

 **Ainda assim, a docência... Experiências
formativas e reafirmação da escolha pelo magistério***

*Lorene dos Santos***

*Admir Soares de Almeida Júnior****

*José Ângelo Gariglio*****

Resumo: Este artigo relata os achados de uma pesquisa que buscou identificar e compreender quais experiências formativas vividas por estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) atua de forma a potencializar os processos de socialização profissional que ratificam a escolha inicial pela docência. O estudo é de caráter qualitativo e valeu-se do grupo focal como técnica de produção de dados. A pesquisa foi realizada em 16 cursos de licenciatura, de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais, e revelou que a metodologia de trabalho proporcionada pelo Pibid atua de forma decisiva no processo de descoberta da profissão, em especial as experiências de ensino na sala de aula e o trabalho coletivo em comunidades de práticas.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação inicial; Licenciatura; Pibid.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: lorenedossantos@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7629-1954> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5755158902601110>

*** Doutor em Educação pela Faculdade de Educação UNICAMP (FE UNICAMP). Professor na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: admir.almeidajunior@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000.0002-7489-4161>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9515279129277383>

**** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: angelogariglio@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1163-3714>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6524038089245903>

Even so, teaching... Training experiences and reaffirmation of choice for teaching

Abstract: His article reports the findings of a research that sought to identify and understand which training experiences undergone by scholarship students from the Institutional Scholarship Program (Pibid) works in a way that enhances professional socialization processes that ratify the initial choice of teaching. The study is qualitative in nature and used the focal group as a technique for producing data. The research was carried out in 16 undergraduate courses, from five Higher Education Institutions (IES) of Minas Gerais, and revealed that the work methodology provided by Pibid plays a decisive role in the process of discovering the profession, especially teaching experiences in the classroom and collective work in communities of practice.

Keywords: Teacher training; Initial formation; Graduation; Pibid.

Todavía, enseñando... Experiencias formativas y reaffirmación de elección por el magisterium

Resumen: Este artículo reporta los hallazgos de una investigación que buscó identificar y comprender qué experiencias formativas vividas por los becarios del Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (Pibid) actúan para potenciar los procesos de socialización profesional que ratifican la elección inicial de enseñando. El estudio es cualitativo y utilizó el grupo focal como técnica para la producción de datos. La investigación se realizó en 16 cursos de pregrado, de cinco Instituciones de Educación Superior (IES) en Minas Gerais, y reveló que la metodología de trabajo brindada por Pibid actúa de manera decisiva en el proceso de descubrimiento de la profesión, especialmente en las experiencias docentes. en el aula y trabajo colectivo en comunidades de práctica.

Palabras clave: Formación docente; Formación inicial; Graduación; Pibid.

Introdução

Como nos tornamos professores? Quais motivações e expectativas pavimentam o caminho rumo ao ingresso no magistério? Quais experiências formativas vivenciadas durante o curso de licenciatura favorecem a confirmação ou desistência dessa escolha profissional? A despeito das

muitas respostas que já foram produzidas, questões como estas continuam inquietando pesquisadores, gestores de políticas educacionais e outros sujeitos interessados em compreender e atuar junto aos processos de formação e trabalho docente. Este texto busca contribuir para o entendimento dessas questões e o levantamento de muitas outras.

O expressivo crescimento demográfico e maior concentração da população nos centros urbanos, a partir da segunda metade do século XX, fez aumentar a demanda por educação escolar, assistindo-se a uma efetiva expansão do sistema público de ensino brasileiro, nas últimas décadas do século passado. Este processo, entretanto, foi marcado pela escassez de recursos, com baixos investimentos em infraestrutura e um forte descaso com a formação e as condições do trabalho docente. Para atender à crescente demanda por vagas, diversas escolas passaram a funcionar em três ou até quatro turnos, e muitos dos novos prédios construídos eram precários e deficientes, entre outros problemas. A expansão resultou, assim, em progressivo sucateamento da educação pública e aprofundamento da desvalorização social e salarial dos professores.

Por outro lado, as pesquisas e debates públicos corridos nas décadas de 1980 e 1990 reafirmaram o papel preponderante dos(as) professores(as) em todo e qualquer projeto de melhoria da qualidade da educação e de sua efetiva democratização. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, a formação docente ganhou centralidade e passou a ser regulada por novas exigências. As duas primeiras décadas do século XXI foram marcadas pela multiplicação de estudos acadêmicos e o surgimento de políticas educacionais voltadas à formação e trabalho docente, sem, entretanto, lograr uma alteração mais significativa nas condições de trabalho e no processo de (re)valorização social da profissão. Vivemos uma era de incertezas e novos questionamentos emergiram no cenário educacional: Haveria uma recusa das novas gerações em escolher o magistério como sua futura profissão, como sugerem alguns estudos? A propalada perda de interesse pelo magistério seria resultado da crescente desvalorização social de uma profissão marcada por grande complexidade e forte exigência, do ponto de vista do empenhamento

humano e profissional? Mesmo sem respostas conclusivas para muitas questões, sabemos que as mudanças que se processam na vida social têm tornado cada vez mais complexa a educação das novas gerações, impactando diretamente o exercício do magistério. E ainda que o magistério tenha se tornado menos atrativo, a cada ano, milhares de professores ingressam no mercado de trabalho, muitos deles para ali permanecer por longos anos de sua vida. Quais fatores contribuem para esta escolha e para sua perenidade? Qual o peso e o papel das experiências vivenciadas durante a formação inicial para a confirmação – ou não - desta opção? Este texto discute processos de formação docente e busca compreender a potencialidade de algumas experiências formadoras, de acordo com as percepções de estudantes de diferentes cursos de licenciatura presenciais, de cinco Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

Para melhor compreender estes processos, desenvolveremos uma breve análise de aspectos que se conjugam na configuração da profissão docente. Primeiramente, retomaremos análises propostas por Maurice Tardif e Claude Lessard, na obra “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, em que os autores defendem que a docência é, fundamentalmente, uma profissão de interações humanas e, portanto, marcada pela complexidade e multiplicidade que caracteriza seu objeto de trabalho: os seres humanos (TARDIF; LESSARD, 2005). Em seguida, apresentaremos alguns dados e buscaremos problematizar o crescente desprestígio social e a persistente desvalorização salarial do magistério. A combinação desses elementos – alto grau de complexidade/exigência e pouco reconhecimento social e salarial – explicaria, de acordo com algumas análises, a baixa atratividade da profissão e a perspectiva, mesma, de um “apagão” na educação, por falta de profissionais dedicados ao magistério. A pesquisa aqui apresentada descortinou processos multifacetados e pluridirecionais, expondo a diversidade e complexidade dos percursos formativos e dos condicionantes de escolha pelo magistério.

Profissão docente: entre a exigência profissional e o desprestígio social

Compactuamos com as ideias defendidas por Tardif e Lessard (2005), quando procuram demarcar as especificidades do trabalho docente e postulam que a docência é “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu `objeto` de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8).

Para estes autores, enquanto uma das profissões interativas mais importantes da atualidade, tanto pelo elevado número de indivíduos direta ou indiretamente envolvidos com o ensino, quanto por sua importância econômica e centralidade política e cultural, a docência requer de seus profissionais competências reflexivas de alto nível, com exigência de elevada qualificação. Defendem que, por ser uma profissão de interações humanas, sua análise requer, inexoravelmente, que se considere as questões do poder, da afetividade e da ética, uma vez que este “trabalho sobre o outro” implica, sempre, “negociação, controle, persuasão, sedução, promessa, etc.”, e no qual intervém a linguagem, a afetividade e a personalidade dos trabalhadores. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 33).

A docência é, assim, um trabalho heterogêneo, marcado por grande diversidade de tarefas e responsabilidades a cumprir e que comporta dimensões muitas vezes contraditórias. O envolvimento pessoal com o trabalho, a história de vida, a experiência profissional e a própria personalidade do docente tornam-se elementos centrais na determinação da carga de trabalho, que é repleta de “tarefas invisíveis”, que demandam a afetividade e o pensamento dos professores, configurando-se como um trabalho investido. Trata-se, portanto, de um trabalho emocional, que exige forte investimento afetivo do trabalhador, e também um trabalho mental, em que o trabalhador “não apenas pensa no trabalho (o que faz a maioria dos trabalhadores), mas seu pensamento, em boa medida, é seu trabalho”, o que leva a “induzir no trabalhador uma carga de trabalho vivida internamente, isto é, mentalmente, como parte integrante de sua personalidade.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 270). Considerando a inseparabilidade entre

personalidade e experiência de vida dos docentes e sua maneira de ensinar, os autores afirmam ainda que “a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo” (p. 268). Sendo assim, componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, etc. tornam-se importantes meios de trabalho.

