupo PET nada tem de extraordinário. O que o diferencia é a concepção de formação que o sustenta, construída no coletivo, de modo a privilegiar a construção de aprendizagens pessoais e profissionais entre petianos/as mais experientes e novatos, que em diálogo com a Tutora engendram entrelaçamentos indissociáveis entre Universidade e Escola. Além disso, as bases acadêmico-profissionais que o sustentam são continuamente avaliadas, redirecionadas e potencializadas em permanente revisão e

expansão. Um percurso de trabalho que nos dois primeiros anos da pandemia passou por mudanças até que, em 2021, retomou sua rota original: a escola.

Esta retomada foi possível porque tanto a escola como a universidade, em períodos diferentes, tinham, no ano anterior, retomado as aulas ainda que remotamente. Desse modo, com base nas avaliações realizadas durante e ao término do ano de 2020, o Grupo se reuniu com a Tutora na primeira semana do ano letivo, mais especificamente no dia 24 de fevereiro de 2021, entre 14h e 17h, pelo *Google Meet*®. Dentre outras coisas, a reunião visou principalmente, decidir conjuntamente se, apesar da continuidade do quadro pandêmico e da permanência das atividades remotas na UFF, o trabalho voltaria a ser desenvolvido com a escola ou não. Em caso afirmativo, também seria necessário decidir se a instituição de interesse seria o colégio universitário que acolheu o Grupo em 2019 ou se buscariam outra instituição.

Durante a reunião, várias foram as sugestões de escolas situadas no município de Niterói/RJ, elencadas pelos petianos, que apresentavam justificativas diversas para as suas escolhas. Em linhas gerais, alguns manifestaram preferência pelo retorno à escola já conhecida, outros desejaram atuar em uma instituição que oferecesse o Curso Normal em nível médio e/ou o Ensino Fundamental II, já que a formação oferecida pelos cursos de licenciatura em andamento os habilitará para estes níveis. Questões como trabalhar em escolas distintas; gastos com transporte público e tempo dedicado ao deslocamento entre as respectivas moradias, a UFF e a escola selecionada foram minuciosamente abordadas, uma vez que um possível retorno presencial às atividades na UFF não deveria ser descartado.

Tomando por base estes esclarecimentos e as anotações do nosso diário de campo, organizamos o Quadro 3, por meio do qual apresentamos a sistematização que preparamos acerca das informações relacionadas às atividades desenvolvidas em 2021:

**Quadro 3 - Atividades desenvolvidas pelo Grupo PET em 2021**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>Nº</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS</b>
<b>Encontros remotos no/com o Grupo de Pesquisa Formar/CNPq</b>	17	01/02/2021 a 03/12/2021	A integração do Grupo PET ao Formar, iniciada em 2019, foi pensada com o intuito de criar um espaço no qual a pesquisa também tenha centralidade, ao mesmo tempo em que os temas estudados favoreçam a expansão das perspectivas acadêmicas e profissionais dos petianos mediante interlocução com pesquisadores experientes, professores da educação básica e estudantes da pós-graduação. Visa, ainda, minimizar dificuldades enfrentadas por jovens originários das camadas populares no acesso e na permanência ao ensino superior e à pós-graduação <i>stricto sensu</i> ; promover a troca de experiências entre petianos, mestrandos, doutorandos e professores da educação básica e do ensino superior, além de compartilhar experiências que permitam reflexões e mudanças nos modelos ainda predominantes de formação docente, bem como em relação às práticas pedagógicas.
<b>Interações com a comunidade escolar</b>	03	08/02/2021 a 03/12/2021	Após um ano de interrupção no estabelecimento de relações diretas com a escola, no começo de 2021, integrantes do Grupo PET se organizaram e entraram em contato com a coordenação de três instituições distintas: Colégio Estadual PC (São Gonçalo/RJ), Escola Municipal Infância e Colégio Estadual Juventude (Niterói/RJ). Ainda no final de 2020, o Grupo reservou algumas reuniões para a troca de informações sobre as escolas de interesse, o que o levou à

			<p>indicação das 3 instituições mencionadas, uma vez que assim teria mais chances de obter uma resposta positiva de alguma delas. Considerando que as coordenações contactadas demonstraram interesse em trabalhar com o Grupo PET, uma série de reuniões com professores, direção, equipe pedagógica, Tutora e petianos foi realizada. Como a escola PC, situada em São Gonçalo, estava enfrentando problemas no processo de eleição da equipe gestora, o Grupo foi aconselhado a deixar esta instituição para outra ocasião, o que o levou a trabalhar com as outras duas instituições citadas. Assim, de forma inédita, o PET se distribuiu entre duas escolas, sendo que uma parte do Grupo se integrou ao 5º ano da E.M. Infância - que oferece o I Segmento do Ensino Fundamental - e a outra parcela atuou junto ao C.E. Juventude, em uma turma do 2º ano de Ensino Médio (Curso Normal).</p>
<b>Postagens no Site do Grupo</b>	50h	08/02/2021 a 03/12/2021	<p>Esta iniciativa passou a ser considerada ainda mais importante a partir de 2020, por conta dos impedimentos gerados pela pandemia do COVID-19, uma vez que por condições sanitárias o contato presencial tinha sido interrompido e com isso, o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares nas escolas - objetivo principal do Grupo PET - foi suspenso. Como, em 2021 o trabalho com a escola foi retomado, a produção de conteúdos para o site teve seu ritmo diminuído em relação a 2020, a fim de evitar possíveis comprometimentos do processo em razão do tempo de dedicação</p>



			que ambos exigiam. Diante disso, o Grupo considerou que a atividade foi parcialmente desenvolvida, pois a interface do site foi totalmente reformulada visando sua adequação à nova identidade visual do Grupo. Além disso, o site foi alimentado com conteúdos atrelados às redes sociais.
<b>Projetos Interdisciplinares</b>	02	02/08/2021 a 03/12/2021	A pandemia do COVID-19 dificultou imensamente o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares no formato que o Grupo conhecia, tendo em vista que impossibilitou o contato presencial com o corpo estudantil, com os docentes e o pessoal administrativo das duas escolas envolvidas. Mesmo assim, buscando assegurar o desenvolvimento do planejamento previsto para 2021, o Grupo PET se organizou em subgrupos que atuaram remotamente com as seguintes instituições: Colégio Estadual Juventude e Escola Municipal Infância. Esta iniciativa favoreceu a potencialização das vivências entre petianos, alunos e demais membros da comunidade educacional de ambas as escolas, algo inédito na história do Grupo que, pela primeira vez, atuou exclusivamente de forma virtual com a educação básica. Quanto às dificuldades específicas do período remoto, citamos: instabilidade de conexão à internet tanto por parte dos alunos quanto dos petianos; falta de recursos como computadores e <i>tablets</i> para acesso aos encontros; exaustão dos alunos por conta do volume de estudos e até mesmo pela ausência de contato físico com o corpo docente da

			escola, dentre outros. Apesar dos obstáculos, o Grupo PET trabalhou exaustivamente para oferecer a melhor experiência possível às instituições partícipes, chegando a realizar três encontros semanais entre os integrantes de cada subgrupo, com a finalidade de avaliar as atividades em andamento, redirecionar o que era preciso e (re)organizar as atividades pedagógicas subsequentes.
<b>Encontro com duas professoras pesquisadoras da UFF</b>	02	04/11/2021 (13h às 15h) e 23/11/2021 (14h às 16h)	Os projetos idealizados para 2021 foram elaborados com o auxílio de professores e estudantes das respectivas escolas, inspirados pelo estudo dos textos básicos e complementares selecionados pelo Grupo. Foram, ainda, incitados pelas aprendizagens derivadas das <i>lives</i> assistidas, dos cursos de licenciatura e de outros contextos dos quais os petianos participaram, assim como pelas trocas suscitadas durante os encontros com pesquisadoras da área da Educação que se debruçam sobre questões elencadas pelo PET como prioritárias, tais como: diversidade e inclusão (Profa. Rosa <sup>24</sup> ) cibercultura e educação (Profa. Hallana). As duas professoras (da UFF), foram convidadas pelos petianos e se dispuseram a se reunir com o grupo para abordar temas e questões que poderiam auxiliar no processo de escrita e implementação dos projetos.

**Fonte:** Relatório SIGPET 2021 e anotações em diário de campo.

---

<sup>24</sup> Os nomes das professoras da universidade foram preservados, sendo substituídos por nomes fictícios.

Como se pode notar nos registros do Quadro 3, em 2021, as ações desenvolvidas pelo Grupo PET podem ser entendidas como rotas alternativas, considerando que a intenção de retomar o trabalho com a educação básica, em contexto pandêmico, desencadeou a construção de novas alternativas. Apesar da presença de estratégias diversificadas, conforme apresentamos nos Quadros 2 e 3, o Grupo e a Tutora empreenderam esforços para que pudessem retomar o trabalho junto às escolas, perspectivando interações que fomentassem a compreensão da realidade educacional, mesmo que remotamente. Foi um movimento que contou com a participação de duas professoras da universidade, favorecendo a potencialização das vivências entre petianos, alunos e demais membros da comunidade educacional de ambas as escolas.

Outro dado que merece atenção diz respeito à precariedade das condições relacionadas às aulas remotas, seja na burocracia imposta pelas Secretarias de Educação que impedia o acesso dos petianos às plataformas digitais, seja na falta de equipamentos tecnológicos e/ou pacote de dados insuficiente que impediram os alunos a participar das aulas. Problemas como falta de tempo e de espaço adequado para o estudo também foram mencionados por professores, gestores, estudantes e petianos gerando, inclusive, a evasão da escola.

Sobre o assunto, Gatti (2020) evidencia que

[...] O impacto repentino das mudanças de rotinas no trabalho, no estudo, nas relações, nas necessidades, nesses tempos de isolamento social, provocou rupturas com hábitos arraigados e reflexões sobre o que é essencial e o que é supérfluo, bem como demandou exercício de paciência, desenvolvimento de atividades de modo diferente. O uso de recursos virtuais entrou em foco e suas qualidades e seus problemas [estavam] sendo experimentados. A educação de crianças, adolescentes e jovens entrou 'ao vivo' na vida dos pais ou dos responsáveis por elas. Tudo isso abalou convicções e confortos em relação aos sentidos e ao significado da formação das futuras gerações (p. 39).

Estes apontamentos apresentam uma série de desafios enfrentados naquele período, exigindo das escolas e do Grupo PET que fossem ainda mais empáticos; que se colocassem no lugar do outro, tendo em vista que a sociedade, de modo geral, tinha sido afetada com a perda de algum familiar ou amigo para o vírus que nos assolava de diferentes maneiras. Com isso, especialmente entre 2020 e 2021, o clima de tensão, medo e incerteza passou a fazer parte do nosso convívio, mas o desejo do Grupo de persistir em seus propósitos – com a escola – não se perdeu. Em algumas reuniões com a Tutora chegaram a dizer que a retomada com a comunidade escolar, em certa medida, funcionaria como uma espécie de proteção para a saúde psíquica dos petianos, ajudando a “escapar” da difícil rotina pandêmica que se instalou ao mesmo tempo em que cultivaria o fortalecimento da esperança de que tudo aquilo passaria.

Com esta perspectiva, depois de várias tentativas, o Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar fechou um acordo com duas escolas públicas. Assim, de forma inédita, o Grupo se distribuiu entre ambas, sendo que uma parte se integrou ao 5º ano da E.M. Infância - que oferece o I Segmento do Ensino Fundamental - e a outra parcela dos petianos atuou junto ao C.E. Juventude, em uma turma do 2º ano de Ensino Médio (Curso Normal), ambas localizadas em Niterói/RJ. Devido às especificidades de cada escola, das turmas envolvidas e dos recursos tecnológicos adotados durante a pandemia, a fase de aproximação com a escola foi feita remotamente e de formas distintas.

A primeira reunião com a Escola Infância ocorreu no dia 12 de maio de 2021, entre as 13h e às 14h (via aplicativo *Google Meet*®) e contou com a presença de 6 profissionais, sendo 5 professoras e a Coordenadora Pedagógica da instituição. Na oportunidade, o Grupo PET e a Tutora trocaram informações com as partícipes sobre os seus interesses, teceram esclarecimentos sobre a origem do Programa e do Grupo e sobre as experiências anteriores com outras escolas. Detalharam o Ciclo de Trabalho Jurema e apresentaram um dos projetos interdisciplinares elaborados e desenvolvidos em

2019 em colaboração com professoras e uma das turmas dos Anos Iniciais do Colégio Universitário da UFF.

Durante a apresentação e no decorrer do encontro, foi possível observar que a realidade vivida em 2019 não foi a mesma que se apresentou em 2020 e não seria a mesma em 2021. Novamente, o Grupo precisou se reinventar em plena pandemia ao assumir, em condições precárias, uma escola que também estava sendo desafiada a lidar com o trabalho remoto. A este fato, acrescentamos a impossibilidade das contínuas interações presenciais entre os petianos que, no espaço escolar, na UFF e nos deslocamentos diários tinham sempre a oportunidade de levantar, apreciar, se debruçar e analisar conjuntamente as questões que emanavam dos contextos vividos. Com as alterações sanitárias impostas, outras formas de organização e encaminhamento do trabalho precisaram ser criadas impulsionando a busca pelas contribuições da literatura, pela construção de metodologias e pela revisão dos critérios de seleção dos conteúdos oportunizando novas experiências e aprendizagens ao Grupo.

Diante dos desafios que se impunham, uma das professoras, e também Coordenadora Pedagógica da instituição, relatou que no início da pandemia (em 2020), o ensino ocorreu remotamente, via encontros síncronos, e o material destinado às atividades era impresso e entregue aos responsáveis na própria escola. Informou também que a escola trabalhava com um projeto anual, a partir de um tripé organizado por trimestre (1º março/maio – 2º junho/agosto – 3º setembro/novembro), por meio de palavras geradoras. Esclareceu que essas palavras ajudavam a fomentar o debate e aprofundar discussões de acordo com as particularidades de cada ano de escolaridade. Destacou que esse tempo dedicado ao diálogo com os estudantes foi reduzido e as dificuldades aumentaram, tendo em vista que a escola trabalhava em tempo integral e, com a pandemia, as aulas estavam reduzidas há apenas duas horas diárias.

Durante a reunião, notamos o desejo das professoras em receber o Grupo PET em suas respectivas turmas, visto que a escola

também trabalha por projetos. Ao final da reunião virtual, um novo encontro com a Coordenação e as professoras da escola foi marcado para o dia 10 de junho de 2021, das 16h às 18h, a fim de decidirem quantos petianos e/ou petianas se integrariam àquela instituição e quais professoras/turmas os acolheriam.

Como a definição da escola na qual o trabalho seria desenvolvido depende dos interesses dos petianos, a participação de todos, nestas reuniões, é necessária para que tenham a oportunidade de conhecer as especificidades, ouvir e dialogar com gestores, equipe pedagógica e professores e esclarecer dúvidas que ajudem na tomada das decisões.

Como uma parte do Grupo estava interessada em atuar no Curso Normal, a reunião com o C.E. Juventude ocorreu no dia 02 de junho de 2021, das 16h às 18h (via aplicativo *Google Meet*®) e contou com as presenças da Tutora do Grupo PET e os demais integrantes; da professora Rita<sup>25</sup>, de História e da Coordenadora Pedagógica da escola, que também é professora na instituição. Assim como ocorreu com a primeira escola, o Grupo PET e a Tutora explicaram a dinâmica de trabalho, as etapas referentes ao Ciclo Jurema e apresentaram um dos projetos desenvolvidos em 2019.

Durante a conversa, uma ponderação feita pela professora Rita chamou nossa atenção. A docente relatou que a chegada da pandemia causou acentuada evasão dos alunos e acrescentou que, durante o ensino remoto, aqueles que conseguiam participar não mostravam seus rostos na tela gerando desafios diários na tentativa de manter o interesse e a participação da turma. Sobre o material didático, esclareceu que o Estado adotou uma proposta no formato de apostilas, cujo teor corresponde à formação geral e não à formação de professores, gerando preocupação no que concerne ao preparo de futuros professores que atuarão nos Anos Iniciais. Outro ponto foi relatado pela Coordenadora Pedagógica da escola que, desde os primeiros contatos, demonstrou forte interesse no

---

<sup>25</sup> Os nomes das professoras partícipes desta obra foram substituídos por nomes fictícios.

acordo com o PET. Na ocasião, destacou preocupação com aspectos mencionados anteriormente, como a fragilidade das condições da escola no que se refere aos equipamentos tecnológicos e à internet, além da inviabilidade da participação de pessoas externas à escola na plataforma disponibilizada pela Secretaria de Educação para a realização das aulas.

Se, por um lado, a ocorrência sucessiva de empecilhos pode acabar desencorajando profissionais, estudantes e futuros docentes, por outro, compactuamos com as palavras de um dos petianos que, ao ouvir as palavras da Coordenadora, de forma espontânea, anunciou: *“Viver os desafios em conjunto vai aumentando nossas experiências”* (Edson,<sup>26</sup>2021). Esta afirmação, aparentemente simples, nos fez pensar sobre a força do coletivo como elemento que oferece condições para o desenvolvimento da autoconfiança dos docentes, uma vez que o petiano em questão sabia que o caminho a ser percorrido seria difícil, mas nem por isso solitário. Em outras palavras, confiava na força do coletivo para a composição de práticas pedagógicas que seriam geradas na interação com os outros - alunos, professores, responsáveis pelos alunos, gestores escolares, petianos, tutora, autores... - (Cruz, 2019; Nóvoa, 2019).

Em resumo, o encontro realizado com as professoras desta escola, assim como aquele que envolveu as professoras dos anos iniciais da outra instituição, foi marcado por inquietações, dúvidas, possibilidades e reflexões no/com o Grupo, sinalizando que o processo formativo em curso suscitaria a revisão das suas próprias práticas, a configuração e a revisão de experiências e saberes profissionais já constituídos, que possivelmente seriam remodelados, ressignificados, consolidados ou não.

O que se propõe e nos parece potente, é o entendimento de que

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de

---

<sup>26</sup> O nome do petiano foi preservado, substituímos por um nome fictício.

vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científicas-didáticas, pedagógicas (**o que ensinar; como ensinar; a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos**), que contudo, se jogam num único saber integrador e contextual – **como ensinar aqui e agora** –, que se configura como prático (Roldão, 2007, p. 98, grifo nosso).

Coadunamos com a autora do excerto sobre a indissociabilidade entre aprendizagem profissional e suas relações com o ensino, entendido como constelação de saberes. A esta informação acrescentamos que não se trata de qualquer prática e sim de uma prática informada, alimentada por um conjunto de saberes constituídos anteriormente que servem de base para o entrelaçamento contínuo com novos saberes, criando ramificações que podem se consolidar ou não, a depender das sucessivas (re)avaliações dos professores diante das demandas que decorrem do/no seu trabalho (Tardif, 2014; Vasconcellos, 2017).

Nesta direção, embora o Grupo e a Tutora se reúnam quinzenalmente e a comunicação entre os mesmos - via *WhatsApp*® - seja frequente, após este encontro uma reunião geral foi agendada a fim de avaliar, coletivamente, o teor das ponderações das professoras e demais profissionais das duas escolas, refletir sobre as possibilidades e os desafios vislumbrados e, assim decidir qual/quais instituição/ões seria(m) envolvida(s). Sobre este ponto do processo, descrevemos, a seguir, algumas informações sobre as duas escolas selecionadas.

### **- Escola Municipal Infância<sup>27</sup>**

Feitas as reuniões e após conversas informais entre os componentes do Grupo sobre as especificidades das escolas, bem como a respeito dos interesses e das preferências de cada petiano/a,

---

<sup>27</sup> Fizemos uma abertura inicial para apresentarmos um resumo prévio do acompanhamento realizado nas duas escolas. Outros detalhes foram esmiuçados no Capítulo IV, concernente ao estudo.



uma parte dos membros decidiu se integrar à E.M. Infância, a fim de trabalhar com o 5º Ano do Ensino Fundamental. Dias depois, este subgrupo fez contato com as duas professoras responsáveis pela turma e agendou uma nova reunião (via *Google Meet*®, no dia 12/05/2021, das 13h às 14h) para alinhar os encontros remotos voltados à realização das aulas. O subgrupo era composto por 6 petianos/as, sendo 4 do Curso de licenciatura em História, 1 do Curso de Matemática e o outro da Geografia.

Nessa escola que funciona em período integral, a partir do dia 14/06/2021, os petianos tiveram a oportunidade de acompanhar as aulas ministradas pelas professoras Marina<sup>28</sup> (Português, História e Geografia das 10h às 11h – 3ª, 4ª e 5ª feira) e Márcia (Matemática e Ciências das 13h às 15h – 2ª e 6ª feira) realizadas via *Google Meet*®, participar de vídeoconferências, interagir com as crianças e as professoras da turma selecionada, planejar atividades, conversar com as professoras sobre os planejamentos preparados, desenvolver atividades e avaliá-las em colaboração com a Tutora, com os estudantes e as professoras. As atividades tinham por finalidade promover a identificação dos interesses, das curiosidades e das dificuldades dos alunos, além de ajudar a criar e a fortalecer laços de confiança entre todos. Assim, 4 vezes por semana, no decorrer de 2 meses (junho e julho), o subgrupo participou e colaborou com as aulas desta turma. Durante este percurso, esteve em contato com as professoras colaboradoras do projeto por meio das redes sociais visando o alinhamento de estratégias pedagógicas, a definição de conteúdos a serem abordados durante as atividades pontuais, e outras informações relevantes para o andamento do trabalho. Para isso, o aplicativo *WhatsApp*® foi um recurso imprescindível para a comunicação que estabeleciam com a comunidade escolar durante o período de trabalho.

No decorrer do desenvolvimento do projeto, mais especificamente no dia da reunião dedicada ao ajuste do

---

<sup>28</sup> O nome das professoras das duas escolas foi preservado, substituímos por nomes fictícios.

cronograma de trabalho com a escola (dia 21/07/2021, entre 14h e 17h), o petiano Luan<sup>29</sup> (não bolsista), informou que por motivos financeiros precisaria deixar o Grupo PET. Sua entrada no Grupo PET aconteceu em virtude da publicação do Edital nº 01/2021 (Seleção de bolsista e não bolsista para Grupo do Programa de Educação Tutorial do MEC – PET/SESU - na Universidade Federal Fluminense), conforme informado anteriormente. Como, naquele momento, não havia bolsa disponível o estudante precisou abrir mão da sua vinculação com o Programa para ingressar no mercado de trabalho.

Em fala ao Grupo, Luan (2021), relatou: *“Eu cresci muito aqui com vocês nesse pouco tempo. [...] O PET foi um divisor de águas na minha vida acadêmica e ter vivido essa pouca experiência confirmou meu sonho de ser professor.”*

Como sujeito que partilhou experiências com os pares, o relato de Luan não difere muito do que costumam dizer outros estudantes que, por alguma razão, deixaram o Grupo. Seja do ponto de vista das contribuições para a formação universitária, para o exercício da futura profissão ou mesmo em relação ao seu próprio desenvolvimento pessoal, depoimentos como este são recorrentes e foram identificados em nossa pesquisa anterior (Rezende, 2019) e nas observações que fizemos no decorrer desta investigação. Em síntese, ao falar sobre o vivido, os petianos costumam revelar um “descortinar” originado pela imersão no trabalho que desenvolvem com o Grupo no elo com a escola, fazendo surgir aprendizagens que os levam a atribuir sentido ao que estudam e realizam (Tardif, 2014).

Com a saída de Luan, a vaga que ocupava foi disponibilizada para outro licenciando que tinha o seu nome indicado na lista de espera criada em decorrência do processo seletivo anterior e aguardava uma oportunidade. Assim, no dia 10/09/2021, o Grupo

---

<sup>29</sup> O nome do petiano foi preservado, substituímos por um nome fictício.

recebeu a nova integrante, Sara<sup>30</sup>, licencianda do Curso de História da UFF.

Na medida do possível, tudo estava caminhando bem até que o recesso escolar do mês de julho chegou ao fim e, no dia 03/08/2021, a escola retomou integralmente as atividades presenciais. Para isso, adotou o sistema de rodízio alternando as aulas entre os turnos da manhã e da tarde. Assim, na primeira semana, metade do quantitativo de alunos de uma determinada turma frequentaria a escola no período da manhã enquanto a outra metade participaria das aulas no turno da tarde. Na semana subsequente, as turmas deveriam trocar de turno.

Como a escola não tinha condições materiais de trabalhar de forma híbrida, transmitindo as aulas em tempo real para outros espaços, as relações de trabalho com o Grupo PET foram afetadas e a continuidade do projeto comprometida. Cabe rememorar, que naquela ocasião a epidemia ainda não estava “controlada” e a vacinação da população era lenta em virtude da escassez de doses, o que levou a UFF e inúmeras outras universidades a manter remotas as suas atividades. Com esta divergência e a gravidade das condições sanitárias, várias estratégias sem sucesso foram pensadas com o intuito de prosseguir com a parceria. Entretanto, apesar dos inúmeros esforços, nenhuma solução foi encontrada uma vez que a única alternativa viável dependia de investimento público na criação de infraestrutura para que professores, estudantes, gestores e demais trabalhadores tivessem, entre outras coisas, os meios e os equipamentos necessários para o estabelecimento de redes de colaboração a partir dos usos de tecnologias digitais de informação e comunicação.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> O nome da petiana foi preservado, substituímos por um nome fictício.

<sup>31</sup> Levantamento realizado entre fevereiro e maio de 2021, com a segunda etapa do Censo Escolar 2020. Segundo o Inep, os dados aferidos foram fundamentais para a compreensão das consequências da pandemia no sistema educacional brasileiro. Para isso, o Inep desenvolveu um formulário específico para coletar informações sobre a situação e as estratégias adotadas pelas escolas durante o ano letivo. Fonte:

Diante disso, apesar da frustração, o PET precisou se afastar do trabalho com a escola. Tal decisão foi prevista pela Tutora e pelos petianos que já tinham combinado que mesmo se a escola retornasse às atividades presenciais, a participação dos integrantes só ocorreria depois que a vacinação da comunidade universitária fosse concluída e a UFF deliberasse, de modo favorável, sobre a retomada das atividades presenciais. Afinal, seria uma responsabilidade muito grande para a Tutora liberar estes jovens sem a adoção dessas medidas, sabendo que colocaria em risco as suas vidas e a de seus familiares. Quando esta situação se configurou, o Grupo estava envolvido com os preparativos da escolha do tema que seria contemplado pelo projeto interdisciplinar, a partir da votação dos alunos.

Cientes da impossibilidade de manter as recomendações indicadas pelo Ciclo Jurema, a parcela do Grupo integrada ao 5º Ano da E.M. Infância, no dia 07/10/21, às 7h33, via aplicativo *WhatsApp*®, tomou a seguinte decisão com Tutora: o tema e o fio condutor que atravessam o projeto seriam definidos pelos petianos tomando por referência as informações e as análises que fizeram durante a fase de aproximação com a escola vivida entre 14/06/2021 e 06/08/2021.

Por não terem mais acesso aos alunos, os petianos se propuseram a selecionar e a estudar o referencial teórico relativo ao tema escolhido visando a elaboração do projeto interdisciplinar que pretendiam encaminhar às professoras. Apesar de saberem que dificilmente algo inusitado aconteceria a ponto de permitir que o mesmo fosse colocado em prática, tomaram esta decisão por acreditarem que determinadas aprendizagens só ocorreriam dessa maneira, ou seja, mesmo com a suspensão do acordo com a escola, para aqueles e aquelas jovens, a continuidade da dedicação ao que estava previsto era importante, tendo em vista que abriria espaço para a geração de aprendizagens de natureza profissional. Na

---

<https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>.

época, foi nítida a percepção de que em nada, a intenção de investir na concepção e na escrita do projeto correspondia à mera necessidade de cumprir tarefas ou atender a uma possível demanda burocrática. Pelo contrário, as narrativas dos petianos e a movimentação que desencadearam expressavam compromisso com esta finalidade, conforme evidenciam os trechos a seguir retirados do grupo de *WhatsApp*®:

*Boa tarde, professoras! Devido as circunstâncias e aos impasses que estamos tendo em conciliar em relação aos horários e o desenvolvimento do projeto síncrono, decidimos que a única possibilidade de seguirmos com o mesmo seria de maneira remota. Porém, como temos esperança de que ainda poderemos dar continuidade ao projeto, vamos pausar o acompanhamento com as crianças para iniciarmos a escrita da metodologia, contando com atividades direcionadas ao sistema remoto síncrono. Caso o sistema remoto retorne [à escola], estaríamos preparados para o desenvolvimento pleno do projeto (Petiana Joana<sup>32</sup>, 10/09/2021, às 15:24min).*

*Bom dia, grupo! Estava olhando o nosso calendário e vi que o nosso tempo de estudo do tema chegou ao fim. E como nós não vamos mais ter contato com as crianças e a escola, acredito que caberá a nós, a partir de tudo que foi observado, fazer a escolha desse tema que tenha relação com a turma do 5º Ano [...] (Petiana Joana, 07/10/2022, às 7:33min).*

Em reunião de estudo, feita somente pelos/as petianos/as, no dia 10/09/2021, das 14h às 16h, o Grupo envolvido com a escola Infância decidiu que daria continuidade à elaboração do projeto. Em comum acordo e após reorganização do cronograma seguido por uma série de esclarecimentos à nova petiana (Sara) e, em sintonia com as recomendações da Tutora, os licenciandos escreveram uma mensagem para as duas professoras da escola rememorando e agradecendo pelas trocas e pelas aprendizagens suscitadas. Destacaram os impasses desencadeados pelas adversidades pandêmicas e as dificuldades que, até aquele

---

<sup>32</sup> O nome da petiana foi preservado, substituímos por um nome fictício.

momento, comprometiam o desenvolvimento do projeto interdisciplinar com as crianças. Relataram também, que em virtude do retorno presencial da turma, teriam que se afastar momentaneamente para dar prosseguimento ao estudo do tema e à escrita da metodologia do projeto e acrescentaram que não descartavam a possibilidade de juntos encontrarem, futuramente, uma alternativa viável.

Depois de algum tempo, no dia 26/10/2021, das 14h às 16h, o Grupo em acordo com a Tutora, reitera que manterá a construção do projeto, mas decide que encerrará sua atuação com a escola, visto que as circunstâncias não mudaram. Frente a este quadro, os petianos se organizaram e escreveram uma carta de agradecimento às professoras da escola, na qual destacam a oportunidade que lhes foi concedida, no sentido de serem autorizados a trabalhar com a turma do 5º Ano, conforme apresentamos a seguir:

*Estimado corpo docente da Escola Municipal Infância,*

*Devido às circunstâncias impostas pelo quadro pandêmico e, em razão das deliberações da Universidade Federal Fluminense, o Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar, vinculado ao Programa de Educação Tutorial -MEC/SESu, procurou se reinventar e nesta jornada conheceu a referida escola que nos recebeu de braços abertos.*

*Como o nosso trabalho sempre foi pautado pela metodologia de projetos, desde o começo (2014), ao tomar conhecimento de que a referida escola também adota esta abordagem nos empenhamos ainda mais para estabelecer esta parceria. Assim, no decorrer do ano de 2021, fomos recebidos pelas professoras do 5º ano, Marina e Márcia e graças ao companheirismo existente entre ambas **o processo formativo vivenciado ocorreu da maneira mais fluida possível, fazendo com que nos sentíssemos acolhidas/os e pudéssemos agir com autonomia.** Com os alunos as relações não foram diferentes, uma vez que se mostraram receptivos às propostas do PET, afetuoso e interessados permitindo que houvesse um diálogo aberto entre PETianos e discentes.*

***Ao longo desta experiência formativa, o PET contou com 19 (dezenove) encontros, realizados de maneira remota às segundas e sextas, no turno da tarde. Neste período, tivemos a chance de elaborar e desenvolver atividades de aproximação com o intuito de melhor compreender as especificidades e os interesses da turma envolvida.***

*Infelizmente, no dia 3 de agosto de 2021, a partir da deliberação municipal de retorno às aulas no formato presencial ou por meio de rodízio, o Grupo foi impossibilitado de dar continuidade ao planejamento acordado com a escola para os meses subsequentes. As principais razões para esta interrupção são as seguintes: 1) vacinação incompleta por parte de alguns integrantes do Grupo PET Interdisciplinar-SESu/MEC; 2) manutenção das atividades remotas por parte da Universidade Federal Fluminense; 3) orientações da UFF que instituiu que o corpo acadêmico não deve se expor ao risco do vírus; 3) poucas condições de infraestrutura tecnológica da escola, o que impediu a continuidade do trabalho no modelo remoto, bem como a implementação das atividades planejadas; 4) impossibilidade de mudança nos horários dos petianos, devido à necessidade de cursar as disciplinas oferecidas pela UFF.*

*Em razão das limitações listadas, nos reunimos por diversas vezes com e sem a Tutora do Grupo na tentativa de encontrarmos uma alternativa para a continuidade do trabalho iniciado, **considerando as contribuições que o processo vivenciado estava gerando para a nossa formação.** No entanto, em decorrência das razões apresentadas, entendemos que não há outra alternativa a não ser pausar as ações que seriam realizadas junto à turma do 5º ano da Escola Municipal Infância. Tendo em vista o ciclo de trabalho que fundamenta o percurso formativo do Grupo e que sustenta a construção dos projetos interdisciplinares que elaboram e desenvolvem, decidimos dar prosseguimento interno às etapas subsequentes do planejamento, de forma que ao final deste ano disponibilizaremos às professoras a metodologia que elaboraremos **a partir das vivências, trocas e observações apreendidas durante o curto período de aproximação vivido com a turma.***

*Certos de que o período de convivência e interlocução com a escola foi altamente proveitoso para todos nós, agradecemos a escola e as*

*professoras pela rica oportunidade de experiência e de muito aprendizado (GRUPO PET, NITERÓI, 03/11/2021, grifo nosso).*

O relato descrito na carta às professoras evidencia algumas reflexões do Grupo provocadas pela percepção de um movimento reconhecido como profissionalmente relevante para os seus processos formativos, ocasionados pela pandemia. Em nosso entendimento, a experiência do Grupo, os desafios enfrentados, a construção de estratégias e a busca por alternativas para os problemas encontrados fomentam no sujeito da experiência, a produção/validação/reconfiguração dos saberes que essa experiência produz e que passam a ser seus (Tardif, 2014).

Nesta perspectiva, experiência não significa acúmulo de situações vividas - como foi o caso desse Grupo de petianos que por determinado período se integrou, mesmo que remotamente, à turma do 5º Ano da escola Infância -, mas o que realmente se tornou significativo em decorrência dessa experiência (Larrosa, 2002), conforme apresentado no quarto Capítulo deste trabalho.

Quanto aos sujeitos e às dinâmicas tecidas e redefinidas pela parcela do Grupo PET que optou por se vincular a outra escola, registramos nas próximas linhas algumas informações que nos ajudam a compreender a trama.

### **- Colégio Estadual Juventude**

A parcela do Grupo de licenciandos que decidiu trabalhar com o 2º Ano - Turma 2004 - do Curso Normal era formada por 9 petianos/as, sendo 5 do curso de História, 1 do curso de Matemática, 1 do curso de Letras e 2 ligados ao curso de Geografia.

Imersos no mesmo contexto pandêmico, estes petianos, também se depararam com dificuldades ocasionadas por esta realidade. Uma delas se refere à inviabilidade dos petianos acessarem a plataforma digital disponibilizada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), para que as aulas remotas fossem realizadas. Na ocasião, a professora de História



(Rita<sup>33</sup>) que acolheu o PET e era uma das responsáveis pela turma do 2º Ano do Curso Normal, informou que não seria possível integrar os petianos às aulas regulares devido às restrições impostas pela SEEDUC que impediam a vinculação de qualquer profissional, estudante ou pessoa externa à escola. Como o acesso a este sistema requeria a indicação da identidade digital (ID) de matrícula do usuário junto à SEEDUC e os petianos não a possuíam por não terem vínculo formal com a Secretaria e/ou com a escola, esta integração tornou-se inviável.

Diante da seriedade, o assunto foi pauta das reuniões com e sem a Tutora e das conversas com a Coordenação da escola que, apesar dos esforços, não teve como sanar esta dificuldade tecnológica que estava atrelada às normativas da SEEDUC. Inúmeras propostas foram formuladas e avaliadas coletivamente, sem êxito, e este entrave gerou preocupação no Grupo como um todo, mobilizando, principalmente, o subgrupo interessado que se dedicou a buscar respostas para a questão: Sem acesso às aulas remotas, como iniciaremos o período de aproximação com os alunos e as professoras? Considerando que esta etapa do trabalho é primordial para o estabelecimento de relações de confiança e identificação de interesses, preferências, dificuldades e outros aspectos, como agiremos para evitar que isso se perca?

A professora de História e a Coordenadora Pedagógica do Curso participaram de duas reuniões ocorridas no dia 02/06/2021, das 16h às 18h e no dia 18/08/2021, das 14h às 16h, com o subgrupo de petianos (via *Google Meet*®) para dialogarem sobre a situação que se apresentava e pensar quais seriam as reais condições para o desenvolvimento da fase de aproximação do Grupo com os estudantes do Curso Normal.

Diante daquele cenário, escola e universidade tiveram que reinventar outras dinâmicas, formular possibilidades de interação pedagógica e traçar caminhos até então impensados, passando a se

---

<sup>33</sup> O nome da professora foi preservado, substituímos por um nome fictício.

organizar de forma adaptada e com a utilização de outras ferramentas digitais, como por exemplo, o *Google Meet*®.

Pela primeira vez, chegou ao Grupo o pedido da escola no sentido de certificar os/as estudantes do Curso Normal que viriam a atuar com o PET, uma vez que se trata de um processo formativo voltado para futuros e futuras professores/as que cumpririam determinada carga horária e desenvolveriam uma série de atividades pedagógicas que, ao serem “oficializadas”, ajudariam a abonar créditos exigidos pela instituição escolar e poderiam ser computadas em provas de títulos decorrentes de contratação profissional ou concurso público.

Vale esclarecer que a certificação dos/das professores/as das escolas que acolhem o Grupo PET Interdisciplinar e dos próprios petianos costuma ser uma medida providenciada pelo Grupo, mas, pela primeira vez, a demanda veio da escola e o foco dizia respeito aos estudantes. Em virtude desta iniciativa, os petianos conversaram e entenderam que a partir de então, todos os alunos das escolas envolvidas, independentemente da idade e/ou do segmento, passariam a ser certificados.

No primeiro contato com os alunos, ocorrido no dia 14/06/21, das 14h às 17h pelo *Google Meet*®, o Subgrupo de petianos apresentou o Ciclo de Trabalho do PET e algumas perguntas surgiram durante o encontro. Dentre os 15 alunos que conseguiram assistir às aulas remotas do C.E. Juventude, apenas 5 participaram desse encontro.

A partir das perguntas que foram surgindo, os petianos explicaram a importância do trabalho desenvolvido sob a perspectiva de projetos e de forma interdisciplinar e para isso apresentaram momentos do trabalho desenvolvido, em 2019, com uma turma do 5º Ano de uma escola universitária.

Em tempos de pandemia, percebemos que os desafios pessoais e escolares eram ainda maiores e os alunos com dificuldades de acesso à internet estavam desmotivados e não se furtavam a relatar suas angústias.

Sem ter como acompanhar as aulas remotas da Professora Rita pela plataforma institucional, os petianos refletiram conjuntamente e decidiram com a Tutora que organizariam uma sequência de atividades, a partir de um formulário digital que, em alguma medida, ajudaria a aproximá-los dos/das alunos/as do Curso Normal e promoveria diálogos que ajudassem a evidenciar seus dilemas, seus gostos, questões de interesse, dificuldades e insatisfações, perspectivas pessoais e profissionais, dentre outras. Para isso, usariam o ambiente virtual da plataforma *Google Meet*® onde se encontrariam duas vezes por semana (toda 3ª e 6ª feira, das 14h às 17h) para esmiuçar os assuntos em questão.

Durante os encontros de aproximação, a partir das atividades realizadas com a turma, os petianos conseguiam identificar questões através dos relatos dos estudantes, que poderiam contribuir com a organização do projeto. Alguns desses relatos nos chamaram atenção, tais como: assédio (situação de homofobia e perseguição), preconceito (caso de uma aluna com traços asiáticos que sofria *bullying*), falta de interesse pela profissão de professor (distanciamento das relações didático-pedagógicas na pandemia), falta de contato com a escola e colegas, sem falar que as câmeras quase sempre ficavam desligadas. Em síntese, aquele Subgrupo estava enfrentando desafios que requeriam interações com uma turma que praticamente não se conhecia.

Durante as atividades desenvolvidas pelo Subgrupo, mais especificamente no dia 30/08/21, das 14h às 17h, dois depoimentos chamaram a atenção do Subgrupo:

*[...] a escola pra mim sempre foi um lugar pra ficar longe de casa um pouco, só um pouco. Eu não tenho ideia do que fazer depois da escola, de como ser adulta, e isso, a escola não ensina. Durante a pandemia percebi que não me conheço. Eu gostaria muito que falassem de sentimentos. Eu quero me conhecer e conhecer o próximo (Aluna Heloisa<sup>34</sup>, 16 anos, 2021).*

---

<sup>34</sup> Os nomes dos estudantes mencionados foram preservados, substituímos por nomes fictícios.

*[...] é importante falar sobre identidade de gênero porque muitas pessoas não sabem. O assunto não é tratado na escola, só na conversa com os amigos. Eu quero ensinar e aprender mais sobre gênero (Aluno Gilberto, 17 anos, 2021).*

Estes depoimentos aconteceram no dia 30/08/21, durante um encontro que previa a escolha do tema com os discentes da turma 2004. Desse modo, o Subgrupo decidiu conversar com a professora a fim de tentar outra alternativa para a realização do trabalho.

No dia 17/09/21, com a ajuda da petiana Raisa<sup>35</sup> e autorização da professora Rita, o Subgrupo conseguiu acessar a plataforma institucional utilizada pela docente, oportunizando maior adesão dos alunos no momento da escolha do tema necessário à confecção e o desenvolvimento do projeto. Todavia, a alegria manifestada pelos petianos frente a esta conquista não foi duradoura, considerando que dias depois (28/10/21), a professora Rita informou ao Subgrupo que as aulas presenciais retornariam, conforme instituiu o Governo de Estado do Rio de Janeiro. A docente acrescentou que, por pertencer ao grupo de risco, não daria continuidade ao trabalho com a turma e por isso seria substituída por outra docente.

Naquela ocasião, foi visível o sentimento de frustração do Subgrupo tendo em vista que a interação com os/as normalistas começava a dar certo. Entretanto, com a saída da professora que se dispôs a trabalhar com o PET, a continuidade do projeto estava ameaçada.

