



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Tatiana Nallon Machado

Sentidos de docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência:
O PIBID de Física na formação inicial e nos primeiros passos na Educação Básica

Juiz de Fora
2025

Tatiana Nallon Machado

**Sentidos de docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: O
PIBID de Física na formação inicial e nos primeiros passos na Educação Básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr. Cassiano Caon Amorim

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da
Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Machado, Tatiana Nallon.

Sentidos de docência no Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação à Docência : O PIBID de Física na formação inicial e nos
primeiros passos na Educação Básica / Tatiana Nallon Machado. --
2025.

144 f. : il.

Orientador: Cassiano Caon Amorim

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2025.

1. Formação de professores. 2. PIBID. 3. PIBID de Física. I.
Amorim, Cassiano Caon, orient. II. Título.

Tatiana Nallon Machado

Sentidos de docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: o PIBID de Física na formação inicial e nos primeiros passos na Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 17 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Cassiano Caon Amorim - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Paulo Henrique Dias Menezes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba

Juiz de Fora, 27/02/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Cassiano Caon Amorim, Professor(a)**, em 24/03/2025, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Henrique Dias Menezes, Professor(a)**, em 25/03/2025, às 07:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ana cláudia da silva rodrigues, Usuário Externo**, em 15/05/2025, às 21:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Dedico este trabalho à Nathalye, Elbe e Jorge,
por nunca soltarem a minha mão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, ao meu orientador e amigo, Cassiano Caon Amorim, a oportunidade de concluir esta etapa, pois foi ele quem direcionou meus primeiros passos como pesquisadora e caminhou comigo do início ao fim deste trabalho.

À minha irmã, Nathalye, que se fez presente durante todo o processo: inicialmente, me encorajando a sonhar com o Mestrado e me fazendo acreditar que seria capaz; depois, com a escrita do anteprojeto, conselhos e me apoiando sempre que fraquejava e pensava que não conseguiria terminar.

À Ieié, meu alicerce, que me acolhe em todas as ocasiões e acredita firmemente no meu potencial.

Ao Jorge, que com amor fez com que o exaustivo cotidiano de estudo e escrita se tornasse mais leve.

Ao Felipe França, por me ajudar quando tudo era só um plano; à Cristiane Carvalho, por caminhar lado a lado comigo, experienciando as mesmas inquietações e angústias; e ao meu grande amigo, Anderson Romualdo, por sempre encontrar tempo para me ouvir e me ajudar lendo e revisando meu texto.

Aos pibidianos e professores de Física que participaram da pesquisa e me ajudaram a compreender o PIBID para além das normativas.

Aos meus familiares, amigos e colegas de trabalho, pelo apoio e torcida.