Ao mesmo tempo em que a docência é um trabalho codificado, normatizado por regras de conduta, apoiado em rotinas e tradições, ele é também um trabalho flexível, permeado por elementos informais, indeterminados, por incertezas e imprevistos, pois, afinal, “ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc.”, sem, entretanto, poder ignorar tais referências. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43). A ambiguidade seria, assim, parte fundamental do trabalho dos professores, que possui aspectos formais e informais, é ao mesmo tempo flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente. Tais dimensões e dilemas estruturam a identidade dos docentes em diversos aspectos, e demarcam a dimensão simbólica e interpretativa que caracteriza a interatividade em sala de aula, e que traz grande complexidade para a tarefa docente. (TARDIF; LESSARD, 2005).

Entre os elementos que contribuem para complexificar o trabalho dos professores está o fato de que a presença de seu “objeto de trabalho” - os alunos - em seu local de trabalho - a escola - é obrigatória, e “os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores”, o que faz com que estes tenham que “convencer seus clientes quanto ao benefício de sua ação: os clientes precisam aderir subjetivamente à tarefa dos trabalhadores.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 34). Sendo assim, o estabelecimento da ordem com vistas à realização da ação pedagógica não pode se limitar exclusivamente aos mecanismos de coerção e controle autoritário, pois para realizar seu objetivo maior - promover aprendizagens - é necessário contar com o consentimento e a participação dos alunos. Com isso, a tarefa docente consiste em transformar, constantemente, a obrigatoriedade de frequência à escola em interesse subjetivo. Além disso, os professores precisam encontrar formas para lidar com as contradições

entre o tempo escolar cadenciado, predefinido, e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Tendo em vista, ainda, que os fins perseguidos pela escola são heterogêneos, ambiciosos e muitas vezes contraditórios, aos professores cabe também a árdua tarefa de interpretá-los, compatibilizá-los e hierarquizá-los, num trabalho de seleção e adaptação em situações concretas e através de meios limitados e imprecisos, sem nunca poder verificar se os fins foram efetivamente atingidos.

A partir de meados do século XX, ocorreram inúmeras transformações na vida em sociedade e na constituição e relações familiares, trazendo novos dilemas e desafios à educação das novas gerações e impactando diretamente o trabalho docente. Tais fenômenos ganharam novo impulso a partir dos anos 1990, com o avanço do processo de inclusão escolar, que passou a exigir a configuração de um novo sistema de direitos, obrigando a escola a “oferecer serviços cada vez mais diversificados a uma clientela cada vez mais diferenciada.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 89). Além disso, essa clientela é constituída por jovens e crianças cada vez mais bem-informados e empoderados, o que interfere fortemente nas relações com os adultos, incluindo seus professores. O processo de pragmatização do conhecimento, da formação e da cultura também transforma os saberes em bens de consumo, mercantilizando as relações e fazendo com que a esfera econômica se torne o principal parâmetro de condutas e normas de convívio social.

A conjugação de tantos componentes e desafios ao trabalho docente acarreta tensões e dilemas, gerando, nos professores, sentimentos de impotência, esgotamento profissional, conflitos éticos entre a priorização da atenção individualizada e o compromisso com o grupo, entre outros. Obrigados a se desdobrar em uma multiplicidade de papéis e responsabilidades, os professores se veem muitas vezes interditados em seu mandato principal: ensinar e fazer aprender. (TARDIF; LESSARD, 2005).

Uma percepção inicial acerca dos desafios a serem enfrentados costuma acontecer ainda durante os cursos de licenciatura, especialmente quando os futuros professores entram em contato com o campo de trabalho. Neste momento, é comum que reconheçam fragilidades e limites em seus

cursos de formação e que os avaliem como inadequados, descontextualizados e distanciados da realidade escolar. Tal diagnóstico também pode ser encontrado em diversas análises sobre formação inicial docente, cujas críticas se dirigem à sua organização burocratizada, ao divórcio entre teoria e prática, à excessiva fragmentação do conhecimento que se ensina e à escassa vinculação com as escolas, entre outros problemas (MARCELO, 2009). A profusão de estudos e diagnósticos, assim como o surgimento de propostas curriculares e programas inovadores, em diferentes partes do mundo, têm também contribuído para se reconhecer que a formação inicial docente será sempre limitada e insuficiente, tendo em vista a natureza eminentemente complexa do trabalho realizado pelos professores, como procuramos ressaltar, até aqui.

Tal constatação, entretanto, não invalida os esforços para melhor qualificar a formação inicial dos professores, compreendendo-a como uma etapa em que se pode proporcionar experiências significativas, capazes de favorecer a autoconfiança e o sentimento de estar bem preparado para inserção no futuro campo de trabalho.¹ Em busca de compreender quais seriam estas experiências e de que maneiras ajudam a pavimentar o caminho de escolha pelo magistério, procuramos dialogar com depoimentos de estudantes de licenciatura que participaram do Pibid. Antes, porém, cabe refletir sobre outra faceta do trabalho docente que começa a ser percebida pelos futuros professores, já no momento de sua formação inicial: o fato de estarem ingressando em uma profissão marcada por perda de prestígio e desvalorização social.

Ainda que se trate de um fenômeno mundial, esta situação se mostra mais dramática em países com baixo investimento na educação, como evidencia a pesquisa divulgada em 2018, promovida pelo Banco

¹ Essa formação profissional deveria possibilitar o acesso e a reflexão de saberes profissionais específicos, heterogêneos e plurais. Como bem lembra Gatti (2016, p.164), a formação de professores “[...] se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico na direção de uma autonomia para escolhas” (GATTI, 2016, p. 164).

Interamericano de Desenvolvimento – BID². Tendo como referência resultados de avaliações sistêmicas que indicam a predominância de baixos níveis de aprendizagem entre estudantes latino-americanos e caribenhos, em comparação aos alunos dos países desenvolvidos, o estudo parte da premissa de que a reversão deste quadro demanda investimentos na qualificação e valorização docente. Dados comparativos entre diferentes países confirmam a perda de prestígio da docência, especialmente em países da América Latina e Caribe, onde se verifica baixa atratividade para candidatos de maior talento, tendo se tornado relativamente fácil ingressar na profissão, nas últimas décadas.

O fenômeno do desprestígio social da docência, especialmente em países da América Latina, desencadeou-se nas décadas de 1950 e 1960, quando em meio à carência de professores para atender à expansão dos sistemas públicos de ensino, diversos países flexibilizaram os critérios de acesso ao magistério e facilitaram o ingresso em cursos de formação. O tempo de duração dos cursos foi encurtado, como ocorreu no Brasil, que regulamentou as chamadas “licenciaturas curtas”, ao mesmo tempo em que favoreceu a expansão do ensino superior privado, um mercado que rapidamente absorveu a formação de professores, quase sempre a baixo custo e de qualidade duvidosa (FONSECA, 1993, p. 26). Em poucas décadas, o número de professores titulados cresceu vertiginosamente, reduzindo em cerca de 30% a proporção do número de alunos por professor, de acordo com o relatório do BID (2018).