Com esta notícia, o Subgrupo e a Tutora conversaram sobre a questão que se apresentava, avaliaram a possibilidade de aguardar a posse da nova professora e entenderam que este processo demandaria ainda mais tempo. Como o final do ano letivo estava próximo, durante a reunião remota realizada no dia 08/11/21, optaram pela suspensão do projeto devido ao retorno presencial

---

<sup>35</sup> O nome da petiana e da professora foram preservados, substituímos por nomes fictícios.

instituído (entre outubro e novembro). Do mesmo modo como agiram os petianos que atuavam na Escola Infância, este Subgrupo concluiu que o melhor a fazer seria se dedicar à construção do projeto interdisciplinar, mesmo sabendo que não teriam como implementá-lo e que o encaminhariam para a Coordenadora Pedagógica da escola e a Professora de História que os acompanhou durante a fase de aproximação.

Este desejo de se dedicar à elaboração dos projetos interdisciplinares tem sido avaliado pelo Grupo como importante espaço do processo de formação inicial, capaz de fomentar o interesse pela profissão e originar aprendizagens ligadas ao magistério, assim como incidir positivamente sobre o desempenho acadêmico e a vida cotidiana dos/as petianos/as (Rezende; Vasconcellos, 2021).

Em resumo, diante da incompatibilidade causada pelo retorno aligeirado das atividades presenciais nas escolas e a manutenção das atividades remotas na UFF, no segundo semestre de 2021, o Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar manteve a decisão de se dedicar à elaboração dos dois projetos, mesmo ciente de que não teria como desenvolvê-lo.

De modo geral, o Grupo se empenhou sobremaneira para que a construção ocorresse remotamente e para isso teve que lidar com sucessivas adversidades que incluíram: mudanças no calendário universitário ocasionados pela pandemia; alterações nos protocolos de segurança sanitária; falta de estrutura das escolas para assegurar o andamento das atividades por vídeo-chamada - entre petianos (em suas residências) e estudantes (nas respectivas escolas) -; mudanças no quadro de professores das escolas; adoecimento físico e/ou psíquico dos próprios petianos e de seus familiares; desemprego dos familiares/responsáveis pelos petianos; perda do poder de compra gerada pelo aumento do custo de vida; estagnação do valor recebido pelos bolsistas; atrasos no pagamento das bolsas; precarização das condições de vida dos petianos, com atenção especial para os não bolsistas; falta de aparato tecnológico adequado (equipamentos e acesso à internet), entre outras.

### 1.3. Um percurso inusitado de partida e de chegada

As adversidades já descritas e outras que ainda não assinalamos, articuladas aos objetivos que desenhamos para esta pesquisa, bem como as contribuições derivadas de pesquisa anterior (Rezende, 2019), têm servido de referência e de inspiração para a conformação do percurso metodológico que temos percorrido, conforme revela o Quadro 4.

**Quadro 4** – Organização inicial dos procedimentos metodológicos (2020 a 2022)

<b>PONTO DE PARTIDA</b>	<b>CAMINHO PERCORRIDO</b>
- <b>Análise do novo Projeto do Grupo PET Interdisciplinar 2020;</b>	- Etapa realizada no Cap. III.
- <b>Análise do Relatório de Atividades (Plano de Trabalho) SIGPET de 2020 e 2021;</b>	- Etapa realizada na construção do percurso metodológico no Cap. I;
- <b>Acompanhamento e registro sistematizado das principais reuniões e demais atividades planejadas e desenvolvidas pelo Grupo;</b>	- Acompanhamento realizado entre março de 2020 e fevereiro de 2022 (Período Pandêmico da COVID-19), apresentado no percurso metodológico do Cap. I;
- <b>Acompanhamento e registro sobre o trabalho de monitoria realizado por três integrantes do PET, junto à disciplina de Didática da FEUFF;</b>	- Acompanhamento realizado entre fevereiro a maio de 2021; - Conversa realizada na Faculdade de Educação (FEUFF), em 10/04/2023, a partir das 9h, no bloco D, sala 422, mas especificamente com a petiana Gabriela, em uma Roda de Conversa e na Roda de Conversa realizada pelo <i>Google Meet</i> ®, no dia 24/04/2023, das 18h às 21h, com o petiano Diego e a petiana Júlia;

	- Análise dos dados realizada no Cap. V , após exame de qualificação;
- Acompanhamento e registro das informações produzidas durante a fase de aproximação com as escolas;	- Acompanhamento realizado entre maio e julho de 2021;
- Acompanhamento e registro das informações geradas durante o desenvolvimento dos projetos, incluindo a comunicação/interação com a Tutora, os docentes da escola/universidade e os/as petianos/as, em 2021;	- Acompanhamento realizado entre maio e dezembro de 2021;
- Entrevista com a Tutora do Grupo PET sobre o novo Projeto em 2020 e o trabalho desenvolvido durante a pandemia;	- 1ª conversa realizada em 10/11/2021, às 10h pelo <i>Google Meet</i> ®; - 2ª conversa realizada em 19/05/2022, às 10h pelo <i>Google Meet</i> ®; - Análise dos dados realizada no Cap. III, após exame de qualificação;
- Roda de Conversa com quatro petianos que participaram do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar entre fevereiro de 2020 a fevereiro de 2022, período recorrente a realização desta pesquisa;	- Roda de Conversa com as petianas Gabriela e Ana Carolina, realizada na Faculdade de Educação (FEUFF), em 10/04/2023, das 9h às 12h, no bloco D, sala 422, Campo Gragoatá;
- Convite encaminhado para os quatro petianos/as convidados/as, no dia 22/02/2023, às 16h;	- Roda de Conversa realizada pelo <i>Google Meet</i> ®, no dia 24/04/2023, das 18h às 21h, com o petiano Diego e a petiana Júlia;
- 1ª Roda de Conversa presencial na Faculdade de Educação (FEUFF), contou com a presença de duas petianas;	- Análise dos dados realizada no Cap. IV e V.

<p><b>- 2ª Roda de Conversa pelo <i>Google Meet</i>®, contou com a participação de uma petiana e um petiano que não puderam participar presencialmente.</b></p>	
---	--

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

Conforme anunciado no Quadro 4, utilizamos algumas fontes de consulta para o nosso percurso de partida e de chegada que envolveu o período de março de 2020 a fevereiro 2022. Nessa direção, em relação aos documentos analisados, compreende-se que, “[...] na pesquisa de um estudo de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes” (Yin, 2015, p. 11).

Durante todo o acompanhamento das ações desenvolvidas no/pelo Grupo, as fontes importantes para a pesquisa foram a observação participante e os registros feitos em nosso caderno de campo<sup>36</sup>, dentre as quais destacamos: reuniões de orientação com e sem a Tutora; fase de aproximação com as escolas (gestão, professores e alunos); comunicação contínua dos/as petianos/as com e sem a Tutora, via grupos criados por meio de aplicativo de celular (*WhatsApp*®); organização das atividades relacionadas ao Ciclo Jurema; participação de petianas/os, como monitoras/es, no processo de organização e realização da disciplina ministrada pela Tutora (Professora de Didática) contribuindo com a formação dos/as licenciandos/as inscritos na mesma.

Estudiosos argumentam, ainda, que a observação participante gera oportunidades incomuns para a coleta de dados num estudo

---

<sup>36</sup> Recurso também conhecido como Notas de Campo, sendo provavelmente, o componente mais comum do banco de dados. Essas anotações tomam formas variadas. Elas podem ser resultantes de entrevistas, observações ou análise de documentos. Também podem ser manuscritas, digitadas, registradas em fitas de áudio ou em arquivos de processamento de palavras ou outros arquivos eletrônicos (Yin, 2015, p. 129).



de caso, assim como suscita desafios ao pesquisador que tem a oportunidade de captar a realidade do ponto de vista de alguém interno a um estudo, ocasionando a valiosa produção de um retrato preciso do percurso vivido que, em nosso caso, se refere ao Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar.

Quanto às dificuldades destacamos que a necessidade de estarmos atentas, a todo tempo, às demandas e à comunicação do Grupo como um todo e dos Subgrupos em particular, acompanhando, inclusive, eventos importantes que aconteciam de modo inesperado exigiram esforços consideráveis, principalmente, em tempos de pandemia cuja utilização exacerbada das ferramentas digitais foi uma realidade (Yin, 2015; Lüdke; André, 2018; Ghedin; Franco, 2011).

Outra importante fonte de informação para a pesquisa são as Rodas de Conversa, que se assemelham a conversas guiadas de forma fluida e não rígida. Em nosso estudo, contamos com a participação de quatro petianos/as que atuaram no Grupo PET Conexões de Saberes entre março de 2020 e fevereiro 2022 (Período Pandêmico da COVID-19).

A seleção dos petianos/as para a Roda de Conversa aconteceu em acordo com os critérios pré-estabelecidos, relacionados a seguir:

- Ter vivenciado, no mínimo, três anos de experiências práticas na educação básica, junto ao Grupo PET- Inter;
- Ter participado do Grupo PET- Inter durante os dois primeiros anos de pandemia (2020/2021);
- Ter atuado em uma escola como professor/a ou vivenciado alguma experiência no campo da docência em 2022;
- Ter vivenciado experiências com/no Grupo PET-Inter e na escola antes e durante a pandemia;
- Ter trabalhado por pelo menos um semestre letivo como monitor/a da disciplina de Didática, com a Tutora do Grupo PET-Inter, na Universidade Federal Fluminense;
- Ter disponibilidade para participar de uma roda de conversa na Universidade Federal Fluminense (em sala agendada previamente) e/ou via *Google Meet*®;

Por meio destes critérios chegamos a 4 nomes: Diego, Gabriela, Júlia e Ana Carolina<sup>37</sup>. Com esta relação definida, combinamos que a Tutora/orientadora deste trabalho faria o primeiro contato individual com cada um/a naquele mesmo dia (15/02/2023), via aplicativo de celular - *WhatsApp*®, com a finalidade de esclarecê-los/as sobre questões relacionadas à pesquisa e perguntá-los/as se gostariam/poderiam participar da Roda de Conversa. Feitos os contatos e com o aceite de todas/os, no dia 22/02/2023, utilizando o mesmo aplicativo de celular, enviei uma mensagem aos 4 egressos do Grupo a fim de agradecê-los/as pela colaboração e conversar sobre a data e o horário da atividade na UFF. Para isso, sugeri que a Roda acontecesse no dia 10/04/2023, às 9h, em uma das salas de aula disponíveis na Faculdade de Educação (FEUFF), o que foi aceito por todos. Porém, no decorrer dos dias, o ex-petiano Diego por morar em Paraty/RJ e trabalhar como professor em dois turnos (manhã e tarde), em uma escola municipal da sua cidade, não conseguiu liberação para estar conosco na data agendada. No caso da ex-petiana Júlia, por ter conseguido um trabalho como professora na escola em que atuava como mediadora, precisou comparecer no emprego naquela mesma data, às 11h, para assumir a turma como professora regente. Diante dos contratempos, decidimos por fazer duas Rodas de Conversa distintas, uma presencial e a outra remota, conforme apresentado no Quadro 4.

Objetivando analisar as experiências vividas e refletidas por licenciandos/as do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da UFF, durante o período pandêmico (2020/2022), elaboramos um roteiro composto por dois blocos temáticos inter-relacionados que enfocavam questões que nos auxiliaram na condução da Roda de Conversa. As questões foram preparadas em

---

<sup>37</sup> Os quatro participantes da Roda de Conversa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a identificação dos seus nomes nesta obra. Os demais participantes, conforme esclarecido anteriormente, tiveram seus nomes preservados, substituídos por outros fictícios.

sintonia com os objetivos (geral e específicos) que orientaram esta investigação.

Na oportunidade, tanto na conversa presencial como na remota, utilizamos um vídeo apresentando os melhores momentos dos petianos/as no Grupo PET para que pudessem rememorar o vivido. Outro recurso foi o uso de um gravador de voz para que o áudio registrado durante a conversa fosse transcrito e as informações nos possibilitassem uma interpretação mais precisa dos assuntos abordados.

Esse tipo de Roda de Conversa, nos possibilitou, em nossas ações investigativas, a atenção às diferenças e à diferenciação; à alteridade e à singularidade constitutiva do próprio encontro. Encontro com o outro e com cada um de nós. Trata-se, portanto, de modos diferentes e existentes de pensar, sentir e viver a pesquisa. Isso porque, uma conversa também faz parte da vida corriqueira das pessoas, do cotidiano, não possui proprietários individuais e não pertence a ninguém (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018). Daí a importância de vivenciarmos o assombro, a dúvida, o estranhamento, a indagação e o encantamento, conforme descreve o poeta Manoel de Barros<sup>38</sup> (2010, p. 50), “[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica/nem com balanças nem com barômetros./A importância de uma coisa há que ser medida/pelo encantamento, que a coisa produza em nós [...]”.

Intencionadas em proporcionar um momento de encantamentos, afetos e reflexões entre pessoas que durante um considerável período de tempo viveram experiências formativas comuns, formulamos as questões abordadas durante a Roda de Conversa tomando o cuidado de organizá-las de modo a dar fluidez ao diálogo. Assim, de modo gradativo, no Bloco I - Os comigos de mim, os/as participantes foram convidados/as a (re)encontrar-se consigo mesmo, com as suas recordações e com os outros, conforme apresentamos a seguir:

---

<sup>38</sup> BARROS, M. **Memórias inventadas**: As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010.

- Inicialmente, apresentamos um vídeo com momentos especiais nos quais os petianos/as participantes da Roda, apareciam atuando com o/no Grupo PET (antes e durante a pandemia);

- Convidamos a assistirem e deixamos que se manifestassem, espontaneamente, enquanto acompanhavam o vídeo;

- Pedimos que comentassem sobre o que viram e sentiram enquanto o vídeo era exibido;

- Ouvimos, atentamente, os esclarecimentos dos/as petianos/as e, quando necessário, provocávamos novas ponderações favorecendo a interlocução entre pontos de vista semelhantes e/ou distintos em torno de um mesmo assunto.

Seja numa Roda de Conversa ou em uma entrevista, o melhor a fazer é tentar deixar as pessoas bem a vontade, inserindo perguntas da forma mais espontânea possível, como costumamos fazer em ocasiões informais, para que as pessoas se sintam confiantes ao responder. Por isso, durante a conversa, organizamos um roteiro apenas para colaborar com esta perspectiva.

Nessa sequência, a Roda de Conversa foi sendo encaminhada para o próximo momento denominado Bloco II - Formação de professores: trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, constituído pelas seguintes formulações:

- Em relação aos dois primeiros anos de pandemia (2020 e 2021), vocês consideram que, em alguma medida, a vida de vocês, as relações entre os membros do Grupo e o trabalho no PET foram afetados? De que maneira isso se deu?

- Ao voltar no tempo e pensar sobre aquele período, quais foram as dificuldades que o Grupo enfrentou e o que foi feito para superá-las?

- E quanto a cada um de vocês, pensando no trabalho com o PET, as dificuldades individuais surgidas foram as mesmas ou foram outras? O que vocês fizeram para enfrentá-las?

- Comparando o que viveram ao trabalhar no COLUNI em 2019 ao que foi vivido em outra escola, em 2021, o que consideram que aprenderam sobre a profissão de professor nestes dois contextos?

- Lembro que em 2020 e em 2021, um Grupo de petianos viveu uma experiência diferente com a Tutora do Grupo quando alguns integrantes passaram a atuar como monitores de Didática. Gostaria de ouvi-los e ouvi-las a esse respeito, contando como foi essa experiência, o que aprenderam, quais foram as principais dificuldades e o que fizeram para superá-las;

- De algum modo, o percurso que já tinha sido vivido no PET ajudou a realizar o trabalho de monitor/a? De que maneira?

- E o inverso, ocorreu? Ou seja, vocês aprenderam alguma coisa com a monitoria que tenha sido importante ou tenha ajudado no trabalho com o PET? Como isso se deu?

- Quando a pandemia começou, vocês, individualmente e o Grupo como um todo foram desafiados a se reorganizar para lidar com aquela realidade. Gostaria que pensassem e dissessem quais foram as prioridades que estabeleceram (em 2020 e em 2021), com os colegas, para que tivessem as suas vidas preservadas e ao mesmo tempo atendessem às exigências do Programa. Por que estas foram as prioridades pensadas na época?

- Ao definir estas prioridades para que o trabalho do Grupo não fosse interrompido, vocês fizeram alguns redirecionamentos (em 2020 e em 2021) procurando levar em conta as exigências do Programa e os riscos à saúde gerados pela pandemia. Na opinião de vocês, quais foram as principais mudanças feitas em 2020 e depois em 2021 e o que aprenderam naquela época que pode ser levado para o trabalho de vocês como professores?

- Manoel de Barros, em seu poema, “Memórias inventadas”, enfatiza que “[...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Tecendo esse diálogo entre formação e experiência na profissão docente, o que levarão de todo o período vivenciado junto ao Grupo PET para a vida e para a profissão?

Nesta direção, os focos da investigação se estabeleceram a partir dos novos rumos do estudo, sendo que, a seleção dos aspectos mais relevantes da conversa e a determinação do recorte foram cruciais para se atingir os propósitos e se chegar a uma

compreensão mais completa da situação (Lüdke; André, 2018). De acordo com Cecília Warschauer (2017c), compreende-se que esse movimento da Roda de Conversa induz e conduz à produção do conhecimento – não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói.

Após esse movimento, tratamos da análise após coleta dos dados visando teorizações. Nesse momento, foi necessário fazer uma leitura incansável do material coletado até que chegássemos a uma espécie de “impregnação do seu conteúdo”, conforme asseveram Lüdke e André (2018, p. 57) que dizem ainda que se trata de “[...] uma possibilidade para classificar os dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes”. Para isso, tentamos estabelecer conexões e relações que possibilitaram a proposição de novas explicações e interpretações, perspectivando o levantamento de novas questões consubstanciando, a partir do longo contato no campo e o diálogo com as formulações teóricas mencionadas neste trabalho, a identificação de semelhanças e diferenças que nos ajudassem a perceber relações de semelhança, dissonâncias e outros aspectos essenciais para esta pesquisa (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002).

Deste modo, as informações produzidas foram constituídas a partir de duas categorias de análise e seus agrupamentos, formuladas em acordo com os objetivos da investigação, denominadas “Formação de professores: trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão” e “Experiências vividas e refletidas no/pelo Grupo PET interdisciplinar”, nos quais descrevemos e analisamos as repostas fornecidas pelos 4 egressos do Grupo.



## CAPÍTULO II

# INSPIRAÇÃO PARA UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

O mundo atual, envolvido pelas exigências e preocupações do contexto globalizante, convida-nos a repensar as reivindicações geradoras da interdisciplinaridade e suas origens desencadeando maneiras de pensar a educação e a complexidade do ser e do saber, conforme apontam Edgar Morin (2001a; 2001b; 2011), Hilton Japiassu (2016) e Ivani Fazenda (2013a) em suas pesquisas.

O debate inicia-se na universidade com a necessidade de inclusão inexorável do ser humano na organização dos estudos, porém, amplia-se gradativamente a um segundo patamar de preocupações: o das diferentes esferas da sociedade necessitadas de rever as exigências dos diversos tipos de sociedade capitalistas onde o cotidiano das atividades profissionais desloca-se para situações complexas para as quais as disciplinas convencionais não se encontram adequadamente preparadas (Fazenda, 2013a, p. 24 – 25).

Para uma melhor compreensão desse debate, esclarecem os estudiosos que, a instituição escolar que abriga uma carga de responsabilidade significativa em relação às respostas para as demandas das mais diversas questões sociais, precisa considerar uma educação que vá além das disciplinas, mas sem abandoná-las e, sim, envolvê-las num diálogo que permita a articulação nos/dos mais diferentes contextos, tecendo e religando os saberes. Por isso, Morin acredita que “[...] a inteligência que só sabe separar, fragmentar o complexo [...] em pedaços separados, fracionar os problemas [...] atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão” (2001a, p. 14).



Edgar Morin e seus colaboradores (2011) vêm dedicando, nas últimas décadas, esforços em direção ao campo educativo, mais especificamente, acerca da necessidade de formarmos os agentes educativos no sentido de adotarem ações reflexivas acerca de si e do mundo. Alertam, também, para o cuidado que precisamos ter em torno de perspectivas do conhecimento científico, comumente tomados como verdades absolutas e imutáveis.

Afinadas com esta compreensão, este estudo, não se propõe a trazer respostas prontas sobre as questões que contempla. Nossa intenção é ampliar e aprofundar a discussão que vem ocorrendo em diferentes segmentos sociais, incluindo, as escolas, tomando como fundamento a compreensão de que, os principais desafios enfrentados pelos cidadãos do planeta não são impossíveis de solução (Petraglia, 2021). Não se trata de alternativas simples ou inéditas, mas da reelaboração e do esforço do pensamento que procura expressar a complexidade do ser e do saber, conforme apresentamos no Quadro 5.

**Quadro 5 – Principais desafios da educação contemporânea**

<b>DESAFIO 1</b>	Dissociação e fragmentação entre os diferentes campos do conhecimento;
<b>DESAFIO 2</b>	Cisão entre a cultura humanista e a cultura científica;
<b>DESAFIO 3</b>	Conhecimento como maior e mais importante capital, e sua crescente importância tanto no plano social como individual;
<b>DESAFIO 4</b>	Desafio cívico de contrapor ao crescente individualismo, que favorece a diminuição da responsabilidade e solidariedade de forma sistêmica;
<b>DESAFIO 5</b>	Interdependência entre os desafios elencados anteriormente, lembrando que ações isoladas pouco ou nada podem fazer diante de desafios multifacetados.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir dos estudos de Edgar Morin (2001a).

O primeiro desafio, em âmbito educacional, assinalado pelo estudioso (Morin, 2001a) e registrado no Quadro 5, se refere à

dissociação e à fragmentação entre os diferentes campos do conhecimento, apontado como uma das dificuldades encontradas por educadores, pesquisadores e outros profissionais, principalmente, no que diz respeito à percepção e à formulação de propostas voltadas à solução de uma gama de problemas essencialmente multifacetados e complexos. O autor esclarece que esta dificuldade tem relação com a hiperespecialização e a pouca interconexão entre conhecimentos decorrentes da exacerbada especificidade das áreas, o que compromete a realização de análises mais profundas ou mesmo a construção de uma visão mais global e complexa da realidade. Em contrapartida, o desenvolvimento disciplinar das Ciências trouxe vantagens tecnológicas e melhorias dos níveis de vida da população mundial. Essa mesma especialização, no entanto, que causou avanços significativos, colocou em nichos segregados os diversos campos teóricos, não conseguindo responder às demandas da sociedade contemporânea, mostrando-se insuficiente.

Conforme Morin (2001a), no que diz respeito à escola, precisamos nos manter atentos às práticas pedagógicas que reforçam e/ou promovem disjunção dos saberes e dificuldades posteriores para correlacioná-los.

Quanto ao segundo desafio educacional - a cisão entre a cultura humanista e a cultura científica - o estudioso esclarece que este afastamento ganhou força no século XIX, com agravamento nos séculos XX e XXI, cujas consequências continuam afetando ambas as culturas. De um lado, ao separar as áreas do conhecimento, a cultura científica acaba sendo negativamente afetada por concepções, saberes e ações acerca da função social das suas descobertas e a respeito da relevância do papel do cientista. Na contramão deste enfoque, Morin (2001a) recomenda que a escola, entre outras possibilidades, crie condições para que o indivíduo compreenda a sua realidade e nela saiba inferir de maneira consciente sem perder de vista os problemas globais. Por sua vez, a cultura humanista, muitas vezes caracterizada como genérica tem sido criticada por ignorar ou pouco valorizar os avanços

científicos produzidos, adotando com frequência uma postura preconceituosa com relação às Ciências Exatas e Naturais. Estes comportamentos, de acordo com Morin (2001a), além de fomentar preconceitos perniciosos e infundados, contribuem para manter o ser humano e o mundo do qual fazem parte, separados por formas de pensamentos e atitudes pouco sensíveis às suas necessidades.

Já no terceiro desafio da educação, o autor sinaliza que o conhecimento tem sido considerado o maior e mais importante capital da contemporaneidade, a tal ponto que um grupo social pode ser colocado em destaque ou alijado dos processos econômicos, técnicos, sociais e políticos em vigor. Com este enfoque, a dimensão cognitiva ganha mais importância fazendo com que o saber seja ainda mais simplificador, fragmentado e específico.

Como quarto ponto, a contraposição ao individualismo é citado como desafio cívico a ser enfrentado com vistas à construção de relações solidárias, considerando que a modernidade consolidou a valorização dessa postura individualista por meio de uma racionalidade simplificadora que gerou o agravamento das questões éticas. Para Morin (2001a), é preciso agir frente a um número cada vez maior de indivíduos que permanecem indiferentes à imensa parcela da população que se encontra à margem dos avanços obtidos tanto pelos membros da cultura humanista quanto pelos da científica. Além disso, dado o contexto contemporâneo em que a informação transita e acontece de forma tão rápida, a maioria dos cidadãos dispõe de pouco tempo e reduzida habilidade para selecionar e organizar as informações recebidas e convertê-las em conhecimento. Esta nova maneira de se comunicar cria e amplia abismos sociais, uma vez que nem todos dispõem de meios para acessá-la, acentuando dessa maneira, as desigualdades sociais.

No quinto e último desafio, destaca a interdependência dos desafios elencados anteriormente, ressaltando que qualquer reforma educacional que busque alterar os conteúdos ou o espaço físico tenderá ao insucesso por partir da mesma premissa do problema: a fragmentação. Portanto, o parcelamento de soluções é

uma estratégia que inviabiliza a solução dos complexos problemas globais que exigem juntar o que se encontra disjunto, aproximar o distante; eliminar a hiperfragmentação e a divisão entre a cultura humanista e a cultura científica. Em outras palavras, isso requer uma reforma paradigmática e não programática (Morin, 2001a). Partindo desse princípio, “[...] a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (Morin, 2001a, p. 20).

Essa visão epistêmica e complexa constitui-se em base teórica importante para ações interdisciplinares e transdisciplinares, visto que, o “Pensamento Complexo” busca o diálogo entre as visões cartesiana (fragmento – divisão) e holística (todo – conjunto), no sentido de adotarmos um movimento que considere o fragmento. Sob esta perspectiva, a Interdisciplinaridade, por ser fruto da interação/esforço de vários educadores, oferece condições profícuas para a superação de perspectivas pautadas por extremos. E a Transdisciplinaridade, ao buscar o reconhecimento e a valorização dos saberes em perspectiva horizontal e não hierarquizada, traz a possibilidade de incursão mais profunda nas mais diversas áreas do conhecimento, por meio de trocas teóricas que se dão a partir de uma educação universal e planetária em diálogo com uma visão geral de compreensão da natureza e da vida humana, levando à reflexão dos problemas intrínsecos à sociedade (Petraglia, 2021).

Neste estudo, como possibilidades fecundas de intervenção no ambiente escolar, partimos do pressuposto de que o conhecimento produzido em ações interdisciplinares e transdisciplinares apresenta uma configuração diferente daquele que costuma ser gerado em cada campo disciplinar. Assim, as visões inter e transdisciplinar não são as mesmas, não são únicas, nem tampouco unânimes, mas se dão no interior de abordagens ancoradas pela epistemologia da complexidade, por meio de trocas teóricas que levam à reflexão dos problemas intrínsecos à sociedade (Fazenda, 2013a; Japiassu, 2016; Morin, 2011; Petraglia, 2021).

A partir desse olhar, prosseguimos nossos direcionamentos fornecendo pistas sobre a perspectiva interdisciplinar nos processos de ensino-aprendizagem, sem perdermos de vista os quatro pontos básicos necessários às ações educativas de êxito, conforme contemplados por Morin (2011): o contexto - a parte da ligação dos temas tratados com a realidade dos seres humanos que os estudam -; o global - a busca de uma visão abrangente de um determinado tema, travando uma relação realimentadora e não hierárquica entre os elementos constituintes e o todo do fenômeno; o multidimensional - concebe a multirreferencialidade de um determinado tema - e o complexo - constata que, tanto os seres que discutem quanto o tema discutido são complexos. Desse modo, somos coconstrutores do real e temos a possibilidade de transcender de uma visão simplista e restrita no que concerne à produção do conhecimento com vistas, inclusive, à contribuição efetiva para a formação do futuro professor da Educação Básica.

Dessa forma, a preocupação dos atores educacionais deve girar em torno de propiciar ações globalizadoras aos educandos, seja qual for a área do conhecimento ou o nível de ensino, que possam mobilizar seus pensamentos, percepções e atitudes para o universo complexo de nossa vida contemporânea. Tais ações podem ser contempladas, no contexto escolar, por meio da Inter e da Transdisciplinaridade, uma vez que ambas buscam promover rupturas com a pedagogia tradicional, instrutiva, disjuntiva, passiva e bancária (Morin, 2001a; 2001b; 2011).

## **2.1. Uma reflexão sobre projetos de trabalho interdisciplinar**

De fato, no cenário da sociedade contemporânea, encontra-se o processo de fragmentação dos saberes, oriundo de uma racionalização fechada e doutrinada por modelos de pensamento mecanicistas e deterministas, apontando, como consequência, a simplificação exacerbada do sujeito, do humano, bem como de suas formas de perceber e atuar no mundo. E foi justamente a partir

desse processo de decomposição das partes de um real complexo e global que emergiu a Disciplinaridade (Morin, 2011).

De acordo com Torres-Santomé (1998), no campo da educação escolar básica, a organização dos conteúdos e do trabalho pedagógico se constituiu, historicamente, sob a égide do modelo linear disciplinar, caracterizado pela justaposição de disciplinas, conformadas, na maioria das vezes, de maneira arbitrária e hierárquica. Esta conjuntura compromete a meta fundante da educação de fomentar o conhecimento a partir da compreensão do mundo, estimulando a capacidade do educando de intervir de forma crítica, na realidade complexa, na qual se insere. Portanto, foi a partir da composição de uma perspectiva geradora de entrelaçamentos entre diferentes áreas disciplinares capaz de avançar no sentido de não procurar o agenciamento de simples aglutinação entre campos do conhecimento, mas, sim, de imprimir o diálogo, a interdependência e o intercâmbio nas relações que estabelece, que pesquisadores/educadores/formadores, provocados pelo desejo de gerar mudanças foram constituindo a ideia da Interdisciplinaridade como possibilidade de substituição da concepção fragmentária no ensino (Fazenda, 2013a).

De acordo com Fazenda (1994), Georges Gusdorf<sup>39</sup> foi o primeiro a sistematizar uma proposta de trabalho interdisciplinar ao solicitar à Unesco, em 1961, a constituição de um grupo de especialistas diversos, voltados ao campo das pesquisas nas Ciências Humanas. Tal projeto, todavia, não foi aprovado, mas a produção individual do autor marcou o surgimento efetivo da teorização sobre a Interdisciplinaridade. Em 1970, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) promoveu, em Nice, um seminário internacional<sup>40</sup> sobre Interdisciplinaridade, por meio do qual surgiu um grupo de

---

<sup>39</sup> Filósofo francês e professor em Estraburgo desde 1952.

<sup>40</sup> Este evento conta com a participação de Piaget, fato que marca não só o início da Interdisciplinaridade, mas também da Transdisciplinaridade.

trabalho que lançou em 1972 o primeiro documento que apresenta uma sistematização acerca do conceito interdisciplinar.

No Brasil, os dois maiores divulgadores dessa área são Ivani Fazenda e Hilton Japiassu, cujas formações acadêmicas são marcadamente francesas. A divulgação deste tema iniciou quando Japiassu, em 1976, lançou o livro *Interdisciplinaridade e a patologia do saber* (fruto da tese de Doutorado defendida em Paris, em 1975) que contou com o prefácio do próprio Georges Gusdorf. O tema também foi consideravelmente trabalhado pelo pesquisador francês Pierre Weil (Universidade Holística), autor que concebeu a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade como requisitos para a construção da visão holística de mundo (Fazenda, 1994; 2013a).

Já o conceito de interdisciplinaridade chegou ao Brasil pelo estudo da obra de Georges Gusdorf e posteriormente da produção de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento de Hilton Japiassu no campo da epistemologia e o de Ivani Fazenda no campo da educação (*Ibidem*).

Ivani Fazenda, por sua vez, conheceu a Interdisciplinaridade por meio de Japiassu, e juntos constituíram um dos mais eficazes programas de pesquisa sobre o tema nos meios educativos brasileiros (Fazenda, 2013a).

Nessa direção, a escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, precisa acompanhar as transformações da ciência contemporânea e o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. A esse respeito, Thiesen (2008), acrescenta que o mundo está cada vez mais interconectado e complexo, portanto, adotar e apoiar a adoção de práticas interdisciplinares é essencial para a solução dos problemas que emergem e a construção de novos conhecimentos.

Nas palavras de Japiassu,

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas às vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e

técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde podemos dizer que **o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras** que haviam sido estabelecidas anteriormente **entre as disciplinas** com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (1976, p. 75, grifo nosso).

Para Ivani Fazenda (1979), a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (p. 48 – 49).

Porém, o que se constata no contexto educacional, é que o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, embora haja um esforço institucional nessa direção, é insipiente. As razões dessas limitações não são difíceis de se identificar; basta que verifiquemos o modelo disciplinar desconectado da formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário (Fazenda, 2013a; Morin, 2011; Thiesen, 2008).



Diante disso, indagamos: como podemos construir um saber interdisciplinar fundado e voltado para a formação e a prática docente?

Para Ivani Fazenda (2013a), isso

[...] requer cuidados de diferentes ordens, cuidados nas pressuposições teóricas investigando saberes que referenciam a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vividos pelo professor, cuidado no investigar conceitos por ele aprendidos que direcionaram suas ações e, finalmente, cuidado em verificar se existe coerência entre o que se diz e o que se faz (p. 24).

Outra questão a ser lembrada, é que o desenvolvimento do docente-formador interdisciplinar é acompanhado de um recurso manifestado na análise das práticas. Porém, essa análise, tal qual se pratica hoje nas universidades de formação profissional, não permite que o eixo fundador da prática docente seja identificado. Infelizmente, o que parece apenas contar é a capacidade dos estudantes de se adaptarem às realidades do mercado de trabalho a partir da formação prioritariamente teórica, proposta pelas universidades como garantia da entrada no ofício, sem a capacidade de recriá-lo (Altet, 2000; Fazenda; Godoy, 2014; Morin, 2011).

O que podemos dizer então, a respeito da adoção dos projetos de trabalho na esfera do ensino?

Nos primeiros anos da década de 1990, surgiu a ideia de que, na maioria das atividades profissionais, o trabalho poderia ser organizado de duas formas diferentes que podem vir a se complementar. De um lado, encontravam-se as atividades funcionais cotidianas, aquelas que eram relacionadas a uma rotina associada ao funcionamento da instituição em que se trabalhava; de outro lado, encontravam-se os projetos, que eram atividades criadas e planejadas com um propósito determinado (o projeto em si ou seus objetivos) e que contavam sempre com uma duração

temporal fixa, ou seja, uma vez atingidos os objetivos, o projeto terminava (Signorelli, 2017).

Desse modo, a prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos preconizava uma forma de conceber educação que envolvesse o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecessem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem. Este ambiente, criado com o intuito de promover a interação entre todos os seus elementos, favorecia o desenvolvimento da autonomia do aluno e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão e resolução de uma situação-problema (Almeida, 2001).

Neste entendimento, Hernández e Ventura (2017), consideram que,

**A função do projeto é [exatamente] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares** em relação ao tratamento da informação, e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (p. 59, grifo nosso).

Para os estudiosos do excerto, trabalhar com projetos significa lidar com ambiguidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis *a priori*, que estarão no seu plano inicial, no seu esboço, o qual deve ser flexível e aberto ao imprevisível, sempre com possibilidades de revisões e de reelaborações durante a execução. Desse modo, no que concerne ao plano, este é a espinha dorsal das ações e vai se completando durante a execução da atividade na qual evidencia-se um rompimento com as barreiras disciplinares através da organização do trabalho por projetos (*Ibidem*).

Portanto, um projeto educativo, enquanto referencial de pensamento e ação de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objetivos educacionais, baliza e orienta a intervenção da comunidade escolar no sentido de olhar para si e para o seu entorno, provocando-a a refletir e a cultivar valores como autonomia, alteridade, solidariedade, responsabilidade e democracia.

Dito de outro modo, um projeto educativo se refere ao modo de inserção (social, cultural, profissional) da criança e do jovem com vistas à sua autonomia, sendo a escola apenas uma de suas responsáveis, pois implica a participação da família, do meio profissional, da coletividade política estabelecendo as múltiplas relações que permeiam os projetos (Warschauer, 2017a).

## **2.2. Percursos formativos: experiências e estratégias pedagógicas**

De acordo com França (2014), um percurso de formação pela interdisciplinaridade vale-se de conhecimentos já organizados, sistematizados e, portanto, fundamentais para a formação dos profissionais da educação. “Sua finalidade prática é a intervenção socioeducativa e pedagógica, ou seja, uma oportunidade para que [...] as ciências possam romper com suas barreiras” (França, 2014, p. 29).

Esse pensamento é nutrido por Ivani Fazenda, desde os anos 1980. Para a pesquisadora, as questões da interdisciplinaridade precisam ser trabalhadas numa dimensão que reconheça que o conhecimento não está circunscrito ao nível da reflexão, mas, atravessa e embasa nossas ações (Fazenda, 2013b). A ideia é que a formação interdisciplinar nasça do trabalho, da vida das pessoas e retorne para o trabalho e para a vida das pessoas, uma vez que pela ação interdisciplinar o sujeito histórico tem a oportunidade de dar conta de si e do outro; de enfrentar, com ousadia, a natureza e o mundo e por ambos ser enfrentado.

Neste entendimento, a ação interdisciplinar é concebida como ferramenta de ideação por meio da qual o homem age no mundo e cria bens materiais que potencializam aprendizagens. Estas, por sua vez, o ajudam a tomar consciência de que o conhecimento não

é fruto do intelecto de alguns poucos privilegiados que atuam em ciências eleitas como exponenciais e que a escola e a universidade são bens comuns de toda a sociedade (Morin, 2021; Fazenda, 2014).

Sob este prisma, Edgar Morin nos provoca a pensar sobre a educação pautada pela consciência da complexidade presente em toda a realidade. De acordo com o autor, é fundamental que o educador compreenda a teia de relações existente entre todas as coisas para que possamos pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente. Acrescenta, que isso requer mudança de mentalidade acerca dos modos como entendemos o mundo. Um renovar e renovar-se, sempre, a caminho de uma concepção multidimensional e integradora que provoca o sujeito a transcender em seus limites e possibilidades. Em síntese,

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos **interdisciplinaridade** como **atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento**, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam os professores. Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico. Somente então, torna-se possível falar sobre o professor e a sua formação, e dessa forma no que se refere às disciplinas e currículos (Fazenda, 2013a, p. 21-22, grifo nosso).

Em linhas gerais, o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar abriga características que exigem maior flexibilização para que os processos educativos possam acontecer em diferentes tempos e espaços de aprendizagem, valorizando o imprevisível e a incerteza que também são partes da produção do conhecimento. Desse modo, o desenvolvimento de projetos de trabalho pode se constituir como possibilidade pedagógica para o trabalho com a interdisciplinaridade na educação básica e na formação docente. Por conseguinte, este caminho, também viabiliza a oportunidade de encontrar pequenas fissuras no próprio cotidiano imprevisível e

incerto da realidade complexa, permitindo-nos incidir de forma mais profunda e contundente sobre as barreiras, os arranjos que nos isolam uns dos outros, de nós mesmos e do mundo a nossa volta (Morin, 2011; Fazenda, 2013a).

Dito isto, Hernández e Ventura (2017, p. 61), esclarecem que, o sentido do trabalho por projetos na escola, “[...] assume como princípio básico para a sua articulação, a atitude favorável para o conhecimento por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem”.

Neste sentido, quanto mais as pessoas conhecem a si mesmas por meio desses processos formativos partilhados entre sujeitos que os vivenciam conjuntamente, mais chances terão de agir em benefício do todo concretizando experiências e reflexões que desencadeiem aprendizagens sobre a sua situação profissional e pessoal, sobre a diversidade e a criatividade. Assim, ao analisar sua prática em diálogo com a análise das práticas dos professores mais experientes, entrelaçadas às contribuições dos teóricos que se dedicam ao estudo das questões que emergirem, os futuros professores terão a chance de identificar e refletir conjuntamente sobre a complexidade do trabalho, sobre as relações estabelecidas, os desafios enfrentados e as aprendizagens constituídas, ocasionando mudanças relacionadas à sua maneira de pensar, agir e sentir a profissão e a própria vida. Terão, também, a oportunidade de estabelecer ciclos de confiança que podem transformar positivamente os indivíduos, a maneira como se relacionam e o espaço que compartilham (Petraglia, 2021; Warschauer, 2017b).

Vale lembrar que a formação não se resume às experiências em si, mas se alimenta da maneira como as vivemos, da reflexão sobre elas e do significado que lhes atribuímos no contexto de nossa história de vida, única e singular. [...] Por isso, uma mesma experiência vivida por várias pessoas terá significados diferentes para cada uma. O que foi formativo para uns pode não ter sido sequer significativo para outros, em razão de suas características de personalidade, seus

contextos e momentos de vida que estão vivendo (Warschauer, 2017b, p. 208).

Portanto, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento, seja na sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo se estabelecem em contextos de trabalho que dão sentido às relações construídas. Neste complexo elo, consideramos que a adoção dos projetos de trabalho articulados à abordagem interdisciplinar pode favorecer a aproximação do sujeito de sua realidade mais ampla, auxiliar os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais estudadas, potencializar a construção de significados e sentidos para os conteúdos ensinados, permitindo, na escola e nos cursos de licenciatura, sua integração a percursos formativos mais consistentes e responsáveis (Thiesen, 2008).

Embora a temática da interdisciplinaridade esteja em debate tanto nas instituições formadoras de professores quanto nas escolas, sobretudo nas discussões sobre projeto político-pedagógico, os desafios para a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes (Fazenda, 2013b).

Num mundo com relações e dinâmicas tão diferentes, a educação e as formas de ensinar e aprender não devem ser mais as mesmas. Por tudo isso, processos de ensino baseados na transmissão linear e parcelada da informação livresca são insuficientes e a profunda transformação da pedagogia, a produção de outros modelos de formação de professores e de escola são, para Fazenda (2013b), urgentes.

### **2.3. Onde a cena educativa se desenrola?**

A cena educativa se desenrola no cotidiano das escolas e das universidades, nos provocando a pensar a educação a partir do par

experiência/sentido, conforme aponta Jorge Larrosa (2022), no texto “Notas da Experiência e o Saber da Experiência”. Sob a ótica da experiência, o pesquisador afirma: “[...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos [...], se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (p. 25).

O sujeito da experiência, neste entendimento, concebe o seu saber na relação entre o conhecimento (escola) e a vida humana (relações) sob o ponto de vista da travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação, uma espécie de mediação entre ambos. Portanto, o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber entendido individual ou coletivamente que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna, quer dizer, ninguém pode apreender a experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (Larrosa, 2022). Neste enfoque,

A **experiência** seria o **modo de habitar no mundo** de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros. [...] a experiência não é o caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é a abertura para o desconhecido, para o que **não se pode pré-ver nem pré-dizer** (*Ibidem*, p. 34, grifo nosso).