O problema dos baixos salários acompanha toda a história da profissão docente, mas nos anos 1980, em meio à crise econômica e endividamento dos países latino-americanos (também conhecida como “crise da dívida externa”), a educação pública foi fortemente atingida por cortes orçamentários e o salário dos professores despencou vertiginosamente, tornando-se os mais baixos entre os servidores públicos e atingindo níveis bem inferiores aos de outros profissionais com mesmo nível

² Referimo-nos à pesquisa cujo relatório traz como título: “Profissão Professor na América latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?”, publicada em 2018.

de formação (chega a ser a metade, em países como o Brasil, Chile e Peru, de acordo com relatório do BID, 2018). Estudos mostram que a busca por complementação de renda é comum, entre os professores, desde o século XIX (FARIA FILHO, 2012), fenômeno que vem perdurando, a despeito de todo avanço no processo de profissionalização docente. Ainda hoje, pelo menos 13% dos professores brasileiros complementam sua renda com um segundo emprego, de acordo com o relatório do BID. O fato de a remuneração não aumentar muito durante a vida profissional de um professor torna a situação pior. Em geral, a excelência pedagógica de um bom professor não se reflete na melhoria das condições salariais e das condições de trabalho. A exigência de formação em nível superior para exercício do magistério, tendência observada em vários países, desde os anos 1970, não significou grandes mudanças neste cenário, uma vez que os investimentos continuaram baixos. No Brasil, para os professores que atuam nos primeiros anos de escolarização, esta exigência ocorreu somente nos anos 1990, momento em que também se reconheceu a modalidade de educação à distância como válida e equivalente à modalidade presencial, gerando um rápido avanço dos cursos à distância ofertados prioritariamente pelo setor privado. De acordo com dados do Censo da Educação Superior, do INEP (2019), as licenciaturas representam 19,7% do total de matrículas em cursos de graduação, sendo que 64,0% dessas matrículas encontram-se em instituições privadas. A modalidade de ensino à distância representa 28,5% das matrículas em cursos de graduação, majoritariamente concentradas em instituições privadas (93,6% do total de matrículas na modalidade à distância). Quando se analisam os dados referentes aos cursos de licenciatura, o percentual de matrículas na modalidade de ensino à distância sobe para 53,3% do total, indicando que mais da metade dos professores brasileiros estão sendo formados nesta modalidade de ensino, e também majoritariamente em instituições privadas (88,3% das matrículas de licenciatura à distância).³

³ **Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas 2019.** INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://>

A combinação de alguns fatores - aumento do número de professores, facilidade de acesso aos cursos, empobrecimento da formação, proliferação desordenada de cursos à distância, queda vertiginosa dos salários e deterioração das condições de trabalho, entre outros – tem contribuído para abalar ainda mais o prestígio social da profissão, tornando-a cada vez menos atrativa para jovens talentosos e/ou com histórico de bom desempenho escolar. De acordo com Faria Filho (2012, p. 81), “É como se os jovens estivessem dizendo: não vale a pena jogar o melhor das minhas energias nessa tarefa, apesar de sua relevância social e cultural.”

Ao analisar as respostas a uma das questões propostas na avaliação do PISA 2015, em que perguntou-se aos alunos de 15 anos de idade: “Que tipo de trabalho você espera ter quando tiver trinta anos de idade”, o relatório do BID (2018) conclui que, em muitos países com alto desempenho acadêmico na avaliação, a porcentagem de estudantes que planejam se tornar professores é alta, em alguns casos bem acima daqueles que planejam tornar-se engenheiros, como é o caso da Coreia do Sul (mais de 25% disseram querer ser professores, enquanto cerca de 13% apontaram seu desejo de se tornar engenheiros). Situação semelhante foi encontrada nas respostas de estudantes da Finlândia, Hong Kong e Japão, países que têm em comum uma alta valorização social e salarial dos professores e uma concorrida seleção para ingresso nos cursos de magistério. Já nos países da América Latina, o percentual de jovens de 15 anos que apontaram sua pretensão em se tornar professores da Educação Básica despenca para menos de 3%, no Peru (contra 32% dos que querem ser engenheiros), e cerca de 5%, no Brasil (contra 21% dos que pensam em se tornar engenheiros), de acordo com a resposta ao PISA 2015⁴. A situação se inverte quando se observa o número de estudantes matriculados nos cursos de formação docente: aqueles países com alto desempenho e que tinham maior percentual de alunos interessados na carreira, têm baixo percentual de matriculados em cursos de magistério (na Coreia do Sul, por exemplo, apenas 5% dos alunos

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso: 01/11/2021.

⁴ Dados apresentados no Relatório do BID (2018)

do ensino superior estão matriculados em cursos de magistério), sendo esses dados um reflexo da alta seletividade para ingresso nos cursos de magistério, nestes países, enquanto na América Latina o ingresso é mais fácil do que em outros cursos. O Brasil, cuja manifestação de interesse pelo magistério foi muito baixa, de acordo com o PISA 2015, tem quase 18% do total de estudantes do ensino superior cursando licenciatura. De acordo com o relatório do BID (2018), uma enquete realizada em 2008, com estudantes de licenciatura prestes a se formar, revelou que a principal razão de escolherem o curso, para 20% dos pesquisados, era a possibilidade de terem uma alternativa caso não tivessem a possibilidade de conseguir outro emprego, enquanto outros 9% disseram que esta era a única opção de estudo perto de casa.

O estudo promovido pelo BID levanta aspectos importantes sobre a necessidade de atrair, formar e selecionar pessoas motivadas e com bom desempenho acadêmico para o exercício da profissão docente. Em um balanço sobre reformas educacionais realizadas em países latino americanos, o relatório identifica a crescente preocupação em recuperar o prestígio da profissão docente. No caso brasileiro, destaca a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006, e o estabelecimento do Piso Salarial Nacional para professores de escolas públicas, em 2008. São mencionadas, ainda, as políticas direcionadas especialmente para a formação docente, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Nosso estudo busca direcionar o seu olhar investigativo para os percursos formativos vivenciados por estudantes de licenciatura participantes de uma dessas políticas de formação inicial de professores implementadas no Brasil: o Pibid. Criado em 2007, o Pibid é um desdobramento das novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agência de fomento federal que passou a ser responsável por “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do

magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”, a partir da Lei 11.502/07. Entre os diversos objetivos definidos para o Pibid, destacamos dois que se relacionam mais diretamente com a pesquisa aqui apresentada: a) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; b) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Tais objetivos expressam, portanto, a aposta do Programa na parceria entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica, com vistas à melhor qualificar a formação inicial de professores

A segunda parte deste texto se dedica a analisar elementos que favorecem a reafirmação da escolha pela profissão por estudantes de licenciatura participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Descortinam-se experiências e percursos formativos construídos no âmbito deste programa e que evidenciam afinidades, saberes, interações e processos reflexivos ali desencadeados. A pesquisa confirma o alto grau de complexidade do magistério, enquanto profissão de interações humanas, sobretudo face ao processo de democratização do acesso à educação. A expansão dos sistemas públicos de ensino, não sendo devidamente acompanhada de investimentos na área, levou a uma crescente deterioração das condições salariais e de trabalho dos professores – e sua consequente desvalorização social. Ao mesmo tempo, essa ampliação do acesso tornou o público escolar mais heterogêneo e diverso, demandando novas habilidades, conhecimentos e posicionamentos, por parte dos professores, tornando seu trabalho ainda mais desafiador e complexo. A combinação desses dois fatores – trabalho mais desvalorizado e, ao mesmo tempo, mais exigente do ponto de vista da formação e do empenhamento profissional e humano – confrontam explicações sobre ingresso e permanência na profissão a partir do critério da “facilidade”.

Considerando que o perfil socioeconômico de estudantes de diferentes cursos de licenciatura, tanto em IES públicas quanto em IES privadas, apresenta muitas similaridades, quanto às origens de classe social e ao capital cultural do seu grupo de referência familiar, é preciso compreender o que leva uma parcela desses estudantes a reafirmarem a escolha pela docência, enquanto muitos desistem antes mesmo de ingressarem na profissão. Em que medida uma política pública de formação docente como o Pibid pode favorecer o ingresso e permanência na profissão? Quais experiências formativas e saberes construídos por meio da participação no Pibid contribuem para a criação de vínculos identitários com a docência? O diálogo com os dados empíricos amplia as possibilidades de respostas a questões como estas.

Procedimentos metodológicos e percursos da pesquisa

Este texto apresenta e discute achados de uma pesquisa desenvolvida entre 2015 e 2017, junto a 884 estudantes de diferentes cursos de licenciatura, de cinco universidades mineiras⁵. Tratou-se de uma pesquisa de natureza quali-quanti, pautada nos pressupostos da análise qualitativa, mas que também envolveu a produção e análise de dados quantitativos, a partir de um extenso questionário eletrônico, que permitiu traçar o perfil socioeconômico-cultural do universo de sujeitos pesquisados. Também foram realizados cinco grupos focais, um em cada IES participante, envolvendo um total de 42 estudantes de licenciatura, de diferentes áreas.

Neste texto, buscaremos dialogar com depoimentos de alguns desses estudantes, produzidos no contexto dos grupos focais. Não temos a pretensão de generalizar os achados da pesquisa, mas trabalhamos com a

⁵ Participaram da pesquisa estudantes dos cursos de Artes Plásticas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro. Das cinco IES participantes, três são universidades públicas federais, uma pública estadual e uma privada confessional. Esta pesquisa contou com apoio financeiro do CNPq.

hipótese de que muitas das percepções expressas por estes sujeitos podem ser partilhadas por inúmeros outros professores em formação, em diferentes contextos educativos. Também apostamos que as ideias aqui sistematizadas possam contribuir para a identificação e entendimento de percepções diversas e/ou contrapostas, permitindo que se amplie o panorama de situações e processos que envolvem a formação de professores, na contemporaneidade.

A pesquisa envolveu uma equipe de pesquisadores diretamente imbricada com o objeto de estudo⁶. O envolvimento com o Programa e, por vezes, com os próprios sujeitos investigados, nos exigiu um constante exercício de distanciamento e de estranhamento para com os processos analisados. Segundo André (1995, p. 48), em situações como esta, “o grande desafio é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor”.⁷

Os grupos focais buscaram instigar o debate e reflexão sobre os processos de formação vivenciados pelos estudantes participantes, produzindo-se registros que serviram de base para as análises sobre as percepções desses estudantes acerca de seu percurso formativo. Segundo Powell e Single (1996), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.”⁸ (POWELL;

⁶ Boa parte da equipe atuou como coordenador(a) de área ou de gestão do Pibid, nas universidades pesquisadas; duas pesquisadoras haviam atuado como professoras supervisoras do Pibid e, posteriormente, desenvolveram pesquisas de Mestrado em Educação, tendo o programa como objeto de estudo.

⁷ Quanto às dimensões éticas da pesquisa, além da busca por rigor epistemológico, vale ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aprovada.

⁸ Os participantes dos grupos focais foram selecionados entre aqueles que, voluntariamente, se disponibilizaram a participar desta segunda etapa da pesquisa, tendo fornecido seu contato, por meio de questão aberta do questionário eletrônico. Ressalta-se que houve grande adesão dos respondentes a este convite, mas buscou-se seguir as orientações da literatura especializada

SINGLE, apud GATTI, 2005, p. 7). Gatti (2005) pontua que “O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.” (GATTI, 2005, p. 9). A autora lembra, ainda, que uma das importantes vantagens dessa técnica é o fato de permitir a produção de grande quantidade de informações em um tempo curto. E defende que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Gondin (2002) sistematiza estudos sobre diferentes tipos de grupos focais, entre eles, os “grupos focais vivenciais”, em que os próprios processos internos ao grupo são objeto de análise, como foi o caso dos grupos propostos nesta pesquisa, que tiveram o intuito de compreender as percepções dos bolsistas sobre o processo formativo por eles vivenciado, durante sua participação no Pibid.

Gondim (2002) defende que os conteúdos emergentes no grupo são passíveis de uma análise de conteúdo, sendo este o procedimento escolhido

sobre número médio ideal de participantes. Quanto ao perfil dos selecionados, buscou-se uma composição equilibrada quanto às identidades de gênero e faixa etária, e procurando incluir estudantes que representassem diferentes áreas de conhecimento e diferentes percursos (tempo de permanência) no Pibid. O número de participantes dos grupos focais variou entre sete e treze estudantes de licenciatura, além dos membros da equipe de pesquisa, atuando como coordenadores/moderadores, observadores e responsáveis pelo registro. A duração de cada grupo também foi distinta, indo de 1 hora e 23 minutos (grupo mais breve) a 3 horas de duração (grupo mais demorado), sendo que outros três grupos tiveram duração média de 2 horas. Os cinco grupos focais foram gravados em vídeo e áudio, e posteriormente transcritos na íntegra, tornando-se parte importante do *corpus* empírico da pesquisa.

para a análise dos depoimentos dos sujeitos participantes de nossa pesquisa. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser compreendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (BARDIN, 1977, p. 38).

Seguindo os procedimentos da análise de conteúdo, foram desenvolvidas as etapas de descrição (primeira etapa da análise), produção de inferências (procedimento intermediário) e interpretação, considerando-se o “conteúdo manifesto” que emergiu nos depoimentos gravados e transcritos de estudantes participantes dos grupos focais. De acordo com Franco (2008), “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).” (FRANCO, 2008, p. 28). Após a transcrição de cada gravação de grupo focal, procedeu-se a repetidas leituras do material compilado, naquilo que Bardin (1977) caracterizou como “leitura flutuante”, e que “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.” (FRANCO, 2008, p. 52). A partir da “leitura flutuante” do material empírico, em diálogo com referenciais teóricos que sustentaram a pesquisa, definiu-se um conjunto de categorias de análise, entendendo que “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (FRANCO, 2008, p. 59). Franco (2008) também nos lembra que o processo de definição de categorias,

(...) na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de

análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas, e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória. (FRANCO, 2008, p. 60)

A definição das categorias foi resultado, assim, de um processo de idas e vindas, em um constante exercício de diálogo entre teoria e material empírico, e de ajustamento entre categorias criadas a priori (a partir das questões propostas aos estudantes durante o grupo focal) e categorias não definidas a priori, mas que emergiram do conteúdo das respostas. Esse exercício resultou na definição de dez grandes categorias de análise, que por sua vez abrigavam um conjunto de subcategorias e temáticas emergentes. Entre as categorias mais “produtivas” (FRANCO, 2008), destacamos: a percepção sobre as experiências e processos que favorecem a escolha pela docência; a dimensão da autonomia e a constituição de um “terceiro espaço” de formação como elementos que conferem identidade ao Pibid; avaliações dos bolsistas sobre os cursos de licenciatura; a construção de saberes docentes no âmbito do Pibid; entre outras. Foram construídas tabelas para compilar e organizar tanto o material empírico (depoimentos transcritos) quanto os conceitos e referenciais teóricos atinentes a cada categoria/subcategoria, o que favoreceu o processo de análise do conteúdo.

O grupo focal se constituiu como uma técnica capaz de provocar reflexões e fazer emergir as percepções dos bolsistas sobre o processo de formação vivenciado no Pibid, entendendo percepção como “uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte de nosso mundo e de nossas vivências.” (CHAUÍ, 2000, p. 154). De acordo com a autora:

O mundo percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos, isto é, damos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, pois as coisas fazem parte de nossas vidas e interagimos com o mundo. (CHAUÍ, 2000, p. 154).

Chauí (2000) ressalta, ainda, que:

A percepção se realiza num campo perceptivo e o percebido não está “deformado” por nada, pois ver não é fazer geometria nem física. Não há ilusões na percepção; perceber é diferente de pensar e não uma forma inferior e deformada do pensamento. A percepção não é causada pelos objetos sobre nós, nem é causada pelo nosso corpo sobre as coisas: é a relação entre elas e nós e nós e elas; uma relação possível porque elas são corpos e nós também somos corporais. (CHAUÍ, 2000, p. 157).

Trabalhando com esses pressupostos, nos deparamos com descobertas mais significativas do que poderíamos imaginar nos primeiros passos da pesquisa. Já sabíamos, por meio da revisão de literatura sobre o Pibid, produzida na última década, que este Programa vem favorecendo a construção de novas práticas e saberes, possibilitando um avanço nos processos de formação inicial e continuada dos sujeitos que dele participam. Interessava-nos, entre outros aspectos, aprofundar a compreensão sobre quais experiências e processos formativos seriam mais potentes para favorecer a confirmação da escolha pelo magistério, em uma situação de imersão no campo de atuação profissional que permite um contato direto com a complexidade do trabalho docente, seus desafios e embates cotidianos.

A experiência do Pibid e as certezas relativas à escolha pela docência

Ao analisar os dados que versam mais diretamente sobre o que os bolsistas do Pibid dizem da repercussão das experiências de formação vividas dentro do Programa que, de certa forma, atuam para consolidar uma escolha inicial pela profissão docente, há que se destacar uma primeira regularidade interna dos discursos: a potência das experiências de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula.

Nos discursos dos bolsistas é recorrente a percepção de que a experimentação/simulação de práticas de ensino nesse espaço e tempo de

exercício da docência seria capaz de proporcionar experiências formativas que contribuem à tomada de consciência de alguns dos componentes conceituais e metodológicos que caracterizam a singularidade do trabalho docente. Essas experiências possibilitariam uma objetivação crescente quanto à complexidade e aos riscos do exercício profissional no campo da docência.