Nesse modo de habitar o mundo, importa que, o caminho para o real não esteja nem a saída nem a chegada, mas o meio da travessia. Isso porque, a vida é um contínuo processo de aprendizado que independe da universidade, embora dela se espere integração aos temas e às demandas da vida. Da mesma forma que para se pensar uma formação centrada na escola será preciso repensar tanto a concepção de formação quanto a de escola como uma organização.

António Nóvoa (2022) se refere a esses espaços como redes de autoformação participativa, ou seja, lugar de produção, mobilização e partilha de saberes e experiências, nos quais o professor é chamado a desempenhar o seu papel de formador e de formando.

O pesquisador esclarece, ainda, que

[...] a formação inicial é da responsabilidade das universidades. Hoje, é impossível ignorar que as universidades, só por si, não são capazes de assegurar uma adequada formação profissional dos professores. São indispensáveis como espaços de conhecimento e de ciência, mas precisam da colaboração das escolas e dos professores da educação básica, e de outros atores. Essa colaboração não pode ser baseada em hierarquias de poder e em relações desequilibradas, nomeadamente entre os professores das universidades e das escolas (Nóvoa, 2022, p. 13).

Para Nóvoa (2022), é preciso envolver universidades e escolas de educação básica com vistas à formação docente. Essa junção, no entanto, não pode ser feita, apenas por parcerias ou acordos pontuais, nomeadamente os estágios. Em sua ótica, é necessário configurarmos uma nova institucionalidade por ele denominada “terceiro lugar”.

Esse “terceiro lugar”, na concepção de Nóvoa (2022), refletirá em novos modelos de formação de professores, assentando-se no conhecimento profissional docente. Mas para que isto ocorra, de acordo com o estudioso, será preciso um novo modelo para os programas de formação de professores, ou seja, mais centrado nas comunidades e nas escolas, por meio do qual universidades, autoridades municipais e estaduais, associações de professores e comunidades locais compartilhem a responsabilidade pela preparação desses profissionais.

Ignorar essa preparação, como tem sido recorrente nos programas e nas políticas de formação de professores, é um erro de consequências graves para a profissão docente.



Tendo em vista estas informações, nos perguntamos: Como desenrolar essa cena educativa?

**A formação de um profissional** não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou determinadas competências, **implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional.** É uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho em comum entre quem se está a formar e quem já é professor (Nóvoa, 2022, p. 15, grifo nosso).

Dito de outro modo, ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes, da convivência, das interlocuções e das reflexões relacionadas aos gestos, às decisões, às estratégias e à cultura profissional que atravessa e circula entre as escolas.

E como percorrer esse caminho? Uma das possibilidades é a construção de projetos de formação docente tecidos e desenvolvidos por futuros professores, professores universitários e da educação básica, alicerçados em relações horizontais e de respeito mútuo com vistas à superação da dicotomia entre ensino/pesquisa/extensão, cuja perspectiva da profissionalização seja assegurada.

Conforme esclarecem Vasconcellos e Andrade (2019), seria o espaço escolar, reconhecidamente um espaço potente para essa problematização, revisão e ampliação dos conhecimentos, por permitir assumir e adotar práticas que valorizem a curiosidade e a observação em articulação com análises constantes, estudo contínuo, trabalho em colaboração, respeito mútuo, solidariedade e humildade.

A esse respeito, Nóvoa (2002) salienta que

[...] a produção [desse] conhecimento profissional docente não é um gesto individual, mas coletivo, que se faz no interior da profissão. A reflexão conjunta, em comum, é central para construir esse

conhecimento, mas também para organizar os programas de formação de professores (p. 15).

Diante do que expusemos até aqui, consideramos que o trabalho concebido e desenvolvido pelo Grupo PET-Inter se mostra como perspectiva formativa peculiar, uma vez que além de proporcionar a indissociabilidade entre teorias e desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas em projetos interdisciplinares, todo o processo que o fundamenta está alicerçado num movimento que envolve, continuamente, professores, licenciandos e estudantes da educação básica, com o intuito de fomentar a formação profissional docente calcada nas relações que escola e universidade estabelecem e nas contribuições teóricas dos autores estudados (Rezende, 2020).

Em termos metodológicos oferece uma contribuição que, ao nosso ver, não se caracteriza em etapas rígidas de uma receita padronizada, sob o risco de perder a vitalidade e o movimento próprio de cada projeto. Essa observação, ganha sentido, ao percebermos o quanto somos tentados pela racionalidade técnica, em enfrentar a incerteza que acompanha a realização de projetos como a abertura para algo desconhecido (Bender, 2014; Hernández; Ventura, 2017; Warschauer, 2017a).

Por certo, as escolas são espaços de escuta por excelência, mas também de projetos dos professores e dos outros atores educativos, e também dos anseios e das aspirações dos alunos, conforme apresentado na voz da Tutora e do/as licenciando/as do Grupo PET-Inter nos capítulos a seguir.



## CAPÍTULO III

### A (RE) INVENÇÃO DE SI: PERCORRENDO UM CAMINHO

Nesse caminho, ancorado pela aprendizagem baseada em projetos, será necessário compreender que a educação pode contribuir para a formação do homem pleno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas – o eu e o mundo –, a fim de que seja capaz de solucionar problemas globais e complexos que a vida lhe apresenta, produzir conhecimentos e alterar as formas excludentes de organização social vigentes nos ajudando, inclusive, a resolver problemas de diferentes naturezas (Lück, 2018).

Coadunando com Morin (2001a), trata-se de restabelecer a intercomunhão entre as diversas formas de vida e estabelecer a prática do pensar, analisar e representar a realidade a partir de um esforço de intercomunicação com os outros. Em se tratando da formação docente, acredita-se que a parceria entre universidade e escola parece ser um mecanismo propício à consolidação dessa intercomunicação, uma vez que são inúmeras as possibilidades de expansão e consolidação de ações científico-pedagógicas, produção e entrelaçamento de saberes que exigem circulação entre os dois ambientes abarcados.

Nesta linha de raciocínio, indagamos:

Como construir programas de formação de professores que nos permitam superar a distância, recuperando uma ligação [com as] escolas e os professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa? (Nóvoa, 2017, p. 1109)

Segundo o autor, não se trata de criar outros modelos para a educação escolar, mas, de forma coletiva, assumir novas maneiras de pensar e agir, com atitudes e perspectivas que possibilitem a recriação dos espaços e tempos escolares, a configuração de práticas pedagógicas dialógicas e dinâmicas curriculares importantes para a sociedade contemporânea. Permitindo assim, rever o percurso, superar a distância e garantir em alguma medida, o fluxo de ida e vinda entre formação e atuação docente (*Ibidem*).

Nesta direção, contribuições inovadoras têm sido gestadas pela iniciativa de docentes em determinados contextos institucionais, evidenciando possibilidades formativas diversas, dentre as quais situamos a obra “Prática, Pesquisa e Formação Docente: narrativas do PIBID Pedagogia da UFRJ”, organizada pela professora e pesquisadora Dra. Giseli Barreto da Cruz e colaboradores da referida instituição de ensino superior.

A obra evidencia as experiências e contribuições do trabalho realizado por docentes e licenciandos/as ligados/as ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no período de 2012 a 2018. O livro conta com 12 capítulos que revelam informações que serviram de “terraplanagem” para o desenvolvimento de um processo voltado à formação docente realizado sob a perspectiva da pesquisa e da prática (Cruz, 2019).

Conforme esclarece a organizadora da obra, “[...] a formação inicial não pode se dar dissociada do campo de atuação profissional, uma vez que a escola é indubitavelmente um campo estratégico de formação de professores” (Cruz, 2019, p. 24-25). Demarca, também, a questão do estágio como via de articulação entre os aspectos prático e teórico que abrange duas dimensões fundamentais: a universidade e a escola (*Ibidem*).

De acordo com a pesquisadora,

[...] a parceria com a escola possibilita a imersão do futuro professor na sala de aula, experimentando antecipações de sua futura prática profissional, com acompanhamento e mentoria do professor da classe, que feito formador, compartilha sua docência (Cruz, 2019, p. 37).

Ao relacionar estas e outras ponderações relativas à obra, ao trabalho desenvolvido pelo Grupo PET-Inter da UFF, encontramos elementos comuns sobre a relevância do papel que desempenha o professor formador que atua na escola como ator cuja natureza e função do trabalho reside em ensinar aos futuros docentes, o seu ofício e a cultura da profissão.

Por ter acompanhado o Grupo PET desde 2017 e ter ficado imersa nos ambientes formativos que os integrantes criam e frequentam, desde então, foi possível verificar de perto parte das contribuições desse Grupo para a sua formação; revelar trajetórias, experiências e ponderações dos petianos e da Tutora acerca de aspectos relacionados às suas vidas, à sua formação e às suas experiências (Rezende, 2019; Rezende; Vasconcellos, 2020). Esta imersão, também, permitiu compreender nuances do que se passa no interior do Grupo, com destaque para o valor que muitos atribuem a este espaço como fonte das transformações pessoais, acadêmicas e profissionais que vivem, uma vez que possibilita a realização de sonhos que consideravam inacessíveis. Como exemplo desta afirmação, transcrevemos a seguir um trecho do relato feito por Gabriela - petiana entre maio de 2019 e dezembro de 2021 -, em 24 de março de 2022, durante uma reunião virtual - via *Google Meet* - realizada com integrantes do Grupo de Pesquisa Formar/CNPq<sup>41</sup>.

Gabriela, que também é integrante do Grupo de Pesquisa Formar, assevera:

*Pensávamos que a Tutora sempre teria todas as respostas. Ela tinha muita experiência e conversávamos muito. Mas o Grupo de Pesquisa Formar também tinha, e procuramos a ajuda da professora de Psicologia para falarmos de algumas situações da/na escola [...]. Então, a*

---

<sup>41</sup> O Formar - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq é coordenado pela Tutora do Grupo PET-Inter, orientadora desta pesquisa, e é composto por professoras da educação básica e da UFF; graduandas - incluindo os estudantes do Grupo PET-Inter -, estudantes e egressas do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

*conversa com a professora de Psicologia foi espetacular. A gente também teve outras conversas com outras pessoas [do grupo de pesquisa. Formar] porque a gente queria essa ajuda, sabe? Por mais que a gente tivesse visto uma matéria ou outra, na Didática ou qualquer outra, a gente sempre buscava essa ajuda tanto dos professores regentes da turma quanto em professores da academia, tanto a parte teórica, como da experiência (Gabriela, 2022, grifo nosso).*

Observamos no relato da petiana Gabriela, que além das aprendizagens que provinham da escola e do próprio PET, o envolvimento com docentes do Formar ajuda a criar relações que fomentam trocas e aprendizagens teórico-metodológicas relacionadas às práticas dos professores que ensinarão na educação básica. Vale destacar que, desde o princípio, o Formar buscou realizar um trabalho, em perspectiva colaborativa (Toledo; Vasconcellos, 2023), integrando professores da escola e da universidade; estudantes dos cursos de licenciatura e da pós-graduação.

Como os licenciandos que integram o Grupo PET/MEC-SESu, também, atuam no Grupo de Pesquisa Formar/CNPq e ambos são coordenados pela mesma professora, a troca de informações sobre o que se passa nas escolas e o acompanhamento do desenvolvimento pessoal e profissional desses jovens é permanente.

Sobre o teor e os meandros do processo formativo vivenciado pelo Grupo PET, para além do que já foi descrito neste trabalho, esclarecemos que o projeto que o referencia foi elaborado, em 2014, pela orientadora desta pesquisa a fim de concorrer a uma vaga<sup>42</sup> de Tutor/a do Grupo. Este projeto, tem como principal objetivo contribuir com a formação para a docência de alunos das licenciaturas, por meio da revisão, ampliação e produção de

---

<sup>42</sup> Na UFF, a seleção de Tutor/a dos Grupos PET – MEC/SESu decorre de edital específico - <https://www.uff.br/?q=tags/edital-pet> -, elaborado e divulgado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), cujo processo ocorre em etapas que incluem análise da produção acadêmica e entrevista com os/as docentes interessados/as.

saberes referentes ao magistério suscitados pelo desenvolvimento de práticas/projetos interdisciplinares. Sua composição, foi pensada a partir de quatro fontes principais: a) os conhecimentos profissionais desencadeados pela experiência da Tutora como professora da educação básica e como formadora de professores (na UFMS e na UFF); b) as experiências que acumulou durante o período em que compartilhou, com outra professora, a Coordenação do PIBID-Pedagogia na UFMS; c) o processo e os resultados da pesquisa que desenvolveu, durante o doutorado, acerca do início da carreira docente (Vasconcellos, 2009); d) as contribuições de pesquisadores/as do campo da formação inicial de professores (Diniz-Pereira, 2011; Gatti, 2009; 2013; Marcelo Garcia, 2002; Nóvoa, 2009; 2006; Tardif, 2007, entre outros).

Em síntese, de acordo com a Tutora, as bases do Projeto que fundamenta as ações do Grupo PET-Inter, foram constituídas no entrelaçamento de aspectos pessoais e profissionais de uma vida dedicada ao magistério que ganhou ainda mais robustez no decorrer dos últimos anos (2015 a 2020), à medida que foi vivenciando e analisando o processo e os resultados que emergiram do trabalho que implementava, revelando aprendizagens dos licenciandos que ao Grupo se integraram/integram, conforme revelam as pesquisas já desenvolvidas (Reduzino Junior; Medeiros; Santos; Vasconcellos, 2018; Rezende, 2019; Vasconcellos; Andrade, 2019).

Incitadas pelos objetivos da pesquisa que originou esta obra, apresentamos a seguir informações mais detalhadas sobre o papel de formadora que a Tutora vem desempenhando no Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, desde que o assumiu em setembro de 2014. Estas informações derivam das entrevistas que realizamos em novembro de 2021 e em maio de 2022, conforme registramos no tópico intitulado “Um percurso inusitado de partida e de chegada”.

Cabe dizer, que tomamos a iniciativa de ouvi-la e partilhar suas ponderações por entendermos que a compreensão das motivações, dos sentidos e da finalidade do projeto e das ações que



empreende com o Grupo PET-Inter ajudam a expandir nossa compreensão sobre a temática investigada. Ao fazermos isso, estamos levando em consideração que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer (Tardif, 2014). No caso da Tutora, por exemplo, o saber é o saber dela que se relaciona com a pessoa que é e com sua identidade.

Antes da primeira entrevista, fizemos a releitura cuidadosa do referido documento e nele encontramos uma explicação para a adoção dos projetos interdisciplinares como recurso a ser estudado, elaborado e desenvolvido pelos petianos com as escolas selecionadas. Esta escolha se deve ao entendimento de que

**[...] o projeto é uma maneira dinâmica de ensino que permite ao aluno compreender, na prática, as funcionalidades e finalidades das disciplinas** que, por vezes, são comumente ensinadas sem relação entre si e/ou sem articulação com o cotidiano (PROJETO PET<sup>43</sup>, 2020, p. 3, grifo nosso).

Sob essa perspectiva, os estudantes são instigados a desenvolver a autonomia, a formular hipóteses e a buscar soluções para os problemas que surgem a sua volta; a selecionar, organizar, priorizar, analisar, relacionar e sistematizar os conhecimentos gerados (Vasconcellos; Andrade, 2019), provocando rupturas com modelos pedagógicos baseados na compartimentalização das disciplinas e na transmissão de informações desconexas (Barbosa, 2011; Brasil, 1997).

Com base nesse entendimento, as atividades desenvolvidas na UFF e na escola são planejadas de forma coletiva e dialógica, buscando ocasionar uma *práxis* interdisciplinar que articule múltiplos saberes no/do Grupo (Fazenda, 2013a; Tardif, 2014).

---

<sup>43</sup> Plano de trabalho 2020 – Grupo PET/ Conexões de Saberes na UFF - Formação de professores e projetos interdisciplinares na escola. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD.

Considerando os significados das conquistas alcançadas, dedicamos algumas linhas à resposta da professora Mônica à pergunta que fizemos na ocasião da primeira entrevista: Como se sente quando pensa no Projeto que elaborou há quase seis anos atrás, quando concorreu à vaga de Tutora do Grupo PET-Inter<sup>44</sup> em 2014?

*[...] na época, quando **pensei nesse Projeto, senti como se ele fosse uma teia. Uma teia formada por fios com o mesmo volume. Porque se um fio for mais pesado que o outro, poderá gerar influências maiores, vai parecer que é mais importante e isso geraria um peso que poderia tornar a teia torta, sem forma [...]** (Tutora, 2021, grifo nosso).*

Ao visualizar o Projeto em forma de teia, a professora preconiza uma ação coletiva e integradora para o/do Grupo, coadunando com o que afirmam Lee Schulman e Judith Schulman (2016) ao defenderem que, “[...] na formação inicial ou continuada de professores, os formadores devem criar ambientes que apoiam, sustentam e refinam as visões, as compreensões, as práticas, as motivações e as reflexões de todos os seus membros” (p. 133).

A esse respeito, a Tutora assevera:

*[...]ao enxergar a teia nesse trabalho, observo que **os fios não são independentes, mas interligados** de fato. Relembro que em minha adolescência, gostava de usar uma trança, e que a mesma era envolta por uma fita. E que quando a amarrava, a mesma ficava entremeada à minha trança, não como um adorno, mas como parte dela. Essa lembrança da trança me remete ao trabalho do Grupo PET com os **fios que estão juntos, imbricados, interligados, entremeados nessa tessitura que é a teia. Com jovens que chegaram/chegam imaturos, mas aos poucos vão desenvolvendo autonomia, tomando decisões sem que ninguém faça por eles, porque esse é o princípio da teia** (Tutora, 2021, grifo nosso).*

Abarcando essa formação em ‘teias’, relata ainda,

---

<sup>44</sup> Conversa realizada com a Tutora no dia 18/03/2021, às 11h, via Google Meet.

*[...] Compreendo que, o primeiro fio da teia que eu trouxe para iniciar o processo foi a minha experiência como professora da educação básica e do ensino superior, como formadora. Relembro também a experiência que tive com o PIBID, ocasionando a construção do 1º Projeto do PET em 2014, e após seis anos de trabalho, a revisão em 2020. [...] mas teve um outro fio que também contribuiu com a estrutura da teia: foram os pesquisadores que estudei durante a minha pesquisa de doutorado... o que recomendavam sobre como formar professores (Tutora, 2021, grifo nosso).*

Ao ouvir a narrativa da professora, nos damos conta de que enquanto “[...] narramos nos implicamos no processo, escrevemos nossas histórias [...]. Convidamos nossas vidas e a dos outros para fazerem parte [...]” (Bragança, 2020)<sup>45</sup>. No seu caso, ao narrar os bastidores de uma história que nos interessava, trouxe à tona detalhes sobre a tessitura de uma ‘teia’ entreamada ao longo da sua própria história de vida, sistematizada numa proposta de formação docente. Os fios que se transformam nesta “teia” envolvem, respaldam, sinalizam e ajudam a analisar o percurso vivido pelos petianos, com vistas ao exercício profissional.

Impulsionadas pelas palavras de Larrosa (2002), durante a entrevista procuramos manter um tom de conversa, o que não foi difícil devido aos anos de convivência com a Tutora e com as questões do Grupo.

Uma conversa não é algo que se faça, mas algo que se entra [...] e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto [...], e essa é a maravilha da conversa [...] que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer [...]. E,

---

<sup>45</sup>Fala da Profa. Dra. Inês de Souza Bragança, na Conferência do XX Simpósio de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, GEPEC/UNICAMP, no dia 21/10/2020, às 19h. Tema: Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e enfrentamento da realidade. [https://www.youtube.com/watch?v=DpqHnN8eATY&ab\\_channel=ProgramadeP%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3oemEduca%C3%A7%C3%A3odaUNIMEP](https://www.youtube.com/watch?v=DpqHnN8eATY&ab_channel=ProgramadeP%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3oemEduca%C3%A7%C3%A3odaUNIMEP)

mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo [...] pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças [...] mantendo-as e não as dissolvendo [...] e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações [...] e isso é o que a faz interessante (p. 212-213).

A conversa provocou um rememorar na Tutora, permitindo-a naquele momento refletir sobre a sua própria vida profissional em meio à complexidade constitutiva do tempo presente. Uma rememoração repleta de sentimentos e reflexões nem sempre possíveis de serem enxergados no decorrer dos acontecimentos.

Embora muitas tenham sido as situações vividas pelo PET e pela Tutora que presenciamos, avaliamos que aqueles dois momentos reservados para uma conversa sobre algo que conhecemos bem, foi essencial por entendemos que "[...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência" (Larrosa, 2002, p. 27). Um acontecimento pode ser comum a várias pessoas, mas a experiência é singular para cada uma e, por isso mesmo, impossível de ser repetida. Dessa forma, na primeira conversa (em novembro de 2021) fomos nos envolvendo nos assuntos que fluíam de maneira encadeada, principalmente, pelo interesse mútuo que despertava. Com isso, a primeira conversa tomou mais tempo do que imaginávamos exigindo a realização de um segundo encontro que aconteceu meses depois (maio de 2022). Além das questões que mencionamos, elencamos previamente outros pontos que consideramos pertinentes por nos permitirem contemplar os objetivos propostos para esta pesquisa. São eles: i) como se sentia ao completar seis anos de trabalho com o PET; ii) razões que a levaram, em 2020, a concorrer novamente à tutoria, depois que o prazo previsto (2014 a 2020) terminou e quais alterações foram feitas na nova versão do Projeto que submeteu; iii) esclarecimentos sobre o trabalho desenvolvido com o PET durante a pandemia, conflitos que surgiram e superações construídas; iv) motivos que a levaram a investir na formação dos petianos interessados em atuar

como monitores/as de Didática durante e após a pandemia; v) experiência como Tutora e como professora universitária durante a pandemia; vi) o que foi mantido e/ou modificado no ciclo de trabalho do PET, com o fim da pandemia.

Nas subseções a seguir, revelamos e analisamos as respostas relacionadas a estes itens<sup>46</sup>.

### 3.1. Um novo projeto gestado em 2020

Por meio da análise das práticas, o sujeito é capaz de perceber a própria realidade; compreender a complexidade de outras realidades; mudar a maneira de agir, pensar e sentir. Será capaz de estabelecer ciclos de confiança, podendo transformar positivamente os indivíduos, a maneira como se relacionam, além dos espaços que compartilham (Altet, 2000).

A partir do acompanhamento minucioso do trabalho realizado pelo Grupo PET-Inter foi possível perceber indícios de transformação evidenciados entre os mais diversos estudantes que transitaram por aquele espaço. Ao narrar como se sentia depois de seis anos de trabalho com o Grupo, a Profa. Mônica lembrou:

*Minha nossa, eu nunca pensei sobre isso. Mas assim, vou responder muito do fundo do coração, com a alma e de peito aberto, sabe? Sem querer parecer arrogante, eu me sinto realizada. Se hoje eu precisasse deixar o Grupo PET por escolha ou por uma definição do Ministério da Educação ou da Pró-Reitoria de Graduação, eu lamentaria, ficaria bem chateada porque temos um projeto aí para os próximos cinco anos, né? São seis, mas um ano já se passou. Eu ficaria triste com isso, mas ao mesmo tempo eu entenderia assim, estou realizada! **O que foi proposto, o que foi previsto para os seis primeiros anos, isso foi realizado, isso foi desenvolvido.** E mais do que isso, o amadurecimento, eu sentia, eu sabia com base nas pesquisas que eu já tinha lido, que tinha desenvolvido, das minhas aulas da graduação. Quando eu elaborei o projeto eu ainda não estava na pós-graduação, eu*

---

<sup>46</sup> Entrevista com a Tutora do PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, no dia 10/11/21, às 10h e no dia 19/05/22, às 10h, com duração de quase duas horas em cada encontro.

acreditava naquele projeto e os estudantes quando entraram naquela primeira turma de 2014, na seleção que terminou em dezembro... eles entraram em 2014 e teve uma nova seleção em março ou abril de 2015, porque não completamos o quadro ali em dezembro. Eu lembro deles me perguntarem: ‘- Mas professora, isso vai dar certo?’ Quando eu expliquei o que era o projeto, como é que nós trabalharíamos, que tudo seria construído coletivamente, que não tinha nenhum direcionamento meu no sentido de definir o que vai ser feito, como vai ser feito, tem uma metodologia geral do trabalho, mas tudo seria encaminhado em conjunto com eles! Porque eles nunca tinham vivido algo assim, né? [...] Vai dar certo sim, o que está previsto vai acontecer, agora o modo como vai acontecer, as escolhas que serão feitas, isso vai depender da formação de cada grupo, da constituição de cada grupo, né? Mas eu confiava que nós teríamos um trabalho muito rico, muito bonito porque **eu também tinha coordenado um PIBID por quatro anos, em uma outra universidade, antes de assumir o PET. Então, eu já tinha uma experiência anterior**, leituras anteriores, uma base teórica do mestrado, do doutorado. Eu não tinha tanta experiência assim como professora do magistério superior, mas tinha uma trajetória anterior que me respaldava e me fazia sentir confiante de que aquilo seria importante para eles, aquilo seria importante para a formação deles visando a atuação profissional. Então, hoje eu vejo assim, **o trabalho que foi feito nesses seis primeiros anos me deixa muito esperançosa no sentido de que é possível realmente construirmos outras escolas, sabe? Outros modelos, outras possibilidades, outras perspectivas de escola e de formação docente.** Porque eu já vejo e acompanho, converso muito com egressos do Grupo... Gente que está em escola, gente que está coordenando, gente que está dando aula, gente que está em diferentes atividades em espaços não escolares, em espaços escolares, gente que foi para a pós-graduação e falam o tempo todo: ‘- Professora, isso fez toda a diferença!’ ‘- Professora, eu trabalho assim por conta do PET!’ E vêm com agradecimentos e eu digo assim, ‘- Não é o caso’. Então, dei uma resposta gigantesca para dizer assim, me sinto realizada (Risos). Eu poderia dizer só isso! E esperançosa diante do **que podemos fazer nas universidades e nas escolas** (Tutora, 2021, grifo nosso).

Esclarece a Tutora, que a tarefa de formação de professores não pode se reduzir à mera transmissão de conhecimentos e acrescenta:

[...] *pelo tipo de trabalho que a gente desenvolve tem um entrosamento que vai sendo alinhavado durante o período em que eles ficam no grupo [...]. Nós vivemos muitos desafios dentro do Grupo. Tem confusões, desentendimentos, especialmente entre eles, às vezes comigo, mas raramente, mais entre eles. Tem situações de conflito e dilemas com as escolas, mas tudo isso é importante. Eu não enxergo como problema, enxergo como parte dos processos formativos. A nossa vida cotidiana é assim! Ela funciona assim, dessa maneira. **Você não vive um caminho linear onde todos são felizes para sempre.** Então, quando tem essa oportunidade, volta e meia algum deles me procura ou algum deles me diz....[...]: eu recebi uma mensagem do Diego que está lá no grupo do whatsapp dizendo: ‘- Professora, lembra que eu comentei algumas semanas atrás que eu estava concorrendo há uma vaga para um projeto da Petrobrás aqui na minha cidade de Paraty? Lembra, professora? Mas eu não sabia se passaria ou não! Acabou de sair o resultado e eu estou radiante, não estou cabendo em mim porque eu fui aprovado. Então, eu vou trabalhar em um projeto da Petrobrás’. E ele disse a mesma coisa que todos os que são aprovados em escolas públicas e particulares dizem: ‘- Eu sou muito grato ao PET!’ E eu disse: - Grata a mim não, o trabalho está nas mãos de vocês. ‘- É, mas eu sou muito grato professora, pela oportunidade, porque eu aprendi muito.’ Eles reconhecem! Porque eles participam dos processos seletivos dos novos candidatos. Toda a parte de seleção a gente constrói junto. Então, eles estão nas entrevistas, nas análises dos documentos. E ele disse: ‘- Nossa! **Quando eu participo do processo seletivo estando do lado de cá, de quem está selecionando, eu aprendo como eu devo me portar quando eu estiver procurando um emprego, quando eu estiver sendo entrevistado num processo de mestrado, de doutorado, num emprego. O que fazer e o que não fazer.**’ Ele disse isso! ‘- Eu aprendi tanto com o PET que na hora de fazer as entrevistas e passar pelas etapas eu me senti seguro por conta disso.’ Então, esse foi um exemplo do Diego. [...] **Foi formativo para a vida e não só para a prática da sala de aula** (Emocionada) (Tutora, 2021, grifo nosso).*

A complexidade, conforme apontado por Morin (2011), faz parte do mundo e de nossa relação com o mundo. “[...] Significa falar de si mesmo e dos outros frente à realidade. Significa questionar nossa representação e nosso controle do mundo, especialmente do mundo social” (Perrenoud, 2001, p. 30). Desse

modo, falar de si e das nossas próprias relações com o real nos ajuda a tomar consciência e a revisar as escolhas que fazemos, as “ferramentas” que utilizamos e as ações que empreendemos (*Ibid.*), conforme descreveu a Tutora.

Na sequência, a Tutora explicou porque, ao término do período de vinculação com o Grupo PET, decidiu concorrer novamente e assim permanecer por mais seis anos (2020 a 2026). Pedimos, também, que explicasse se alguma alteração foi feita no Projeto original com vistas a este novo ciclo:

*Eu sabia, quando assumi em 2014, que eu teria esse prazo de três anos prorrogável por mais três e que, na totalidade dos seis anos, eu seria desligada do Programa podendo concorrer se quisesse. E eu quis concorrer! [...] Não foi uma surpresa como foi em 2014 ao receber um e-mail indicando que tinha um edital e que eu teria poucos dias para preparar o projeto. Dessa vez não, eu sabia que isso aconteceria porque eu estou dentro do Programa e sabia que naquele período eu seria desvinculada e poderia concorrer. Então, eu já vinha pensando sobre isso já fazia um tempo, sabe? Na primeira versão em 2014, eu escrevi o projeto sozinha. Só que sozinha entre aspas, né? Porque a gente nunca escreve nada sozinho porque se tem toda a trajetória anterior até chegar naquele momento que você foi aprendendo, convivendo com colegas, com estudantes, né? Toda a trajetória anterior que eu já narrei. Então, eu sozinha no sentido de redigir. Mas ali eu estava acompanhada dos autores, dos colegas e isso é de verdade mesmo, tanto que no livro [do PET] eu falo um pouco sobre isso. Agora, quando foi dessa vez, eu pensei e isso foi ficando cada vez mais claro: Eu não farei a escrita desse projeto sozinha! Não só a escrita, a concepção desse projeto. Então, por isso, eu chamei o Grupo PET em 2020 em uma das nossas reuniões para essa conversa. E eu disse: – Gente, vocês sabem que eu serei desvinculada! E eles queriam mesmo que eu concorresse e eu também queria. Porque o trabalho foi acontecendo de uma forma tão bacana e eles queriam, elas queriam... Então, eu falei assim: - Tudo bem, eu vou concorrer, mas eu não quero só a opinião de vocês, eu quero que vocês pensem comigo esse projeto porque todo o andamento do trabalho é desenvolvido, ao longo de cada ano, por vocês com a minha colaboração. A autoria, o protagonismo é de vocês. Nada mais justo e correto mesmo que a concepção do trabalho como um todo, para os seis anos,*



*seja feita também nesse espírito de colaboração que atravessa, perpassa e embasa todo o trabalho do PET. Então, eles já tinham recebido a versão anterior do projeto e eu combinei que enviaria a versão de 2014 para que pudessem ler, discutir entre eles, apresentar propostas para que nós pudessemos amarrar o que foi vivido entre 2014 a 2020. O que achavam que deveria ser mantido, o que achavam que precisaria ser alterado com base nas experiências deles, nos estudos deles e tal. E também, antes disso, eu lembro de termos conversado se achavam que deveríamos trabalhar com aquele mesmo projeto no sentido da mesma metodologia e fazer um aprimoramento ou se nós deveríamos construir uma nova proposta. Qual era a opinião deles? Eu considerava e considero muito importante ter feito essa pergunta para eles (Tutora, 2021, grifo nosso).*

Nos relatos da Tutora, compreende-se que não é fácil construirmos uma análise sobre os outros que é também sobre nós, como parte do processo de formação que vamos conduzindo com os outros. Mas é essa capacidade de pensar o vivido, e o nosso próprio vivido, de refletir sobre a experiência que dá profundidade a uma reflexão amadurecida pelo tempo (Warschauer, 2017b).

Na verdade, por meio da análise das práticas, o sujeito é capaz de perceber a própria complexidade, compreender a complexidade do outro e mudar a maneira de pensar, sentir e agir. Será capaz de estabelecer ciclos de confiança, que podem transformar positivamente os indivíduos e a maneira como se relacionam, além do espaço que compartilham (Morin, 2011; Altet, 2000).

Durante a conversa, a Tutora explicou que houve unanimidade entre o Grupo para que o novo projeto fosse reestruturado de forma colaborativa, porém, um fato importante perpassou aquele processo de análise e reelaboração do Projeto/2020:

*Então, eles tomaram a decisão, eu enviei o projeto inicial e eles leram, discutiram e especificamente o Emanuel trouxe por escrito algumas sugestões daquilo que eles tinham conversado, discutido e dentre elas a que mais me chamou a atenção, e eu vou dizer o porquê. É que quando o*

*projeto iniciou em 2014 não existia o Grupo de Pesquisa Formar que eu coordeno, eu tinha acabado de chegar na UFF, em 2013. Em 2014, eu estava vinculada ao Grupo de Pesquisa CDC. E o Formar surge em 2017. E a entrada do PET para o Formar foi opcional no primeiro momento e o Emanuel resistiu muito quando o Grupo PET numa reunião, se eu não me engano em 2019, quando o Grupo PET definiu comigo, eu levei a proposta dizendo: “- Nós estamos falhando porque o Grupo PET desenvolve um trabalho de ensino, pesquisa e extensão de modo imbricado, articulado, entrelaçado e nós estamos falhando na questão da pesquisa porque não estamos dando conta por várias razões”. Então, eu falei que a partir do ano seguinte, que seria 2019, o Grupo PET passaria a ter como uma das suas atividades obrigatórias estar no Grupo Formar. E até isso na época deu uma grande discussão, porque uma boa parte do grupo achou que isso foi arbitrário da minha parte. Eu também revi a minha postura porque a gente não costuma agir assim. Eu não sou de agir assim com eles dessa forma. Eu revi, mas eu mantive, porque de fato eu deveria ter encaminhado de outra forma, mas como tutora, eu tenho esse direito e entendi que estávamos falhando nessa perspectiva da pesquisa e que o grupo mesmo já tinha reconhecido isso anteriormente nos processos de avaliação interna nosso. E que o caminho mais produtivo e interessante para o grupo seria se integrar ao Formar porque assim teríamos não só pesquisa como foco, como eles teriam e têm a possibilidade de conviver, interagir, contribuir e aprender com pesquisadores mais experientes do doutorado, do pós-doutorado, do mestrado. E que não é comum! A gente não encontra isso em todos os grupos um grande número de alunos da graduação e até maior porque teve momentos que tinham mais gente do PET do que pessoas, fora graduação, sejam graduados ou mestres, doutorandos, doutores (Tutora, 2023, grifo nosso).*

Ouvir e acolher pontos de vista distintos é um exercício desafiador e por isso mesmo, nem sempre confortável, tendo em vista que há sempre opiniões singulares, algumas que se cruzam, outras que se afastam; ideias que se assemelham e outras dissonantes (Warschauer, 2017b). Todavia, aqueles/las licenciados/as estavam habituado/as a uma cultura dialógica (Freire, 2015) que incitava o pensar, o trabalhar coletivamente, o

questionamento sobre as suas próprias escolhas e a busca por informações voltadas aos interesses do coletivo.

Para melhor compreendermos as nuances que envolveram os ajustes do projeto, julgamos importante explicar que, em 2019, em uma das reuniões realizadas com o Grupo, a Tutora lembrou que o Programa de Educação Tutorial apoia-se em 3 pilares indissociáveis: pesquisa, ensino e extensão. Declarou que o Grupo se dedicava com afinco às ações de ensino e extensão, mas a pesquisa não vinha recebendo a mesma atenção. Acrescentou que o quantitativo de estudantes do Grupo era considerável e a diversidade de interesses por temas ligados ao PET impedia que acompanhasse, com a devida atenção, a construção e o desenvolvimento de tantas investigações. Para reverter este quadro, refletiu e achou por bem integrar o PET ao Grupo de Pesquisa Formar/CNPq. Esclareceu que, a partir daquele dia, os/as petianos/as passariam a frequentar as reuniões do Formar e com os demais membros trocariam experiências, aprendizagens e desenvolveriam pesquisas de modo mais orgânico.

Uma parte dos petianos se mostrou avessa à decisão e explicitou insatisfação por entender que a Tutora estava sendo arbitrária. Dentre os estudantes que demonstraram discordância, Emanuel foi o que mais argumentou e demonstrou resistência à decisão. A Tutora, por sua vez, ouviu as manifestações e enfatizou que, em virtude do lugar que ocupa, das obrigações que têm e das avaliações às quais os Tutores (e os Grupos) passam anualmente, têm responsabilidades que exigem redirecionamentos nem sempre negociáveis.

Em resumo, a partir daquela semana, os/as petianos/as passaram a frequentar as reuniões quinzenais do Formar/CNPq e nos primeiros encontros a insatisfação de uma parte dos petianos era visível, especialmente por parte de Emanuel.

A seguir, apresentamos um trecho das explicações da Tutora sobre esta questão, o desfecho e seus desdobramentos.

*Então, em 2019 houve no Grupo esse **tensionamento** e o Emanuel foi muito enfático, não querendo. E aí na conversa ficou acertado que eles participariam sim e ele **resistiu muito**. Lembro que ele **faltava**, às vezes ia mas não participava, ficava emburrado, ficava mal. No entanto, quando foi na revisão, nesse **aprimoramento do projeto**, ele **puxou para si a escrita**, o registro das sugestões para o aprimoramento desse projeto que foi submetido ao MEC. E uma coisa que ele defendeu - e não foi uma proposta do Grupo, foi uma proposta do Emanuel, acatada pelo Grupo em uma reunião comigo no **começo de 2020** foi: '**Eu não queria fazer parte do Formar e hoje depois de estar no Formar, desde 2019, há um ano, eu vejo a importância do Grupo Formar e como fui imaturo. Como eu estava enganado e o quanto isso foi importante para mim e para os meus colegas. Eu defendo que a participação no Formar seja obrigatória e que isso tem que constar nesse novo projeto para que seja levado à PROGRAD, ao Ministério da Educação e que os novos integrantes saibam que quem entrar para o PET também está ligado ao Formar e precisa fazer parte disso.**' [...] Tiveram outras sugestões, mas essa foi a que chamou mais a minha atenção (Tutora, 2023, grifo nosso).*

De modo geral, todo início envolve riscos, reconstrução de sentidos, objetivos e significados que podem vir a se transformar ou se consolidar à medida que as vivências vão acontecendo. Foi exatamente o que ocorreu com o Grupo PET-Inter que, aos poucos foi demonstrando menos resistência e mais disponibilidade para participar das atividades que se desenrolavam. Algo semelhante a uma orquestra que se vê desafiada a encenar um novo arranjo musical e para isso precisa extrair novos sons de cada instrumento. Foi isso o que aconteceu!

*[...] **tudo o que se passa nesse trabalho**, como a seleção dos novos petianos, como vamos utilizar o recurso quando o Ministério da Educação envia recursos.... Desde o princípio, eu nunca disse assim: - Bem, recebemos 4.800 reais e vamos utilizar o dinheiro dessa maneira! Nunca foi assim! Sempre foi assim: - Pessoal, o Ministério da Educação liberou 4.800 reais, como é que nós vamos usar esse recurso? **Eu gostaria que vocês discutissem** entre si. Porque eu sempre penso que **discutindo entre eles, os conflitos vão aparecer e eles terão que lidar com aquilo. Se eu***

*estiver o tempo todo comandando, coordenando... sabe? Eles só irão reproduzir. Entendeu? [...] eles precisam desenvolver essa questão da autonomia nas diferentes nuances, nas diferentes dimensões. Então, desde a primeira configuração do Grupo em 2015, recebemos recurso:- O que nós vamos fazer com esse dinheiro? Tem essas limitações aqui! Aí eu passo para eles: - Só pode usar para esse tipo de material, de consumo, não pode usar para material de custeio. Temos o direito de usar dessa maneira que está dizendo aqui no documento. Agora vocês têm que conversar entre si e listar, fazer as contas, fazer o orçamento, levantar nos diferentes comércios aonde está mais barato, como é que compra. Preciso da nota fiscal. Então, eles fazem o levantamento dos materiais que precisarão, considerando o trabalho que vão desenvolver naquele ciclo. Se vão desenvolver um projeto... - Ah, mas professora! Poxa, o dinheiro chegou em junho, nós podemos usar até dezembro, mas o nosso projeto só vai estar pronto mesmo, prontinho e escrito em outubro. E eu falo: - Pois é! É assim! Quando vocês estiverem numa escola pública, por exemplo, e receberem recursos, vocês também terão que lidar com esta loucura. Como é que se faz? Não sou eu que terei que falar para vocês no primeiro momento. Vocês **terão que montar uma proposta** dizendo como é que se faz isso. Então, eles quebram a cabeça, **discutem e tomam uma decisão. Se organizam e vão para as papelarias fazer os orçamentos, as compras... É autonomia mesmo** (Tutora, 2023, grifo nosso)*

Verificamos a partir da fala da Tutora que, pequenas dificuldades não impedem grandes possibilidades. Desta forma, ao focar o trabalho do Grupo PET nas possibilidades percorre-se um caminho que considera o potencial individual e a força de um coletivo que, imerso em contextos que extrapolam as relações de sala de aula, desenvolve a autoconfiança, a confiança mútua e a construção de aprendizagens pessoais e profissionais (Tardif, 2014; Warschauer, 2017b).

### *3.1.1. Grupo PET/Conexões de Saberes - Interdisciplinar na pandemia*

O processo de reflexão sobre a prática do Grupo PET, realizado durante a pandemia, não foi diferente do que aconteceu até então. Como de costume, envolveu a todos em um permanente

rever-se e reler-se através do entendimento e do cuidado consigo e com o outro, sem perder de vista o compromisso assumido junto ao Programa.