Essas ações ordenadas de ensino no interior deste lócus da atuação docente (a sala de aula) parecem ser fundamentais ao processo de diluição de parte significativa de medos/receios dos estudantes, do cotidiano escolar e de vivências de situações de fracasso frente ao conjunto de responsabilidades inerentes ao ato de ensinar na escola. Esse contato, não pontual, mas recorrente, das experiências ensino-aprendizagem na sala de aula, apresenta-se como um elemento potente para reforçar as certezas iniciais e provisórias que sustentaram a escolha pela entrada no curso de licenciatura, como se percebe pelos extratos de depoimentos, descritos a seguir:

E quando eu fui para a sala de aula, eu percebi que mesmo com todas as dificuldades que eu ia enfrentar e já estava enfrentando de dentro da sala de aula, com todos os percalços né, que a gente sabe que sala de aula traz para a gente, era aquilo que me motivava, o que me preenchia, que não tinha jeito, que era aquilo ali mesmo que ia me fazer completo na minha profissão futuramente. (Estudante de Biologia, PUC Minas, 27-11-2015)

Quando eu cheguei na sala de aula (...) e aí nós fomos fazer uma orientação de feira de Ciências, e eu criei um grupo bem pequeno de alunos, eram cinco alunos, porque uma menina tinha saído e eles não queriam fazer de jeito nenhum, não queriam fazer de jeito nenhum. Com o tempo consegui coordenar essa equipe pequena, elas muito tímidas, as meninas muito tímidas, os meninos mais assim... mais retraído. No dia da apresentação, ninguém acreditou que o menino fosse. O menino foi na apresentação da feira de Ciências, uma menina de dezesseis anos, muito retraída assim... ela: “-Ah, deixa eu ver aí, eu vou falar!”, aí na hora da

apresentação para os diretores, todo mundo falou direitinho, ficou empolgado, adorou fazer a apresentação da feira de Ciências. Eu falei assim: “- Nossa gente, eu consegui, as meninas não estavam querendo apresentar e eu consegui!”, eu influenciei eles, eu fiquei tão contente. E é isso mesmo que eu quero, adorei e estou adorando estar na sala de aula, já aprendi muito com as duas supervisoras que eu tive, a atual e a antiga. E chega lá na sala de aula, agora vai ser uma nova escola, consegui dar uma aula sozinha, mesmo tremendo de medo, tinha que fazer... (Estudante de História, PUC Minas, 27/11/2015)

E lá a gente aprende mesmo, o que é estar na sala de aula, o que é você comandar uma sala de aula, o que é você trabalhar com o aluno, o que é você desenvolver um plano de aula, sabe? É igual a colega falou. E essa busca mesmo, todo dia que a gente está lá planejando pelo novo, pelo diferente, como que a gente vai fazer diferente, para os alunos gostarem, que quando a gente chega: “Hoje é dia do Pibid? O que tem de novo? O que tem de novo!?” , eles já ficam esperando, já ficam naquela ansiedade. E com a gente mesmo, do que é ser professor, o que é essa docência. (Estudante de Pedagogia FaE/UEMG, 25/11/2015)

As percepções dos bolsistas sobre a positividade das experiências de formação vividas em sala de aula têm relação com a intensificação do processo de contato e descoberta, pelos próprios sujeitos em formação, de saberes profissionais fundantes da profissão docente. Sobre esse ponto, Roldão (2007) destaca que a especificidade profissional do/a professor/a é a ação de ensinar, fazer com que outros aprendam os saberes. As experiências de práticas docentes no interior da sala de aula são reveladoras, para os bolsistas, do caráter distintivo dessa profissão, por meio da descoberta, mesmo que inicial, do conhecimento profissional específico. A autora diz que o ato de ensinar e o domínio do conhecimento específico definem a profissionalidade docente.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto (sic) de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico 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, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como ‘prático’. (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Para além das aprendizagens de carácter didático, vinculados diretamente à ação de ensinar, os discursos dos bolsistas revelam que o peso das experiências formativas experimentadas no interior da sala de aula tem relação com outro dispositivo, relativamente estável, constituidor da docência no interior da organização do trabalho escolar. Este dispositivo é denominado por Tardif e Lessard (2005) de célula-classe. Os autores apontam que a estrutura organizacional da escola, no plano do trabalho, não é unicamente um espaço físico, um ambiente neutro, mas representa uma fonte de tensões e dilemas internos à atividade de ensino. Enquanto espaço sociofísico, a classe define, para os professores, uma atividade autônoma, em geral solitária e separada da comunidade de trabalho na escola. Ao mesmo tempo, ela os põe em confronto com uma série de tarefas incontornáveis: assegurar a ordem na sala de aula, trabalhar na forma de visibilidade diante de grupos, o que não deixa de trazer certa vulnerabilidade, de lidar com um coletivo de alunos atingindo, ao mesmo tempo, os indivíduos que o compõem. Os autores defendem que as múltiplas dimensões do trabalho docente na célula-classe podem ser agrupadas em duas grandes categorias de tarefas, que estão sempre interligadas: as atividades relacionadas à gestão da classe e as tarefas que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem da matéria.

Soma-se a essa problematização, aquela construída por Doyle (1986), sobre a ecologia da sala de aula. Nela o autor descreve algumas das categorias produtoras do carácter recursivo e de certa estabilidade que se

repetem de uma sala de aula para a outra.⁹ Elas são a multiplicidade das ocorrências de eventos que se dão ao mesmo tempo ou num período muito curto; a imediatez de acontecimentos que chegam, geralmente, sem previsão nem anúncios, necessitando adaptações e estratégias imediatas; a rapidez, caracterizada pelo desenvolvimento próprio dos acontecimentos durante a aula, sua sucessão, seu encadeamento, sua fluência; a imprevisibilidade dos eventos que podem surgir de forma imprevista, desviada, inesperada e surpreendente; a visibilidade que se expressa pelo fato da aula ser uma atividade pública, em ações que se sucedem na presença de dezenas de pessoas que são, simultaneamente, participantes e a parte inteira; e a historicidade das interações entre alunos e professores, que acontecem dentro de uma trama temporal – diária, semanal, anual – dentro da qual os acontecimentos adquirem um sentido que condiciona de várias maneiras as ações seguintes.

Em diálogo com a produção de Doyle (1986), Tardif e Lessard (2005, p. 234) propõem introduzir duas novas categorias, a da interatividade e da significação, que estariam na base das categorias elencadas por aquele autor. A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de situações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual penetra para trabalhar. A significação tem relação com fato de que a pedagogia escolar é, antes de qualquer coisa, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada, que se dirige primeiramente ao outro - o outro coletivo – graças a uma atividade de um sujeito que fala e cujas ações são dotadas de sentido e que se esforça de diversas maneiras para obter sua colaboração. Assim, o professor, imerso na ação, desenvolve interações significativas com os alunos conforme uma tarefa: interpretação do que

⁹ Doyle (1986) lembra que, além de reconhecer a existência de elementos de regularidade no contexto do trabalho docente dentro das salas de aula, que os eventos neste tempo/espacos da organização do trabalho escolar guardariam, em cada classe, características únicas e originais.

acontece à medida que acontece; de imposição constante de significações; que envolve um processo de comunicação complexa com os alunos.

O destaque, a relevância e positividade das experiências formativas experimentadas no interior da sala de aula, manifestos nos discursos dos bolsistas, expressam alguns dos elementos que os autores denominam de interações significativas próprias da ecologia da classe: ações comunicativas intencionais que produzem aprendizagens nos alunos (no coletivo); a percepção de estar “comandando” um grupo de estudantes dentro de um espaço cuja representação demarca “o lugar” de trabalho do professor e a auto percepção do caráter multidimensional dos desafios (“percalços”) da complexidade do trabalho neste espaço/tempo de atuação profissional.

Nesta direção, o contato recorrente e mais próximo com os estudantes da educação básica apresenta-se como um elemento poderoso, capaz de colocar os bolsistas diante de dimensões fundamentais constitutivas da docência, e que são, de certa forma, negligenciadas e/ou marginalizadas, nos processos de formação nas licenciaturas. As interações com os estudantes proporcionadas pelo Programa ampliam as experiências daquilo que Tardif e Lessard (2005, p. 33) denominam de “trunfos” inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo: calor, empatia, a compreensão, abertura de espírito, o senso de humor etc. Os extratos dos discursos dos nossos sujeitos de pesquisa, transcritos abaixo, expressam estas dimensões mais emocionais e interativas que constituem o trabalho docente:

(...) aí me deixaram aquela turma chamada de pior né. (RISOS) E para mim foi um encanto, porque para mim foi um dos melhores meninos, sabe? Então meninos que ninguém dava nada para eles e tudo mais, eu via eles escrevendo... Dessa turma desse ano, vai sair um projeto de Mestrado que eu vou fazer sobre reflexão de textos mostrando a importância da reflexão, que é uma coisa que a gente trabalhou muito com os meninos. E como a colega falou, o posicionamento político e ideológico ele deve estar presente, sabe... e com os meninos lá do Pibid, os alunos da escola eu consegui, eu acho, muito essa questão da discussão, o diálogo. E

muito do que eu gosto, que me encantou no curso de Letras, a questão humana, sabe? Então, o trato mesmo com as pessoas, eu me fazer pessoa perto dele, saber que eles veem em mim algumas coisas, por exemplo, eu vim de escola pública que não tinha o Pibid, e eles veem que a escola pública funciona de algum modo, sabe? Enfim, várias experiências colaboraram para que tudo fosse muito bom, muito útil, muito proveitoso com o Pibid, eu acho que sem ele não teria sido como foi. (Estudante de Letras, PUC Minas, 27/11/2017)

E coincidiu entrar no PIBID com o ano que eu peguei o CAT, que eu entrei em sala de aula, peguei quatro turmas de Ensino Médio e segui o CBC à risca, tipo “-Março, vem me educar e vamos lá”. (RISOS) Aí com o Pibid, eu vi que “calma, não é assim não”, “não vamos torturar os meninos com esses caras”, acho que tem outras formas de... (...) (RISOS) Tem outras formas de passar o conteúdo, de passar a disciplina que não é daquele jeito, aquele modelo tradicional. Aí com isso acendeu a certeza de ser professor de escola pública, porque antes escola pública era só o jeito de ganhar dinheiro pelo CAT, depois de formado vou para outro lugar, mas agora não, eu quero ser professor de escola pública. Tanto é que os meninos uma vez falaram assim: “-Nossa professor, você é tão tranquilo, como é que você aguenta?”, eu falei: “-Não, eu acho aqui tão terapêutico, que eu fico o dia todo estressado e aqui eu relaxo.”, que a aula era à noite. (RISOS) E quando eu vejo aqueles meninos, tipo os alunos endemoniados, aquela sala infernal, eu acho que eu tô no paraíso, eu curto, eu fico rindo com os meninos. (Estudante de Ciências Sociais, PUC Minas, 27/11/2017)

Só que assim, o que me cativou mesmo foi quando um aluno chegou em uma dessas aulas e me agradeceu por ele ter aprendido aquilo que a gente passou, e assim ele não falou da boca para fora, porque para frente ele mostrava que ele tinha pegado aquilo que a gente falou, porque ele buscou mais coisas sobre aquilo, mostrou pra gente o que ele tinha feito. Então essa gratificação

do aluno aprender pelo o que a gente passou, isso me motivou muito. E se não fosse no estágio, porque no estágio a gente senta e fica quietinha participa muito pouco, senão fosse o Pibid por isso no estágio eu já tinha largado de mão a licenciatura, não tinha levado a frente. (Estudante de Física, UNIFAL, 05/05/2016)

Destes relatos pode-se depreender que a inserção dos estudantes de licenciatura no Pibid possibilita um tipo de integração/absorção da personalidade no processo de formação. Como bem lembram Tardif e Lessard (2005, p. 268), o trabalho docente é uma atividade laboral peculiar, já que a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade são parte integrante do processo de trabalho. Os autores utilizam duas expressões para denominar a peculiaridade do trabalho docente: trabalho investido e trabalho emocional. Nele o professor não pode apenas “fazer o seu trabalho”, mas deve engajar-se e investir a si mesmo, no que é como pessoa, nesse trabalho. Tomando essa assertiva como referência, pode-se dizer que os bolsistas do Pibid podem até subtrair-se às exigências dos processos de formação no Programa e vive-los com distanciamento e desinteresse, mas se tornará difícil atravessar esse percurso formativo com indiferença, sem ser por ele “afetado”, no sentido que nos propõe Larrosa (2016), ao falar do “sujeito da experiência”. Se a experiência é algo que “produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2016, p. 25), ela pode ser um lugar de “paixão” e também de “padecimento”, na medida em que o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. (LARROSA, 2016). Neste sentido, as experiências vivenciadas no Pibid, como intensificação da absorção/integração do sujeito no processo, podem levar a uma tomada de decisão precoce sobre o destino profissional, seja na ratificação da escolha inicial pela docência, seja na direção contrária, como desistência da profissão, antes mesmo de nela ingressar. Os depoimentos a seguir evidenciam alguns desses processos desencadeados pela participação no Pibid:

(...) E eu acho que Pibid serviu tanto para tirar a visão romântica do papel do professor como salvador da Pátria dentro de uma escola, mas também para

fortalecer assim a questão da identidade profissional docente, de que a gente está no caminho, construindo ainda. Tanto que teve pessoas ali do nosso Pibid que a partir dali já desistiu da docência, falou: “Não quero isso e tal”.” Eu acho que o Pibid é igual a colega falou, é um divisor de águas, para muita gente é na hora que você vai entrar na prática mesmo, viver na carne, o que é o dia a dia da docência, as possibilidades, os dilemas assim da educação básica, que a gente sabe que é bem difícil a educação básica aqui no Brasil, e em Minas também (Estudante de Ciências Sociais, UNIFAL, 05/05/2016)

(...) E o Pibid te dá isso, porque na hora que você chega lá, vamos supor que eu tô querendo... minha mãe é professora, meu pai e eu tô naquela família de... né? E vou. Aí na hora que eu tenho aquela experiência, que não é da minha mãe, não é do meu pai, não é aquela que eles contam dentro da minha casa, que sou, aí sim eu acho que por isso que é necessário esses projetos dentro da sala de aula. Por quê? Porque aí te dá a oportunidade como profissional de você falar: “-Não, não é isso que eu quero não. Eu não quero estar no meio disso aí, não é isso!” Aí a partir desse momento, se cria também o novo profissional, aquele que tá ali porque tá interessado, porque ele achou bacana... Eu acho que toda Licenciatura deveria ter este tipo de estágio... (Estudante de Artes Plásticas, UEMG, 25/11/2015).

Mas daí acabou que abriu o edital do Pibid e por situação financeira eu prestei, não vou negar. Eu fui tendo aquela experiência na escola e fui me apaixonando pela profissão, ainda pelo meu curso... não vou falar que estou no curso certo, porque eu não sei, mas pela profissão eu construí muita paixão por ela, apesar da minha primeira experiência na escola ter sido perturbadora, porque eu não sabia que matéria que eu ia dar no meu primeiro dia, que matéria a professora estava ensinando para eles, era trigonometria e graças a Deus eu tive o terceiro ano inteiro de trigonometria. (Estudante de Matemática, UNIFAL, 05/05/2016)

Sobre o peso das experiências de aprendizagem docente no espaço\tempo da sala de aula, proporcionadas pela inserção no Pibid, nos parece importante trazer ao debate as ponderações feitas por Kenneth Zeichner (2008), sobre os limites de uma formação docente reflexiva que fique restrita às fronteiras físicas dessa unidade celular do trabalho docente. Para o autor, ao priorizar as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, corre-se o risco de desconsiderar “as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula” (ZEICHNER, 2008, p. 542). Esse viés individualista faz com que seja menos provável que os professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais.

Em certa medida, as narrativas dos nossos sujeitos de pesquisa tendem a superdimensionar os processos reflexivos decorrentes das experiências formativas que ocorrem na sala de aula. Não desconsiderando a importância dessa experiência de simulação do trabalho docente ao processo de formação de um professor reflexivo, há que se ponderar, por outro lado, sobre os riscos de que tal ação formativa reproduza as formas de reflexão marcadas pela lógica da racionalidade técnica. Ao considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, pode-se alimentar a ideia de que, aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. Nesta lógica, o ensino tornar-se-ia meramente uma atividade técnica (ZEICHNER, 2010). Contrapondo-se a esta lógica, alguns estudantes teceram reflexões mais amplas sobre os fins da educação, apostando em seu caráter emancipatório, e ressaltando o papel do professor, neste processo.