*Quando começou a pandemia, nós tínhamos o Plano de trabalho [anual] cadastrado no sistema, no SIGPET. Tudo certinho para desenvolver o trabalho em uma escola Pública de Niterói. Quando aconteceu a pandemia, a PROGRAD deixou a critério dos tutores dos grupos, como seria esse trabalho, porque as atividades presenciais tinham sido suspensas. Então, eu conversei com o Grupo e pedi que eles pensassem no tipo de trabalho que poderíamos realizar. Algo que fosse interessante para eles, prazeroso para eles, que fosse formativo, mas que não gerasse muita carga. Porque a intenção era que eles continuassem ativos. Próximos entre eles, próximos a mim. Porque a gente estava vivendo um período de muitas dificuldades, muitos desafios. O medo de morrer, o medo de perder pessoas queridas. O número de pessoas adoecendo e morrendo, só crescia. E foi crescendo até 2021. O que nós vivemos em 2020 foi assustador, em 2021, nós chegamos a mais de 4 mil mortes por dia. Então, nós não sabíamos no que daria quando começou a pandemia. Até hoje a gente não sabe, a gente ainda está em pandemia. Não sabe o que vai acontecer. Então, eu pedi que conversassem entre si, levantassem as possibilidades que não seria eu a dizer o que iriam fazer. Como iriam fazer? Como a gente sempre faz no Grupo. Que a gente conversa e vai se afinando, né? Então, que fosse algo interessante para eles e do gosto deles, da vontade deles. Mas formativo e com caráter pedagógico. Isso não poderia se perder de vista. Então, eles se organizaram, conversaram. Fizemos algumas reuniões, e aos poucos o Grupo foi montando uma proposta que envolveu diferentes frentes (Tutora, 2022, grifo nosso).*

O levantamento de hipóteses, a tomada de decisão em contextos reais de ensino e a análise das práticas têm sido apontados como eixos importantes da formação docente, por serem parte do ofício de professor e centrais para o desenvolvimento da capacidade de teorizar a experiência. Os trabalhos do pesquisador

americano Donald Schön<sup>47</sup> (1993) têm fomentado essa perspectiva por meio de investigações sobre o pensamento docente, tratando a reflexão sobre a prática como potencial para a formação, conforme esclarecem Tardif e Moscoso (2018):

[...] **um profissional não pode** se contentar com **seguir ‘receitas’ ou ‘aplicar’ os conhecimentos teóricos anteriores à ação** realizada, pois **cada situação profissional que vive é singular** e **exige** de sua parte uma **reflexão em e sobre a ação**, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido, precisamente o que Schön (1993) denomina *problem setting*. Assim, a experiência e as competências profissionais contribuem **para gerir a prática e torná-la mais autônoma** (p. 391, grifo nosso).

Compreendemos a partir dos autores do excerto que a reflexão sobre a ação auxilia os futuros professores a aprenderem através da interpretação e da análise da sua atividade profissional: como devem se posicionar, planejar a ação, comunicar e partilhar num grupo suas ideias com colegas? Dito de outro modo, podemos dizer que tais atitudes fazem parte do trabalho desenvolvido pela Tutora com o Grupo PET, quando os encoraja a pensar coletivamente sobre os problemas inerentes ao período pandêmico e cria espaço para a criação de oportunidades, envolvendo diferentes frentes.

Essas frentes foram apresentadas pela Tutora ao relatar:

*Envolveu Instagram, Facebook, podcasts e o canal do YouTube ‘Por uma outra Escola’. Eles se organizaram, montaram essa proposta. Nós fomos conversando, refinando e eles **organizaram subgrupos** para dar conta de cada uma dessas frentes. **Esses subgrupos tinham autonomia para definir** pontos dentro de **cada temática**. Então, por exemplo, o pessoal do podcast tinha autonomia para tomar decisões ali, desde que, na conversa geral entre os subgrupos, eles alinhassem os pontos em comum. **As propostas deveriam ser consensuadas**. É isso: ‘eu posso fazer um podcast!’ Então, vamos escolher as temáticas educação indígena, educação*

---

<sup>47</sup> SCHÖN, Donald. Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel. Montréal: Logiques, 1993.

*antirracista... Sei lá, interdisciplinaridade e educação... Eles elencaram educação prisional, socioeducação. Na verdade, eles elencaram as temáticas, tinham autonomia para isso. Mas também precisavam conversar com o Grupo como um todo para ouvir os colegas a respeito e saber se alguém tinha alguma contribuição a fazer. Esses subgrupos foram formados por assunto. Não é a Mônica dizer ou outra pessoa dizer quem vai trabalhar com o quê. Então, quem tem muito interesse na questão do Instagram, trabalhou ali. Quem tem mais interesse na questão dos podcasts, trabalhou ali. E assim sucessivamente. Foi um período de reinvenção do trabalho do PET. Eu nem digo reinvenção do Grupo como um todo, mas reinvenção do trabalho e os **desdobramentos que geraria para o próprio Grupo** (Tutora, 2021, grifo nosso).*

Identificar problemas e buscar soluções, se refere ao caráter formador da experiência profissional, como a importância de encarar as próprias dúvidas, fragilidades e dificuldades. A análise das experiências discutidas pelo Grupo com sua Tutora, favoreceu a reflexão sobre a experiência e o desenvolvimento de destrezas e atitudes consideradas necessárias naquele momento para a formação do professor. Nessa perspectiva, a formação, como venho delineando nesta obra, está ligada à pesquisa. Vários autores aqui citados têm chamado atenção para a necessidade dessa aproximação, ou seja, formar-se professor precisa ocorrer em consonância com a pesquisa em diferentes frentes, seja com relação à reflexão sobre a própria ação com os alunos ou no sentido das próprias experiências de ensino. Portanto, a reflexão sobre a prática é ela mesma uma prática de formação, é pesquisar o sentido dos atos e de seus produtos no meio em que está inserida (Warschauer, 2017a, Zeichner, 2008).

Nesse contexto, a Tutora relata como foi viver essa experiência no/com o Grupo PET:

*Eu vejo claramente, assim, o quanto aquela experiência, o que eles viveram ali [...], aquilo foi formativo para eles. Para mim, com certeza! Para outras pessoas porque o Grupo passou a receber mensagens, contatos de pessoas do Rio, fora do Rio, de Niterói e tal. E da*



*própria UFF. Também universitários que ficaram interessados, professores universitários, professoras da escola que passaram a usar os podcasts nas suas aulas. Passaram a usar os vídeos nas suas aulas. Professores e estudantes que passaram a se comunicar conosco acompanhando nossas redes sociais. O site foi recriado, repaginado! Ficou muito bonito! E até um dia, o Jonas que estava responsável pelo site com mais alguém virou e disse assim, 'Nossa, nós tivemos em tantas horas mais de 500 acessos'. Para um Grupo que não tem uma super divulgação, investimento e tal... [...]. **A gente está tratando de questões da área da educação. Então, com propostas concretas de um trabalho de formação docente, com projetos interdisciplinares. Ter o interesse de pessoas que vão acessando, se comunicando, isso foi bem bacana. Foi formativo!** E assim, o que nós conversávamos, o que eles estavam aprendendo a fazer ali, também é parte do trabalho do professor. **Eles não estavam inventando algo só para cumprir tarefas. Eles estavam desenvolvendo alguma coisa, pensando, estudando. Porque cada vez que convidavam alguém para gravar um podcast, por exemplo, eles tinham que estudar sobre aquele assunto, selecionar, analisar currículos, saber fazer um convite para aquela pessoa. Organizar as questões que seriam abordadas, se portar num podcast. E assim, com relação às redes sociais a mesma coisa. Tudo isso, também, faz parte do trabalho do professor no século XXI** (Tutora, 2021, grifo nosso).*

A narrativa de uma experiência vivida na pandemia como esta que foi relatada pela Tutora, nos permite observar que a medida em que o Grupo escolhe as atividades a serem realizadas, os integrantes vão assumindo papéis ativos na condução das suas aprendizagens. Trata-se do entendimento de que futuros professores são atores que, ao serem desafiados ou se desafiarem, experimentam diferentes papéis, adotam estratégias pedagógicas variadas, refletem sobre as experiências que vivem e redirecionam as ações quando necessário. Como consequência, ampliam suas experiências e seu estoque de saberes, podendo eleger diferentes maneiras de enfrentar o novo diante das situações que o trabalho exige (Tardif, 2014; Larrosa, 2022). Portanto, ao redirecionar as ações previstas pelo Ciclo Jurema, princípios basilares do Grupo como escuta atenta, diálogo, reflexão conjunta e decisão coletiva,

alteridade, autonomia, solidariedade, responsabilidade e democracia continuaram sendo mobilizados, apesar do contexto de trabalho ter sido modificado. Em nossa compreensão, isso reflete a maneira como um coletivo vai constituindo e tomando consciência de sua identidade, a partir do desenvolvimento de relações de colaboração, respeito e confiança que se estabelecem com base numa metodologia de trabalho que o Grupo tomou para si e confia. Para a Tutora este mecanismo de ação é parte do trabalho do professor no século XXI:

*No século XX [...] não existiam podcasts para utilizar nas minhas aulas no ensino da educação básica. Ainda não estava no ensino superior, mas não existia isso. Mesmo no começo do século XXI... mas hoje, você tem mil ferramentas e outras possibilidades de criação de material pedagógico para o nosso trabalho e para a comunicação com a sociedade como um todo. Então, saber fazer isso, também é um diferencial na nossa formação. Na formação deles foi bem desafiador. Gerou alguns atritos. Sim, algumas pessoas acabavam se sentindo mais sobrecarregadas. Outras acabavam ficando um pouquinho mais confortáveis. Ai eles tentavam resolver entre si. Não conseguiam! Daí eu chamava a pessoa e conversava. Eu dizia: Vamos redistribuir? Isso está pesado para quem? Como é que fica? Coisas que acontecem em todos os grupos. De ter as preferências, as afinidades, as divergências. Mas ao mesmo tempo, isso também é formativo. Porque eles também lidam com pessoas fora do Grupo PET. Nas disciplinas, nas suas casas, nos seus ambientes de trabalho. Eles vão lidar com isso também com pensamentos divergentes e vão ter que saber se posicionar, sendo respeitosos e tudo. Então, o que eles vivem no PET, não é diferente do que eles vivem fora do PET, né? E vão enfrentar esses desafios profissionalmente (Tutora, 2021, grifo nosso).*

Essa tomada de consciência e formulação de hipóteses para uma nova realidade comunica uma intersubjetivação própria de quem viveu/vive o processo, alguém que tem experiência e pode contribuir em alguma medida para a formação de outros profissionais da educação. Principalmente, diante dos desafios que se impõem nas relações sociais, no exercício do trabalho e no

próprio uso de aparatos digitais nos processos de ensino e aprendizagem (Valente; Freire; Arantes, 2018; Morin, 2011).

É importante destacar que, independente do contexto formativo, cabe ao formador de professores fomentar em outros seres humanos, a “[...] prática de inteligir, desafiar [...] quem se comunica, a quem comunica [...] [de modo a incitar a] compreensão do que vem sendo comunicado” (Freire, 2015, p. 39), a partir da imersão em experiências formativas diversas.

### *3.1.2. Uma nova experiência: integrantes do PET e a monitoria na disciplina de Didática*

Nas sutilezas de um Projeto, bem como em cada uma de suas ações (dentro e fora da sala de aula, da escola e/ou da universidade), o aprendizado não está separado da realidade. Foi justamente por isso que, em 2020, em decorrência da pandemia, tanto a UFF como muitas outras instituições adotaram a vídeo-chamada como ferramenta para que as aulas fossem mantidas.

Para exemplificar como foi essa experiência para a Tutora do Grupo PET-Inter que na UFF ministra a disciplina de Didática e, pela primeira vez, contou com a colaboração de petianos/as que atuaram como monitores das suas turmas, durante a entrevista pedimos que contasse/narrasse alguns detalhes sobre o assunto e esclarecesse os motivos que a levaram a tomar esta decisão. Antes, no entanto, acrescentamos que pela mesma razão incluímos no Capítulo 5 as vozes dos/as estudantes que assumiram a monitoria, revelando seus pontos de vista, as razões e os sentidos que atribuem àquelas experiências.

*[...] eu nunca tive monitora ou monitor porque eu nunca solicitei, né? Porque tanto na UFMS como na UFF, lá na UFMS de 2009 a 2012 e na UFF de 2013 a 2019, sempre estive envolvida em projetos que demandavam muito trabalho e tinham muitos estudantes da graduação envolvidos. No caso, na UFMS, o PIBID, o PIBIC, orientações de monografia, de especialização... [...]. Eram sempre muitos estudantes e*

isso tomava bastante tempo para que eu pudesse dar atenção e fazer as correções, orientações e tal. **Então, eu não solicitava monitor porque eu pensava: Isso vai ser mais uma demanda, mais um tempo que eu vou ter que conseguir, que eu não sei que horas, para sentar com essa pessoa, orientar, ajudar, ouvir, conversar e tal. [...] Eu achava que não seria adequado, não era necessário.** Quando eu cheguei à UFF, a mesma coisa... Cheguei e logo, **também, passei a ter orientações na graduação, no PET, PIBIC, PIBID... Sempre com muitos alunos na graduação e depois orientandos na pós-graduação. Chegavam os editais, como chegou esse ano mesmo, [...] para concorrer a uma, duas bolsas. Esse ano tinha para a área de Didática 10, 11 professores e eram duas bolsas para a monitoria. Sempre assim, muita concorrência, um esforço danado e poucas bolsas.** Eu falava: Ah não... vou deixar para quem tem menos orientandos que eu, porque eu já tenho muita gente que eu tô acompanhando e orientando de diferentes programas. Vou deixar para o pessoal.. Também por conta disso, porque vai gerar mais demandas para algo que eu não vou dar conta de corresponder adequadamente. **Por isso, nunca solicitei. Daí veio a pandemia. Veio a pandemia e a impossibilidade de estar num trabalho presencial. E eu pensei: Gente, chegou o momento de mexer na Didática, no modo como eu gostaria de mexer já no presencial. Mas em função das circunstâncias, do volume de trabalho, não é que eu estivesse insatisfeita com o trabalho que nós vínhamos fazendo na Didática, não. Mas eu queria inserir o trabalho com projetos interdisciplinares ou com projetos de trabalho.** Na verdade, é isso, eu queria fazer, trazer esse estudo e essa construção, essa elaboração para a Didática. E eu não conseguia, o máximo que eu conseguia era que o Grupo PET fosse até as turmas, como ele sempre foi nas turmas das professoras de Didática da FEUFF e de outras disciplinas fora da FEUFF. Então, o que eu conseguí era isso, que eles fossem até lá **para contar como fazem, apresentar os projetos, tirar dúvidas e tal. Estudar textos... mas de fato, trabalhar nas turmas de Didática, trabalhar na construção dos projetos, isso eu não conseguia.** Eu conseguia fazer um trabalho nesse sentido com os planos de aula. **Falei: Então pronto, agora eu vou fazer isso no remoto, vou reorganizar a disciplina e vamos envolver as turmas na construção de projetos de trabalho! [...] pensei: Para isso eu preciso da ajuda do Grupo PET (Tutora, 2022, grifo nosso).**

Ao ouvirmos e lermos este relato, levamos em conta o perfil da docente/Tutora, assim como seu olhar para o todo e para aspectos mais pontuais relacionados à possibilidade de (re)construir, coletivamente, a disciplina envolvendo licenciandos/as da UFF que por terem experiências docentes ligadas ao PET poderiam potencializar, qualitativamente, o trabalho e as aprendizagens de outros estudantes, ao mesmo tempo que aprenderiam ainda mais sobre a docência. A esse respeito, relata a Tutora:

*[...] Eu falei: Vou fazer o convite, se alguém se interessar, maravilha! Achei que uma pessoa no máximo fosse se interessar. E aí choveu gente no primeiro ano, e no segundo ano [em 2021] algumas pessoas se mantiveram, outras saíram [...]. Em 2022, eu continuei no remoto, nesse primeiro semestre, a pedido da chefia de departamento [...]. Mas assim, nesse trabalho com a monitoria, a monitoria não veio pra fazer a parte técnica, a parte técnica eu não precisava de monitora, eu chamaria alguém pra me explicar como faz e pronto, acabou. A monitoria veio para pensar [...] comigo, a Didática nessa perspectiva do remoto. [...] isso agregou muitas contribuições para o nosso trabalho no PET. Então, pela experiência do PET na questão do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, por ter uma formação de professores diferenciada, pelos conhecimentos técnicos e operacionais também, e por serem jovens, que, portanto, poderiam contribuir com esse trabalho realizado com outros jovens... eu disse assim: Se eu conseguir alguém do PET para estar comigo, isso vai ajudar muito nessa comunicação, no andamento do trabalho, no pensamento, na seleção dos textos. Então, nós reconfiguramos a Didática. De 2020 pra cá, os textos, em sua maioria, são outros, as temáticas, em sua maioria, são outras, sem perder de vista a ementa. A metodologia do trabalho... e chega um momento, por exemplo, nas oficinas de planejamento que eu fazia no presencial sozinha com os alunos, circulando de grupo em grupo, durante algumas aulas, pra poder olhar os planos que eles estavam construindo e tal, corrigir tudo; isso passou a ser feito no virtual pelos próprios PETianos que são monitores. Então, eu faço um trabalho junto com a monitoria no planejamento e no desenvolvimento. Agora, durante as oficinas, é a monitoria quem vai para o espaço*

*virtual trabalhar com os alunos da Didática, porque esses monitores vivem essa oportunidade de planejar, de desenvolver ações a partir daqueles planejamentos dentro das escolas. O que eu tenho percebido, e eu disse isso já pra eles e elas, disse nas aulas de Didática... o que eu percebi não foi só a melhora das notas dos alunos de Didática, o que aconteceu de verdade, do presencial para agora, foi que eu percebi a melhora da qualidade dos planos de aula. Mas assim, melhorou muito, muito! Por que melhorou muito? Porque antes era a Mônica fazendo isso sozinha [...]. Isso passou a ser feito pelos monitores nas aulas. Então, a gente vem mexendo na disciplina, em comum acordo, vai sempre reajustando de um semestre para o outro (Tutora, 2022, grifo nosso).*

De forma encadeada, a conversa continua e a Tutora argumenta:

*[...] como os planos de aula estavam chegando numa qualidade melhor [...], mas, na nossa percepção, o número de oficinas ainda estava insuficiente - Então, isso que a gente tá chamando de oficina, que é o momento em que as turmas sentam com os monitores, num ambiente virtual [...] pra receber orientações, tirar as dúvidas dos exercícios... [...] Eu falo para eles que são exercícios que vão fazendo nesse processo de elaboração dos planos [...] - . fomos percebendo que, no primeiro semestre, a quantidade de encontros para as oficinas estava insuficiente, por isso os planos ainda chegavam com muitos problemas. Nós aumentamos e eles perceberam, porque os monitores corrigem os planos, corrigem os projetos de trabalho quando chega o momento e eu também faço isso [...]. Hoje eu penso assim: [...] eu percebi o crescimento, o quanto essa experiência potencializou aprendizagens. Pra mim mesmo, de verdade, não é brincadeira, muitas aprendizagens. [...] Porque quando eles/elas foram preparar os seus planos e seus projetos dentro do Grupo [PET], em 2021, eles/elas contribuíram mais, tinham maturidade, tinham ainda mais maturidade. Não só pelas experiências anteriores na escola, mas pelas experiências na monitoria, de contribuir, de ler os projetos, ler os planos de aula dos graduandos e dizer: Isso aqui não é um objetivo, não! Olha só, essa metodologia está muito sucinta, precisa desenvolver melhor e tal. [...] Então, eu não tenho dúvidas que essa experiência na monitoria*

*também é um diferencial pra eles. Eu adoraria ter vivido isso na minha formação inicial, mesmo... Chegaria mais segura no meu trabalho, principalmente no ensino superior (Tutora, 2022, grifo nosso).*

Os relatos da Tutora revelam interações e relações de confiança que foram se estabelecendo, ao longo dos tempos, com o Grupo PET a ponto de se sentirem a vontade para partilhar dificuldades, pontos de vista e ponderações sobre o que os outros refletem daquilo que lhes revelamos de nós. O mergulho neste “novo ambiente” - a docência no ensino superior - ao mesmo tempo que apresenta elementos familiares sobre o magistério, desafia os petianos-monitores a transitarem por caminhos ainda desconhecidos propiciando o desenrolar de processos de co-formação e autoformação (Waschauer, 2017b).

Compreendemos, neste sentido que, na autoformação, o especialista atua como mediador dos processos criando oportunidades para a reflexão, ampliando a disponibilidade individual para agir em prol de um grupo, a partir da contribuição de cada um aos significados que atribuem aos seus aprendizados, como descreve a Tutora.

Tardif e Moscoso (2018), a partir dos estudos de Schön (1993), esclarecem que,

**[...] o professor não pode ser considerado um técnico que aplica conhecimentos aprendidos na universidade** ou um funcionário que segue métodos pedagógicos impostos por um programa ou um ministério. **O professor que procede como profissional mantém obrigatoriamente um vínculo reflexivo com seu trabalho**, isto é, **possui a capacidade de refletir sobre a ação**, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo que representa uma característica determinante da prática profissional. [...] Nesse sentido, **a reflexão unida diretamente à ação que a sustenta é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional** (p. 392, grifo nosso).

Diante das experiências relatadas pela Tutora, asseguramos aos que se referem aos professores como práticos, que a dimensão prática é fundamental, mas como práxis, sempre em diálogo com a teoria (Freire, 2015; Nóvoa; Alvim, 2021).

### *3.1.3. Experiência da professora e Tutora do Grupo PET Conexões de Saberes - Interdisciplinar na pandemia*

Diante das reflexões até aqui apresentadas, consideramos relevante afirmar que “[...] a experiência não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte, a do leitor, a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos” (Larrosa, 2022, p. 70), ou seja, um pensar que mais parece uma conversa consigo mesmo, conforme anunciado pela Tutora ao lembrar um pouco mais da sua experiência, durante a pandemia, na Universidade Federal Fluminense:

*[...] eu não posso deixar de falar que, além das experiências com o grupo na Didática, eu trabalhei na coordenação do Programa [de pós-Graduação em Educação] por dois anos. Isso foi transformador para mim, para o bem e para o mal, né? Para o mal no sentido da sobrecarga, porque eu não tinha... não pude reduzir carga horária na graduação, por conta de ter assumido. Foi publicada a minha nomeação como vice-coordenadora e [...] trabalhamos durante dois anos que coincidiram com a pandemia. Então, foi uma carga de trabalho muito pesada, porque não reduzi nada. Não abri mão do grupo de pesquisa, não abri mão do PET, porque a coordenação ia passar, mas esses trabalhos eu queria que permanecessem. Então, tanto o grupo de pesquisa, as orientações da pós-graduação, as aulas na graduação, todo o restante, nada foi reduzido. Isso gerou assim, um adoecimento mesmo em mim, sabe? Físico e psíquico também. Gerou... eu tenho clareza disso, estou me tratando, não como deveria, mas estou me tratando. Ao mesmo tempo, eu vejo que me colocou num outro lugar, no sentido de ter sido o maior desafio da minha vida profissional. Não aceitaria hoje novamente... Se voltasse no tempo, eu não aceitaria porque foi enlouquecedor. Mas, ao mesmo tempo, eu reconheço, e aí eu vou fazer a relação disso com o PET, tá? Como tutora e tal. Ao mesmo tempo, eu*



*reconheço que eu era uma pessoa muito mais insegura. Não é que hoje eu seja: Ah... eu sou segura! Que eu reconheça que tenho esse valor ou aquele. Não é isso que eu estou falando. Estou dizendo assim, eu me sentia muito inadequada nos ambientes acadêmicos. [...] Me sentia inadequada mesmo, pela minha própria origem, sabe? Pelas minhas experiências de vida, por situações que eu passei na vida pessoal e na vida acadêmica, eu me sentia sempre muito insegura. Ter sido desafiada a assumir a coordenação, ter aceitado esse convite, como eu repito aqui, eu não aceitaria novamente pela loucura que isso envolve, pelo volume, pelas relações, pelo tipo de pressão que você sofre o tempo todo, pelo desassossego da sua vida que você não tem mais controle sobre os seus dias, suas horas, sua família, sua vida, sobre nada... seus orientandos, sobre nada! Eu não aceitaria, mas eu vejo assim: Hoje, eu continuo tendo o mesmo cuidado para falar com as pessoas, pelo menos tento ter o mesmo cuidado para falar com as pessoas, mas essa sensação de que eu estou no lugar errado, ela não existe mais. Hoje, eu sinto que eu estou onde eu tenho que estar (Tutora, 2022, grifo nosso).*

De acordo com os relatos da Tutora sobre o período da pandemia e sua relação de trabalho com a universidade, notamos que, ao analisar o seu percurso, percebe a sua própria complexidade, compreende a complexidade dos outros e muda a maneira de pensar, sentir e agir. Sendo capaz de estabelecer ciclos de confiança, transformando positivamente a maneira como se relaciona, além dos espaços que compartilha. Falar da complexidade significa falar de si e dos outros em determinada realidade. Significa questionar nossa representação e nossa tentativa de controle do mundo, especialmente do mundo social. Significa, também, verificar quais são as nossas ferramentas de compreensão, de antecipação e de ação, assim como refletido pela Tutora na construção de seu percurso, sua história de vida e de formação (Perrenoud, 2001; Warschauer, 2017a).

Portanto, conhecer suas experiências pode ajudar a construir um afastamento e ampliar a compreensão do vivido, conforme esclarece a Tutora:

*Então, até nas conversas com o PET, antes desse período de coordenação, a sensação que eu tinha no meu coração, quando eu ia falar com o PET, falar com vocês, falar com qualquer professora, sobre qualquer coisa do ambiente acadêmico, era como se eu tivesse por dentro pedindo desculpas, pedindo licença o tempo todo, sabe? Só que na coordenação, com professores que eu admiro muito, respeito muito, gente que não é só referência na literatura, da área da Educação, mas gente que, como ser humano, eu tenho profunda gratidão, profunda admiração. E eu tive que ser líder deste grupo, que é um grupo de um Programa tão respeitado como o nosso. Eu ocupando um cargo de liderança de algo que eu não planejei, não desejei, mas permiti que acontecesse. Então, eu tinha que tomar posturas, decisões, porque eu estava ocupando aquele lugar. Isso me colocou, dentro de mim, num outro lugar, como se tivesse subido um degrau na minha credibilidade em relação à minha pessoa. Entende? Quando eu penso, hoje, na minha relação com o Grupo PET, e também nas turmas de Didática e com vocês [pós-graduandas], eu me sinto mais confortável [...]. Não assim: Ah, hoje eu sou a ex-coordenadora do Programa! Isso nem passa pela minha cabeça, não é isso. Me sinto mais confortável comigo. Eu não me sinto mais assim... tenho que estar o tempo todo pensando quase que pedindo desculpas, pedindo licença. É isso. Hoje, o lugar que eu ocupo, o título de professora da Faculdade de Educação da UFF, ele não foi, ele não caiu no meu colo. Foi uma conquista de uma vida de estudos, de dedicação, e eu permaneço ali e continuo investindo nisso. Então, eu vejo assim, [...] mas o que passa pela minha cabeça [...], que é o que eu tenho sentido, permanentemente, é isso. Uma tranquilidade no meu coração [...]. Foi transformador, com certeza. E por isso, valeu a pena, sabe? [...] Eu vejo assim, que eu precisava passar por isso (Tutora, 2022, grifo nosso).*

Parafraseando Magda Soares (2001), a percepção que a Tutora tem sobre o passado é fruto de um bordado que não é feito solitariamente, mas partilhado com outros, tecido também com fios alheios. Daí a responsabilidade de ir conhecendo o risco sobre o qual bordamos nossa vida, desvendando a lógica que não se percebia quando viveu. Tal como acontece com os fios produzidos pela aranha que compõem a teia que dá forma ao que vivemos e

experienciamos. Uma teia que vai se tornando consciente, porque refletida, nos guiando silenciosamente. Um fio condutor!

Nesse entendimento, a narrativa de algumas das experiências singulares da Tutora, vividas em contextos particulares, podem servir de exemplo, ou de inspiração a outras pessoas em seu próprio contexto, pois, apesar das histórias não se repetirem, os contextos se ligam compondo uma rede pela qual transitam intenções, desafios, aprendizagens e significados, conforme apresentamos na próxima seção.

### **3.2. Transformando o tempo vivido em oportunidades formativas**

Para Carbonneau e Héту (2001), o saber acadêmico privilegiado na formação inicial resulta da reflexão sobre a ação, ou seja, trata-se de um saber associado à intervenção pedagógica. Em se tratando do Grupo PET-Inter, o conjunto dos saberes e das experiências vividas pela Tutora desencadearam a constuição de uma proposta de formação docente que indissocia escola e universidade. Nesta direção, em meio a um cenário atípico, decisões foram tomadas exigindo atenção ao que o contexto pandêmico indicava, sem perder de vista o teor e a finalidade do trabalho que o Grupo, anualmente, desenvolve.

*No projeto que eu submeti para aprovação [do MEC] está presente, no plano de trabalho, que eu preciso elaborar anualmente - vinculado a esse projeto maior - a nossa relação com a escola. É a formação docente de modo indissociável do ambiente escolar. Então, nós [estávamos] fazendo esse trabalho não como paliativo, mas sim como possibilidade de formação docente em tempos remotos. Em tempos pandêmicos! Onde a atividade com a escola era inviável. Já no final do ano, eles diziam assim: 'Não, ano que vem a gente quer estar na escola!' E o acordo que nós tínhamos, desde o princípio, era: 'Vamos tentar esse trabalho com a escola em 2021. Vamos tentar sim! Se a escola voltar para o presencial, nós só voltaremos quando vocês estiverem vacinados e vacinadas'. Então, quando finalizou 2020, começamos a fazer contato, na virada de 2020 para 2021, com algumas escolas. Porque*

*passamos a ter a chance de trabalhar além do município de Niterói. Não que isso fosse um interesse nosso, mas se surgisse o interesse de alguém do grupo... vamos trabalhar com uma escola em São Gonçalo ou no Rio, ou sei lá aonde... Em São Paulo seria possível! Nada impediria, porque estávamos todos no remoto e o Grupo se interessou por uma escola. Surgiu a possibilidade de trabalhar com uma Escola Normal em Niterói e uma Escola Normal em São Gonçalo. E também tinha uma parte do Grupo que queria os anos iniciais. Fizemos contato com essas escolas. Fizemos contato até com mais escolas. Mas lembro dessas três. Fizemos contato, fizemos reuniões, apresentamos projetos, conversamos com a direção. E no final das contas, por questões internas das outras escolas, o Grupo definiu que queria trabalhar com uma turma do Curso Normal. Nós fomos muito bem recebidos! Uma parte queria trabalhar com os anos iniciais, onde também fomos muito bem recebidos. Assim o Grupo se organizou e passou a trabalhar no remoto. Havia muitos desafios! Primeira vez em duas escolas. Primeira vez trabalhando em período pandêmico. Primeira vez trabalhando remotamente. Primeira vez sem poder fazer reuniões presenciais, sem poder terminar uma reunião e sentar ali embaixo [na área externa], ficar tomando um cafezinho ou ficar na sala conversando com eles. E eles também indo embora trocando ideias. Muitos desafios! Mas para mim, o maior de todos, assim como em 2020, em 2021, o maior desafio era de alguma maneira não gerar sobrecarga para eles. Não agravar o adoecimento emocional que muitos já vinham vivendo antes da pandemia (Tutora, 2022, grifo nosso).*

Baseadas neste excerto e nos anteriores, inferimos que o trabalho na tutoria do Grupo requer do professor “leitura do cotidiano” para que as estratégias adotadas e as decisões tomadas sejam condizentes com cada contexto. Requerem, também, atenção ao coletivo e às especificidades de cada um dos integrantes do PET; fomento à autonomia e à criatividade dos petianos e da própria Tutora para gerir os problemas de diferentes ordens que surgem a todo momento. Ao nos determos, especialmente, aos anos de 2020 e 2021 estas características parecem fazer ainda mais sentido, tendo em vista que se trata de um período muito diferente de tudo o que

a humanidade viveu até então, em virtude dos altos índices de contaminação e morte causadas pela COVID-19.

No caso do Grupo e da Tutora - e de incontáveis professores e estudantes das mais diversas regiões do Planeta -, além do medo de serem contaminados e/ou de perderem algum ente querido, foi preciso aprender a trabalhar remotamente; enfrentar a solidão das telas, o distanciamento físico e o adoecimento psíquico; rever e alterar o planejamento previsto para aquele intervalo de tempo e transformar o vivido em oportunidades formativas.

*Nós mantivemos a nossa metodologia Jurema. Nossa metodologia de trabalho! Mas nós fizemos ajustes, reformulações nos processos que passaram a acontecer de outra maneira. Como eu disse anteriormente, trabalhar remotamente não é pegar o que está no tradicional e colocar no presencial de modo tradicional e transpor isso, transferir isso para as telas. Se o Grupo PET tenta, de alguma maneira, romper com uma lógica mais tradicional, mais arcaica no presencial, não faria sentido no remoto reproduzirmos práticas que tentamos, de alguma maneira, rever e superar. Não desqualificando essas práticas, mas a nossa intenção é realmente construir outras possibilidades de escola. Possibilidades de formação de professores. Bem, por conta disso, o maior desafio para mim, de todos, o maior desafio era manter aqueles jovens interessados em continuar envolvidos com o Grupo, realizando algo que eles acreditassem e que acendesse a esperança. Eu acho que isso é uma coisa muito importante porque o medo da morte, se tornou real. [...] A questão pedagógica, a questão da formação eram importantes, mas eram secundárias naquele momento. Naquele momento, o mais importante era assim: Vamos fazer uma coisa que dá prazer! Que seja formativa, mas que vocês enxerguem: Olha como esse trabalho que estamos realizando tem tanta vida que as crianças já estão aprendendo conosco! Os jovens estão aprendendo conosco e estão mudando seus pensamentos, revendo suas posições, a partir do que a gente está proporcionando aqui! Então, vale a pena continuar vivendo, vale a pena continuar trabalhando nessa área da formação, nessa área... dentro escola, né? Porque isso reverbera pra lugares que eu não dou conta de alcançar. Então, eu queria*

*que eles sentissem isso, que é o que eu sinto com o trabalho que realizo com eles (Tutora, 2022, grifo nosso).*

As observações que realizamos no decorrer desta pesquisa, nos permitem dizer que apesar dos desafios enfrentados, as experiências vividas pelo coletivo do PET e sua Tutora possibilitaram, em alguma medida, atender demandas e consolidar laços de afeto fundamentais para a existência de todos/as e de cada um/a. A convivência, da maneira como se processou, propiciou aprendizados e sentidos pessoais e pedagógicos não previstos naquele espaço remoto, deixando marcas que extrapolam o âmbito da formação profissional daquelas pessoas. Embora as condições sanitárias e materiais fossem inapropriadas, os petianos - sujeitos da experiência - continuaram se dedicando e integrando processos que propiciavam a construção de conexões entre saberes já constituídos, suas experiências e a realidade que se apresentava.

Concordamos com Altet (2000), ao afirmar que “[...] uma verdadeira formação profissional dos professores tem necessidade de se apoiar não só em conhecimentos didáticos, mas também em conhecimentos profissionais pedagógicos, num saber da prática” (p. 24), ou seja, uma formação pedagógica que conduza ao exercício de uma atividade profissional, que prepare para a vida profissional.

Por fim, ao pensarmos, mais diretamente, sobre a narrativa da Tutora, encontramos em Larrosa (2022) a explicação de que a construção da experiência não se resume à realização de necessidades momentâneas, irreflexivamente concebidas. A natureza da experiência provém da reflexão diante da ação possível de se realizar. Essa experiência se denomina enquanto tal, na medida em que o sujeito se percebe na condição de parar, momentaneamente, a atividade corriqueira e pensar suas diferentes possibilidades e consequências.

Coadunando com esta perspectiva, indagamos: como deveria ser a preparação para a vida profissional docente diante de tantos desafios contemporâneos? Se a profissionalização se constitui a

partir de processos de construção, reconstrução e mobilização de saberes, podemos conceber que, o professor, em qualquer situação, se integrará à cultura profissional da escola e nela atuará com segurança, mesmo que a sua formação tenha se desenvolvido remotamente?

Perguntas como estas merecem atenção pelo simples fato de que a explicitação dos fins da atividade educativa é um meio para ajudar a criar o campo de sentido, mobilizando e assumindo objetivos. Desse modo, a cultura profissional, enquanto grande memória da espécie, é o campo privilegiado para a produção de sentido (Candau, 2016).

Sabendo que a resposta é, sempre, uma resposta que obriga a ter em conta as pessoas e os contextos, arriscamos, mesmo assim, a propor um conjunto de recomendações, uma espécie de bússola que, ao contrário de qualquer imposição, não prescreve caminhos limitando-se, antes, a definir direções que permitam decidir o rumo a seguir. Trata-se, na verdade, de um processo formativo que demanda partilha de soluções, de avaliações e de reflexões, o qual postula disponibilidade para apoiar ou ser apoiado e cumplicidade quanto baste, conforme esclarece a Tutora:

*[...] o Grupo se manteve atento. O Grupo manteve as suas divergências comuns, com as suas 'tretas', como eles dizem. Mas se manteve unido e realizou o trabalho até o fim. Uns participaram mais que outros. Isso sempre vai acontecer. Uns lideraram mais que outros. Isso sempre vai acontecer. E tudo tem o seu tempo. Tem gente que ficou no PET quatro anos e se tornou um baita líder de referência, de escuta sensível e atuação impecável no último ano. Durante três anos estava ali quietinho! E é isso! Tudo tem seu tempo. Não existe essa pressão de fora para dentro, principalmente, porque não vai se chegar a lugar algum dessa maneira. Então, o que se passou e o que se passa na intimidade deles eu não sei, mas que eles se mantiveram no Grupo e se envolveram com tudo o que propuseram, também é verdade. Mas foi muito desafiador, especialmente no segundo semestre quando as duas escolas voltaram para o presencial. As duas não tinham infraestrutura tecnológica para fazer um trabalho híbrido; a UFF não tinha voltado*

*para o presencial e os petianos não estavam vacinados. Então, eles sabiam que não iriam para a escola e isso foi bem frustrante para eles. Mas a frustração faz parte da vida, faz parte dos processos educacionais. Eles serão professores e, muitas vezes, vão lidar com as frustrações, com a imprevisibilidade. Isso também é parte da formação e do exercício da profissão (Tutora, 2022, grifo nosso)*

*A metodologia [de cada projeto interdisciplinar] foi elaborada no remoto, originada a partir da fase de aproximação vivida no remoto, escrita no remoto, para ser desenvolvida no remoto. É isso, exatamente! Então foram muitas as superações, porque eles tiveram que estudar sobre ensino remoto, tiveram que estudar sobre os efeitos da pandemia, o que estava sendo produzido ali no campo da pesquisa, ouviram professores. Convidamos uma professora que trata do assunto, estuda o assunto, para estar com eles, para discutir o assunto, propor os textos. Uma live também que foi feita, a live da aula magna da graduação em Pedagogia com a pós-graduação, com a professora Edméia Santos, que também é referência nos estudos desse tema. Também assistiram a live para poder discutir, então tinha um embasamento teórico, conversa com professores do campo, e todas as experiências deles. Tudo isso sendo colocado em ação ali, numa realidade que era impensada até então. Hoje, se eles começarem a trabalhar numa escola, já têm condições de pensar em atividades, em propostas, coisas que eu não tinha e que eles também não tinham, e possibilidades pedagógicas, num caráter remoto, também utilizando de atividades síncronas. Estar no presencial, fazer alguma coisa usando outras plataformas, outros ambientes, atividades onde os estudantes possam autonomamente desenvolver em casa, usando ambientes virtuais. Não é tudo perfeito e, de forma alguma, estou dizendo isso. Nem estou defendendo que a gente tem que ficar fazendo trabalho remoto eternamente. Não é isso, mas assim, é uma aprendizagem que a gente não deve jogar no lixo, é isso que eu quero dizer, não faz sentido jogar no lixo. Eu penso que nós aprendemos e vamos poder, de alguma maneira, mobilizar essas aprendizagens em nossas construções pedagógicas, inclusive, presenciais (Tutora, 2022, grifo nosso).*

Consideramos o trabalho docente como práxis e, como tal deve ser analisado no contexto da organização escolar. Portanto,



quando nos lançamos na aventura de formar professores, precisamos reconhecer que dentre os desafios já anunciados, essa tarefa se faz num terreno irregular, cuja composição precisa abranger as reais necessidades dos diferentes espaços, tempos e contextos escolares (Dalben, 2020).

Diante dos relatos da Tutora, compreendemos que uma construção de propostas de formação que tenha sintonia com a realidade prática exige conhecimento dessa realidade e abertura de caminhos diferentes daqueles, por vezes valorizados pela instituição acadêmica formadora. Portanto, a formação de um professor e sua integração à cultura profissional não é algo simples, como apresentado nos relatos da Tutora. Seus esclarecimentos ajudam a elucidar esses aspectos, conforme destaca em suas reflexões sobre a importância da construção coletiva, democrática e dialógica na imersão e (re)configuração da prática profissional dos/as licenciandos/as. O tempo gasto com as discussões podem vir a ser transformados em eixos fundamentais da sua formação, de modo a potencializar a concretização do seu trabalho que “[...] extrapolará a simples repetição de teorias incapazes de diálogo com a prática, [...] [uma vez que] estarão imbricadas nos sujeitos que realizam essas práticas e delas expressam sentidos e significados de vida” (Dalben, 2020, p. 145).

Em resumo, o exercício da docência implica sólida formação em conhecimentos e sentidos para/sobre a vida humana, formação em valores, consciência clara sobre quem educamos, onde, por que, para que, num movimento ético pautado pelo bem comum e coletivo (Gatti, 2013; Morin, 2021; Vasconcellos; Andrade, 2019).

Por tudo isso, compactuamos com Tardif (2014), “[...] ao explicar que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também as experiências e a existência pessoal dos professores, em que eles aprendem seu ofício antes mesmo de iniciá-lo” (Rezende; Vasconcellos, 2020, p. 143).

Assim sendo, as informações produzidas para este estudo foram constituídas a partir de duas categorias de análise e seus agrupamentos, formuladas em acordo com os objetivos da

investigação, denominadas “Formação de professores: trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão” e “Experiências vividas e refletidas no/pelo Grupo PET interdisciplinar”, dando origem aos tópicos subsequentes nos quais descrevemos e analisamos as repostas fornecidas pelos 4 egressos do Grupo, a partir da triangulação entre os dados que foram gerados, suas inferências e as contribuições dos estudiosos que se dedicam ao tema em estudo.



## CAPÍTULO IV

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRABALHO EM EQUIPE E O EXERCÍCIO COLETIVO DA PROFISSÃO

Analisar oportunidades formativas pode cooperar com a construção de caminhos, atribuir significados e agregar valores que contribuirão para a formação da identidade profissional do futuro professor. Esses caminhos ajudarão a resgatar o passado e a ressignificar o vivido. Afinal, o que está presente e faz parte de nós é o sentido, ou o significado que atribuímos àquilo que nos toca, que nos acontece (Larrosa, p. 2022). Além disso, sabemos que não existe uma realidade única, mas sim, várias maneiras de enxergá-la, fruto das experiências de cada pessoa. Por isso, não somos simplesmente o resultado daquilo que os outros fizeram conosco, mas o resultado das nossas escolhas diante das oportunidades que tivemos (Sartre, 1973).

Em nossa compreensão, é possível ressignificar experiências, reaprender, transformar-se, crescer. Um dos caminhos para isso acontecer é permitir, incentivar e se dispor a ouvir a fala e os pontos de vista de cada um de nós, alunos/as e professores/as. Neste sentido, a escrita deste capítulo foi formadora para mim, pela oportunidade de acompanhar as experiências vividas e refletidas por um Grupo de licenciandos/as e a sua Tutora na Universidade Federal Fluminense.

Pesquisando o sentido formativo dessas experiências, identificamos situações que potencialmente nos oferecem pistas sobre o trabalho desenvolvido por este Grupo e a sua Tutora nos seus quase 10 anos de existência dentro da universidade. Desse modo, o risco deste bordado foi apresentado a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa como um dispositivo que

teve como fio condutor o momento de formação entrelaçado nas vozes que a sentiram e/ou vivenciaram. Uma narração que, com os seus deslocamentos e repertórios, construiu junto a e a partir do outro, modos outros de habitar a docência (Bragança, 2023). Por isso, neste capítulo, encadeamos acontecimentos relacionados às experiências de formação, à prática profissional e também à vida dessas pessoas.

Ao partilharem oralmente suas experiências, os egressos do Grupo relembrou suas trajetórias de vida, a escolha da docência como profissão, as experiências da formação acadêmica e as expectativas dirigidas à profissão, conforme apresentamos nas subcategorias a seguir.

#### **4.1. O tempo vivido pela imagem de um bordado: os comigos de mim**

Uma narrativa chama muitas outras, traz lampejos da memória, fios que se articulam na composição de tramas entre o que planejamos e o que se desdobrou em ações, mas também acontecimentos. Um dos desafios consiste em escolher o que narrar, o que se deseja apresentar, implicando selecionar do mundo da ação os cenários, as discordâncias, as concordâncias, assumindo a tessitura da intriga produzida, que pode ser lida e recriada pelo leitor (Bragança, 2023; Ricoeur, 2010).

Os diálogos aqui apresentados, ocorreram em abril de 2023, durante uma Roda de Conversa com quatro egressos do Grupo PET-Inter permitindo que as experiências vivenciadas, durante e após a pandemia, pudessem ser contadas/compartilhadas. Na ocasião, foi organizada uma Roda de Conversa presencial no dia 10 de abril, entre 9h e 14h, no bloco D, sala 422, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ. Dentre os quatro convidados, apenas duas egressas do PET, Gabriela e Ana Carolina, conseguiram participar. Os outros dois egressos, Júlia e Diego, por motivos profissionais, participaram da

segunda Roda de Conversa ocorrida no dia 24 de abril, entre 18h e 21h, via aplicativo *Google Meet*®.

Os encontros com os egressos, tanto presencial como remoto, nos permitiram perceber a importância da interação de perto, recheada de abraços e afetos. Esta foi a sensação sentida na Roda de Conversa presencial. Na Roda de Conversa remota, houve uma boa interação, mas o cansaço e o distanciamento estavam presentes. Havia um espaço que nos distanciava, sem falar na qualidade da Internet que, por duas vezes, teve o sinal interrompido, exigindo que recomêssemos a conversa de onde havíamos parado.

Nas duas oportunidades, tanto na conversa presencial como na remota, iniciamos o encontro agradecendo aos participantes por terem reservado um tempo para a nossa pesquisa, retomamos, brevemente, as explicações que fizemos, na ocasião do convite, a respeito da finalidade do encontro. Feito isso, apresentamos o vídeo que produzimos com imagens de momentos vivido pelos egressos, enquanto estiveram no Grupo PET, para que pudessem rememorar seus percursos. Intencionadas em proporcionar um momento de encantamentos, afetos e reflexões entre pessoas que durante um considerável período de tempo viveram experiências formativas comuns, formulamos as questões abordadas durante a Roda de Conversa tomando o cuidado de organizá-las de modo que “não sabíamos como entraríamos e nem como sairíamos, pois somos envolvidos por movimentos que nos tomam e (trans)formam” (Bragança, 2023, p. 10). Assim, de modo gradativo, os/as participantes foram convidados/as a (re)encontrar-se consigo mesmos, com as suas recordações, suas imagens e com os outros, conforme apresentamos, a seguir, ao solicitar que comentassem sobre o que viram e sentiram enquanto o vídeo era exibido.

A petiana Gabriela, em seu relato, relembra:

*Então, assim, eu acho que o maior sentimento quando eu vejo aquele vídeo, é de uma época que eu acho que, eu estava começando a virar professora. E por que eu digo isso? Porque assim, eu sempre toco num ponto quando eu falo do PET que até eu entrar no PET, eu não tinha me*

*achado na minha graduação. Porque assim, a minha graduação, a História, ela tem uma questão muito complexa com o ensino de História, com a parte do ensino. E essa parte é a que eu tenho mais interesse. Então, eu não estava me encontrando ali dentro ainda enquanto professora. Enquanto historiadora, nossa! É uma faculdade excelente, que tem aquele título da melhor da América Latina, mas dessa parte do ensino de História e do ensino em geral, eu não estava satisfeita. Eu pensava: Ai meu Deus, talvez eu vá para Pedagogia! Eu já tô aqui há muito tempo na graduação, o que eu faço? E aí no PET, eu realmente encontrei o que estava faltando, sabe? E eu achava que era só aquilo que estava faltando, mas claro eu fui vendo que é sempre bom achar mais coisas, encontrar mais coisas, enfim. Mas ali no PET foi o início dessa jornada. E aí vendo essas fotos, esse vídeo, eu penso: Esse tempo ao mesmo tempo que eu não sabia nada, eu já estava sabendo muita coisa. Porque assim, toda a experiência que eu tive no PET, eu sei que toda experiência é nova. Só que no PET foi uma experiência completamente nova. Acho que desde que eu entrei na graduação talvez tenha sido o primeiro momento depois que eu entrei na faculdade, de uma coisa totalmente nova, sabe? E assim, foi um assunto que era totalmente novo, mas que parecia que eu estava precisando dele há muito tempo, sabe? E aí vendo essas fotos, eu lembro da época que eu entrei no PET, e eu não sabia nada de nada. Nenhum processo, nenhum assunto. E eu fiquei pensando: Eu tô totalmente perdida aqui, o que eu estou fazendo aqui dentro? E ao mesmo tempo, vendo essas fotos já no final do projeto, a gente desenvolvendo dentro da escola, e falando: Meu Deus, eu fiz aquilo tudo! Eu sei aquilo tudo, sabe? E aí traz um sentimento muito gostoso de viver aquelas coisas pela primeira vez e aprender aquilo. E pensar ao mesmo tempo: Hoje em dia, se eu fosse desenvolver aquele mesmo projeto, seria totalmente diferente. Mas ainda bem que eu vivi aquele momento daquela forma (Gabriela, 2023, grifo nosso).*

Gabriela continua dizendo por que seria diferente:

*Seria diferente porque eu tenho uma bagagem diferente. Então, assim, não é nem pelo que eu sei. Porque o que eu sei eu aprendi. Então, o que eu sei lá, eu sei aqui. Mas pela bagagem que eu tenho. Por ter passado pelo PET presencial, por eu ter passado pelo PET online. Por agora eu estar dando aula no final da minha graduação. E também porque eu*

*estou mais velha, tem todo um amadurecimento pessoal, sabe? E aí talvez eu tratasse coisas com as crianças, detalhes diferentes. Ou talvez a gente fizesse aquela peça que a gente fez de uma forma diferente. Mas assim, se o projeto fosse o mesmo, pegasse a metodologia na minha mão, eu tenho certeza que o desenvolvimento seria diferente por causa disso tudo* (Gabriela, 2023, grifo nosso).

Olhar para si mesmo, sob o enfoque da dimensão formativa e transformadora, impulsionado pelo toque narrativo com que cada sujeito vai contando e tecendo os processos vividos pela experiência que constrói em suas tessituras singulares e subjetivas, ajuda a produzir um amálgama de saberes, conhecimentos e experiências desse sujeito implicado neste movimento de narrar (Morais, 2022). Assim, vislumbramos que isso pode ter acontecido com Gabriela, ao rever, descrever e se emocionar com as cenas que contam parte da sua história, no/com o Grupo PET, antes da pandemia, mais especificamente em 2019, com a escola.

A importância atribuída aos saberes advindos dessa imersão provocou na licencianda a valorização e o reconhecimento daquele espaço de formação (o Grupo PET), principalmente, porque as experiências e as aprendizagens profissionais desencadeadas naquele período, derivaram das contínuas relações mantidas com o seu futuro ambiente de trabalho: a escola (Nóvoa, 2020).

Dando continuidade ao compartilhamento de outros saberes/fazerem na formação, nesta mesma Roda de Conversa, Ana Carolina afirmou:

*Eu senti saudades, senti muita nostalgia. E lembro do medo que eu sentia das crianças me detestarem. Que foi confirmado! Eu acho que as crianças não gostaram de mim. Acho que por eu ser mais tímida, e esse medo me travou de interagir mais. Na cozinha elas interagiram mais comigo, mas em geral elas ficaram mais reclusas. Mas o resto do pessoal, eles gostaram bastante. Assim, eu sinto muita saudade e vi que eu fiz certo em escolher o PET. Consegui participar do PET! Eu lembro que eu e Gabi éramos as últimas [classificadas no processo seletivo] e querendo entrar no PET. Porque assim, eu sou reclusa, eu sou tímida. E eu*



*queria ter um desenvolvimento, principalmente pessoal. Sendo muito honesta, eu sempre falei com a Mônica, eu não sabia o que era interdisciplinaridade, o que era projeto. Mas eu via meus amigos entrando ali e saindo de outra forma. E eu queria ser de outra forma, sabe? E eu vejo que consegui melhorar bastante. Conseguir falar em público para mim era uma dificuldade muito grande. E eu consegui falar. Por mais que as crianças, na minha concepção não tenham tido tanta afinidade, mas eu consegui trocar com elas. Eu consegui conversar com elas. Então, para mim foi um ganho enorme. Tanto para mim como para o grupo, a gente se divertiu bastante. Assim, a sensação é de como eu me diverti estando num ambiente que tinha ensino, tinha educação. Estava tudo planejado para que fosse uma aula, mas uma aula divertida para as crianças. Foi muito bacana (Ana Carolina, 2023, grifo nosso).*

Encorajada pelo toque narrativo, verificamos no excerto anterior que Ana Carolina transborda lembranças que segundo ela refletem uma nostalgia boa: momentos de solitude, tempos de encontros e atravessamentos compartilhados que a ajudaram a conhecer um bordado que se revelava para ela e para os outros, ao mesmo tempo em que deixava transparecer o risco que o guiou (Soares, 2001; Bragança, 2023).

Observamos nos depoimentos dos petianos egressos (Júlia e Diego) que participaram da Roda de Conversa remota, que a oportunidade de rememorar o vivido, a partir do vídeo que exibimos, desencadeou interpretações sobre o passado, conforme apresentado por Júlia em seu depoimento:

*Acho que foi um resgate de memória. Veio na minha cabeça toda a construção desde o início, um construir-se, enquanto eu, e grupo, né? Eu lembrei de toda a parte do processo. Por onde a gente caminhou, o que a gente fez, a fotografia é mágica por isso. A gente olha e consegue relembrar. Foi muito legal esse vídeo! Eu sou meio chorona, né? Então, eu até me guardei para não chorar aqui. Eu achei muito lindo participar desse projeto com as pessoas, ter o convívio todos os dias, né? Lembrar das coisas que eu abdiqueei para estar no projeto, sabe? Tudo o que eu fiz. E acho que me deixou feliz e também emocionada (Risos) (Júlia, 2023, grifo nosso).*

*Nossa! Eu tive a mesma sensação! Tinha coisa que eu nem lembrava, Cyntia! E aí, quando vê, volta de fato naquele momento. Uma sensação boa. [...]. Parece que foi tudo muito recente! Se formos parar para pensar tem quase quatro anos. Foi 2019! Eu tive a sensação de algo bem recente. Vendo assim, eu lembro até das coisas que a gente falava nos encontros. É uma sensação diferente porque eu acho que agora, estando distante, a gente consegue entender o que a gente não entendia naquela época. Um amadurecimento com certeza! Vivo muito isso na prática hoje (Diego, 2023, grifo nosso).*

Inspiradas pelas palavras de Júlia e Diego refletimos sobre as construções das versões de nós mesmos que vão acontecendo à medida que vivemos, revivemos e narramos os nossos próprios enredos gerando e alterando sentidos sobre o passado, ao mesmo tempo que projetamos futuros sobre a nossa vida e a docência. Neste enfoque, a reflexão age como componente fundamental de todo o processo, o que exige parar o curso acelerado do tempo, permitir-se retomar as experiências formativas e traduzir essas experiências em narrativas orais, escritas, imagéticas ou videográficas favorecendo um movimento em espiral em torno de nós mesmos. Este movimento, é fundamental para a tomada de consciência sobre quem somos, sobre as escolhas que fazemos, os percursos de formação e a profissão que exercemos/exerceremos (Bragança, 2018).

Nessa perspectiva, entendemos que ao narrar não temos compromisso com a linearidade dos fatos, muitas vezes, contados como lampejos entremeados ao enredo de uma história nem sempre descrita de forma idêntica por aqueles que a viveram. Também não temos como abarcar a totalidade dos acontecimentos, uma vez que seria impossível lembrarmos sempre de absolutamente tudo o que vivenciamos (Bragança, 2023).

Em síntese, “[...] a escuta e a leitura das narrativas [...] [nos] aproximam da complexidade do humano, do perigo, da imprevisibilidade da vida, mas também fortalecem sonhos e projetos coletivos” (Bragança, 2018 p. 477). Ao narrar, percorremos

o passado, na tentativa de buscar, no presente, feixes que ficaram esquecidos no tempo. Nesse momento, não cabe somente trazer as informações, mas provocar em todos que dela se sentem parte integrante, o despertar de outros sentidos, de outras relações.

#### 4.2. O espaço da análise partilhada das práticas

Numa seleção de fatos e ideias do passado em função dos seus efeitos no presente, após assistirem ao vídeo e relatarem o caminho percorrido pelo Grupo até 2019, a conversa passou a envolver o que se passou em tempos de distanciamento social, com a chegada da pandemia em 2020/2021.

Em relação aos dois primeiros anos de pandemia, procuramos saber o que aconteceu nas vidas, nas relações entre os membros do Grupo e no trabalho realizado pelo PET, mas também buscamos compreender o que pensavam sobre a maneira como isso se deu.

Ao refletirem sobre o assunto, Gabriela e Ana Carolina esclareceram:

*Na época da pandemia, em relação ao nosso trabalho, para mim tinham duas situações. Quando a gente chegou na pandemia veio uma leva de **estudantes novos** também. Não chegou a vir metade do Grupo, eu acho. Mas veio uma boa quantidade, digamos **uns oito ou sete alunos novos**. E aí, além de ter vindo uma nova leva, essa leva mudou muito também. Porque a pessoa entrava e não podia ficar porque tinha **questões internas, questões pessoais**. Muito por conta da pandemia também e saía, ou então, achava outro projeto e saía. Ou então, saía da UFF como um todo e saía do projeto. Então, eu acho que as pessoas antigas que já tinham vivenciado o PET presencial, conseguiram fazer com que as relações ali de trabalho fossem melhor desenvolvidas porque já sabiam como tinha acontecido. Então, a gente já tinha vivido a **experiência da sala de aula**, a gente já sabia como era o **Ciclo Jurema** todo. A gente meio que já sabia o que esperar. Por mais que a gente tivesse na pandemia e não soubesse o que esperar, a gente sabia o que esperar do nosso trabalho. E aí tem o grupo novo que entrou, e que além de estar perdido, a maioria das pessoas era caloura. Então, eles*

*estavam entrando no mundo novo da faculdade, do PET, da pandemia e do ensino online. Então, a nossa relação com essas pessoas novas demorou um pouco para pegar no tranco. Porque imagina, a gente não se conhece pessoalmente. Eu só vejo o seu rosto se você ligar a câmera e assim, tem algumas coisas que para a gente conseguir definir no online, como fazer um calendário no online, era muito ruim. Porque assim, no presencial você pega a data e escreve no quadro, coloca um post it e tal. Mas no online, a gente tinha que anotar no Google Agenda, a gente tinha que mandar por e-mail, tinha que falar com as pessoas, botar no grupo do WhatsApp. Então, a relação não foi uma relação ruim, assim, no sentido de a gente não conseguir desenvolver, mas foi muito complexa. E a parte do trabalho em si, que veio muito em mim, foi a parte da frustração. Porque eu tinha vivido um ano maravilhoso. Eu tinha me descoberto! Eu tinha descoberto de fato o que eu gostava de fazer, tinha me achado ali, na minha graduação e no PET. Porque o PET me complementava muito, não só complementava, mas me preenchia muito, seria a melhor palavra a dizer (Gabriela, 2023, grifo nosso).*

*Para mim alterou consideravelmente, porque assim, a gente já não tinha aquela interação da sala. Que é outra coisa, não tem aquela conversa informal do dia a dia. Aquela briga do tipo: 'Você não lavou a cafeteira!' Isso faz parte do cotidiano do Grupo. Já está intrínseco até a briga para lavar a cafeteira (Risos). Então, assim, depois disso acabou a briga e vamos focar no trabalho. Ali, na pandemia, a gente dependia de recurso tecnológico, e eu não sei quem tinha e quem não tinha. Eu não tinha! Por exemplo, o meu computador que eu usei para fazer os Podcasts em 2021, se eu não me engano, se não me falha a memória, o meu computador teve que ser jogado no lixo. Eu estou falando pela primeira vez isso. Porque ele parou de funcionar. Eu exigi muito da memória Ram dele. Ele não tinha capacidade para isso. E às vezes, eu demorava 10 ou 15 horas editando um Podcast com um computador lento. Alguém tinha um computador bom? Ninguém tinha! E como a gente vai fazer um vídeo? Como a gente vai gravar alguma coisa se a gente não tem recurso? Eu pelo menos tinha um notebook! Porque tinha gente que ganhava aquele Chromebook. E aquilo era uma coisa horrorosa para o aluno. Então, como é que você vai trabalhar numa era de mídia digital com um computador que não funciona o mínimo*

*possível? Ah, a gente utiliza sites, isso ou aquilo para tentar amenizar, mas o grosso mesmo, aquilo que os alunos queriam ver eram coisas que eram produzidas. E não é falta de criatividade, o áudio fica ruim. Eu vou ser sincera, você vê uma coisa por 10 minutos com a imagem falhando e você não aguenta 10 minutos de um áudio ruim. Não aguenta um chiadinho! E a gente fazia o máximo que era possível! Fora que a gente não conseguia conversar com as pessoas. A conversa se tornou um hábito de fechar a janela. Eu mesma não abria a janela porque eu estava com o cabelo parecendo um troço. A gente foi se descuidando e isso foi refletindo no nosso dia a dia. Porque eu não preciso me arrumar! Porque não tinha aquela questão: 'Vou botar uma roupinha e vou para a faculdade. Cortei a rotina, vou sair de casa, vou para a faculdade!' Ali, a sua casa era a faculdade. E era chato para a gente. Era com certeza puxado para os alunos. Não só chato, era frustrante! Porque a gente vê um projeto que a gente botou sangue, suor e lágrima. A gente fez um projeto tão lindo! Então, para mim foi muito limitante, principalmente com relação ao recurso tecnológico e internet também. Eu não sei porque a internet lá em casa caía muito. Antes da pandemia a minha internet não caía desse jeito. Depois da pandemia a minha internet caía parecia uma descarga. Eu estava passando vergonha! Parecia que eu estava saindo toda hora do chat e da aula. Eu até liguei para a Net e depois parece que deu uma melhorada. Sério! (Risos!) (Ana Carolina, 2023, grifo nosso).*

As reflexões de Gabriela e Ana Carolina nos levam a destacar que as situações vividas na pandemia, ocasionadas pelo Covid-19, provocaram alterações substanciais quer do ponto de vista econômico, sanitário, cultural ou social na vida das pessoas. Isso não poderia ser diferente no Grupo PET que precisou criar alternativas e lidar com dificuldades que incluíam as relações interpessoais. Dito de outro modo, no ponto de vista das duas petianas egressas, a chegada da pandemia provocou mudanças no comportamento e na rotina diária das pessoas que afetaram, em alguma medida, as relações e a construção dos processos vividos pelo Grupo que naquela ocasião estava circunscrito à comunicação via telas de um computador e/ou de um celular.

Para além do contexto do PET, este cenário provocou efeitos emocionais em níveis variados<sup>48</sup>, considerando que, apesar de não termos ainda a exata compreensão sobre as consequências da situação de isolamento e da própria doença, foco da pandemia.

Na fala de Ana Carolina, a relação com o cotidiano demarcou um tempo de vivências importantes no Grupo, a relação entre os diferentes, ou seja:

Em casa, estamos num lugar que é nosso; na [escola/universidade], num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem com os outros. A grande vantagem da [escola/universidade] é ser diferente da casa (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 6).

Portanto, o “[...] isolamento não é a ambiência mais propícia às nossas formas de vivência e de aprendizagens, considerando que as aprendizagens humanas não são somente puramente cognitivas e que criamos necessidades afetivo-sociais que importam” (Gatti, 2020, p. 34).

Para Júlia, o que marcou as práticas partilhadas no/pelo Grupo foi a transição da vida presencial para um trabalho realizado integralmente no formato online:

*[...] o projeto é essencial no presencial. A gente consegue adaptar algumas coisas para o online. A gente consegue fazer uma reunião, mas essa troca que o Diego falou, essa dificuldade da comunicação passa a ser um pouco esquisito e estranho, né? Porque a tecnologia está aqui para melhorar a nossa comunicação. A gente está tão perto e tão longe ao mesmo tempo. Mas a tecnologia não dava conta disso, porque nós petianos mais velhos tínhamos que fazer a iniciação com esses petianos mais novos, o que exigia da gente essa necessidade de estar perto deles. E no início, pegando também um pouco do que o Diego falou, a gente só vai entender agora o que a gente passou há quatro anos atrás. Então, eu acho, entendendo agora, essa necessidade de*

---

<sup>48</sup> a) <https://www.unifesp.br/noticias-antteriores/item/4395-quais-os-principais-efeitos-da-pandemia-na-saude-mental> b) <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10695>

*fazer a iniciação no presencial. De também pegarem no tranco como a gente pegou. Passar pelas dificuldades que nós passamos. De ter que estar lá todos os dias às duas e sair às cinco. E pesquisar e estudar. [...] eu acho que faltou um pouco disso. Eu penso que contribuiu. Essas pessoas novas com a pandemia e esse afastamento não vivenciaram o que nós vivenciamos. E também compartilho do sentimento do Diego, que a gente falava muito dessa rachadura trazendo para a questão do projeto. Então, serviu para a gente entender e aprender como conviver com outras pessoas, estudar com outras pessoas [...]. Mas eu acho que impactou negativamente (Júlia, 2023, grifo nosso).*

Na percepção de Diego, o Grupo parecia estar rachado. Sua reflexão traz considerações acerca da importância das relações em ambientes de formação para a docência, esclarecendo:

*Cynthia, sabe o que eu lembro? Que assim que a gente começou na pandemia, era algo que a gente sempre debatia quando se encontrava no grupão, que a gente falava, né? Até com a presença da Mônica, que a gente tinha a sensação do grupo meio rachado. Porque o grupo se dividiu em duas turmas, alguma coisa do tipo. E eu lembro que parecia que tínhamos de fato, dois projetos diferentes. Não parecia que era um PET só, parecia que eram dois PETs. E quando a gente se encontrava era para falar sobre isso. Do tipo, um grupo está fazendo isso, o outro grupo está fazendo aquilo. E quando a gente estava no presencial, a troca era mais direta: ‘eles fizeram isso na escola?’ Então, a gente via e já conseguia tirar algumas coisas desses encontros. E eu acho que isso é o que ficou mais marcado para mim, sabe? Porque de fato teve uma divisão que no presencial não tinha. Era uma divisão menor. E aí, nesse quesito, isso não ficou marcado positivamente. Acho que a gente acabou perdendo muito. Eu fico pensando também quando a gente fala dessa troca do presencial, do virtual, é que teve uma virada de chave muito grande. Principalmente para a gente que já tinha vivido esse processo de pensar o projeto no presencial, porque ficou uma responsabilidade grande também. Porque até então, eram os novos petianos e aí do nada, tem uma mudança que vai para o virtual, que a gente não está acostumado. E aí, a gente passa a ser o veterano de uma galera que vem muito forte para a universidade. A maioria estava no primeiro semestre. Eu acho que a Júlia ficou no outro grupo, né Júlia? Eu fiquei em*

*um grupo e a Júlia no outro. Eu lembro que no meu grupo só tínhamos eu e a Ana Carolina. Só tínhamos nós dois que tínhamos vivenciado o presencial. Tinha o Emerson, mas ele saiu logo no início. E a Ana teve umas questões de saúde. Ela estava fazendo os vídeos e ficou numa situação difícil. Então, em alguns momentos, eu me sentia com uma responsabilidade que eu não conseguia administrar. E aí, isso me deu uma travada também. Mas em relação ao crescimento pessoal foi muito bom. Mas era uma mudança de chave no momento da pandemia que a gente tinha dúvida até da nossa saúde (Diego, 2023, grifo nosso).*

Apesar do contexto desfavorável, observamos no relato de Diego manifestações sobre a preocupação que tinha, na época da pandemia, em auxiliar os novos integrantes na iniciação com no PET, num contexto completamente diferente do que conhecia até então. Embora já tivesse vivido a experiência formativa de estar imerso em um processo contínuo de co-formação, por meio do qual os petianos mais experientes recebem e acolhem os novos petianos; promovem reuniões de estudo da literatura básica e, conjuntamente, elaboram e desenvolvem ações dentro e fora da escola - tais como, participação em eventos, construção dos projetos interdisciplinares e planejamento de atividades pontuais - a conjuntura pandêmica ocasionou desafios impensados até então.

Tendo em vista este cenário, de que maneira seria possível contemplar as especificidades de cada um/a, fomentar a criação de laços e fortalecer a identidade (coletiva) do Grupo, se a convivência diária estava comprometida, as incertezas eram muitas e o distanciamento social era o único caminho? Como poderiam potencializar a criação de oportunidades capazes de ajudá-los a avançar em seus processos de construção de identidades e autoria?

Baseadas nas observações que fizemos no decorrer desta pesquisa e nas explicações dos petianos aqui mencionados, podemos dizer que foi durante aquele período (2020-2021), que os vários episódios causados pela pandemia compuseram uma trama repleta de desafios. Para boa parte não havia solução, uma vez que não dispúnham de recurso financeiro destinado à compra de



computadores e ao pagamento de pacotes de dados que permitisse aos petianos utilizar uma internet de qualidade. Outra parcela, decorria da impossibilidade de conviverem e construírem laços de amizade e de confiança, características comuns e necessárias ao andamento de um processo formativo que se dá no coletivo, prima pela criação de um ambiente colaborativo de planejamento e gestão, alicerçado na dialogicidade, na autoria e no partilhamento da liderança.

Ao pedir à Gabriela que voltasse no tempo, pensasse sobre aquele período e explicasse quais foram as dificuldades que o Grupo enfrentou e o que foi feito para superá-las, a licencianda respondeu:

*Eu acho que a nossa maior barreira foi quando no início, assim que estourou a pandemia, e teoricamente quando o nosso período de trabalho iria voltar foi para a gente se reinventar. Porque assim, a gente não poderia parar o trabalho porque a gente recebe uma bolsa. Então, o trabalho tinha que ser justificado. Mas ao mesmo tempo como que a gente iria trabalhar da forma que a gente sabia, que a gente trabalhava, né? Então, acho que a nossa primeira barreira acho que foi ter que se reinventar, mas ao mesmo tempo como que a gente vai se reinventar se o nosso projeto é assim. Se é daquela forma de trabalhar na escola e com o projeto da interdisciplinaridade. Então, a gente pensou: 'Meu Deus, o que a gente faz agora?' Não para fazer alguma coisa só para receber a bolsa, mas para a gente trabalhar de fato também. A gente tem todo um ciclo de trabalho, o Ciclo Jurema e tudo mais. Então, como que a gente iria continuar o nosso trabalho, sabe? Acho que essa foi uma das primeiras barreiras porque a gente pensou em mil ideias, mil coisas. E a gente se perguntou: 'Mas isso faz sentido? Como é tal aluno? Como a gente trabalha isso?' Até que a gente chegou com a ideia do Podcast que estava uma febre nessa época porque você podia gravar cada um na sua casa. Mal ou bem, como a Ana falou, os materiais não eram os melhores, mas era o que a gente conseguia levar do nosso trabalho, do nosso debate para o público, né? E também com as nossas redes sociais. E nessa época foi o momento que as nossas redes sociais cresceram bastante. A gente teve contato com várias pessoas através do Instagram. A gente tentava fazer um*

*conteúdo assim, um pouco mais voltado para a rede social, para descontrair e tudo mais. Mas ao mesmo tempo levando mais informações ali do nosso grupo, dos nossos estudos. E depois eu acho também que, não chega a ser uma barreira, mas a maior dificuldade foi quando a gente estava tentando o nosso trabalho com as escolas. Porque assim, a gente não poderia voltar aquele trabalho que a gente tinha antes, mas também a gente não estava satisfeito e querendo só trabalhar com aquilo que estávamos trabalhando nas redes sociais. Faltava alguma coisa em nosso trabalho e a gente percebia claramente que era a escola [...] Porque eu lembro, assim, quando a gente começou a conversar com as escolas, a gente falou: 'Beleza! Quais escolas a gente pode entrar em contato?' Porque a gente tem a barreira da distância, a gente não consegue se locomover para muito distante. Então, a gente fez uma lista de oito colégios. A gente entrou em contato com todos eles. Tentamos falar com vários colégios que a gente já tinha trabalhado, com outros colégios também. Ou não respondiam ou falavam que não dava, que estavam num momento de transição. E aí a gente pensou assim: 'Vamos para o Rio de Janeiro ou para São Gonçalo, porque não tem jeito. E a gente estava desesperado [...]' (Gabriela, 2023, grifo nosso).*

No encadeamento da narrativa, Gabriela explicitou o porquê das decisões e das escolhas que foram feitas pelo coletivo. Esclareceu o que a levava a refletir sobre os significados atribuídos e a maneira como atuavam, desvelando como se deram o processo de formação e as mudanças que ocorreram (Morais, 2022). Algo que, também, é abordado por Ana Carolina:

*Para superar, a gente tentou criar conteúdo mais abrangente. Conteúdos que os alunos gostassem. A gente pelo menos imaginava e de forma interdisciplinar... No Instagram o pessoal tentava fazer conteúdos bem coloridos para chamar atenção. Tinha legenda que explicava junto com o conteúdo. Tinha o Podcast também [...]. A sensação era de urgência porque o tempo estava passando e nada. E a gente lembrava do presencial e pensava como a gente iria montar um projeto no virtual com todas as dificuldades aos moldes do projeto presencial. E a gente ficava pensando: 'Cadê a escola?' (Ana Carolina, 2023, grifo nosso).*

Apesar de boa parte do Grupo ter experiências anteriores à pandemia, a gravidade do quadro sanitário exigiu reflexões e análises, conjuntas, sobre o que aquele coletivo já havia institucionalizado (entre 2014 e 2019) como características e saberes próprios. Isso foi essencial para que propusessem mudanças alinhadas às suas “digitais”, sem perder de vista a gravidade da pandemia; a precariedade material da universidade, das escolas e do próprio PET. Dito de outra forma: O que viveram e aprenderam com os estudos e as experiências anteriores à pandemia e julgavam imprescindível manter? O que sabiam sobre a pandemia e acerca das condições das escolas? O que pretendiam realizar neste novo contexto e quais eram as reais possibilidades de concretização desse plano?

Um aspecto que chama atenção nas explicações dos egressos do Grupo ao descreverem os desafios do período mencionado, diz respeito aos sentimentos desencadeados naquele período; ao senso de responsabilidade consigo, com o outro, com o Grupo e com o Programa como um todo, o que os levou a agendar várias reuniões visando a troca de ideias, o planejamento e a avaliação dos redirecionamentos necessários. Além desses aspectos, emergiram outros como insegurança na condução do trabalho; respeito às diferenças que se manifestavam na maneira como procediam ante às circunstâncias particulares e singulares de cada um; partilhamento das decisões tomadas, busca pela participação de todos e por critérios de justiça nas diferentes ações. Tudo acompanhado por mim - pesquisadora deste estudo -, permitindo identificar no Grupo um clima que contribuía para o seu caráter formador, conforme expressam os relatos de Júlia e Diego:

*Assim, quando eu lembro de sentimento, como eu me sinto, principalmente, em relação ao projeto, no início a primeira coisa que me vem é a frustração. É logo a primeira palavra que me vem. Em 2020, o nosso PET tem partes que ele consegue caminhar e tem outras partes que o nosso projeto não consegue caminhar. Eu estava em uma parte do projeto que não conseguiu caminhar, e isso já estava gerando*

*algumas intrigas [...]. E aí, o Podcast conseguiu caminhar e outras partes acabaram não conseguindo. E isso estava gerando algumas situações. E aí, como solução, a gente tentou se integrar às partes que estavam caminhando. Por exemplo, a gente tinha proposto atividades através do Instagram, movimentação do Instagram. Coisas do tipo, mas acabou que em algumas áreas não deu certo. Só que não conseguimos caminhar muito bem e nos integramos ao Podcast. Até para fazer uma maior integração entre os grupos, né? Porque a Mônica sentia muito a falta disso. Porque os grupos não estavam se integrando, porque cada um não tinha um trabalho, uma metodologia por dia. Todo mundo tinha que fazer parte do trabalho, do projeto. Eu sinto que no início foi essa frustração, mas depois a gente seguiu caminhando. E depois, eu classifico como tensão... vamos dizer que a nossa entrada na escola foi protagonizada por tensões o tempo todo. A tensão de qual escola a gente iria trabalhar. Quais turmas iríamos ficar? Qual o grupo iria se dividir? Então, eu sinto que foi um período muito conturbado porque foram sentimentos muito fortes. Em 2020 foram frustrações e 2021 foram tensões. Foram sentimentos que deixavam a gente sempre ali no limite, sabe? Então, a gente sempre tinha que buscar soluções no 2021, porque nós éramos veteranos. E em 2020 porque eles estavam cobrando da gente. Não era a Mônica! Era o MEC, né? Porque a gente recebia bolsa e tinha que produzir coisas. E os problemas em grupo, eu classifico a comunicação. A que mais foi fragilizada entre a gente. Foi muito complicado! A gente tentava aplicar mais reuniões semanais, fazer mais integração entre o trabalho, mas toda vez que a gente falava do nosso trabalho gerava mais tensões. Sempre um conflito! E isso, foi descaracterizando a gente enquanto Grupo PET e criando dois grupos PET com características diferentes, que defendiam pontos diferentes e problemas dentro do próprio grupo. Diego e Ana assumindo um grupo sozinhos. E no final, sobrou só eu e Gabi do nosso grupo. Chegou uma parte em que o nosso grupo que tinham oito, nove pessoas, foi ficando com quatro pessoas. Foram momentos de grandes tensões o tempo inteiro, o nosso 2021. E por exemplo, dentro do nosso grupo, a gente tentou solucionar através de uma comunicação mais aberta. Chegava e perguntava qual era a real dificuldade. Fazíamos conversas individuais perguntando qual era o problema, se não estava acompanhando. Víamos quem tinha mais tato para conseguir falar ou tinha mais proximidade para conversar com*

aquela pessoa. Isso para a gente tentar resolver o que estava acontecendo ali. Então, *essas eram as soluções internas* (Júlia, 2023, grifo nosso).

Diego continua a conversa, relatando:

*[...] ouvindo a Júlia falar, me identifico muito. Porque de fato, nós tivemos dois anos diferentes de pandemia enquanto Grupo PET. A gente teve o primeiro ano que para mim de longe foi o pior. Porque de fato ficou nesse impasse. A gente, até então, era muito claro o que a gente tinha que fazer no PET. A gente tinha que estar lá, e lá nós tínhamos as nossas funções. E quando isso veio para o remoto no meio de uma pandemia, a gente ficou meio perdido. Estava todo mundo na verdade, bem perdido. A gente tinha essa pressão, porque eu lembro de algo que era bem falado entre a gente: 'Ou a gente produz, ou o MEC vai cortar'. Não tem o porquê de continuar dando bolsa a um projeto que se fazia no presencial, né? A nossa bolsa vinha disso, de montar o projeto e ir para a escola e a gente não tinha mais isso. A gente não tinha mais escola, a gente não tinha mais aonde aplicar e nem porque pensar o projeto, né? Porque a gente pensa o projeto a partir da escola. Então, foi tudo bem difícil e a gente começou a buscar alternativas. Aí, como a Júlia falou, eu lembro que teve um grupo que ficou bem claro que fazia, que foi o Podcast/PodPET. Foi algo que deu super certo! E eu fiquei numa função que era pensar atividades para colocar nas redes sociais para os pais fazerem em casa. Para você ter uma ideia, eu acho que não ficou muito claro e a gente não conseguiu. A gente se reuniu, a gente pensou. A gente fez um ou outro post sobre isso, mas não rendeu. E era isso, enquanto a gente não rendia tinha o outro grupo que estava produzindo muito. Então, tinha essa tensão dentro do grupo, sabe? Como a Ana, ficava na parte de editar os áudios, eu lembro que ela virava noite editando áudio. Em contrapartida, o meu grupo não estava funcionando, e eu estava sem muita função dentro do PET. Então, ficava essa tensão porque de fato, a gente via gente fazendo muito e tinham outros que já não estavam fazendo mais. Para além de toda essa tensão do mundo pandêmico, tinha uma tensão dentro do PET que às vezes saturava muito, assim, porque tinha uma bolsa, e alguns trabalhando muito. Aí a gente pensava: 'Vamos desistir?' Aí acontecia uma reunião com a Mônica, todo mundo*

*chorava. E todo mundo voltava (Risos). Mas tinha muito essa tensão (Diego, 2023, grifo nosso).*

A composição do Grupo PET-Inter concebida sob a forma de teia, conforme relatado pela Tutora no Capítulo 3, coaduna com os esclarecimentos de Júlia e Diego nos provocando a entender que o estabelecimento de relações de afeto que visem o desenvolvimento da autoria, da autonomia e o respeito mútuo, dentro de um grupo, requer a criação de meios que promovam e potencializem, nas mais diversas ações, a interconexão entre pessoas na interface com seus interesses. É preciso considerar, também, que os encontros e as trocas entre os pares se dão num espaço de negociação que envolve, continuamente, articulações entre projetos individuais e coletivos na tensão indivíduo/grupo. Nesta direção, a elaboração e o desenvolvimento de projetos coletivos, podem auxiliar no enfrentamento da tensão gerada, resultando não apenas na realização concreta (e conjunta) de algo, mas também na transformação das pessoas que ali se “defrontam”, desvelando processos de formação e de constituição identitária do/no Grupo (Nóvoa, 2019; Warschauer, 2017a).

Essas reflexões nos ajudam a alertar sobre a importância das instituições considerarem e organizarem seus percursos formativos de modo a facilitar e potencializar a troca de saberes, o trabalho em cooperação, a personalização pedagógica, a criação e a comunicação entre os atores envolvidos, com foco em propósitos comuns e não apenas singulares, tomando por referência a construção de conhecimentos profissionais.

Conforme esclarece Nóvoa (2020),

[...] não podemos esquecer, nunca, que o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo. Mas o modo de o transmitir, de o adquirir, de o trabalhar, a forma como dele nos apropriamos e com ele construimos a nossa formação será muito diferente do que é nos dias de hoje. Também não podemos esquecer que a escola é um bem comum, isto é, que tem um propósito

público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual (p. 39).

De acordo com o estudioso, não devemos apenas transmitir conhecimento aos estudantes, considerando que “[...] a nossa palavra como educadores será inútil se não for capaz de despertar a palavra própria do educando” (*Ibidem*, p. 40). Sabemos que, embora a trajetória escolar tenha muita relevância no desenvolvimento humano, a formação dos sujeitos, em sentido amplo, não se circunscreve a este espaço, tendo em vista que decorre das múltiplas experiências e interações que acontecem durante toda a vida, em tempos e locais variados e se relaciona ao modo como as percebemos, compreendemos, as ressignificamos e as mobilizamos em outros contextos.

#### **4.3. A (re)construção de um conhecimento profissional**

A narrativa da própria experiência é oportunidade com grande potencial formativo, sobretudo quando se trata de estratégia coletiva de análise das práticas. Desse modo, compreendemos que narrar as experiências vividas pode ser o primeiro passo para começar uma conversa que pode se desdobrar em análises mais profundas, quando a narrativa traz a voz dos diferentes atores que delas participaram (Morin, 2021; Bragança, 2023).

Partindo dessa perspectiva e considerando a realidade pandêmica, perguntamos aos participantes da Roda de Conversa, em que medida, para além do que já descreveram, as dificuldades individuais surgidas naquela época afetaram o andamento do trabalho desenvolvido com o Grupo PET-Inter e o que fizeram para enfrentá-las.