E o Pibid, ele me incentiva muito, porque a gente tá ali na frente, tá dando aula, tá fazendo o nosso trabalho e a gente vê que a educação, pra mim... eu acredito que a educação é um espaço de transformação social, tem que ser um espaço de transformação social. E o professor é um formador de opinião, ele não entra para sala isento de ideologia, ele é um formador de opinião,

ele tem que ser um promotor de igualdade, ele tem que trabalhar aspectos que não são trabalhados. E a gente na escola vê que muitas vezes isso não acontece, então assim... (Estudante de Pedagogia, PUC Minas, 27/11/2015)

Um aspecto importante a ser destacado nos discursos dos bolsistas, quando estes relatam e refletem sobre as experiências de prática docente em sala de aula, diz respeito ao caráter quase sempre positivo, prazeroso e de descoberta, que o trabalho pedagógico desenvolvido no Pibid proporciona, em contraponto às experiências de formação vividas no Estágio Supervisionado. A potência das situações de aprendizagem docente vividas no Pibid decorreria do fato de que neste espaço elas seriam mais pensadas, organizadas e contínuas. Essa percepção pode ser verificada em vários extratos dos discursos dos bolsistas, quando estes cotejam a formação que têm no interior do Pibid, com aquela experimentada nos estágios obrigatórios:

E comparando também né o estágio com o Pibid, eu percebo que no estágio o professor tem muita influência, tipo assim, se a gente quer fazer uma coisa, o professor achar que aquilo não é conveniente, aí a gente fica meio travado né, porque... Como que a gente vai debater com o professor? E já no Pibid não, a gente preparou aquele projeto, a gente vai aplicar, a gente com certeza tem muito mais autonomia sobre o que fazer dentro da sala de aula do que no estágio. (Estudante de Ciências Biológicas, UFSJ, 11/12/2015)

A gente tem muitas disciplinas com cargas práticas, mas esse estar perto da escola, à gente não tem, a gente sente certo distanciamento. Mesmo com os estágios, os estágios não dão conta disso né, porque o estágio também não dá conta de tudo, e a gente tem ciência disso. Então, o Pibid é muito importante para a gente querer seguir essa carreira docente, pelo menos na minha opinião assim. (Estudante de Educação Física, UFMG, 11/12/2015)

Talvez no estágio é de um caráter mais observador, de estar ali observando as atitudes do professor na sala de aula. Já no Pibid, a gente tem mais essa possibilidade de intervenção, como ela disse, a gente estar fazendo práticas, de a gente estar se sentindo um sujeito mais ativo ali num processo de educação. Torna um impacto assim... mais suave se comparado ao estágio, porque no estágio você vai encarar todas... o dia a dia, o cotidiano de um professor. No Pibid, ele já incorpora a ajuda dos seus amigos de turma, com um apoio ali do professor, oferecendo aulas interdisciplinares, de forma assim... para quebrar esse impeachment que o professor impõe. (Estudante de Física, UFSJ, 11/12/2015)

Ao compararem as experiências no Pibid com aquelas vivenciadas em situação de Estágio Supervisionado, os sujeitos da pesquisa também destacam o fato de que no Pibid haveria a possibilidade de desenvolver ações de sistematização do conhecimento escolar de forma coletiva, compartilhando experiências com outros colegas bolsistas, com professores supervisores e com professores da universidade. Se a experiência do Estágio Supervisionado é marcada, em geral, pelo caráter assistemático, descontínuo e solitário, o Pibid possibilitaria outro tipo de reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, mediada por comunidades de aprendizagem. Assim, o Pibid parece favorecer a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades que se apoiam mutuamente, em que um sustenta o crescimento do outro. Sobre isso, Zeichner (2010) ressalta o caráter formativo de ser desafiado em situações de trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que se é apoiado por meio dessa interação social. Tal vivência parece ajudar os professores em formação a tornarem mais claro aquilo em que acreditam e a ganharem coragem para perseguir suas próprias crenças, como evidenciam alguns depoimentos.

Então assim, estar no Pibid pra mim foi muito importante por isso, poder vivenciar o que é uma escola de verdade e poder ter um supervisor que vai dar um feedback de coisas que nós temos que tomar mais atenção, de como fazer um planejamento bom da aula,

de como tomar cuidado ao propor uma atividade ou não. Assim, o Pibid, ele é muito importante para isso. A gente estar na escola e vivenciar as coisas que acontecem dentro da escola. Porque se a gente passar o percurso da graduação toda somente esperando isso no Estágio... (Estudante de Educação Física, UFMG, 11/12/2015)

Aí, a segunda experiência que é essa escola que eu tô agora, é um professor que tá fazendo essa formação junto com a gente, então a reunião da gente é sempre uma reunião de sete horas assim, conversando sobre tudo, cada coisa, e ele também tem uma coisa muito legal que (...) ele é uma pessoa que preocupa muito em interagir, pra vida. Então ele tenta fazer isso com a gente também. Quando a gente chega na sala de aula, ele tipo assim, conta pra gente “olha minha aluna, olha o que ela falou nananan”, e no fim a gente tá todo mundo amigo assim dos alunos, todo mundo interagindo de um jeito legal. Então eu acho que realmente tem coisa que o Pibid fornece que são mais práticas, mas vai depender muito do papel do supervisor lá dentro pra fazer a gente participar mais ou menos também da escola assim, ficar mais próximas, não só pelo Pibid, mas participar mesmo assim...(Estudante de Ciências Sociais, UFMG, 11/12/2015)

É que nem eu disse, talvez eu não teria essa oportunidade tanto de refletir, talvez tenha é claro, mas sozinha. Não assim, com pessoas do mesmo grupo, com orientadora porque se isso acontece no planejamento eu tenho pra quem recorrer. Eu tenho minha professora orientadora pra quem eu posso “olha, o que que você acha? Por que que você acha que não deu certo?”. Logo depois eu mesmo vou ter que pensar, nossa, vou ter que mudar isso. Mas por enquanto a gente tá numa zona assim, que a gente tem pra quem pedir ajuda e recorrer se não der certo alguma atividade e ela nos orienta pra “olha você falou isso, essa parte, você falou tudo em espanhol, mas eu acho que essa parte os alunos não entenderam, na outra turma fala em

português assim, pra ver se vai dar certo assim”. Então eu acho que com o Pibid assim, as professoras orientadoras elas, a gente tem um suporte a quem a gente pode recorrer. .(Estudante de Letras/Espanhol, UFMG, 11/12/2015)

Talvez essa seja uma das principais contribuições do Pibid ao processo de formação de novos professores no Brasil. O desenho da metodologia de trabalho no Programa, ao tentar estabelecer uma relação de maior organicidade entre a escola de educação básica e a universidade, entre professores universitários e da escola de educação básica e entre bolsistas de mesma área e de diferentes áreas de conhecimento, aposta de forma mais radical em uma experiência de formação que seja marcada pelo compartilhamento de reflexões e práticas. Tal aposta difere da lógica de socialização profissional vivida por grande parte dos professores no interior das escolas e nas universidades, marcada pela organização celular do trabalho, o que faz com que cada professor fique, geralmente, entregue a si mesmo na aprendizagem do ofício (TARDIF, 2002). Este aprendizado solitário, nos primeiros anos de carreira, dificulta a construção de uma identidade profissional compartilhada nas escolas, interditando a possibilidade dos docentes construírem visões comuns sobre si mesmos como professores e criarem expectativas comuns sobre o trabalho dos seus colegas (MITCHELL, 1997). Este autor acredita que os docentes preferem o individualismo a atividades coletivas não por causa da incerteza endêmica do magistério ou das chamadas inseguranças profissionais, mas sim por causa das limitações da escola e da sala de aula - como por exemplo, as prescrições curriculares, o elevado número de alunos por turma, as exigências de tempo e de energia para o desenvolvimento das atividades de ensino - que fazem com que o foco nas atividades individuais seja um mecanismo de enfrentamento necessário e pragmático

Nessa linha, o caráter significativo das experiências formativas narradas pelos bolsistas tem relação direta tanto com a qualidade dessas experiências, como com sua recorrência. Na tentativa de explicar o que ajudaria a produzir experiências de formação exitosas, dialogamos com as

reflexões do filósofo americano John Dewey. Para ele, as experiências práticas de qualidade deveriam assumir três princípios: a continuidade, a interação e a reflexão (DEWEY, 2010). Em certa medida, esses princípios são contemplados pelos pressupostos estruturadores do Pibid, na medida em que o programa busca garantir aos bolsistas um continuum experiencial capaz de intensificar uma imersão nos contextos, favorecendo as interações com os sujeitos e com as situações práticas que caracterizariam a profissão docente. Tudo isso contribuiu para uma experiência reflexiva que diferencia uma formação experiencial de uma formação baseada na impregnação ou no mimetismo. Os extratos de depoimentos, a seguir, trazem pistas de processos que envolvem os princípios de continuidade, interação e reflexão:

Para mim, ele foi assim... como uma resposta mesmo, sabe? É isso mesmo, eu dou para isso (RISOS), eu adoro estar dentro de sala, eu adoro estar com as crianças, eu adoro fazer os planejamentos, eu acho super gostoso quando a gente reuni ali os alunos tudo junto com a nossa supervisora. E aí a gente tá: “-Ah, nós temos que fazer uma horta... Como é que a gente vai fazer? Vamos fazer esse planejamento e vamos bolar”, tudo que a gente vai trabalhar, aí pega as proporções com a prefeitura, de Matemática, de Ciências... Vamos elaborar as aulas. Vamos pensar que caminho a gente vai traçar até chegar na horta ou o caminho que a gente vai traçar para essas crianças, até a gente conseguir ter uma horta juntos. Mas o que isso tem a ver com Matemática? O que tem a ver com Ciências? O que a gente vai trabalhar com relação a isso?” E assim deu um... é como se abrisse sabe, um leque, do que realmente é ser essa professora na sala. Me deu uma luz nesse sentido, para mim foi uma resposta, que aqui é o meu lugar. (Estudante de Pedagogia, FaE/UEMG, 25/11/2015)

(...) me tirou muitas dúvidas, e entre elas, eu produzi muito material didático com o Pibid. E assim, beleza, eu abro meus materiais didáticos lindos, ótimo. Mas uma coisa que eu ficava muito pensando, assim, e o Pibid me ajudou, é que agora eu tô acompanhando

turmas de quarto e quinto ano e o quarto ano tô acompanhando pela primeira vez, então assim, como fazer um material didático que vai realmente dar certo com aquela turma? Assim, umas coisas detalhistas, será que aquele material vai contemplar os 50 minutos ou uma hora e meia no caso? Será que não vai acabar antes e vai ficar lá 20 minutos assim. Que tipo de pergunta que eu posso fazer prá uma criança de nove, dez anos? Quais são os assuntos e como que eu devo levar esses assuntos? Porque assim, igual no Estágio, a gente vai lá e cria o material didático, mas no Pibid tem a oportunidade de fazer, elaborar, refazer o material, aplicar num ano, aí aplicar o mesmo material no outro ano com outros alunos, modificar o material, “ah não, essa pergunta não deu certo, vamos tirar? Coloca outra”. Então assim, com relação a material didático me ajudou bastante na criação e elaboração, quando tinha aula, fazer uma aula diferente, assim, uma aula lúdica e assim a importância de fazer na verdade uma aula lúdica, qual que é? (Estudante de Letras/Espanhol, UFMG, 11/12/2015)

Então, é de perceber mesmo que nem sempre vai dar 100% certo, ou que sei lá, que os alunos vão aprovar aquilo que você tá fazendo e tal, e o Pibid permite isso, que no pós-aplicação da atividade você possa repensar aquilo de uma outra forma, ou refazer a atividade, ou ver o que que deu certo e permanecer, o que que não deu e tentar de outra forma. Acho que é isso, acho que é também você aprender a lidar com frustrações. (Estudante de Geografia, UFMG, 11/12/2015)

Outra coisa é que no Pibid tem muita oportunidade de... escrevendo artigos, relatórios, essas coisas. É nesse momento que você consegue encaixar toda a teoria que você aprende na sala de aula, na universidade, porque na hora que você está estudando, na hora que você está planejando, você não pensa muito na teoria. Mas na hora que você para prá pensar as situações que aconteceu na sala para você fazer um artigo, você começa a pensar “ah... tal pessoa já falou isso que é possível...”, aí você começa contradizer... “tal pessoa

falou que isso nunca ia ser possível, como é que nessa sala foi possível?” Acho que no Pibid você consegue encaixar as duas coisas, porque o professor mesmo não é valorizado para estar fazendo artigo, estar fazendo pesquisa, estar fazendo essas coisas. E o Pibid não, estão os dois em um, ao mesmo tempo que você está ali iniciando a docência, você também tá tendo a oportunidade de estar escrevendo, de estar pensando em toda a teoria. Porque para não passar aquilo também como um... Você passou quatro anos ali pela teoria e vai ficar guardada também, então eu acho que tem essa relação muito forte também. (Estudante de Pedagogia, UFSJ, 11/12/2015)

Esse tipo de imersão no contexto das práticas docentes na sala de aula proporcionadas pelo Pibid é também um campo de possibilidades para experiências que ultrapassam o necessário contato e domínio com as competências técnicas (didáticas) próprias da profissão docente. Como bem lembra Tardif e Lessard (2005), a experiência do trabalho docente é multidimensional e cobre diversos aspectos: domínio, identidade, personalidade, conhecimento e crítica, história de vida, emoções, desejos, sua personalidade, seus interesses, sua cultura e sua linguagem, seu corpo e suas posturas, seus modos de ser, de exprimir-se, de falar, dizer, fazer-se, ouvir e escutar. Não se reduzindo, portanto, a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo.

Considerações Finais

Os extratos dos relatos dos bolsistas de iniciação à docência apresentados neste texto corroboram o lugar estratégico que o Pibid vem ocupando no contexto de um conjunto de ações políticas voltadas, especificamente, para a formação docente. Nesse sentido, parece-nos importante destacar, dentre outros aspectos, a perenidade desse programa, que teve seu início no ano de 2007 e permaneceu, em um formato bem similar, até o ano de 2018, quando foi descontinuado, ressurgindo em um

novo formato e condições. A longevidade do programa contribuiu com um processo, ainda que incipiente, de reconstrução das relações entre as escolas da Educação Básica e as Universidades – em alguns contextos tornando essa relação menos hierarquizada - dando pistas significativas para os currículos de formação de professores no país, sobretudo no que se refere às experiências de Estágio Curricular Supervisionado.

No tocante a temática central de nosso texto, consideramos que a pesquisa oferece um campo de possibilidades de reflexões e discussões sobre diferentes propostas e modelos de currículos de formação inicial de professores. Nesse sentido, parece-nos que as experiências vividas e relatadas pelos bolsistas de iniciação à docência apontam possíveis respostas/saídas aos questionamentos apresentados por Nóvoa (2017), quando o autor interroga: “Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão?” (NÓVOA, 2017, p. 1113). A potência das experiências de ensino e aprendizagem no interior das salas de aula, o papel estratégico ocupado pelos docentes supervisores, as possibilidades de trabalho coletivo e o contato com a diversidade de estudantes presentes nos cotidianos escolares nos convidam a um exercício contínuo de reflexão das possibilidades de transladar essas experiências para o interior dos currículos de formação de professores.

Nessa perspectiva, coloca-se como um desafio assumir esse movimento contínuo na formação de professores (universidade-escolas/escolas-universidades) proposto por Nóvoa (2017). Parece-nos correto afirmar que o Pibid se apresenta como um “entre-lugar”, “um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma ‘casa comum’ da formação e da profissão (...)” (NÓVOA, 2017, p.1116). Entretanto, como alertam diversos estudiosos da formação docente, é preciso estar atentos à centralidade das experiências de ensino e aprendizagem vividas pelos bolsistas nas salas de aula, bem como aos saberes que emergem dessas situações, sem abriremos mão de estratégias que possibilitem processos de reflexão sobre os sentidos da educação escolarizada e da condição docente atual.

Por fim, a pesquisa revelou que a metodologia de trabalho proporcionada pelo Pibid atua de forma decisiva na afirmação da escolha pela docência, bem como no processo de descoberta da profissão, em especial as experiências de ensino na sala de aula e o trabalho coletivo em comunidades de práticas. Em meio à persistente desvalorização social e salarial de uma profissão de grande complexidade e muito exigente, do ponto de vista do empenhamento humano e profissional, o Pibid tem se mostrado uma política pública exitosa, contribuindo para que milhares de jovens escolham, ainda assim, a docência.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. *Censo da Educação Superior*. Notas Estatísticas 2019. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2019-notas_estatisticas2.pdf Acesso: 01/11/2021.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M.C. *Handbook of research on teacher education*. Nova York: MacMillan, 1986. p.392-431.

ELACQUA, Gregory *et al.* *Profissão Professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo*. Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID. Divisão de Educação, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educação Pública: a invenção do presente*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONDIÇÕES E PROBLEMAS ATUAIS. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *In: Paidéia (Ribeirão Preto)*. Ribeirão Preto/SP, v.12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. *In: Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MARCELO, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *In: Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13, n. 1, 2009.

MITCHELL, Antoinette. Teacher Identity: A key to increased collaboration. *Journal Action in Teacher Education*, v.19, n.3, 1997. p.1-14. <https://doi.org/10.1080/01626620.1997.10462875>

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antonio. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In: Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, vol.47, n.166, São Paulo, p. 1106-1133, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.5902/198464442357>

Data de registro: 29/10/2020

Data de aceite: 22/09/2021