Em resposta, Gabriela explica:

*Então, para mim esse período foi muito controverso. Eu estava até comentando sobre isso ontem, na minha rede social. Porque assim, foi um contexto global terrível, foi um contexto mundial péssimo, tanto de*

*saúde, quanto economia, quanto de emoção e tudo mais. Mas assim, pessoalmente para mim, na minha família ninguém foi afetado economicamente, ninguém foi afetado pela doença. Então, assim, que a gente sabia de casos positivos, a minha irmã pegou uma vez, mas já tinha tomado três vacinas. Não foi naquela época em que a pessoa pegava e a gente ficava desesperado achando que a pessoa iria morrer. Então, assim, não fui afetada, ninguém da minha família foi. E foi um momento que para mim pessoalmente, que eu lembro que tudo estava dando certo na minha vida. Na faculdade, eu me adaptei muito bem ao online. O meu trabalho no PET tinha toda aquela questão, mas eu sabia fazer e me propunha a fazer. Foi o momento que eu morei sozinha, foi o momento que eu estava muito bem com o meu psicológico, com minha saúde no sentido que eu estava isolada, não saía de casa para nada. Eu lembro disso, mas ao mesmo tempo também, eu ficava pensando muito nas pessoas ao meu redor sem ser da minha família. Por exemplo, a minha internet era ótima porque o meu pai trabalha com internet. Então, assim, desde sempre tem que ter uma internet ótima. Eu tinha um computador, um tablet, um celular. Então, para mim, eu não tinha nenhuma dificuldade para fazer isso. Eu não tinha dificuldade para acessar as matérias, estudar nem nada. Só que eu pensava: Meu Deus! E a pessoa que trabalha do meu lado que não vai ter? E a Ana que tem que gravar um Podcast e editar um Podcast, mas o computador dela não consegue fazer isso?’ E eu tentava com o que eu tinha, do meu lado, tentava facilitar e ajudar as pessoas que estavam trabalhando comigo. Por exemplo, o Podcast, eu lembro que a Ana mesmo sem ter experiência, tinha muita vontade de fazer porque o namorado dela tinha uma certa experiência com captação de áudio, de imagem e tudo mais. E eu falava assim: Isso aqui eu não sei fazer, mas se precisar eu aprendo. E aí eu fui para a parte do Instagram. E eu acho que a minha maior contribuição foi na parte das ideias porque eu sou muito quietinha, mas gosto de pensar em várias coisas. Tipo assim, surgiu um problema e eu ficava assim: ‘Gente, como a gente resolveria isso?’ E eu fica pensando, pensando. E eu trazia uma ideia, falava com outra pessoa. Então, o maior problema para mim, dentro da pandemia, mesmo que não tenha existido um grande pra mim, pessoalmente, talvez seja essa parte assim: Eu estou tranquila, mas e o resto do meu grupo, o que eu consigo fazer por eles? Eu tentava ao máximo ajudar o meu grupo e ajudar as pessoas próximas a mim. Eu tentava muito conversar, no*



*privado, com as pessoas novas que tinham entrado. Isso porque quando eu entrei eu não sabia muita coisa, e eu queria muito que as pessoas me acolhessem. E foi isso que aconteceu! As pessoas me acolheram muito, conversaram muito comigo, sabe? E eu queria ser para essas pessoas ao meu redor, uma pessoa assim, essa pessoa como foram comigo, acolhedoras. E aí nesse sentido eu tentava conversar com essas pessoas novas que tinham entrado. Perguntava se estavam precisando de alguma ajuda. Com os meus colegas do grupo também. Eu lembro que a Ana teve um problema pessoal e eu fui conversar com ela. A gente percebia que algumas pessoas estavam afastadas e eu procurava para saber se estavam bem (Gabriela, 2023, grifo nosso).*

Para Gabriela o período da pandemia foi controverso, porque, mesmo com a tensão do isolamento social, não passou pelo sofrimento de perder pessoas próximas. Porém, observava que para alguns dos seus colegas, a falta de acesso às condições necessárias para o uso das tecnologias digitais dificultava a realização do trabalho que pretendiam desenvolver. Não tinham condições favoráveis de acesso e faltavam equipamentos de boa qualidade. Sem falar que o isolamento provocou um distanciamento ainda maior entre eles, afetando as trocas diárias que aconteciam no trajeto e no espaço da universidade, dificultando a expressividade diante dos acontecimentos.

Para discorrer sobre esta questão, Ana Carolina esclarece:

*Eu pensava muito nos [aparelhos] tecnológicos porque era gritante a diferença entre um aluno e outro. Era o celular do aluno que não conseguia pegar a internet, era o aluno que tinha que subir no alto do morro para conseguir a conexão. Isso era uma das coisas mais gritantes. Com relação a mim, dentro de casa, as barreiras em relação à internet ou em relação ao contato, eu acho que para mim foi a dificuldade de contato, porque eu já sou tímida. Então, eu tinha desabrochado um pouquinho, aí me colocaram reclusa dentro de casa. Eu que realmente me forçava a falar, sabe? Eu abria o microfone e por dentro meu coração estava palpitando, palpitando. Mas eu tentava superar isso, sabe? Para mim acho que essa foi a maior dificuldade, a de falar. Não só em relação às crianças, mas como também ao meu próprio grupo. Eu*

*voltei a ficar reclusa e tinham demandas até pessoais, e eu não queria trabalhar naquele dia. Eu passei por um problema muito sério na pandemia e o grupo sabe. Eu queria conseguir falar, mas para mim era muito difícil! Então, eu sinto que dei vários passos para trás. E ao mesmo tempo isso já me angustiava. Como a Gabi falou, somos professores e professores fazem o quê? Professores falam! E aí vinham várias paranoias de como eu vou voltar ao presencial sem conseguir falar com os alunos? Que professor é esse que não vai ter diálogo com os alunos? Ou que vai ter medo de falar com qualquer pessoa, sabe? Foram gerando várias questões e eu fazia terapia junto com o Grupo PET. Porque a gente pode ter um milhão de problemas, mas é um Grupo acolhedor. A gente vai conversando, vai dividindo os papéis. Eles me ajudavam a apresentar uma parte que eu não me sentia confortável. Ai eu ficava feliz quando eu conseguia falar. E isso foi crescendo, e eu estou faladeira até demais (Risos). E eu via essa dificuldade de falar nas crianças também. Não expressavam o que queriam, o que sentiam. Elas estavam dentro de casa e com várias questões que a gente não sabia [...]. Assim, foi uma carga muito grande, foi muito emocional (Ana Carolina, 2023, grifo nosso).*

Em outro relato, Júlia relembra que tinha dificuldade em ser mais tolerante com os colegas novos do Grupo PET:

*[...] às vezes eu me classifico, não vou dizer 100%, nem vou dizer 0%, intolerante com as novas perspectivas, com as novas visões. Porque eu lembro do meu grupo que, estava muito focado em fazer o certo. E eu sinto que eu não entendia as dificuldades das pessoas novas que entraram. Então, eu sinto que fui intolerante nessa forma. É até uma autocrítica, de não ter tido tato suficiente com essas novas pessoas. Levei isso até o final e depois eu me entendi tentando solucionar, pedindo desculpas, refazendo o trabalho, refazendo o projeto. Mas até perceber, e foi complicado para a gente ter que largar o projeto, infelizmente em 2021. O projeto ficou inacabado! E isso foi muito frustrante para a gente, muito triste. Chegou o momento que a gente não queria mais mexer naquilo. Então, eu acho que foram sentimentos muito pesados. Não vou dizer que foi necessário, porque a gente tem como aprender sempre e de formas mais tranquilas, que não machuquem. Mas também serviu de*

*aprendizado porque no final foi a realidade que bateu a nossa porta*  
(Júlia, 2023, grifo nosso).

No ato de narrar as situações lembradas, os acontecimentos passados assumem matizes que nos provocam a nos desdobrarmos sobre a nossa própria vida, compreendendo a nossa história e a dos que nos cercam pressupondo, sempre, dois tempos:

[...] o presente em que se narra e o passado em que ocorrem os eventos narrados [...]. Naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente (Aguiar, 1998, p. 25).

São histórias refletidas sobre um grupo que se constrói nesse espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da discrição desconfiada de um, da ousadia do risco do outro. Ana Carolina nos provoca a refletir a esse respeito, ao relembra seus medos e suas barreiras antes e durante a pandemia, mais especificamente junto ao Grupo PET (Nóvoa, 1991).

Superar a desventura de conviver com o medo, permanente, de ser contaminada por um grave vírus enquanto lida com as exigências pessoais e atua no acolhimento e no processo de formação dos colegas mais novos do Grupo, parece ter sido uma experiência extremamente desafiadora para os petianos. No caso da petiana Júlia, os esclarecimentos revelam que a pouca paciência com os colegas mais novos foi revista e até mesmo compartilhada, com os pares.

Como calibrar as atitudes quando se vive um tempo frustrante que exige considerável flexibilidade, resiliência e adaptação?

Nas palavras de Jorge Larrosa (2022), o tempo em que vivemos

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes,

suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 25).

Seria, portanto, o sujeito da experiência aquele que, de acordo com o autor do excerto, se define não por sua atividade, mas por sua disponibilidade e abertura à escuta, à observação, ao silêncio e à desaceleração dos ritmos aos quais estamos submetidos diariamente (*Ibidem*, 2022). Talvez tenha sido este o caso de Júlia que se dispôs a refletir acerca do papel que desempenhava no Grupo e sobre a responsabilidade que este coletivo tem no sentido de buscar outros movimentos que mantenham a roda formativa do PET-Inter girando. Nossa suposição se baseia nas narrativas de Júlia e dos demais petianos que fazem parte desta pesquisa, mas também se justifica pelo longo acompanhamento que fizemos durante o mestrado e o doutorado. Independentemente do Ciclo Jurema ter sido alterado em 2020, em virtude da interrupção das aulas (na escola e na universidade), estes quatro sujeitos já tinham experienciado a dinâmica de refletir e agir, conjuntamente e continuamente, em virtude das avaliações processuais. Esta prática, que é parte do Ciclo mencionado, além de continuar sendo mantida é um pilar importante do processo formativo deste Grupo. Com isso, diante das incontáveis oportunidades de pausar, pensar, rever e expressar seu entendimento sobre “o que” realizavam/realizam, ao longo do ano; também eram/são provocados a refletir sobre o “para quem”, o “como” e o “por que” agiam/agem de determinada maneira.

Esta prática abrange, integralmente, o trabalho realizado no elo escola-universidade, mas, também abrange a participação em eventos, a confecção dos *podcasts* ou mesmo a realização das atividades mais simples como a manutenção da limpeza da sala que ocupam. Abarca, ainda, aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal de cada integrante e as relações interpessoais que se dão no

interior do Grupo. Este percurso foi pensado com base na suposição de que a imersão em um processo que convida os sujeitos, permanentemente, a pensarem e a reverem as suas ações, a se ouvirem mutuamente sobre as análises que fazem a respeito do que vivem, pode fomentar naqueles que o experimentam, a potencialização desta prática para além do espaço que o desencadeou (Andrade; Vasconcellos, 2019; Vasconcellos, 2009).

Encontramos nas palavras de Diego um relato que contribui com a compreensão dessa travessia. Um misto de sentimentos que envolve inquietude e angústia, mas ao mesmo tempo satisfação frente à manifestação dos novos integrantes acerca da importância da sua presença, uma vez que valorizavam e confiavam na sua experiência no Grupo.

*Eu tenho um pouco de dificuldade para pensar, Cyntia. A impressão que dá é que passou, mas que continua tudo muito igual, sabe? Eu tenho muito essa sensação. Mas eu lembro que deixava um pouco a desejar de fato. A gente tem sempre a propensão de olhar pela falta, né? Mas é isso, eu estava com muitas dúvidas. Tinha muita coisa acontecendo na pandemia. Eu tive que voltar a morar em Paraty depois de anos fora, morando sozinho. Eu tive que voltar para a casa da minha mãe, mas o PET era a única coisa que, de fato, a gente tinha como obrigação naquele momento. A gente não tinha mais obrigação de trabalhar, ninguém tinha a obrigação de fato de ir para a universidade. A nossa obrigação era estar na reunião do PET. Então, eu lembro que isso segurou um pouco a gente, sabe? Para não darmos uma surtada de fato. Porque a gente estava acostumado com um fluxo muito grande de atividades. Era faculdade, era PET, era estágio... De uma hora para outra para tudo, e eu tive que voltar para um lugar que eu não me sentia mais ali, sabe? Confortável de estar. Parecia que a sua vida tinha voltado vinte anos. Agora você não está formado na faculdade. Você foi, mas tem que voltar. Mas em contrapartida, eu tinha os novos integrantes e eles viam que eu e a Ana tínhamos vivido uma experiência no PET, e por isso, tinham um respeito muito grande do tipo: 'O Diego não vai participar hoje, então, vamos esperar um horário que ele possa'. E isso, querendo ou não, tem um grau de importância essa vivência que eu tive (Diego, 2023, grifo nosso).*

Consideramos importante chamar atenção para o reconhecimento e a valorização do saber da experiência produzido e acumulado por Diego, mas também sinalizado por Júlia e Gabriela, como indício de uma perspectiva formativa que se pauta pela construção de uma cultura baseada na colaboração, no compartilhamento, na horizontalidade das relações e na dialogicidade. Encontramos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) recentemente concluído por Irene Kethryn Vandanezi Labi Medeiros (2023), informações que dialogam com estes esclarecimentos. Irene, recém-formada em Licenciatura em Pedagogia, integrou o Grupo PET-Inter entre maio de 2017 e janeiro de 2021 e se propôs a desenvolver uma pesquisa que enfocasse, as relações entre interdisciplinaridade e formação inicial de professores. Em um dos trechos nos quais analisa a sua experiência no Grupo, revela:

*Após este período de imersão [na escola] que desencadeou processos de ação-reflexão-ação, ousou dizer que esta experiência desencadeou o surgimento de percursos ímpares de ensino e aprendizagem possibilitados pela práxis interdisciplinar impressa no DNA do Grupo PET. Algo que chamo de co-formação, por meio da qual eu aprendo com o outro enquanto o outro está aprendendo e no movimento que o outro faz ao aprender, ele me ensina e também aprende, culminando em um sistema orgânico. Este princípio está alinhado à ideia da interdisciplinaridade como movimento articulador do ensino e da aprendizagem (Thiense, 2008) que se produz e é vivenciado como atitude (Fazenda, 1979) entre os petianos, como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976) que é mobilizada na construção da metodologia concebida coletivamente, desenvolvida e articulada com a tutora do projeto e como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 2004) (Medeiros, 2023, p. 15, grifo nosso).*

Partindo das reflexões de Medeiros e das palavras de Diego acreditamos que, por mais que os acontecimentos sejam comuns, a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida, embora o seu compartilhamento possa gerar uma poderosa força transformadora para quem narra e para aqueles

que escutam. Dito de outro modo, “[...] ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (Larrosa, 2022, p. 32).

Tomando por base estas orientações e as falas dos petianos, nos arriscamos a questionar: como fazer de cada experiência de vida uma experiência com sentido e, dessa forma, uma experiência formativa?

Para nos ajudar a pensar a esse respeito, trazemos algumas considerações de Tardif (2014). O pesquisador esclarece que a atividade profissional requer capacidade de raciocínio, julgamento e reflexão em função do contexto preciso de intervenção e das intenções de aprendizagem perseguidas. Isso porque, na visão do estudioso, ao atuarmos como profissionais, somos chamados a fazer escolhas e a tomar decisões de maneira autônoma e inteligente, o que requer um exercício de julgamento capaz de coordenar os diversos elementos de uma situação a fim de produzir as soluções necessárias.

Sob esta ótica, formar professores requer a criação de meios que favoreçam a apropriação de saberes ligados à profissão; a configuração de atitudes, de posturas e de uma forma de pensar pedagogicamente no exercício da profissão (Nóvoa, 2017; Perrenoud, 2001; Tardif, 2014). Os alicerces que fundamentam esta perspectiva não se restringem “[...] às experiências em si, mas se alimentam da maneira como as vivemos, da reflexão sobre elas e do significado que lhe atribuímos no contexto de nossa história de vida, única e singular” (Warschauer, 2017b, p. 208).

Para compreendermos os sentidos que atribuem às experiências formativas vividas antes e durante a pandemia, pedimos aos quatro participantes que comparassem o que viveram, presencialmente, no COLUNI (Colégio universitário da UFF) em 2019 ao que foi vivido, remotamente, em outra escola, em 2021. Solicitamos, também, que nos dissessem o que consideravam que aprenderam sobre a profissão nos dois contextos.

Do relato de Gabriela, destacamos a narração de uma experiência relacionada ao aprender com e a partir do outro. A

estudante destaca que aprender com os pares ressignifica ainda mais a formação do futuro professor.

*Então, como em 2019 eu estava meio crua, né? Eu tentei ficar uma esponja! Tentei absorver tudo! E assim, os professores do Coluni, os três, né? O meu grupo tinha a professora Edna e o professor Gabriel, que dividiam a turma. E o outro grupo era a professora Ana Lúcia. E os três assim, eles foram muito receptivos com a gente. [...] eles trocavam ideias com a gente de uma forma muito boa, sabe? [...] eles queriam muito que a gente estivesse ali. Eles valorizavam muito a nossa presença e o nosso trabalho. E ao mesmo tempo a gente valoriza muito eles. A gente estava aprendendo muito com eles, aquela turma era a turma deles. Eles eram professores formados que já trabalhavam e por mais que eles não trabalhassem da mesma forma que a gente, no caso do sentido do projeto e da interdisciplinaridade, eles eram os professores regentes da turma. Assim, a gente buscava muito eles para respaldarem o nosso trabalho, sabe? E para ver se aquilo fazia sentido para perguntar, para tirar dúvidas, dicas e conselhos. [...] naquele momento ali, eu vi: 'Ah, mesmo eu sendo regente da turma, não tem problema se eu pedir ajuda.' Eu percebi isso enquanto petiana, observando os professores. Não é porque eu sou formada, que eu sei de tudo. Muito pelo contrário! E assim, eu pedir ajuda, um conselho, pedir uma informação não faz de mim menos professora. Pelo contrário, mostra que eu quero aprender mais, buscar outras coisas, que eu quero me formar. Então, eu percebi muito isso, e na época eu não percebia assim, eu percebo isso agora. Porque agora, eu sou professora, eu dou aula. E olhando em retrospecto eu vejo isso. Hoje em dia, dando aula, eu estou ali montando a minha aula, eu penso: 'Vou na minha coordenadora pedir ajuda. Ah, vou falar com uma amiga minha que não está dando aula, mas está no mestrado. Ah, deixa eu ver aqui na época do PET o que a gente fazia. Ah, deixa eu pedir um livro pra Mônica!' Então, assim, eu peço ajuda e percebo que isso só me ajuda e me torna uma professora melhor. E eu percebi isso um pouco em 2021. Mas foi um pouco diferente porque eu já tinha tido uma experiência mínima de bagagem. Só que em 2021, as professoras, no caso foram duas professoras na [Escola Municipal Infância], né? E aí eu pensava assim, essas professoras aqui, [...] também estão pedindo ajuda para a mesma coisa que a gente está pedindo. Que é para a parte*



*do online. Porque elas nunca tinham dado aula online, assim como eu também não. Então, as técnicas que elas desenvolveram para dar aula, tudo o que elas sabem para dar aula online, elas estão fazendo desde que começaram. Estão se formando agora, sobre este mundo online para dar aula para criança pequena. Porque existe o mundo online para dar aula para faculdade, uma pós-graduação, algum curso do ensino médio. Agora, para o Fundamental I e II, eu não conheço nenhuma escola que antes da pandemia tivesse dado aula assim, sabe? No máximo uma aula que tivesse mexido com tecnologia, mas dentro da escola. Então, aquelas professoras tinham aprendido no mesmo tempo que a gente também queria aprender. [...] ao mesmo tempo que elas falavam: 'Assim, para a aula, é mais fácil vocês fazerem dessa forma aqui.' E ao mesmo tempo elas perguntavam: 'Gente, vocês conhecem alguma ferramenta para fazer tal coisa? Vocês que são jovens!' E a gente falava assim: 'Professora, a gente conhece essa daqui! Mas, a gente não sabe se funciona porque a gente nunca testou. 'A gente conhece essa plataforma aqui.' Aí, chegava na próxima semana de aula, ela falava: 'Eu testei aquele site de jogos. Que plataforma legal! As crianças gostaram!' E foi a partir disso que aconteceu a troca entre os professores. E a gente percebeu que se usássemos esses jogos na atividade de aproximação, a gente iria conseguir um momento em que todo mundo conseguiria participar e desejar participar. Então, essa troca que a gente teve ao mesmo tempo, conseguiu fluir, conseguiu levar. Então, de 2021, eu também tiro isso. Você tem que se renovar a todo momento, às vezes porque você quer, e às vezes porque você tem que fazer. E eu achei muito interessante também porque elas perguntavam para alunos da graduação, sabe? Elas não nos desmereciam porque a gente era da graduação. Elas diziam que, mesmo alguém da graduação, mesmo não sendo formado, tem alguma coisa para contribuir. E isso, elas falavam também dos alunos: 'Não achem que só porque eles são alunos não têm o que contribuir.' E aí, eu tirei muito isso de 2021 (Gabriela, 2023, grifo nosso).*

No relato de Ana Carolina, encontramos indícios da importância que atribui à escuta sensível na relação dodiscente<sup>49</sup>:

---

<sup>49</sup> O conceito de dodiscência, diz respeito a necessária articulação entre a dimensão docente e discente, visto que não existe educador/a sem educando/a e nem

*Eu aprendi a escutar, principalmente os alunos. Eu senti muita diferença! Por exemplo, no presencial, não sei se por causa da dinâmica, a gente também trabalhou com pequenos. A gente conseguia dialogar, mas às vezes passava muita coisa, muitas questões. Tanto é que, como a Gabi falou, essa questão da ajuda, a professora Ana também nos ajudava a colocar a turma nos eixos para a gente conseguir dar continuidade ao projeto. Porque às vezes tinha que fazer eles entenderem o sentido do projeto. Eu acho que essa é uma grande dificuldade, na parte da Jurema. Deles entenderem o sentido do que a gente está fazendo ali. E muitas vezes eles não entendiam. E talvez seja uma parte de escutá-los. Se a gente estiver mais aberta a escutar, eles também estarão abertos para nos escutarem, nos entenderem. E foi o que funcionava, acho que por conta da pandemia, com os alunos do [Colégio Estadual Juventude]. A gente escutava muito eles. E aí, a gente conseguiu compreender tanto as demandas pessoais, como o que eles queriam estudar, o que eles queiram fazer, ou sobre o que estavam sentindo, angústia... Isso foi muito bacana! Talvez, essa tenha sido a experiência que eu tiro do online: ter uma escuta ainda mais sensível com os alunos do que a gente teve no projeto presencial [...]. E mesmo com a limitação da sala de aula tradicional, a gente conseguiu fazer. Mesmo o projeto não sendo realizado, demandou conhecimento, demandou estar junto, mesmo que de forma distante (Ana Carolina, 2023, grifo nosso).*

Verificamos nos esclarecimentos de Gabriela, uma mescla de surpresa e contentamento ao perceber que os professores com os quais o Grupo PET atuou tomavam a iniciativa de buscar ajuda, orientação e trocar informações que lhes ajudassem na realização do próprio trabalho. Neste sentido, a oportunidade de imersão e integração às situações reais da futura profissão parece ter desencadeado a percepção e a ponderação sobre fatos, bem como proporcionado o compartilhamento de dúvidas e aprendizagens que auxiliavam os futuros docentes a reinterpretarem estes mesmos fatos e a desenvolverem um olhar investigativo sobre a sua

---

educando/a sem educador/a, de sorte que “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2015).

prática, criando condições mais favoráveis à sua inserção na docência (Rezende; Vasconcellos, 2020).

Quanto às elucidações feitas por Ana Carolina, percebemos que “escutar”, no sentido que apresentou se refere à disponibilidade e à abertura, permanentes, por parte do sujeito que escuta a fala do outro.

Paulo Freire (2015) nos incita a pensar sobre o assunto, a partir da relação entre a formação humana e as sutilezas que podem comprometê-la em decorrência do modo como nos comunicamos uns com os outros. Esclarece o estudioso que

[...] quanto mais se fortalece a desconsideração pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino, fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com (Freire, 2015, p. 113).

Na compreensão de Diego, as experiências vividas em 2019 no presencial, e em 2021 durante a pandemia, oportunizaram o acesso a dois universos distintos durante o processo de formação profissional, quando relata:

*Cyntia, eu vivi isso na prática no ano passado (2022). Uma vez eu até mandei uma mensagem para a Mônica falando exatamente isso. No ano passado, eu fiquei com uma ‘dobra’ em um colégio particular, e eu dava aula no município. E era muito [parecido com o Colégio Estadual Juventude], onde as crianças não tinham muito acesso. E no período da tarde, eu dava aula no colégio particular para o filho do prefeito. Era como a gente falava muito do Coluni. Ele era um colégio onde a maioria dos projetos da UFF eram pensados para ele. Então, as crianças do Coluni tinham uma vivência e todo um suporte que a criançada do [Colégio Estadual Juventude], não tinha. [...] eu acho que viver isso antes, de fato... a responsabilidade ser só minha, porque na sala de aula a responsabilidade é do professor, né? Ou você se vira, ou você se vira. E viver isso com o PET foi muito bom, porque a sala de aula são dois extremos. A vivência do professor é essa. Tem dia que você vai encontrar uma turma muito boa, que as crianças têm todo um*

*suporte e você vai conseguir desenvolver um trabalho bem legal. E em outro momento você vai querer desenvolver um trabalho muito legal, mas a criança não vai conseguir acompanhar, porque não tem o aparato que o outro tinha. Eu lembro que no [Colégio Estadual Juventude], tinha aluno que não conseguia assistir a aula porque não tinha celular, não tinha internet. E no Coluni, apesar de ter bastante criança que, de fato, vinha de uma realidade não tão boa, no sentido de ter acesso às coisas, mas eles eram muito bem assistidos pela instituição. Então, a gente tem esses dois parâmetros. A gente vê no Coluni uma coisa, mas que embora a gente conversasse muito sobre isso, a gente sabia que era algo do Coluni [em comparação a] uma realidade pública. Então, eu acho que ficou bem evidente essa questão de serem dois lugares diferentes na nossa vivência. Não tinha como um lugar ser igual ao outro. Isso para a profissão é muito importante, né? Porque, às vezes, a gente entra na sala de aula, do tipo: se eu começasse na rede particular primeiro e depois fosse para a pública, eu acho que seria um baque muito grande. Então, já ter vivido isso no PET já deu uma calejada. E eu sei que vai ter gente que não vai ter esse acesso. Uma realidade distinta! Tinha aluno do particular, a maioria filhos dos grandes empresários de Paraty; tinha feriado que a maioria ia para fora do país. Já na rede pública, não. Chegavam uns três ou quatro alunos que tinham que ir direto para o refeitório comer porque não tinham alimentação básica em casa, sabe? Então, de fato, eram dois extremos difíceis e a gente fica tão incomodado nesse particular que, dá possibilidade da gente trabalhar, mas depois ter que encarar um público. O bom que para mim foi o contrário. Já comecei no público, comecei na margem, né? Eu tendo que imprimir, tenho que levar lápis de cor e giz de cera. Aí depois cheguei no particular e disse: ‘gente, eu estou no paraíso!’ Se eu pedir tinta importada, amanhã vai estar na minha sala (Risos) (Diego, 2023, grifo nosso).*

O depoimento de Diego traz para a conversa um elemento que complementa os argumentos anteriormente mencionados: a relevância da diversidade de experiências pré-profissionais vividas pelos licenciandos e a importância da consolidação de ações que fomentem a relação escola-universidade em contextos de formação inicial, reforçando o que enfatiza (Nóvoa, 2017), ao destacar: “[...]”

importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor” (p. 1123).

Igualmente, encontramos nos relatos de Júlia, a descrição de algumas contribuições advindas da diversidade de experiências relativas à variedade e ao perfil das escolas com as quais trabalhou com o PET, assim como em relação à oportunidade de ter atuado presencialmente e remotamente:

*Eu gosto bastante desses dois momentos, tanto 2019, como 2021, porque foram novidades, e novidades diferentes. Porque assim, por mais que o objetivo do projeto fosse o mesmo, o que eu iria fazer em 2021 [...] foi muito diferente de 2019! Então, foram mundos que eu fui conquistando em cada uma das turmas. Os dois foram em escolas públicas e junto com o trabalho do PET eu acabei fazendo um estágio na prefeitura. Então, eu conheci outra realidade de escola pública também. No total, foram três escolas públicas que eu conheci a realidade e agora também com as realidades que tenho com os estágios obrigatórios. Eu dedico o meu estágio à Educação de Jovens e Adultos. Mas em relação aos dois projetos, para começar, o primeiro projeto em 2019, me fazia obrigatoriamente ter contato com crianças do 5º Ano. Eu não era habilitada para isso, mas foi o lugar que a gente conseguiu que pegasse o nosso projeto. E quando eu transfiro para a minha realidade, uma das primeiras turmas que eu vou ter, e eu substituo no atual trabalho, é uma turma de 5º Ano e uma turma de 6º Ano. Então, eu já conhecia esse ambiente [...] que é uma turma de 5º Ano. Aí, depois do projeto, eu não tive contato com nenhuma outra turma, eu sendo a professora regente dentro da escola pública, mas eu tive dentro da escola privada. Então, assim, em 2019, eu me dedico muito para conhecer as crianças. Eu aprendi a ser professora dos pequenos, porque para cada tipo de turma você tem que ser um tipo de professora. Para os pequenos você tem que dedicar algumas habilidades que não requerem no Ensino Médio ou que não requerem de você na EJA, na Educação de Jovens e Adultos. Então, eu me tornei professora de 5º e 6º Ano, com o projeto de 2019, entendendo e compreendendo as crianças. Como ser lúdica, falar com as crianças, puxar as crianças para conversar. Então, muitas coisas eu transponho*

*para o meu atual trabalho; sobre o ouvir e o deixar falar. Às vezes vão falar demais, ou falar de menos. E no Coluni, tinham muitos projetos atravessando a escola; como muitas escolas particulares [também] têm esses grandes projetos [...], atravessando a escola. Feira disso, feira daquilo! Acabei aprendendo a como conciliar minha prática docente junto com esses atravessamentos que existem dentro do Programa. E sempre fazendo aquela metodologia a partir de cada atravessamento que tem. Quando a gente vai tocar no 2021, que traz uma sala de aula extremamente online, você fica assim: 'Caramba, é um novo mundo! Tenho que aprender a lidar com um novo mundo'. E eu me vejo também nesse colégio tendo que fazer tudo online. Meu planejamento de aula está dentro do computador; a aula que eu vou dar está no computador que conecta com o meu celular. E se eu quero produzir alguma coisa, já está tudo aqui no meu notebook e eu vou pensando o que é esse online. Eu não me sinto mal quando as crianças não me respondem no online, porque a gente já sabe como que é e a gente acaba entendendo um pouco os alunos. Eles são adolescentes, não são crianças. Então, eu acho que o 2021, me ensinou a ser professora do online. Como ser a professora do online. Antes eu já sabia como ser a professora do 5º Ano, porque em 2021, eu pego o projeto com o 5º Ano de novo. Eu aprendi agora a ser a petiana do online. Como fazer online, como funciona o online, qual site buscar, aonde buscar, como produzir... Então, eu acho que acabou que eu entendi um pouco como é ser professora nesse processo eu sinto que tem um pouco de cada, de 2019 e 2021, dentro da minha prática docente que perpassa em toda a minha prática. Eu acho que foi dessa forma que os dois projetos afetaram a minha prática docente e a me tornar professora. Quando essas crianças se viram obrigadas a trazerem uma coisa que é chata para elas, a escola, invadindo o mundo onde elas fugiam da escola, elas tinham que mostrar o seu quarto, mostrar a mãe passando atrás. Elas tinham que mostrar a sua casa, a sua imagem acordando às 7h da manhã, ou a sua imagem acordando às 14h da tarde. Elas têm a possibilidade de querer ou não assistir aquela aula. E elas acham que estão erradas, por isso, desligam as câmeras. Eu acho que essa parte de 2021, nos mostrou as possibilidades do que pode vir a ser cada situação. Então, a gente não consegue controlar a internet, assim como a gente consegue controlar uma turma. A gente pode pedir para sentar, a gente pode pedir para falar menos e prestar atenção nesse*

*momento. Na internet, a gente não tem isso. A professora não podia simplesmente desligar o áudio. E desligar o áudio é uma grosseria. Então, eu acho que a prática docente e do professor, eu vejo pelas professoras naquela época do meu 2021, elas faziam o que podiam, porque estavam se tornando íntimas da internet e de crianças que já eram íntimas da internet (Júlia, 2023, grifo nosso).*

Percebemos na fala de Júlia a valorização da variedade de experiências pedagógicas, proporcionando, na época, a construção de relações com diferentes comunidades escolares; a realização de um trabalho voltado aos estudantes de faixas etárias e perfis variados e a construção de aprendizagens profissionais, incluindo aquelas relacionadas às especificidades do ensino remoto. Sobre este assunto, revelou momentos intensos, oriundos de trocas distintas que ajudaram a fortalecer o sentimento de responsabilidade com a turma e com os alunos, principalmente, pelo cuidado que considerava importante tomar, devido ao fato dos estudantes terem as suas casas “ocupadas” pela escola durante a pandemia (Candau, 2016; Morin, 2021; Petraglia, 2021).

Os relatos de Júlia expressam algumas das potencialidades que a formação inicial pode proporcionar aos professores em seu percurso formativo, de modo que atuem em situações que os incitem a experimentar sentimentos e a construir aprendizagens plurais que contribuam com a constituição do seu “eu profissional”.

É necessário considerar que este caminho de construção profissional precisa ser acompanhado, valorizado, analisado e, sempre que houver necessidade, redirecionado em comum acordo entre os partícipes (professores e licenciandos). Para isso, é importante perceber os avanços, as dificuldades, os interesses, as demandas e os enfrentamentos, constituindo, desse modo, enredos profissionais entrelaçados aos cotidianos envolvidos (Fernandes; Cruz, 2021).

Neste sentido, compreendemos que o período de formação inicial da docência é marcado pela ansiedade gerada em torno do desconhecido e pelo contraste entre o que é idealizado e a realidade encontrada por licenciandos e professores iniciantes.

As análises que realizamos nesta subcategoria, nos levam a reiterar as palavras de Freire ao dizer:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2015, p. 26).

Por tudo isso, julgamos imprescindível manter um olhar atento para as reais demandas da escola e para o que inquieta o futuro professor, uma vez que o período de formação que antecede o seu ingresso no magistério tem papel fundamental no seu desenvolvimento profissional. Neste sentido,

Se é hoje irrecusável o papel formativo dos contextos de trabalho, a condição para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é, para que a experiência se converta em saber, é a de fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa pelos que estão nele implicados (Canário, 1994, p. 26).

Diante das reflexões apresentadas neste capítulo, fica a pergunta: Baseada nos relatos dos quatro egressos do Grupo PET-Interdisciplinar da UFF, quais foram as principais aprendizagens que constituíram durante a pandemia?

Algumas das respostas para este questionamento encontramos em nossos registros que revelam uma considerável variedade de aprendizagens, conforme listamos a seguir: colocar-se no lugar de outras pessoas no momento de criar as atividades que serão desenvolvidas; planejar em contexto educativo online, sabendo definir objetivos, conteúdos e estratégias; organizar e adequar as atividades propostas ao tempo disponível no remoto; saber falar, ouvir e debater quando suas ideias não são aprovadas; lidar com frustrações e com as emoções quando algo planejado não acontece como previsto; dividir tarefas reconhecendo o potencial de outras



pessoas e trabalhar de forma colaborativa, criando, em conjunto, estratégias voltadas à solução dos problemas que emergem.

Dito isto, acrescentamos que, embora os quatro sujeitos desta pesquisa tenham vivido situações formativas semelhantes e que sua atuação, nestes contextos, geraram uma gama de aprendizagens, cada um se apropriou (e se apropria) à sua maneira das experiências vividas, desencadeando aprendizagens que levam consigo; atribuindo sentidos próprios aos seus percursos de vida, conforme apresentamos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO V

### EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E REFLETIDAS NO/PELO GRUPO PET INTERDISCIPLINAR

Abarcar a questão da experiência docente na tríplice dimensão dos sentidos e da intencionalidade interdisciplinar requer cuidados de diferentes ordens, ou seja, cuidados ao relacionar os saberes da formação inicial ao espaço e aos tempos vividos pelo (futuro) professor, de modo a inspirar suas ações (Fazenda; Godoy, 2014).

Esta atitude requer do trabalho em equipe interdisciplinar, o entendimento de que vivemos uma época de grande complexidade social e educacional, cuja compartimentalização do saber é inadequada (Morin, 2001a; Tavares, 2013). Para lidar com esta complexidade, defendemos que os cursos de formação de professores possibilitem a construção, a revisão e o estudo de abordagens pedagógicas distintas, de modo articulado ao ambiente escolar. Abordagens alicerçadas em perspectivas dialógicas e colaborativas, dentre as quais destacamos a interdisciplinaridade. Como este assunto foi devidamente esmiuçado em tópicos anteriores, não nos deteremos muito nesta discussão. Contudo, julgamos pertinente salientar que, mais importante do que reforçar a sua definição

[...] é refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares que propiciem as transformações. [...] a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas do que das disciplinas [...] (Trindade, 2013, p. 79).

Coadunando com o autor do excerto, ousamos caminhar pelos espaços de formação docente com o propósito de entender, a partir dos relatos dos parceiros(as) desta pesquisa, em que medida as

aprendizagens decorrentes do estudo e do trabalho com projetos interdisciplinares - dentro do Grupo PET-Inter - contribuiu com o processo de formação inicial docente dos integrantes e quais expectativas produziram acerca do exercício da profissão de professor. As informações que emergiram compõem as subcategorias apresentadas neste capítulo.

### **5.1. Formação inicial docente: fazer/aprender na monitoria de Didática**

Saber trabalhar coletivamente na resolução de problemas é um importante saber a ser desenvolvido, tendo em vista que se trata de algo crucial para a vida em sociedade, bem como para a realização do trabalho no século XXI. Em se tratando do Grupo PET-Inter, parece que a oportunidade de viver experiências conjuntas, se deparar com desafios e construir estratégias de superação, de modo consensual, tem favorecido a composição de saberes relacionados à dimensão das relações interpessoais. Os esclarecimentos dos egressos, apresentados neste capítulo, dão indícios de que à medida que foram se envolvendo no planejamento e no redirecionamento das atividades, especificando e revendo os papéis que desempenham, resolvendo problemas, apoiando e/ou divergindo das ideias uns dos outros, avaliando os processos e a si próprios, foram potencializando e refinando esta condição tornando-se mais conhecedores do assunto.

Para melhor esclarecer esta questão, compartilhamos trechos da nossa conversa com Gabriela, Júlia e Diego sobre as experiências vivenciadas em 2020 e em 2021, quando ainda integravam o Grupo PET-Inter e passaram a atuar como monitores da disciplina de Didática ministrada pela Profa. Mônica Vasconcellos na Universidade Federal Fluminense.

A esse respeito, relatam como foi essa experiência, o que aprenderam, as principais dificuldades e o que fizeram superá-las.

No relato, Gabriela explica:

*Esse primeiro momento da monitoria, eu pensei: Meu currículo vai ficar ótimo por ter essa experiência! E assim, mais uma vez, eu não me interessava em nenhum tipo de monitoria do meu departamento, porque não abriam monitoria para muitas matérias e as que abriam não me interessavam, principalmente porque eu já sabia qual seria o tipo de experiência na monitoria. Era mais para ficar monitorando alunos em dia de prova ou então para recolher as provas e entregar para o professor [...]. Mas aí, a Mônica surgiu com isso, eu pensei: Acho que vai ser interessante! E foi na pandemia, no online. Acho que foi por isso que eu aceitei, porque eu iria conciliar melhor. Se fosse no presencial, como eu teria que talvez me deslocar ou por causa do horário das aulas... Então, no online foi ótimo! E aí eu pensei: Bom, a Mônica deve querer que eu só fique presente, talvez para eu me comunicar melhor com os alunos, até porque era na pandemia, mais uma vez tudo online. As pessoas tinham que aprender a lidar com o online, né? Eu pensei que a Mônica estivesse só com uma dificuldade de tecnologia e eu falei: Vou ajudá-la! E foi tudo diferente, porque o que ela propôs era de nós sentarmos juntas e construirmos aquela aula, aquela matéria e que a gente estaria presente nas aulas e poderia contribuir. E talvez até quem sabe dar uma aula em um dia de aula, e que a gente auxiliasse os alunos que precisassem. Que a gente ajudasse também nas correções de todo o material e ajudasse a dar as notas para aqueles alunos. Claro que a decisão final seria a da Mônica, mas ela levava muito em consideração a nossa opinião [...]. E assim, a gente montou o curso junto. Ela trouxe a ementa do curso anterior, trouxe o cronograma e perguntou o que a gente achava. A ementa não mudou, a gente continuava dando a mesma matéria, só mudamos o cronograma. Até o último momento da pandemia era uma aula que a gente tinha dado a ideia [...]. A gente passava a música e um texto para um debate sobre a escola. A Mônica quase não falava, quem falava mais eram os alunos. E acho que até hoje a Mônica usa isso na primeira aula [...]. A gente trouxe novas indicações, a gente usou muito material audiovisual porque a Mônica falou assim: 'Nesse momento, trazer uma carga teórica de textos vai ser muito complicado e talvez, os alunos não vão conseguir ler e não vai adiantar de nada para a aula. Então, vamos trazer muito audiovisual.' E a gente trouxe muitos vídeos, filmes, indicávamos uns textos mais curtos e ela levou isso muito em consideração. E aí a gente fechou o cronograma, as datas. E ela disse:*

*'Agora eu quero vocês presentes nas aulas comigo. Que vocês falem!' Eu participei de três períodos de monitoria, se eu não me engano. No segundo e terceiro, a gente chegou a dar uma aula. Eu falei sobre o PET e os projetos [...]. A gente também fazia uma correção prévia dos trabalhos e depois a gente levava para a Mônica e ela via também. A gente levava a nossa opinião para a Mônica e a gente debatia. Eu lembro que teve um período que eu e a [outra petiana] exigíamos muito dos alunos, e a Mônica dizia: 'Calma, não é assim.' Aí quando acabou o período, a gente falou assim: Não Mônica, a gente vai distribuir 10! Aí ela: 'Espera aí, também não é assim!' (Risos). Aí inverteu! Porque a Mônica ficou carrasca e a gente falou: 'Espera aí Mônica, não é assim também' (Risos) (Gabriela, 2023, grifo nosso).*

Ainda durante o encontro, perguntamos para Gabriela se, durante aquele período, a Tutora teria conversado sobre avaliação. A mesma esclareceu:

*Sim, e foi muito interessante porque a gente já tinha construído [com o PET] um projeto, tanto no presencial como no online [...]. E aí, a gente estava vendo um projeto feito [pelos licenciandos das turmas de Didática], e a gente corrigindo. Então, era muito legal, porque a gente olhava e dizia assim: Nossa, isso aqui está errado gente. Que isso? Aí, a gente lia outro e dizia: Nossa, esse aqui está bom! Era muito bacana, porque eu fazia a minha primeira leitura, depois me reunia com outro monitor [...]. No primeiro período tinham quatro monitores, no outro período foram três monitores e no último também foram três. Eu fiquei esses três períodos [trabalhando na monitoria de Didática]. Era bem legal! Nesses três períodos, a gente gostava muito dessa parte da correção porque conseguia trazer tanto a nossa bagagem [do PET] quanto [a bagagem de] alunos, quanto nós como professores/monitores do ensino superior, sabe? Não era mais com criança, e isso foi muito legal. Dentro do PET eu consegui viver a parte do Ensino Fundamental I, que não é a minha área de trabalho. Eu vivi o Fundamental II, eu vivi o Ensino Médio, mal ou bem pelos meus colegas do PET, né? E depois eu vivi o Ensino Superior com a Mônica. [...]. Um dia eu vou chegar lá, mas talvez não seja agora. E aí, eu já vivi isso! Eu tenho um gostinho! E a gente dando as notas era muito interessante, porque a Mônica já tinha estabelecido os critérios, já*

*tinha apresentado para os alunos e, a partir daqueles critérios, a gente via assim: Aquele aluno tirou seis, mas ele participava da aula, estava presente e a gente estava nessa posição de professor [...]. Foi uma experiência fantástica! E aquele pensamento que eu tinha de só ter isso no currículo, mesmo se eu não tivesse, não teria problema porque a experiência valeu muito a pena. Eu tenho certeza, não é puxando o saco da Mônica, mas em outro tipo de monitoria eu não viveria isso. E foi voluntário! Ninguém ali recebia bolsa! [...] Principalmente porque eu sabia que não teria outra oportunidade desse jeito e nem de viver aquela oportunidade daquela forma. Por mais que eu não recebesse nada, a experiência e a bagagem do que eu iria aprender ali dentro, valeria muito a pena para mim enquanto professora, enquanto aluna, enquanto pessoa. E na disciplina de Didática tinha alunos de outras áreas. Então, ver os trabalhos interdisciplinares que tinham um pouco da História, da Geografia era muito interessante. E isso me motivou muito porque eu sabia o tipo de trabalho que a Mônica desenvolvia no PET. Eu sabia como ela trabalhava, e eu sabia que eu trabalhando com ela, eu estando junto com ela, o potencial seria muito grande [...]. Não tinha como essa experiência ser ruim. Eu vivi, eu experienciei muito! E foi exatamente igual no PET [...]. Não aprendi tudo, mas o básico para me despertar e ir para outros lugares (Gabriela, 2023, grifo nosso).*

Embora a Roda de Conversa realizada com Júlia tenha acontecido em ocasião diferente do encontro com Gabriela, percebemos semelhanças nos relatos das duas, tanto em relação à alegria de terem vivenciado a monitoria de Didática como nos exemplos que mencionaram acerca dessa experiência:

*Assim, Cyntia, foi uma das melhores experiências que eu tive dentro da universidade. Eu gostei bastante de ser monitora, e antes de tudo, ser monitora da Mônica. Eu dedico muito essa monitoria a ela, porque eu vejo os papéis de amigos meus dentro da graduação no processo de monitoria e assim, ter essa autonomia de monitora que eu tive com a Mônica, eu só conheço uma amiga minha que teve. Então, diversas coisas eu aprendi com a monitoria: ser professora e ser professora de universidade pública, porque a Mônica dava esse espaço para a gente. Tanto que teve um dia, que a gente conduziu a matéria. Nós fomos a autoridade*

máxima, nós planejamos o semestre, refizemos o nosso semestre porque a Mônica tinha algumas questões e fazer o replanejamento a gente conhece muito bem, porque a gente tinha que fazer e refazer a metodologia dentro do PET [...]. Então, o que a Mônica apresentou para a gente dentro do PET, ela apresentou na monitoria de uma forma técnica, né? Porque a monitoria acaba sendo uma questão muito técnica. Técnica que eu digo assim: como dar uma aula, explicar a bibliografia de base, sabe? Então, o que era uma questão lúdica, envolvia uma técnica, mas também tinha o seu teor mais livre. [...] para a monitoria que era uma questão mais técnica da universidade, mas eu me senti mais colaboradora da Mônica, do que monitora, né? Essa liberdade da Mônica de deixar a gente corrigir os trabalhos dos alunos. A liberdade da Mônica de deixar a gente conduzir uma aula. E eu via que a Mônica não era só a professora, ela tinha o auge da coordenação [do Programa de Pós-Graduação] que ela estava surtando. Desculpa, está gravando, mas todo mundo sabe, ela estava no auge da coordenação, professora, coordenadora, mãe, por diversos momentos mediadora de conflitos dentro do Grupo PET. Eu vi que... caramba, a Mônica ganha muito pouco! Eu penso... muito pouco... do tipo assim, dela não ser reconhecida pelo salário, pelas coisas que faz dentro da universidade. Por ela ser uma professora de uma universidade pública, né? E a monitoria me ensinou isso, a reconhecer dentro desse trabalho, o que é ser uma professora de uma universidade pública. Até por a gente ter essa proximidade com a Mônica, a gente conheceu a sua trajetória e a história pessoal dela. Então, se torna até mais pessoal essa monitoria. E deu a entender como é ser uma professora, como ter essa prática. Essa prática que eu tinha do PET e agora com uma prática no [ensino] superior, né? Era muito interessante, porque eu avaliava os meus calouros... do tipo assim: a matéria que os meus calouros pegavam em Didática com a Mônica, eu era monitora. Então, eu estava avaliando aquela galera que hoje em dia eu encontro pelos corredores, faço matéria com eles dentro da universidade. Eu avaliava essa galera. Eu tinha que me colocar no lugar de professora, no lugar do aluno que não entregava nos prazos. Aquele que eu sabia que ia para a aula todos os dias, mesmo não fazendo a chamada. Mas a gente sabe quem vai todos os dias, a gente sabe quem não vai. Aquele aluno que se preocupa em explicar porque faltou e aquele aluno que nunca apareceu no semestre e do nada

*entrega dois trabalhos fora do prazo, pede para você corrigir e ameaça te denunciar para a universidade. Para a corregedoria da universidade. E a Mônica falou: 'O que a gente está seguindo aqui não está errado. São regras!' Então, conhecer a instituição e a institucionalidade, sabe? [...]. Ela gravava as aulas para quem não podia [assistir], porque era época de pandemia, né? E também porque muitos ali estavam trabalhando no momento da aula, porque precisavam sobreviver, se sustentar. A Mônica tinha bastante sensibilidade em relação a isso. Então, acho que o processo da monitoria para mim foi um processo muito prazeroso e mágico. Se eu tivesse a oportunidade de fazer isso no presencial, eu faria, porque eu sei que a Mônica dedicaria toda essa atenção que ela teve no remoto, dedicaria no presencial. E eu gostaria de saber como é o presencial, sabe? A monitoria me abriu para fora da caixinha, porque querendo ou não, não sei se o Diego teve esse mesmo baque, porque eu sou de humanas, querendo ou não, Didática não era muito fácil, mas era uma coisa mais leve. Ler dois textos, fazer um trabalho aqui, mas eu peguei uma turma que o único curso de humanas que tinha era a Geografia. Os outros cursos eram de Física, de Química e era uma galera que tinha dificuldade. Então, até na minha forma de corrigir, eu percebi, porque a Mônica no final juntava a matéria das duas turmas e a gente corrigia os planos das duas turmas. Tinha as turmas de humanas e as turmas de exatas. Até a minha metodologia de correção, não é que era diferenciada, mas era um olhar diferente porque eram turmas que apresentavam mais dificuldades e a Mônica era uma professora para cada turma. Era uma professora para aqueles alunos que conseguiam desenvolver mais rápido e que às vezes dão mais trabalho, porque você tem que apresentar algo a mais que o plano, porque o plano eles já conhecem. Que é essa galera que sempre debate, que sempre na aula está conversando. E aquela galera que não sabe nada e você precisa explicar palavra por palavra, o que é educação, quem é Paulo Freire porque ninguém nunca ouviu falar. Então, a gente tinha essas duas realidades dentro das turmas de Didática e eu aprendi a corrigir o trabalho de um aluno que faz Física e fez um trabalho com uma pessoa que fazia Química e Geografia. Eu corrigi o trabalho de uma pessoa que fazia História e fez um trabalho com quem fazia Letras e Química. Então, assim, foram olhares diferentes que me proporcionaram ser uma professora diferente. E eu acho que isso*



*ajudou bastante nesse quesito, sabe? A monitoria foi uma ótima experiência, houve um contato com novas bibliografias [...]. Então, a monitoria foi tranquila porque eu tinha vivido um ano de PET antes da pandemia e ainda estava no PET. Então, o PET foi meio que um esquentar e a monitoria foi a parte técnica, a burocracia da universidade. Enquanto o PET era a novidade do que a gente estava aprendendo, a monitoria parecia algo mais fácil, como debater, conversar, trazer novos assuntos e no PET nós trazíamos as nossas experiências (Júlia, 2023, grifo nosso).*

O nível de detalhamento e as nuances apresentadas por Gabriela e Júlia ao descreverem suas experiências como monitoras, nos provocam a pensar sobre a riqueza de oportunidades que a formação universitária pode propiciar aos futuros docentes e o quanto a imersão nesta diversidade pode fomentar aprendizagens, ajudar a fortalecer a identificação e o gosto pela profissão. No caso destas duas egressas, esta imersão promoveu a constituição e a ressignificação de saberes plurais diante da necessidade de planejar as aulas; encaminhar e reformular o que foi planejado; organizar as atividades; avaliar os encaminhamentos e o desempenho dos estudantes levando em consideração suas especificidades, os cursos nos quais estavam matriculadas e as questões geradas pelo quadro pandêmico. Demandou, ainda, análises da sua própria atuação em contextos de ensino; a vivência em experiências práticas pedagógicas variadas; a revisão das suas concepções e atitudes na interação com a professora/Tutora do Grupo PET (Perrenoud *et al.*, 2001; Tardif, 2014).

Se pensarmos, especificamente, no percurso formativo de Gabriela e Júlia veremos que as experiências docentes decorrentes do PET e da monitoria, sempre contaram com a presença e a interlocução com professores mais experientes (da escola e da universidade) e com respaldo teórico advindo da literatura estudada pelo Grupo PET e aquela que foi selecionada para o trabalho com a Didática. Estas experiências abarcaram professores e estudantes da educação básica e do ensino superior.

Encontramos em uma publicação de Gatti (2020), algumas informações que enriquecem a discussão:

**Só teorizar as questões não basta para o exercício do magistério.** [...] a questão das práticas educacionais na formação para a futura **docência** na educação básica **abrange dois universos: o que se pratica como formação** nas licenciaturas **e as condições de criação de práticas** para o futuro trabalho na educação básica (p. 18, grifo nosso).

Ao viver aquele período atípico causado pela pandemia e experimentar como monitoras de Didática as várias dimensões do trabalho docente percebemos que as experiências partilhadas parecem ter gerado aprendizagens e sentidos que ultrapassam aquele espaço, deixando marcas na formação das pessoas envolvidas (Canário, 1999). Sob esta perspectiva a “[...] formação do professor, o saber construído na ação se assume como um saber de capital importância” (*Ibidem*, p. 20) e sua relevância decorre do reconhecimento da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, entendido como construção de uma visão de mundo, ou seja, de si próprio, da relação com os outros e com sua realidade social. Portanto, aprender não se constitui como processo cumulativo de informações, mas sim como processo de seleção, organização e interpretação em contexto e atribuição de sentidos a uma realidade complexa (Altet, 2000; Morin, 2021).

Desse modo, tendo em sua própria bagagem experiencial a dimensão do potencial formativo dos trabalhos desenvolvidos no Grupo PET, Júlia constrói na monitoria de Didática outras oportunidades formativas. Não se tratando de copiar uma receita pronta, mas de descobrir, a partir da vivência com o Grupo e a Tutora, estratégias que pudessem abrir novos caminhos em seu percurso de formação docente. A cada nova experiência como monitora, explicitava no encadeamento da narrativa, o porquê das decisões e escolhas feitas, o que a levava a refletir mais sobre seus significados, ao mesmo tempo que tentava contar em detalhes a maneira como atuava desvelando um espectro sobre sua formação.

Ao abordar o assunto, Diego descreve situações que contribuíram com a sua formação, com destaque para aspectos da convivência nas relações interpessoais, como respeito às diferenças, conforme relata:

*Cyntia, eu gostei bastante, porque dentro da universidade a gente sempre ficou no lugar de aluno, porque era esse lugar que cabia a gente naquele momento e a partir do momento que você vira monitor, você acaba entendendo um pouco mais o outro lado. Eu lembro da situação do menino com deficiência visual, porque recentemente eu trabalhei com o tutor dele, o leitor, aqui em Paraty. A gente estava fazendo um curso de braille junto. Ele era o aluno leitor desse aluno cego da disciplina de Didática e a gente suava para conseguir material adaptado para o menino. Acabou que a gente não conseguiu incluir esse aluno de fato e ele não concluiu a Didática com a gente. Que é outra coisa, né? Porque a gente fala: Tem que incluir! Vamos incluir! E tem que incluir de fato, mas encontrar o material que dê esse suporte para a gente, foi difícil. A universidade tinha um núcleo de inclusão, inclusive o leitor dele corria atrás de material e aplicativo para ele. Então, é isso, se colocar no lugar do professor, entendendo as dificuldades do aluno, né? Pela manhã eu era monitor com a Mônica e à noite eu era aluno e aí, eu entendia de fato que, uma hora, o professor por mais que quisesse, não conseguia atender todo mundo. Questões de prazo para mim sempre foram uma dificuldade: como entregar trabalho na data certa. Como monitor, ou você manda ou vai atrapalhar todo um processo porque tem a organização das aulas. Só que, a gente já vinha do PET, tinha que planejar tudo muito antes. Tinha o material que a gente precisava ler. Era o que a gente tinha que fazer de fato na monitoria e, se eu não me engano, eu lembro que nessa primeira monitoria da Mônica, a gente trouxe uma questão do PET. Era pensar a Didática um pouco com esse olhar de montar projetos interdisciplinares, de aprender a fazer e finalizar. E era muito legal porque a gente já tinha passado por esse processo que eles estavam começando, de entender o processo, de achar que era interdisciplinar e não era; de tentar encaixar várias ideias em um espaço curto de tempo. A gente se via muito neles [...]. Nós podíamos avaliar o aluno, de acordo com o que a gente considerava e depois ela [a Mônica] dava uma olhada e queria entender porque avaliamos*

*daquele jeito. Então, nós tivemos muita liberdade e foi muito enriquecedor, porque a partir do momento que você consegue avaliar um aluno que está no mesmo nível de graduação que você, às vezes até mais, né? Isso te dá uma boa relação, sabe? Foi uma experiência ótima! Eu até comento com a minha orientadora da escola que eu aprendi muito mais dentro do PET do que dentro da sala de aula da universidade. Até a prova de redação [do concurso] que eu fiz da prefeitura [de Paraty] era sobre educação diferenciada e aluno como protagonista da sala de aula e o texto de base para a redação era um do Paulo Freire que a gente já tinha lido no Grupo de Pesquisa Formar. Eu nem acreditei na hora, e fiz uma mega redação! (Risos) (Diego, 2023, grifo nosso).*

As palavras de Diego dialogam com a reflexão de Flores (2010) ao ponderar:

Ensinar implica a ‘aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos’, mas também pressupõe um ‘processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha’ (p. 183, grifo da autora).

A autora do excerto adverte que, para os professores, é comum avaliar que as teorias aprendidas na universidade não se relacionam com o contexto da sala de aula. Defende que a formação docente deve centrar-se no apoio ao futuro professor no sentido de ir se apropriando da sua tarefa de ensinar (*Ibidem*).

Em síntese, conforme relatado por Diego, é essencial que os futuros professores desenvolvam compreensões acerca do ensino e da aprendizagem investigando suas crenças e disposições pessoais como fatores determinantes na forma como agem e pensam o contexto de trabalho e como se posicionam frente à profissão.

## 5.2. Tecendo diálogo entre formação interdisciplinar e experiência na profissão docente

Maurice Tardif (2014) ressalta que o professor, diferentemente dos técnicos e cientistas, não trabalha somente a partir de modelos ou problemas abstratos. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados às situações concretas que não são passíveis de predefinições cristalizadas. Por isso mesmo, exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Assim, o saber experiencial tem considerável relevância neste percurso, por ser um dos alicerces da prática docente.

Schön (2000) aponta uma dificuldade presente nas universidades sobre o desenvolvimento de pesquisas sobre a prática, tendo em vista que o pensamento investigativo costuma ficar compartimentado em departamentos e disciplinas. Com isso, torna-se mais difícil fomentar a interdisciplinaridade e a colaboração entre professores e alunos. Na contramão deste enfoque, o autor defende um novo *design* de currículo que permita, por exemplo, que determinadas atividades se desenvolvam por um tempo maior que uma disciplina semestral.

Valadares (2002), chama atenção para a ideia da reflexão como ação coletiva que permite ir além dos nossos mundos individuais, oferecendo condições para a promoção da transformação da nossa realidade. Defende que o professor precisa ser formado com base na interconexão entre conhecimento, ação e reflexão.

Corroborando com o autor apresentamos, em nossas análises, evidências de que a metodologia que embasa o trabalho desenvolvido pelo Grupo PET-Inter é uma proposta formativa inovadora e desafiadora que favorece a diversidade de pensamentos reflexivos e a participação conjunta nos processos educativos proporcionados antes, durante e depois da pandemia.

Nessa direção, entendemos que no período da pandemia o Grupo, como um todo, foi desafiado a se reorganizar para lidar com uma outra realidade. Por esse motivo, solicitamos que pensassem e

dissessem quais foram as prioridades que estabeleceram com os colegas (em 2020 e em 2021) para que tivessem a saúde preservada e, ao mesmo tempo, atendessem às exigências do Programa. Pedimos, também, que esclarecessem por que estas foram as prioridades:

*Eu acho que o que aconteceu juntando 2020 e 2021, acho que bem assim, eu vou colocar a tecnologia num geral, o uso da tecnologia e a defasagem do ensino com relação à tecnologia. Por quê? A Ana deu muito exemplo aqui que após a pandemia cresceu muito o mundo digital. Existiam, é claro, vários cursos online e faculdade. Só que depois disso teve um boom enorme, só que a gente tem que pensar que estamos formando profissionais que são os nativos digitais, e que eles vivem num mundo digital. Tem ótimas ferramentas, sabem fazer tudo muito bem no digital, só que quando você chega na base da pirâmide, né? Lá no ensino básico! Você vai entrar numa escola que não vai ter Wi-fi! Então, como que a pessoa que é nativa digital lá do topo da pirâmide, do alto do ensino, mexe muito bem com tecnologia e sabe dar uma aula maravilhosa com computador, com projetor e tudo? Só que quando chega lá embaixo para trabalhar, ele não tem um Wi-fi, não tem uma internet, não tem um tablete ou um computador. Então, eu acho que assim, essa mudança que teve, as escolas não estavam preparadas para isso. Eu sinto que elas seguem não estando preparadas para isso. Algumas estão começando a se modificar, e eu digo isso para o ensino público porque no particular é totalmente diferente. No ensino particular eles já estavam percorrendo esse caminho, então agora, mais ainda. Cada vez mais a mensalidade está mais cara, mas é um tablete para cada aluno, é um computador para cada aluno. Mas o aluno de escola pública não tem esse acesso a um computador, não tem acesso a nada e essa é uma grande crítica que eu faço porque o mundo está mudando, o futuro vai ser esse. A gente não vai ter uma escolha para fazer, mas ao mesmo tempo a educação pública básica não está acompanhando. O que seria muito bom de acompanhar porque assim teríamos outras ferramentas de ensino, outras formas de ensinar. Então, lá em 2020 e 2021 teve que ser feito às pressas. Todo colégio teve que se adaptar, mas só que isso não continuou. Foi um momento adverso e pontual, digamos. Pontual porque não foi uma mudança 100% da realidade, mas foi naquele momento que foi preciso. Depois disso passou e voltou tudo ao 'novo normal'. Só que poderiam ter voltado, poderiam*

*ter continuado investindo em tecnologias, em computadores, em internet, ou até mesmo em formação para os professores. Formação com relação ao online, ao digital e não só assim, como você trabalhar no digital dando uma aula e tudo mais. Mas às vezes, assim, para você entender como funciona, porque tinha professores mais idosos que não sabiam nem ligar, não sabiam entrar no link, não sabiam ligar o microfone. São coisas básicas, que a gente está fazendo nessa transição. É inevitável! Ela está acontecendo! Só que parece que é só um determinado ponto que está indo para frente. O resto está estagnado. E não estão pensando em olhar para esses lados que estão estagnados. Então, eu acho que foi um grande acontecimento em 2020 e 2021, mas que agora foi meio que abandonado (Gabriela, 2023, grifo nosso).*

*Sendo bem sincera, [...] na hora que a gente começa a idealizar uma aula online e alguém quiser contratar a gente, já vai saber que a gente pensa fora da caixinha. Ainda que tenha aquela limitação da sala de aula tradicional, a gente já pode pensar outras coisas para chegar e fazer dentro desse modelo. [...] a gente hoje tem como interagir com várias pessoas e isso é maravilhoso! Eu aprendi muita coisa, principalmente editar áudio que é uma coisa que está relacionada com o InfoMercado. Querendo ou não, por mais que a gente sonhe com uma educação transformadora, a gente tem que pensar que a gente tem que trabalhar para ganhar dinheiro e muito do dinheiro vem do mercado online. Então, planejar uma aula bacana para o nosso aluno será mais fácil porque nós já tivemos uma certa experiência. Não vai sair do zero, mas com comprometimento com o aluno. O PET me deu muita vivência que eu vou pensar diferente. E os outros? Será que irão pensar diferente? Eu penso que dá para montar um bom material de apoio, mesmo no online, sendo um professor comprometido (Ana Carolina, 2023, grifo nosso).*

*[...] Eu sinto que o meu grupo teve muita permissividade. Foram muito permissivos em a gente não estar todos os dias, em 2020, trabalhando no PET, porque ao mesmo tempo que a gente estava enfrentando o PET, cada dia no Brasil morriam várias pessoas. Então, assim, a gente ficava doido. Eu sinto que no meu grupo nós fomos muito permissivos para fazer o trabalho quando dava para fazer, mas nós tínhamos um prazo para entregar tal coisa, nós tínhamos um calendário para cada 15*

*dias. 'Façam quando vocês puderem fazer'. O meu grupo era até o grupo do Instagram! Então, a gente conseguiu fazer um lindo trabalho pelo Instagram. Em 2021, eu e Gabriela éramos muito parceiras. Então, eu sinto que essa minha parceria [...] fez com que o trabalho fosse mais leve. [...] Eu e a Gabi já tínhamos feito e estavam chegando pessoas novas e ao mesmo tempo saindo. Infelizmente, falar isso, do tipo... tem pessoas que eu nem lembro o nome, infelizmente. [...] [Em] 2021, eu sinto que a parceria preservou a nossa sanidade. [...] eu acho que isso nos ajudou e em 2020, a permissividade para a gente poder fazer no nosso tempo, mas sabendo que tinha prazo, eu acho que fez com que na pandemia fosse mais leve. Tirando todos os percalços que a gente já falou por aqui, porque até agora nós só falamos dos pontos negativos. Agora, trazendo o lado positivo, a parceria que eu tive com a Gabi foi sensacional. Nós conseguimos levar tudo! [...] O projeto era o nosso principal trabalho, era a nossa única obrigatoriedade. Então, ter essa obrigação era necessário para a gente não se perder. [...] a parceria que eu tive com a Gabi em 2021, e a permissão que eu tive de poder me afastar um pouco do PET, porque eu passei por um período com problemas psicológicos, a Mônica até perguntou se seria saudável eu me afastar, mas deu todo o apoio de afastamento para mim. Eu lembro que fiquei afastada um mês ou mais de 15 dias. A gente via que tinham pessoas que iam e voltavam e a gente não sabia o que estava acontecendo (Júlia, 2023, grifo nosso).*

*Mesmo estando em um grupo diferente, a nossa vivência foi meio parecida. A gente também se colocou muito no lugar do outro, sabe? As coisas que eram obrigatórias e tinha os prazos, a gente deixava bem leve. Pelo menos, a gente tentava deixar mais leve o possível entre a gente. Era muito na base da conversa, mas às vezes não dava. Precisava apresentar os textos para os novos petianos, não dava... a gente deixava, adiava para o outro dia. E era assim, a gente ia achando brechas para dar continuidade, ficar bem e não parar o projeto (Diego, 2023, grifo nosso).*

Os relatos feitos por Gabriela, Diego, Júlia e Ana Carolina demonstram alguns dos efeitos do cenário pandêmico na vida dos integrantes do Grupo exigindo a construção de estratégias voltadas à superação dos desafios que emergiam em decorrência da



pandemia. As palavras dos 4 egressos dão indícios de que as estratégias foram pensadas com a finalidade de assegurar a manutenção da qualidade do trabalho e o compromisso com a saúde dos envolvidos. Esta iniciativa potencializou a necessidade de se abrirem ainda mais para a escuta dos problemas enfrentados pelos colegas e para o surgimento de diferentes formas de ajuda coletiva, originando maior flexibilização dos planejamentos e a criação de diferentes possibilidades pedagógicas. Estas práticas, foram e continuam sendo aspectos importantes na formação docente e ponto forte na atuação dos participantes desta pesquisa.

Baseadas na análise da literatura existente neste domínio, inferimos que as experiências, as crenças prévias e o contexto em que se exerce a atividade docente se destacam como elementos que podem interferir no processo de tornar-se professor indicando que as instituições formadoras de professores precisam dar importância a estes aspectos.

Não é possível ignorar, também, o impacto dos recursos digitais na educação e sua relação com o trabalho docente. Durante a conversa, Ana Carolina e Diego fizeram algumas asseverações a partir das experiências vivenciadas no Grupo PET, nos provocando a pensar sobre o descompasso entre as precárias condições da infraestrutura das escolas (e universidades) públicas e os conhecimentos dos estudantes no campo das tecnologias digitais, bem como da pouca compreensão dos próprios professores sobre as possibilidades de uso pedagógico destas ferramentas.

Nóvoa (2020) acentua que especialistas que se dedicam a esta temática assinalam que boa parte das crianças têm acesso a muitos tipos de informação e que o trabalho essencial do professor é criar meios que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de compreender e interligar conhecimentos e seus sentidos. Souza *et al.* (2021) esclarecem ainda que

[...] a eficácia na aplicabilidade dessa cultura digital, perpassa pela formação dos profissionais [da educação], que na maioria das vezes, não são capazes de acompanhar essas mudanças tão rápidas, por não

estarem plenamente capacitados para interagir com seus alunos já tão inseridos neste ambiente tecnológico (p. 19).

Para os autores do excerto, essa mudança tem possibilitado o surgimento de oportunidades de inovação, de interatividade, de abertura de espaços de autonomia e de autoria de pensamento, de produção e de partilha de conhecimentos, viabilizando o acesso à educação em locais de difícil alcance (*Ibidem*, 2021). Sem desconsiderar este entendimento, chamamos atenção para o fato de que o uso de *notebooks*, computadores ou aparelhos de celular, em si, não é capaz de desencadear as mudanças mencionadas ou reverter as fragilidades estruturais que afetam a educação pública brasileira. Portanto, o alto investimento que a implantação destes recursos requer não pode se sobrepor ou prescindir da solução dos problemas historicamente apontados por pesquisadores, dentre os quais destacamos as graves consequências que as acentuadas desigualdades sociais acarretam; os baixos salários dos professores e a falta de itens elementares que ainda afetam várias escolas, tais como mobiliário adequado e serviços essenciais como iluminação adequada, água encanada e rede de esgoto.

Para além dessas questões, de acordo com a linha que vimos defendendo e inspiradas pelas narrativas dos egressos, acreditamos que o trabalho de formação docente precisa ter como eixo estruturante a problematização e a vivência da prática especializada e seus contextos diversos, implicando desta forma contribuir para o aprimoramento de ações que reforcem a importância de uma formação em rede que exceda o tempo da formação inicial e se alicerce sob a perspectiva do desenvolvimento profissional (Roldão, 2021).

Nos esclarecimentos de Diego, observamos que ao abordar as nuances consideradas pelo coletivo sobre as decisões, os encaminhamentos e os redirecionamentos feitos durante a pandemia, algumas análises foram feitas a respeito dos cuidados que tomaram na tentativa de alicerçar as práticas do Grupo aos limites e ritmos individuais, de modo a manter uma rotina de

trabalho que respeite as particularidades de cada membro e do projeto a ser desenvolvido. Concordamos que, de fato, a criação de contextos formativos participativos, democráticos e tecidos por redes de colaboração oferecem condições de ampliação da compreensão do trabalho do futuro professor, formando contínuos entrelaçamentos sobre a profissão do ponto de vista da formação humana (Norbert, 1994; Nóvoa, 1991).

Gabriela e Ana Carolina rememoraram acontecimentos marcantes relacionados à rotina de trabalho durante a pandemia.

*Na pandemia era muito fácil você confundir o horário do almoço com o horário de aula e o horário de trabalho, porque você estava sempre no mesmo ambiente com a mesma roupa. Era só fechar uma 'janela' e abrir outra. Era só andar até a cozinha e pegar a comida e voltar, comer de frente para o computador [...]. Às vezes você estava trabalhando doze horas por dia! Você dormia seis, não tinha horário de almoço. Então, ficava tudo muito mesclado. Você não conseguia separar de fato! Ainda mais no início quando as aulas retornaram. Não no início da pandemia, porque acho que a gente levou mais de seis meses, quase oito meses, para começar a ter as aulas online. Então, o que a gente batia muito na tecla era o horário que a iria trabalhar. Então, assim, não é para você trabalhar de noite, não se você começar a trabalhar de manhã. É para você trabalhar no horário estabelecido: de duas às cinco a gente vai trabalhar nisso daqui! Claro que, quando tinha que postar alguma coisa no Instagram tinha que comentar rapidinho, mas o seu trabalho tem que ser naquele horário ali. A gente nas redes sociais tentava focar o máximo nisso e o que a gente comentava no nosso grupo geral era: Você tem que estar disponível de duas às cinco, independente se a gente não for fazer nada. Não era porque a gente estava na pandemia que podia pegar uma aula nesse horário, sabe? E também falar: 'Ih, vou ter médico hoje!' ou 'Vou ter que faltar!' Então, assim, independente se naquele dia a gente não vai ter uma reunião de trabalho, a gente tem que ter esse horário disponível. Além de trabalhar no horário estabelecido, é ter aquele horário disponível, porque se do nada a Mônica marcasse uma reunião às pressas, tínhamos que estar com aquele horário ali, disponível. [...] Não que fosse um combinado, mas a gente sempre tentava dar uma descontrainda*

*perguntando como a galera estava e eu lembro que tiveram alguns petianos que se juntaram para brincar de um joguinho. Isso não era do PET, mas a gente se reunia para jogar, descontraír. Nesse momento a gente não falava do PET, mas do jogo, a gente falava da nossa vida, ficava fazendo graça na ligação, mas era um momento que eu vi que era importante para a gente (Gabriela, 2023, grifo nosso).*

Na visão de Ana Carolina, lidar com a situação da pandemia exigia a participação efetiva dos colegas e o planejamento do trabalho:

*Em 2020 era uma loucura! A gente não controlava os nossos horários. Eu trabalhei mais de dez horas na edição do Podcast. Às vezes a gente ficava a mercê do horário do convidado do Podcast. Fora a edição! [...]Eu demorava dez horas para editar. Ensinei as pessoas a fazerem, mas ninguém se prontificou a fazer. Gente que ficava doente ou o computador quebrava. Isso dentro do meu subgrupo. Então, para mim foi muito pesado porque eu trabalhava muito. Meu computador era muito lento e fora que eu tinha que gravar. Eu falava assim: Por mais que a gente não tenha recurso, vamos fazer um negócio bem feito! Foi isso que o PET sempre se propôs, a gente não poderia chegar e gravar qualquer coisa e ficar tudo bem. Nós não somos assim! E é horrível você escutar com o áudio ruim, e eu pensava nisso. De fazer um trabalho bom! O resto do pessoal fazia a parte de produção, a parte de montar o roteiro, porque também não é fácil. Mas a grande carga fica na edição [...]. O pessoal do meu grupo, como a gente ficava muito dependente do convidado, não tinha horário. Então, às vezes eu não podia estar na reunião do PET, por estar muito cansada com a edição. Sem falar de muitas coisas acontecendo dentro da minha casa. Mas quando foi com a escola, aí a gente soube dividir as metas. Tinha os dias da aproximação, os dias das reuniões. Então, voltou o ritmo PET e foi bem mais tranquilo. Em alguns dias dava até uma folga para a gente ler alguns textos e pensar o que a gente iria fazer. Não era uma folga! A gente conseguia ter essa liberdade. Então, foi bem mais tranquilo! Foi uma experiência incrível trabalhar com o Podcast. Foi muito estressante, mas cada convidado nos ensinou muito. Se eu tivesse o computador que eu tenho agora, eu teria conseguido fazer sem tanto sacrifício e rapidinho. Mas na época foi a*

*limitação tecnológica. Com a transição para a escola, acredito que a gente conseguiu estabelecer dentro do subgrupo e do Grupo como um todo, a subdivisão dos horários. Nossa aproximação terça, sexta e aí, a gente já conseguia ter aquela organização do PET. A gente fazia aquele calendário do PET presencial. Nem as escolas sabiam o que estava acontecendo. Como que iriam abraçar o Grupo? (Ana Carolina, 2023, grifo nosso).*

Há vários aspectos a considerar no processo de formação docente anunciados por Ana Carolina, sendo o primeiro a relevância de um percurso formativo que não se resume às experiências em si, mas se alimenta da maneira como as vivemos, das reflexões e dos significados que lhes atribuímos nos contextos das nossas vidas. Outra questão se refere ao entendimento de que o que foi formativo para uns pode não ter sido significativo para outros, em razão das idiossincrasias, da variedade de contextos vividos por cada pessoa e das preferências de cada um e dos modos como interpretamos e nos relacionamos com cada experiência (Warschauer, 2017b).

Na sequência, apresentamos excertos extraídos das narrativas de outros dois participantes que nos ajudam a ampliar o foco da discussão:

*Em relação ao que eu trago para a minha vivência, hoje eu estou dentro da escola, em processo de me tornar a professora do 6º e do 7º anos dessa escola que eu estou trabalhando. Eu entrei no PET não querendo trabalhar com criança, saio do PET trabalhando com crianças, assumo turmas de crianças. Eu sinto que às vezes eu ouço o que eu queria ouvir. Eles respondem as minhas dúvidas! Tem vezes que eu saio da sala perguntando: Caramba, será que eles entenderam o que eu falei? E aí chega uma aluna e fala: 'Nossa professora, você foi muito legal e eu acabei de entender tudo o que você falou! O jeito que você explica é de uma maneira diferente.' Aprendi a atingir os alunos, porque você tem que se tornar uma professora dessa nova era do pós-pandemia. O novo rumo da internet, você tem que entender o que está acontecendo com eles e tentar chamar a atenção deles de alguma forma. E o PET me ajudou nisso! Me tornar uma professora nova,*

*uma professora reinventando todo tempo para que eu possa me tornar uma professora de várias turmas. O contato de como abordar os temas porque eu tive contato com outras licenciaturas. O contato com outras bibliografias, autores que eu nunca tinha lido, nem ouvido [falar]. Então, o PET foi incrível! E durante toda essa conversa eu tenho falado de como o PET e a monitoria me ajudaram a me tornar uma professora, mas pouco falei de como o PET me ajudou a me tornar uma pessoa. Porque eu entro no PET em 2019, com 18 anos e no primeiro período... porque um amigo meu de curso tinha falado do PET. Eu fiquei nos últimos lugares [da lista de classificação], mas acabei conseguindo depois a vaga. Conheci pessoas incríveis [...] e cada uma contribuiu de uma forma diferente. Então, da mesma forma que eu posso ter marcado essas pessoas, elas me marcaram. Eu entendi o que é ser autoritária e ter autoridade. Eu aprendi o que é trabalhar em grupo, porque você pode entrar para uma empresa e te perguntarem: 'Você gosta de trabalhar em grupo?' Sim, gosto! Igual no PET! Mas aí chega a parte da metodologia, a parte de conhecer a bibliografia, a parte do desenvolvimento do projeto e você tem que manter. Então, eu acho que o jeito de levar as coisas, esse jogo de cintura, aprender como falar, como abordar, tanto com as crianças, mas principalmente com as autoridades. Porque eu não posso conversar com o meu chefe da mesma maneira como eu converso com meu colega de trabalho. Então, o PET me ensinou a ser uma pessoa, a ser professora fora da sala de aula, a professora que fica ali na copa conversando com outros professores, onde o seu coordenador também está ali e você precisa ter cuidado com o que vai falar, porque [você] pode [se] comprometer, ou seja, se tornar um profissional para além da sala de aula. É isso que eu trago da minha passagem pelo PET de 2019 a 2021. Eu cresci como professora e como pessoa. Me tornei uma pessoa melhor (Júlia, 2023, grifo nosso).*

Continua Diego:

*Cyntia, eu penso que o principal é muito se colocar no lugar do outro. Teve uma época que a gente brigava muito e eu lembro de uma frase [de um colega]: 'Quem está machucado, grita!' E eu tenho muito essa frase na minha cabeça porque era verdadeiramente isso, sabe? Todo mundo vivendo coisas diferentes que a gente não sabia lidar. Ao mesmo*

*tempo queria que o outro se comportasse como a gente se comportava. Era bem difícil, assim [...]. É isso, se colocar no lugar do outro. De entender que tem horas que a gente tem que ser flexível sim, mas não deixar quebrar, né? Ter esse cuidado, mas tem horas que tem que ir mais firme, porque a gente quer cuidar, mas não pode perder o foco de um lugar que todo mundo precisa estar, né? Pode demorar, mas vai chegar. E é isso na sala de aula também. Igual agora, eu estou com uma turma do 1º ano e outra do 5º. Os meus alunos do 5º ano, é uma turma pequena, tenho 15 alunos... e eu estou com sete que ainda não estão alfabetizados. Passo uma atividade que eu quero alcançar todo mundo, mas preciso modelar a minha atividade, porque senão eu não vou atingir ninguém. Talvez eu atinja um que está mais elevado, mas outros vão ficar deslocados e não é isso que a gente quer. Então, a gente tem que ter um objetivo, mas eu tenho que arrumar de acordo com as necessidades e era isso que a gente fazia no PET. A gente tinha esse objetivo que era fazer esse projeto acontecer, mas tinha que ir modelando. Tem horas que a Ana vai ter que dormir tarde porque eu não estou conseguindo lidar com as minhas situações agora. Outra hora ela para e eu posso ajudar. Eu assumo! Tanto no PET quanto na sala de aula a gente vai se modelando, se encaixando para todo mundo seguir bem. São realidades tão diferentes! Ao mesmo tempo que eu tenho aluno do 1º ano, que se eu colocar no 5º ano vai seguir, eu tenho do 5º ano que não vai. Esse cuidado de olhar, você entende que não é só o aluno, né? É uma questão de saúde, de família, de local, de ambiente. E Cyntia, cada vez mais eu me questiono, porque é muita coisa, muita responsabilidade. É muito difícil! Esses dias eu fui conversar com a minha orientadora, porque a gente quer ajudar todo mundo, a gente quer fazer tudo, mas tem horas que não dá. Tem aluno que precisa de uma ajuda médica e a família não aceita. Pode passar do nosso limite vendo aquele aluno tentando, mas não conseguindo e a família que só poda (Diego, 2023, grifo nosso).*

As narrativas dos partícipes nos levam a refletir sobre as aprendizagens desencadeadas a partir da integração ao PET e as relações que estabeleceram entre o que aprenderam, experienciaram e a forma como, atualmente, lidam com os desafios vividos na condição de professores iniciantes.

Acreditamos que a preparação desses jovens baseada na resolução de problemas e no desenvolvimento da sua autonomia, (Contreras, 2002), foi um elemento de fundamental importância para o desenvolvimento da sua capacidade de antever situações, decidir, planejar, encaminhar, avaliar e analisar o que realizaram no período em questão.

O estudioso acrescenta ainda:

[...] o docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades. Esse fato indica tanto a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo, como a impossibilidade, em muitas ocasiões, de um tempo para meditar ou para consultar e compartilhar responsabilidades (Contreras, 2002, p. 196).

A essas afirmações, somam-se questões desafiadoras que continuam permeando o caminho da formação docente, tais como: distância entre os saberes acadêmicos e o mundo da prática escolar; as poucas oportunidades de participação do futuro professor na construção e no encaminhamento das atividades voltadas à educação básica e a dificuldade dos cursos de licenciatura enxergarem e se relacionarem, efetivamente, com a escola, concebendo-a como produtora de conhecimentos (Gatti, 2023).

Defendemos que o trabalho universitário e o trabalho da educação básica compõem o contínuo processo formativo das novas gerações e, portanto, precisam se relacionar, intimamente, em diferentes sentidos e dimensões. A efetivação dessas interfaces demanda diálogo, interações entre agentes universitários e agentes das redes de educação básica, com vistas à construção de pontes de interação, abertura para a escuta, capacidade cooperativa, flexibilidade, entendimentos e consensos (Gatti, 2023; Saviane; Duarte, 2012; Vasconcellos; Andrade, 2019).

Esse movimento requer ações e produções pontuais, bem como esforços institucionais que ainda enfrentam resistências.



### 5.3. Registros de vida e de experiências na formação: memórias compartilhadas

A perspectiva de investigação sobre as experiências educativas que inspira a realização desta pesquisa está orientada pelo sincero interesse na escuta do que os envolvidos tinham a nos dizer sobre as suas experiências/vivências e a maneira como as (re)significavam e as interpretavam.

Desta forma, acreditamos que o vivido não cabe em perguntas estruturadas, mas pode ser partilhado durante uma conversa tecida, gerada com e alimentada pela identificação de inquietações ou temas de interesses comuns (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018).

Nesta perspectiva, seja em situações de ensino ou de pesquisa, Cunha, (1997) faz um alerta quanto à necessidade de nos mantermos atentos. A autora aponta que “[...] o fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos” (*Ibidem*, 1997, p. 3).

Desse modo, coadunamos com Manoel de Barros, em seu poema, “Memórias inventadas”, quando enfatiza que “[...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Portanto, se o que tem importância em nossa existência é aquilo que nos encanta, e não o que pode ser medido, queremos dizer que a experiência tem sua medida no que produz em nós de mais humano e de mais profissional.

Tecendo este diálogo entre formação interdisciplinar e experiência na profissão docente, pedimos aos participantes da pesquisa que nos contassem o que consideravam que levariam do período vivenciado junto ao Grupo PET-Inter para a vida e a profissão.

Gabriela revelou informações sobre a (re)construção de sentidos desencadeada, dizendo:

*Para mim são dois pontos! Um que eu concordo com a Ana, que assim... a partir do momento que você entende, não vou dizer 100%, mas falar que eu consigo entender a interdisciplinaridade, identificar e ter um ato interdisciplinar [...]. Porque você tem conhecimento daquilo ali e você percebe que dá muito certo. Então, para que tentar uma forma que seja ultrapassada, sabendo que tem uma maneira que na minha concepção é bem melhor, sabe? É claro que existem diversas formas de você montar um planejamento, de você dar uma aula, de você pensar. Mas, o que para mim é o suprassumo da educação é a interdisciplinaridade, mas aí, agora eu não consigo trabalhar de modo interdisciplinar porque somente eu dou aula naquele local. Então, eu não consigo, mas eu tento pensar de alguma forma que traga algo além do que só História. Claro que eu não vou conseguir isso, porque eu estou formada só na História, mas eu tento conversar com um professor de uma outra área, pedir uma dica ou então lembrar de algum trabalho que eu fiz lá no PET e tentar meio que aplicar isso aqui. Eu sempre tento trazer ao máximo o que eu consigo da interdisciplinaridade. É claro que eu não vou conseguir fazer um ato interdisciplinar, mas eu tento pensar da forma que eu pensava no PET e uma outra coisa que ficou muito marcada na minha memória, e que eu sempre falo disso [...]. Uma petiana vitalícia, que eu lembro, quando eu entrei, ela falava muito de ser humilde e de escutar a pessoa do lado. E eu ficava assim: Caramba, eu sou assim! Mas a gente não percebe que nós não somos, que a gente não está sendo. Então, só depois que eu passei por todo o PET, que eu tive os petianos comigo, vivi 2019, que eu vivi 2020, 2021, que eu revisei o PET enquanto uma pessoa que era vitalícia; que eu 'leveei a palavra do PET' para outros lugares, como a UFRJ, a UFF; para outros projetos é que eu percebi o que é ser humilde [...], sabe? Porque assim, durante a faculdade, a gente faz trabalho em grupo, ok! Então, eu sei trabalhar em grupo! Só que no real, eu nem sempre sei, porque você quer trabalhar em grupo, mas você está fazendo ali a sua parte. Colocando o seu conhecimento e você vai juntar com o conhecimento da outra pessoa. Isso daí, não é você escutar o outro, mas é você ter a humildade para admitir que talvez a parte do outro esteja melhor ou aquele pensamento seja um pouco melhor do que o seu. Então, foi dentro do PET que eu aprendi isso e aí, eu percebo que muitas das coisas que eu aprendi no PET eu só consigo entender hoje em dia. Já tem um ano que eu saí e que eu revisito essas memórias e também porque eu estou mais*

*velha. Quando eu entrei no PET, eu era bem mais nova. Então, assim, você ter a humildade de escutar o colega do lado. Não é só você fechar a boca e escutar é você entender e perceber que, o que o seu colega está falando, você tem que valorizar. Principalmente porque ele não é da mesma área que você. Ele tem outra vivência, outro conhecimento. Então, é isso, você valorizar aquela pessoa que também está contribuindo com você e aquela contribuição é tão importante ou até mais importante do que a sua. Você entender que em certos momentos você tem que abdicar daquela sua ideia, daquele seu pensamento. Você tem que abraçar o do outro. Porque aquilo vai ser melhor para o conjunto total e a partir daquela ideia ali está somando no conjunto total, ela deixa de ser a ideia da Ana, deixa de ser a ideia da Gabi. É a ideia para compor ali, aquela aula, aquele projeto. Enfim, e a gente percebe que a interdisciplinaridade está aí. E eu levo isso muito para a sala de aula, no sentido também, como eu trabalho sozinha, eu não consigo exercitar isso com os meus colegas de trabalho, mas eu consigo exercitar isso com a minha turma. Eu falo: Gente, é sempre em grupo! Vamos juntar a mesa! Gente, olha aqui! Presta atenção! O que o colega está falando? E assim, você levar isso para um aluno de 12 anos é bem complicado [...], mas eu tento levar isso que eu prendi para os meus alunos, principalmente nessa idade que sempre tem aquela pessoa que é muito tímida, que fala pouco. Aquele aluno que é o líder da sala, que sempre vai falar, que sempre vai ser escutado. Então, eu tento meio que manter todos no mesmo nível. Contribuindo da mesma forma, escutando da mesma forma. Então, eu acho que essas são as maiores coisas que eu trago do PET e levo comigo, sabe? Tanto para a minha vida pessoal, como para a minha vida profissional. Eu penso muito nessas duas coisas juntas porque eu vejo que a universidade é aquela casa/lugar dos saberes e independente dos saberes que você vai ter, tanto o profissional, o pedagógico, o de vida também. Não só isso! Mas ela fala: 'Eu não sei sobre tal conhecimento, mas vamos atrás disso? Vamos buscar isso? O que vocês estão precisando?' [...] Então, ela escuta muito a gente. Ela traz muito o que a gente pede, mas ela também fala para a gente ir buscar. A gente não está ali só com uma participação passiva, mas muito com uma participação ativa também. É por isso que todo mundo que trabalha com ela é muito fã dela, sabe? Porque todo mundo que passa pelo PET e tem convívio com essa galera do PET fala assim: 'Nossa! Vocês são do PET!' [...] Porque acho que um dos momentos que eu mais aprendi, não só de*

*aprender, porque na faculdade a gente está sempre aprendendo as matérias novas, mas o momento que eu mais aprendi, e que de fato eu aprendi, e eu entendi aqueles conhecimentos foi o meu momento dentro do PET, sabe? Não só pela Mônica, mas pelos meus colegas. Mas isso só aconteceu, porque foi o PET que a Mônica é Tutora. Então, a Mônica é muito essencial nesse processo formativo, mas não foi só por causa dela, mas foi porque era ela (Gabriela, 2023, grifo nosso).*

As palavras de Gabriela nos levam a ponderar que estamos tão habituados à ordem formal, convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos quando somos desafiados a pensar e a agir sob outras perspectivas (Fazenda, 2003). Isso envolve conhecer-se e conceder a possibilidade de mudar; estar aberto ao outro, aos outros, numa atitude de humildade. Essa dimensão é o fio que faz a conexão entre os fios que formam a trama do tecido do conhecimento produzido sob a abordagem interdisciplinar (Fazenda, 2003; 2013b) e, segundo Gabriela, uma das dimensões que nortearam o trabalho que realizava com o Grupo.

No relato de Ana Carolina, fica evidente a importância que atribui às aprendizagens originadas no campo da interdisciplinaridade, quando esclarece:

*Eu penso que eu não consigo mais desassociar o conhecimento. Por exemplo, me convidaram a elaborar a grade de um curso de audiovisual. E aí quando eu penso em interdisciplinaridade é o conhecimento indissociável. Eu não consigo ver só a História, só a Geografia ou só qualquer disciplina. Eu já penso: Se a gente der uma mesclada aqui! Eu ainda não tive a vivência de uma sala de aula como professora de História, mas estou tendo essa oportunidade de montar e coordenar esse curso e eu já penso no meu grupo de teatro audiovisual porque está tudo interligado. Com o conhecimento entre eles, ambos sairão ganhando, terão uma troca, sabe? E o audiovisual conversa muito com o teatro. A História conversa tanto com o Português, com a Geografia, com a Matemática. Então, com o nosso projeto, uma vez que você o vivencia, você não consegue se desligar dele. Não consegue separar o mundo em caixinhas. Isso para a minha profissão, quando eu estiver professora de História, eu vou fazer*

*como a Mônica sempre fala: Dá para dar um jeitinho [para tentar envolver outros professores]... (Risos). Eu sei que isso na escola tradicional, geralmente, não pode, mas eu vou tentar dar o meu jeitinho! (Risos). Então, foi muito bacana! [...] A Tutora é mãezona! Faz parte! Não tem como, era uma relação de mãe e filha mesmo. Ela escuta! A minha memória da universidade é a memória do PET é a minha memória com a Mônica. Assim, sinceramente, a faculdade de História ficou secundária, porque aqui foram os momentos bons, ruins. De aprendizado, acho que a grande chave foi o aprendizado. Porque todo mundo ali entrou querendo ser professor, a maioria e não tinha nada em relação a isso. Ou você não tem nada ou tem pouco [nos cursos de licenciatura]. Até porque a maior parte do PET era da História, porque aqui a gente era acolhida. A gente podia ser professora. Só consigo pensar nisso, muito carinho, muito aprendizado, porque até a parte ruim quando a gente revive, a gente já ganhou a maturidade que a Gabi falou e sabe que faz parte do processo (Ana Carolina, 2023, grifo nosso).*

Outras evidências significativas dos processos de formação vividos pelo PET são contempladas no depoimento de Júlia ao relembrar:

*A metodologia PET, as pessoas do PET não saíram, não foram embora. Eu vou concluir a faculdade e eu ainda tenho um contato com você, Cyntia. Eu vou concluir a faculdade e tenho a Gabi no meu Instagram. Eu vejo a Gabi uma pessoa que há quatro anos e meio eu nem sabia quem era e se torna uma grande amiga minha. Há quatro anos e meio eu não sabia o que era interdisciplinaridade e eu chego num concurso público e a prova que eu tenho que fazer com uma redação é sobre interdisciplinaridade. E por exemplo, é a prova de redação que me classifica. Eu tentei um concurso público para Saquarema e fui classificada como cadastro de reserva e a redação era simplesmente como fazer um planejamento interdisciplinar dentro da escola e eu não tinha estudado, me organizado para aquele concurso público, mas eu cheguei e falei: Caramba, eu sei fazer essa prova! E no final, a minha redação contribuiu para a minha pontuação e acaba que o objetivo que eu achava que iria demorar para acontecer, porque eu ainda estou fazendo faculdade, já sou... estou no*

*cadastro de reserva dentro de um concurso público. E a Mônica não sabe dessa história ainda, mas com certeza ela iria chorar, como sempre chora quando a gente conta uma vitória para ela. Então, o PET está ali, não tem como eu deixá-lo. Quando eu entro na sala de aula, eu posso ser a professora que eu quiser ser porque eu aprendi no PET o tipo de professora que eu posso ser naquele momento. Se eu quero ser aquela professora brincalhona, se eu quero ser aquela professora autoritária ou se eu quero ser aquela professora que vai ouvir. Então, o PET me ensinou isso que a universidade não me ensina e eu acho que é por isso que a gente fica quatro anos no PET. A gente sobrevivia com uma bolsa de 400 reais, mas todo mundo sabe que o nosso trabalho não valia só aqueles 400 reais. Se a gente não estava ali pelo dinheiro, pelo que estávamos? A gente estava ali para os desencontros que eu podia ter com o Diego dentro da formação e depois eu e o Diego estávamos aqui conversando em nos tornarmos parceiros dentro da universidade. Uma coisa que também me marcou muito foi o que [um petiano] falou, que o Lattes não explica o PET. Está no meu Lattes que eu participei do PET, mas nenhuma folha acadêmica vai mostrar o que eu ganhei, o que eu desenvolvi, o que eu me tornei com o PET. Só nessa conversa, só se alguém sentar e perguntar o que foi o PET para você. O que você se tornou no PET atualmente? Eu me tornei professora de escola preparatória [para o serviço] militar, sou professora de escola particular, faço iniciação científica na formação de jovens e adultos... Não há nada que o PET não tenha me aberto. Foi o PET que me fez descobrir que eu queria ser professora. Foi no PET que eu percebi que eu gosto de Educação, que eu quero pesquisar sobre Educação. Sinto, se eu vir a Mônica, que eu vou abraçá-la com carinho e eu vou me emocionar, porque antes dela ser a nossa Tutora, ela foi a Mônica que nasceu em Irajá, que foi professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Então, foi uma experiência incrível que eu tive com o PET, que o Lattes ou o meu currículo não explica. Só a minha vivência aqui com você e o Diego para entender, porque uma outra pessoa que não acompanhou não entenderia a dimensão... Acho que é por isso que a gente quer ficar mais tempo [...] eu falo que o PET tem aquele momento que é você que vai ter que escolher sair dele, porque você quer ficar, se acomoda naquele lugar, se sente bem naquele lugar seguro, mas você vai perceber que*

*precisa seguir com a vida. Não que o PET seja o final ou o início de alguma coisa. Isso vai depender aonde o PET está inserido na sua vida. O PET estava inserido na minha vida na universidade, tanto que eu fiquei [nele] até o sexto período. Entrei no primeiro e saí no sexto período. Mas eu senti que precisava fazer algo além e a mais do PET. Eu senti que o meu trabalho dentro do PET estava finalizado. A Mônica me ensinou o que eu tinha que aprender, a Cyntia me ensinou o que eu tinha que aprender. Os meus colegas do PET me ensinaram o que eu tinha que aprender e agora eu tinha que aprender novas coisas e aplicar essas coisas novas que eu aprendi. E na faculdade, com as minhas matérias da área da Geografia, eu não vou aprender isso. Então, eu acho que é por isso que o PET impacta, transforma. O PET está ali, não vai embora, acho que nunca vai e eu fico muito feliz por isso, por ter conhecido vocês. Também faço das palavras do Diego as minhas palavras: a Mônica é a professora que eu quero ser! Cyntia, essa garra de continuar no mestrado e depois no doutorado, me incentiva bastante a querer continuar depois da graduação numa pós-graduação. Me tornar uma mulher forte como vocês são. Então, eu gosto de vocês duas, eu gosto do que vocês contribuíram. As meninas do Formar também contribuíram. Então, é isso, o PET contribuiu para que eu ficasse todo esse tempo na universidade (Júlia, 2023, grifo nosso).*

Ao comentar o assunto, Diego relembra:

*Cyntia, eu acho até uma pena a gente não ter a Mônica aqui hoje. Eu lembro que no ano passado (2022) foi a minha primeira turminha de 5º ano [como professor da escola] e aí tivemos uma formatura bonita com as crianças, com as famílias. E eu lembro que um aluno tinha falado para mim, como ele lembraria de mim, sabe? 'Ah, tio! Eu não vou esquecer mais de você!' E eu fiquei pensando muito nisso, que o professor é muito um sujeito de memória. Então, você é responsável pelo modo como será lembrado por aquele aluno e eu acho que o PET e a Mônica, porque a gente não tem como separar os dois, têm um lugar muito importante na minha vida. Não só na vida profissional, como também na vida pessoal. Eu até queria falar isso para a Mônica. A minha referência enquanto professor hoje é ela, sem dúvida nenhuma. Ela já fez coisas por mim que a gente nunca falou em reunião e é isso, é esse lugar*

*que hoje eu quero ter na vida do meu aluno. Não só aquela pessoa da sala de aula, mas como alguém com um ideal e o PET vem junto nesse combo. Foi um lugar que eu aprendi muito, é um lugar que de fato a gente cresce muito. Por isso, por errar, por acertar, por ter vivências diferentes. Então, é isso Cyntia, o PET e a Mônica têm lugar fundamental na minha vida como um todo. Não só na minha vida profissional, mas como ser humano, entendendo que a gente pode ser muito mais do que aquilo que foi passado para a gente. E na universidade talvez falte isso, sabe? Eu tenho a experiência da universidade mais como lugar do conteúdo, da formação e da profissão. O PET vai para além disso. Eu acho que tem uma vivência que a gente consegue encaixar em situações do dia a dia. Então, eu acho que a universidade tem mais uma formação para o profissional e não como sujeito. Mas é isso, quando você vai para a prática o nosso olhar, o que você vê você não deixa de ver, com certeza. Mas você começa a entender situações onde é possível e onde não é. Mas tem um lugar, com uma chama ali, que a gente tenta sempre acender ou manter acesa (Diego, 2023, grifo nosso).*

As experiências descritas por Ana Carolina, Júlia e Diego reforçam o entendimento de que “[...] os formadores de professores precisam repensar o seu papel e o modo como trabalham à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar” (Flores, 2010, p. 186).

Outro aspecto a ser considerado se refere à valorização da dimensão acadêmica em detrimento da profissional, cuja ênfase está baseada numa lógica tradicional que tende a comprometer a possibilidade de implementação de propostas de formação inicial integradas que articulem escola e universidade (Flores, 2010).

Warschauer (2017a) propõe a criação de redes de reflexão coletiva envolvendo escolas da educação básica, uma vez que o trabalho em parceria pode viabilizar leituras e releituras do vivido, sob múltiplos olhares e numa retroalimentação constante. Para a estudiosa, “[...] a constituição de redes de partilha na escola é uma alternativa e oportunidade de autonomização em relação à



universidade e aos órgãos centrais do sistema educativo quanto à formação docente” (*Ibidem*, p. 242).

Aliada a esta questão, consideramos que apostar na formação inicial de professores inspirada pela abordagem da interdisciplinaridade, significa, em última análise, investir na potencialização da qualidade da atuação docente. Uma atuação mais aberta à construção de relações dialógicas, mais flexível, solidária, horizontalizada, integrativa e democrática. Como afirma Santomé (1998),

[...] o mundo precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época (p. 45).

A construção desse processo emancipatório “[...] tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma”, pois a sociedade costuma, conscientemente, fazer com que as pessoas não tenham reflexividade, mas respondam aos padrões estabelecidos socialmente (Cunha, 1997, p. 4).

Ivani Fazenda (2003) esclarece que um processo de conscientização pautado pela abordagem interdisciplinar expressa-se no comprometimento do/a professor/a com seu trabalho e é alimentado pela experiência e pela vivência das suas próprias práticas. Neste sentido, “[...] mais do que vencer os limites impostos pelo conhecimento fragmentado, é poder tornar essas fronteiras disciplinares territórios propícios para os encontros” (Trindade, 2013, p. 85).

No depoimento de Diego, fica claro que sua experiência no PET contribuiu para o entendimento de que o professor é um sujeito de memória, por isso, precisa refletir sobre a forma como gostaria de ser lembrado. Outra relação que faz é sobre se tornar professor pelo exemplo, algo preocupante nos dias que seguem, visto que o interesse pela carreira continua em declínio, conforme dados apresentados por

uma pesquisa realizada pelo Instituto Semesp<sup>50</sup> - órgão que representa mantenedoras de Ensino Superior no país.

Pesquisa divulgada em outubro de 2022, revela que podem faltar mais de 230 mil docentes na Educação Básica até 2040. Alguns fatores apresentados no estudo podem ser destacados para explicar esse decréscimo, tais como: desinteresse do jovem em seguir a carreira de professor devido à baixa procura por cursos de licenciatura causada, principalmente, pela precarização da profissão - baixa remuneração e falta de reconhecimento de sua importância perante a sociedade; envelhecimento do corpo docente nos últimos anos, com destaque para o número de profissionais prestes a deixar o cargo; abandono da profissão devido às difíceis condições de trabalho - infraestrutura, falta de equipamentos e materiais de apoio, violência escolar e problemas de saúde agravados pela pandemia. Com o risco iminente da falta de professores, aspectos relacionados à formação docente também exigem atenção (INSTITUTO SEMESP, 2022).

Nas palavras de Diego, a universidade se manifesta mais como lugar do conteúdo, da formação e da profissão. Porém, na sua vivência no/com o PET e o acompanhamento da Tutora, conseguiu ter uma melhor compreensão do trabalho exercido pelos professores da escola básica que proporcionaram parcerias com estudantes e professores da escola e da universidade.

Ao refletirmos sobre essa parceria entre escola e universidade como um ambiente formativo, chamamos atenção para a necessidade de procurarmos conhecer o ponto de vista daquele que se forma, pois, a formação pertence a ele. Desse modo, é preciso ouvir sua voz, conhecer suas histórias, preferências e tentar compreender as experiências que viveram no cotidiano da escola básica e da universidade.

---

<sup>50</sup> INSTITUTO SEMESP. Risco de apagão de professores no Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Por fim, os esclarecimentos dos egressos do Grupo nos levam a supor que o efetivo comprometimento com o percurso formativo proporcionado pelo PET-Inter, desencadeou a construção de saberes que avaliam como importantes para o seu desempenho nos processos seletivos aos quais se submeteram e na redução dos impactos e das dificuldades que enfrentaram quando começaram a atuar como docentes. Acreditamos, também, que as experiências vividas no Grupo incitaram a criação de espaços de construção epistemológica que ajudaram a fomentar e a expandir a constituição dos seus processos identitários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Façamos da interrupção um caminho novo.  
Da queda um passo de dança,  
do medo uma escada,  
do sonho uma ponte,  
da procura um encontro!*  
Fernando Sabino

O trabalho, aqui empreendido, inscreve-se nos princípios epistemológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, ancorado na perspectiva narrativa, com ênfase nos depoimentos de três egressas e um egresso do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da Universidade Federal Fluminense. O Grupo desenvolve experiências espaço/temporais no contexto escolar da rede pública do município de Niterói/RJ, sinalizando desafios, enfrentamentos, estratégias pedagógicas e modos singulares de exercer a profissão de professor.

Nesta pesquisa, as narrativas constituem-se como dispositivos da produção de sentidos acerca das experiências vividas pelos partícipes neste contexto. O esforço de analisar as narrativas das experiências relatadas, revela contribuições para a construção da identidade profissional docente e sinaliza possibilidades no território da formação inicial dos professores, clarificando/ampliando os significados expressos em suas narrativas no devir de suas experiências pessoais e profissionais.

Se considerarmos que o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo Grupo coincide com a minha entrada no Mestrado em Educação da mesma universidade, veremos que ao longo de quase oito anos (entre o mestrado e doutorado), tivemos a oportunidade de nos envolver com um quantitativo razoável de pessoas e acompanhar o desenrolar das vidas de muitos dos jovens que, ao chegar à universidade pública, tiveram a oportunidade de

ingressar no Grupo. Ao longo deste período, enfrentamos riscos pessoais e acadêmicos tendo em vista que não tínhamos, de antemão, o controle do material que analisaríamos, o que exigiu atenção redobrada aos objetivos propostos e aos acontecimentos externos. Além disso, sabíamos que a nossa escrita seria atravessada por desafios relacionados aos entrelaçamentos decorrentes do carinho que fomos desenvolvendo pelos integrantes do Grupo e pelo fato de que a orientadora desta pesquisa também é a Tutora do mesmo. Neste sentido, tanto a escrita como as correções da pesquisa foram feitas por quem conhece e há anos convive com os integrantes, o que, de um lado ajuda no detalhamento e na compreensão das especificidades dos temas abordados, mas de outro, dificulta as análises das complexas relações estabelecidas.

Outros aspectos importantes a serem considerados, no decorrer desse processo, dizem respeito a minha formação como pesquisadora, seja no que diz respeito aos desafios que envolvem a construção da escrita acadêmica ou em relação ao estudo das obras dos pesquisadores selecionados, dando cor e traço ao risco desse bordado. Em paralelo, o acompanhamento do objeto de investigação e a escrita do texto foram atravessados por um tempo de desgaste psicológico e dificuldades financeiras acarretados pela pandemia.

A sistematização das análises realizadas a partir das narrativas da Tutora e dos petianos envolvidos, nos levam a considerar que, no decorrer da integração ao Grupo PET, o sujeito tem a oportunidade de perceber e refletir sobre a própria realidade e o tipo de trabalho que desenvolve com os pares, professores e estudantes das escolas nas quais atuam. Os entrosamentos e as aprendizagens desencadeadas neste processo foram avaliadas como formativas para a vida e para a prática da sala de aula.

As análises expressam, também, que o conjunto das ações propostas e realizadas pelos petianos impulsionam o desenvolvimento da autonomia, a autoria e o protagonismo sob o enfoque da colaboração. Juntos, tomam decisões sobre o que será mantido e o que será alterado com base nos estudos e nas

experiências que vão adquirindo no interior do Grupo. Esta dinâmica ocasionou, por exemplo, a formalização da integração do PET-Inter ao Grupo de Pesquisa Formar/CNPq, por considerarem que assim teriam a oportunidade de se dedicar ao desenvolvimento de pesquisas - no campo da formação docente -, conviver, interagir, contribuir e aprender com pesquisadores mais experientes.

As análises que empreendemos foram pautadas por duas categorias e seus agrupamentos, formuladas em acordo com os objetivos da investigação, denominadas **Formação de professores: trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão e Experiências vividas e refletidas no/pelo Grupo PET interdisciplinar.**

Ao partilhar oralmente suas experiências, os quatro partícipes retomaram suas trajetórias de vida, as razões que os levaram a escolher a docência como profissão, as experiências da formação acadêmica e as expectativas dirigidas à profissão. Também atribuíram importância aos saberes advindos dessa experiência e valorizaram o local de trabalho como espaço singular para o surgimento de aprendizagens profissionais, ou seja, a escola.

Os depoimentos do/as quatro petiano/as que participaram das duas Rodas de Conversa revelaram sua interpretação sobre as situações vividas durante a pandemia e as alterações substantivas que este quadro desencadeou, quer do ponto de vista econômico, quer do cultural ou social na vida das pessoas. Na época, as experiências presenciais e as contínuas interações que as convivências diárias permitiam e faziam parte das construções pessoais e coletivas do Grupo foram substituídas por imagens que apareciam nas telas dos celulares e dos computadores que passaram a ser utilizados como ferramentas que ajudavam a assegurar o andamento do trabalho, mas, paralelamente, explicitavam desigualdades econômicas e sociais e os efeitos emocionais que o quadro sanitário acarretou na vida da maioria.

De acordo com os partícipes, a imersão no Grupo gerou aprendizagens sobre a construção e a implementação de projetos interdisciplinares contribuindo com o processo de formação

profissional. Por seu intermédio, tiveram a chance de criar e desenvolver atividades pedagógicas que exigiram colocar-se no lugar de outras pessoas; organizar e planejar atividades em contexto educativo online ou não (definindo objetivos, conteúdos e estratégias); organizar-se no tempo e no espaço procurando adequar as atividades propostas às condições físicas e sanitárias de cada época; saber falar, ouvir, rever e reformular seus argumentos quando suas ideias não eram aprovadas; lidar com frustrações e emoções distintas quando algo não dava certo; partilhar tarefas e reconhecer o potencial dos pares perante os desafios e as demandas que surgiam; trabalhar de forma colaborativa na criação e na avaliação das decisões tomadas.

O processo de formação narrado revela aspectos, pessoas, marcas que contribuíram para que fizessem a escolha pela docência e ajudaram a nutrir as identidades individuais e coletiva do Grupo. Sinaliza, também, a relevância da formação inicial de professores investir no conhecimento de si do futuro professor, uma vez que a maneira como ensinamos é influenciada pelo que somos e o que acreditamos.

Os relatos expressam que as experiências derivadas da monitoria de Didática foram avaliadas pelos petianos egressos como oportunidades formativas que permitiram aprofundar conhecimentos, descobrir e propor estratégias pedagógicas que abriram novas perspectivas em seu percurso profissional e acadêmico. A cada nova experiência como monitores, foram chamados a explicitar o porquê das decisões tomadas e das escolhas feitas, provocando movimentos de ação e reflexão que trouxeram à tona sentidos e significados, até então, impensados sobre a maneira como atuavam e sobre a profissão.

De acordo com a linha que vimos defendendo, este trabalho tem como um dos eixos estruturantes a problematização e a vivência na prática em seus contextos diversos, implicando desta forma contribuir para o aprimoramento de ações que reforcem a importância de uma formação em rede, não apenas no tempo da formação inicial, mas num ininterrupto que se alicerça nesse ponto

inicial, mas se amplia num permanente desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Nesta análise, concordamos que a criação de um contexto participativo, democrático e tecido por redes de cooperação amplia a compreensão da prática do futuro professor, formando contínuos entrelaçamentos.

A contribuição desta pesquisa se dá na busca por pensar a formação docente baseada na reflexão da própria prática, envolvendo uma base epistemológica que não contempla a competência profissional, mas assume pressupostos e implicações bem delineados.

Ressaltamos a relevância das informações produzidas pelos estudiosos citados nesta obra, que nos ofereceram suporte teórico necessário ao entendimento do assunto aqui abordado e contribuíram, principalmente, com a composição das nossas análises. Diante da impossibilidade de citar todos os seus nomes destacamos alguns: Contreras (2002), Fazenda (2014), Gatti (2023), Hernández e Ventura (2017), Larrosa (2022), Lüdke e André (2018), Nóvoa (2022), Perrenoud (2001), Tardif (2014) e Warschauer (2017).

Seus esclarecimentos e nosso envolvimento nesta investigação corroboram para evidenciar que apostar na interdisciplinaridade significa defender bases que estão diretamente relacionadas a um modo de ser coerente, que não abre mão da totalidade atenta às mais variáveis formas de manifestação da realidade e exteriorizadas nas formas de respeito, desapego, espera e humildade.

As análises que fizemos ao longo desta obra nos provocam a sistematizar alguns pontos que emergiram como aspectos imprescindíveis para o Grupo PET-Inter, conforme relacionamos a seguir:

- Acolhimento e afetividade como linhas que atravessam e entrelaçam todo o ciclo de trabalho; indissociabilidade entre teoria e prática; construção de relações colaborativas calcadas em processos de co-formação que valorizam a multiplicidade de lideranças e a autoria dos alunos(as)/licenciandos(as);



desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de ouvir e se colocar no lugar do outro; investimento na construção de uma cultura formativa pautada pela qualidade das relações, pelo desenvolvimento do senso de pertencimento ao Grupo, pela centralidade, identificação e valorização da docência.

Entendemos que estas são pistas que podem nos ajudar a avançar na construção de ambientes mais humanos fundados em percursos únicos voltados ao coletivo, com vistas à ideia de encontro (e não de aula). Percursos estes que investem no estudo de referenciais teóricos solidamente construídos, na apropriação e construção de novos conhecimentos em articulação com situações reais de ensino; respeita e valoriza os diferentes saberes e possibilidades de aprendizagem; apoia e fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos.

Valorizar e investir nesta construção, tecer estes e outros tantos fios é uma das marcas do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar da Universidade Federal Fluminense. Por tudo isso, entendemos que a metodologia adotada pelo Grupo PET-Inter é uma proposta inovadora e desafiadora de formação docente que favorece a diversidade de pensamentos, suscita reflexões e a construção de outros percursos educativos. Este cenário provocou efeitos em níveis variados que se desdobraram em contribuições para os processos seletivos aos quais os egressos do Grupo se submeteram e em saberes que os ajudaram a superar alguns dos desafios vividos na fase inicial da docência.

Fim?

Ou uma parte do bordado?

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. A. de. **Espaços da Memória**: um estudo sobre Pedro Nava. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Edusp/Fapesp, 1998.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no Desenvolvimento profissional dos Professores: o ano de indução. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ALMEIDA, M. E. Como se trabalha com projetos. **Revista TV Escola**, [S.l.], n. 22, p. 35-38, 2001. Entrevista concedida a Cláudio Pucci. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/revistas/Revista22/PDF/entrevista.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

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

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

AMBROSETTI, N. B.; LIMA, F. P. M.; SIGNORELLI, G.; CALIL, A. M. G. C. Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BARBOSA, M. C. S. Trabalhando com projetos. *In*: **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. ZEN, D. M. I. H.; XAVIER, M. L. M. (org.). Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

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

BENDER, W. N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRAGANÇA, I. F. de S. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. **Linhas Críticas**, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47919>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRAGANÇA, I. F. S; OSSA, D. L. M. As duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 252, 2 ago. 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3312>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprende. **Actas do I Congresso nacional de Supervisão**, Lisboa, 1999.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? *In*: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. **Escolas e mudança: o papel dos Centros de Formação**. Lisboa: Educa, 1994, p. 26.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v.46 n.161, p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDRG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de set. 2023.

CARBONNEAU, M. HÉTU, J. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. *In*: PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. (orgs.). **Formando**

**professores profissionais:** Que estratégia? Que competência. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

CONTRERAS, J. Os valores do profissionalismo e a profissionalidade docente. *In: A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSI, A. M. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. *In: LIMA, E. F. de (org.). Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livros, 2006.

CRUZ, G. B. da. (Org.). **Prática, pesquisa e formação docente:** narrativas do PIBID pedagogia da UFRJ. Curitiba: CRV, 2019.

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.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa

DALBEN, A. I. L. F. Didática, formação e trabalho docente: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. *In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs.). Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

DINIZ-PEREIRA, J., E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2919>. Acesso em: 03 out. 2022.

e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjjLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

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

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013a.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas Interdisciplinares na escola.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

FAZENDA, I. C. A.; GODOY, H. P. (Org.) **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, I. C. B.; CRUZ, G. B. da. “O Início é até meio assustador (...)!”: Inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 26 (p. 31-44) 30 abr. 2021. Disponível em: <http://www.revforma.caodocente.com.br>. Acesso em: 09 nov. 2023.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182 – 188, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 02 nov. 2023.

FRANÇA, O. A. V. Ação. *In:* FAZENDA, I.C.; GODOY, H. P. (Org.) **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir.** São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (Brasil). **Educação escolar em tempos de pandemia.** [São Paulo], 2020. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>

<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-2>. Acesso em: 10 jan. 2022.

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. Perspectivas da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265>. Acesso em: 09 de mar. 2021.

GATTI, B. A. Inovações curriculares na interface entre educação básica e universidade. **Revista Ciência & Cultura – SBPC**, março 2023. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v75n1/v75n1a04.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

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&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 09 mar. 2021.

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

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Imago, 2016.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. 2002. p. 20-28.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª reimpressão, 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.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2.ed. 2018.

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

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai/ago de 2005.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. A Pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 42, set/dez, 2009.

MACIEL, S.; JAEHN, L.; VASCONCELLOS, M. Precisamos falar de gênero: por uma educação democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, p. 1503-1517, 2018.

MARCELO GARCIA, C. La formación inicial y permanente de los educadores. *In: Consejo Escolar del Estado: Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: 2002. p. 161-194. p. 161-194.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. *In: LIMA, E. F. de (org.). Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livros, 2006.

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 Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul/set, 2021.

MEDEIROS, I. K. V. L. **Interdisciplinaridade e formação docente: um estudo bibliográfico sobre os conceitos fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico no século XXI**, 2023, 48f. TCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFF, Niterói/RJ, 2023.

MORAIS, J. de S. **Fios e tramas em contextos de pesquisa formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. 2022. 1 recurso online (259 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/3274>. Acesso em: 3 set. 2023.



MORIN, E. As duas globalizações: comunicação e complexidade. *In*: MORIN, Edgar; SILVA, J. M. da (org.). **As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente**. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2001b.

MORIN, E. **Lições de um século de vida**. 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

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

NIENOV, O. H.; CAPPE, E. (org). **Estratégias didáticas para atividades remotas**. Porto Alegre: UFRGS, 2021. p. 19-30.

NORBERT, E. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. A Metamorfose da Escola. **Revista Militar**. Lisboa. vol. 72. n. 2616, p. 33-42, jan. 2020. Disponível em: [https://www.revistamilitar.pt/recursos/files/2020/Revista\\_Militar\\_Jan\\_2020.pdf](https://www.revistamilitar.pt/recursos/files/2020/Revista_Militar_Jan_2020.pdf). Acesso em: 23 out. 2022.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywBLjny/?lang=pt#>. Acesso em: 07 Fev. 2023.

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. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D>

fM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 nov. 2021.

NÓVOA, A. **Um novo modelo institucional para a formação de professores**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A.; ALVIM, Yara C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 Set. 2023.

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/modulos/video/showVideo.php?video=12894>. Acesso em: 09 mar. 2021.

NÓVOA. A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009. (Livro em formato digital). Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no séc XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

PETRONI, A. P., SOUZA, V. L. T. de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 2, n. 22, p. 364, 2010.

REDUZINO JUNIOR, C. V. ; MEDEIROS, I. K. V. L. ; SANTOS, N. I. ; VASCONCELLOS. Os desafios da vivência interdisciplinar e a

personalidade do professor. *In: Anais do V CEDUCE - Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Saberes da Didática e as vozes da escola, Niterói. 2018.*

REZENDE, C. de S. B. *et al.*. A instituição de formação e a escola: uma aprendizagem à docência em contextos de prática. **E-book VII CONEDU 2021 - Vol 01.** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82029>. Acesso em: 10/05/2022.

REZENDE, C. de S. B. **Formação inicial construída em articulação com a profissão:** um diálogo com licenciandos vinculados ao Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal Fluminense. 2019. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

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.

REZENDE, C. S. B. Contribuições, desafios e superações em narrativas de licenciandos: tecendo outros olhares sobre a profissão de professor. *In: CRUZ, G. B. da; GABRIEL, C. T.; VASCONCELLOS, M.; AZEVEDO, P. B. de. (Org.). Livro 1 v. 1. Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente.* 1. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2020, v. 1, p. 235-246.

REZENDE, C. S. B.; VASCONCELLOS. Apesar da partitura a execução da música: um olhar sobre a prática na formação docente. *In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva e Jornada*

Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2020, Campina Grande - Virtual. Anais de evento: **Revista CINTEDI**, 2020b. p. 01-11.

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.

RICOEUR, P. A vida: uma narrativa em busca do narrador. **Escritos e Conferência 1: em torno da psicanálise**. Edições: Loyola, 2010. Tradução Edson Bini. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4731462&forceview=1>. Acesso em: 10 set. 2023.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 98, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. do C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 79–90, 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpfp/article/view/545>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, D. R. dos. **Entre descobertas e sobrevivências desisti da profissão: retratos do abandono do Magistério**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SARTRE, J. O existencialismo é um humanismo. *In*: **Os Pensadores** v. XL. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SIGNORELLI, de Q. G. **A inserção profissional de professores iniciantes egressos do PIBID**. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, 2017, p. 221-236. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/209>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOARES, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, A. S.; BARROS, C. C. A.; DUTRA, F. D'E.; GUSMÃO, R. S. C.; CARDOSO, B. L. C. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos cenpec**, São Paulo, v. 6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/articloe/view/353>. Acesso em: 05 jan. 2022.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de profissional reflexivo na educação: atualidade, usos e limites. **Caderno de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388 - 411. abr/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 Set. 2023.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, D. E. A interdisciplinaridade na contemporaneidade: qual sentido? *In*: FAZENDA, I. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira De Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/#>. Acesso em: 05 fev. 2023.

TOLEDO, M. VASCONCELLOS, M. Da solidão ao encontro: argumentos em torno da formação de professores em perspectiva colaborativa. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.18 , n. 00, p. e023109, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17007/16984>. Acesso em: 02 dez. 2023.

TORRES-SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1998.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. *In*: FAZENDA, I. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 187-200.

VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. **Tecnologia e Educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

VASCONCELLOS, M; ANDRADE, V. **Formação de Professores e Projetos Interdisciplinares:** perspectivas para uma outra escola. Curitiba: Brasil Publishing, 2019.

VASCONCELLOS, M; SANTIAGO, M. C. . Cursos de licenciatura e práticas docentes na educação básica: relações entre o referencial freireano e a formação inicial inspirada pela abordagem interdisciplinar. **REVISTALEPH**, v. 00, p. 185-205, 2017.

VASCONCELLOS, M; SANTIAGO, M. Grupo de Pesquisa “Formar”: inovação ou reinvenção de saberes? **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.8, n.22, p.35-46, jan./abr. 2018.

VASCONCELLOS, M. **Formação docente e entrada na carreira:** uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - UFMS, Campo Grande, 2009.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

WARSCHAUER, C. **Entre na Roda:** a formação humana nas escolas e nas organizações. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro:** uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017c.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamentos e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 Set. 2023.

## POSFÁCIO

### A título de um Posfácio

Feita a leitura deste livro, que derivou da tese de doutorado da autora, o quê dizer? Penso que o texto revelou na autora, não só um espírito de pesquisadora cuidadosa, mas, também trouxe à tona uma alma de poeta e a ousadia de expor a si mesma para outrem. Fez-se depoente na investigação conduzida. Nos brindou com várias narrativas de participantes da formação objeto de seu estudo, e, com uma escrita fluente e um modo instigante de colocar e conduzir sua tecitura da pesquisa. Nesse processo mostra-nos um percurso criativo pelo campo em estudo e pelos objetivos visados. Nos instigou com achados interessantes à reflexão educacional, em análise com muitos fios tecidos e outros que se revelam por tecer, criando, como diz-nos Humberto Eco, uma obra aberta.

Assim, com narrativa dinâmica de um processo vivido, mostra como é sujeito a ocorrências várias e avatares, mas, prenhes de significados e pontes entre si, os quais buscou compreender. Havia intenções e propósitos nas iniciativas formativas – o fio condutor – o que propiciou *insights* e abertura de perspectivas. Não a expressão de certezas, de verdades, mas, de possibilidades em certos contextos, mantendo foco no vivido representado em memória, em busca de coerência. Conseguiu trazer à luz seu objeto de investigação colocado em processo – da perspectiva geral primeira aos detalhes das formas de relação, das reorientações de ações e modos de comunicação. Ao optar, como nos diz, por tecer esclarecimentos sobre os objetivos visados, conduziu a narrativa da pesquisa e as análises de modo que o leitor se sinta “*em companhia através das palavras, dos gestos e das vivências didático-pedagógicas*”. O que ficou na memória dos participantes do processo formativo, imagens e evocação de aprendizagens significadas/ressignificadas,



o diferente e a diferença. O reconhecimento das experiências relacionais e pedagógicas que se desenrolaram (e se enrolaram), transmutando-se e desabrochando diferentes, na variação dos espaços de experiência propiciados pelo movimento do projeto – de 2020 a 2021 a 2022...Espaço das escolas, espaço universitário, o espaço virtualmente criado, a monitoria, os encontros e trocas, o aprendido e o questionado.

As lembranças – falas - se revelam em ondas que se entrecruzam: a partilha das práticas; reconstruções de conhecimentos e de conhecimento do ser profissional; o desafio do reconhecimento do interdisciplinar; o conhecimento que temos e a perspectiva interdisciplinar no currículo e dinâmicas escolares; o descortinar do mundo profissional - o processo de reconstituição identitária. No caminhado, encontrar e compreender os desafios e as formas de superação, compreender prioridades e escolhas e que saberes se constituíram, as angústias e as expectativas em relação ao exercício profissional docente. Com cuidados metodológicos e reflexões teóricas pertinentes e que não têm, como a autora coloca, o intuito de provocar generalizações, mas que fornecem sinalizações que contribuem com o corpo de conhecimentos do campo da formação para a docência na educação básica. Com os relatos dos emaranhados do vivido na experiência formativa do Grupo PET Conexões de Saberes da UFF, mostra clareza de posição e propósitos, consideração do contexto e de situações específicas, cuida eticamente dos procedimentos investigativos relativos a um estudo de caso e assume seu envolvimento como tutora participante das ações estudadas, revelando respeito ao grupo e aos participantes diretos da pesquisa, ressaltando o valor das pessoas-profissionais como agentes das práticas educativas. Destaca o sentido de urgência em relação a um novo tipo de formação dos estudantes – dos licenciandos que irão formar as novas gerações e das crianças e jovens que serão por estes formados. É preciso fazer o melhor por todos. Com suas análises e inferências fica para nós a indicação de que é necessário ter a coragem de experimentar o fazer diferente na formação para a docência em relação ao classicamente

feito. Estamos em momento de transição social e cultural e a escola está nesse redemoinho – a escuta atenta das vivências abordadas nos desperta para essa mutação em cenários sociais o que demanda mudanças nas formações para a docência. Os formadores de professores estão a isso desafiados.

Anoto aqui, que a autora, nesse espírito de escuta dos movimentos das realidades, sabiamente deixou claro que *“nem todas as indagações formuladas originaram respostas e muitas delas se desdobraram em outras para as quais ainda não temos solução.”* Uma sinalização que revela a humildade necessária ao pesquisador de saber que os saberes que construímos com as pesquisas são provisórios, situados e têm seus limites de alcance. Com essa observação encerro este Posfácio citando Fernando Sabino falando sobre a certeza. Ele diz: *“De tudo ficaram três coisas: A certeza de que estamos começando; a certeza de que é preciso continuar; a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar. Portanto: Façamos da interrupção um caminho novo; da queda, um passo de dança; do medo, uma escada; do sonho, uma ponte; da procura, um encontro!”*.

São Paulo, 23 de março de 2023.

**Bernardete A. Gatti**  
CatEB-IEA-USP

O estudo aqui apresentado aponta claramente indícios de que, o espaço formativo, vivido pelos integrantes do Grupo PET-Inter, oferece pistas de que os encaminhamentos adotados no decorrer do trabalho que desenvolvem na universidade, em diálogo com a escola básica, 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.