RESUMO

Esta dissertação traz um estudo sobre as políticas públicas de formação docente brasileiras, com foco no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de licenciatura em Física, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tendo como objetivo investigar os sentidos de docência para a Educação Básica, desenvolvidos no âmbito do PIBID, pelos estudantes participantes (pibidianos) e egressos do programa, já em atuação como professores no Ensino Médio. Para esta investigação, optamos por um percurso metodológico de cunho qualitativo, que inicialmente contou com uma revisão de literatura em busca por produções recentes acerca da temática formação de professores, PIBID e sentidos de docência na Educação Básica. Foram realizadas pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas com a Coordenadora Institucional do PIBID/UFJF, com os Coordenadores de Área do PIBID do curso de Física/UFJF e entrevistas em forma de questionário aberto pelo *Google Forms* com os participantes da pesquisa (pibidianos e egressos do PIBID). A análise realizada a partir do questionário aberto aplicado aos pibidianos e egressos se guiou pela perspectiva da Análise de Conteúdo que sugerem o estudo e análise dos significados e significantes contidos nos elementos comunicativos, nesse caso, nas informações externadas nas respostas ao formulário aplicado. A partir da organização e análise dos quadros comparativos entre os dados fornecidos pelos dois grupos participantes, foi possível perceber que a participação no PIBID contribuiu, em ambos os grupos, para a construção de um sentido de docência que reconhece o domínio do conteúdo como importante elemento para a formação, mas que extrapola essa visão compreendendo que, é preciso também, ser sensível à realidade dos estudantes, das escolas e da própria profissão docente, desenvolvendo um olhar comprometido com a formação acadêmica, com a ética profissional, com a cidadania e com o fomento de um ambiente escolar dialógico, de horizontalidade entre professores e estudantes.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. PIBID de Física.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on Brazilian public policies for teacher training, focusing on the Institutional Program for Teaching Initiation Grants (PIBID) in the undergraduate course in Physics at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). Its objective is to investigate the meanings of teaching for Basic Education, developed within the scope of PIBID, by participating students (PIBID students) and graduates of the program, already working as teachers in High School. For this investigation, we chose a qualitative methodological approach, which initially included a literature review in search of recent productions on the theme of teacher training, PIBID and meanings of teaching in Basic Education. Bibliographic and documentary research was carried out, as well as interviews with the Institutional Coordinator of PIBID/UFJF, with the PIBID Area Coordinators of the Physics course/UFJF and interviews in the form of an open questionnaire via Google Forms with the research participants (PIBID students and PIBID graduates). The analysis carried out based on the open questionnaire applied to PIBID students and graduates was guided by the perspective of Content Analysis, which suggest the study and analysis of the meanings and signifiers contained in the communicative elements, in this case, in the information externalized in the responses to the applied form. From the organization and analysis of the comparative tables between the data provided by the two participating groups, it was possible to perceive that participation in PIBID contributed, in both groups, to the construction of a sense of teaching that recognizes content mastery as an important element for training, but that goes beyond this vision by understanding that it is also necessary to be sensitive to the reality of students, schools and the teaching profession itself, developing a perspective committed to academic training, professional ethics, citizenship and the promotion of a dialogical school environment, of horizontality between teachers and students.

Keywords: Teacher training. PIBID. PIBID of Physics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CTC/EB	Conselho Técnico Científico da Educação Básica
EaD	Ensino a Distância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Avaliação dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
ICE	Instituto de Ciências Exatas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
NID	Núcleo de Iniciação à Docência
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRP	Programa Residência Pedagógica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESu	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Adequação da formação docente dos professores da Educação Básica.....	24
Gráfico 1 – Adequação da Formação da Educação Básica em 2022	25
Quadro 1 – Política de Formação de Professores pós LDB.....	76
Gráfico 2 – Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam	88
Gráfico 3 – Percentual de docências de professores com formação adequada à área de conhecimento que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, por componente curricular	88
Gráfico 4 – Percentual de professores com formação adequada à área de conhecimento que lecionam no Ensino Médio, por componente curricular	89
Gráfico 5 – Ociosidade de vagas novas nas licenciaturas de formação específica, por rede e modalidade de ensino – Brasil 2014-2021	90
Gráfico 6 – Vagas oferecidas e vagas ocupadas (ingressos)	91
Gráfico 7 – Indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso	92
Quadro 2 – Função do ensino de Física na Educação Básica.....	104
Quadro 3 – Contribuição do PIBID na formação profissional.....	106
Quadro 4 – Saberes docentes vivenciados no PIBID.....	109
Quadro 5 – Fazeres docentes vivenciados no PIBID.....	111
Quadro 6 – Desafios da profissão docente.....	113
Quadro 7 – Impacto do PIBID na decisão pela carreira docente.....	115
Quadro 8 – Condições de trabalho do professor de Física na Educação Básica.....	117
Quadro 9 – Escolha e permanência na carreira docente.....	119
Quadro 10 – Desistência da carreira docente.....	119
Quadro 11 – Como me vejo como professor.....	124
Quadro 12 – Definição de docência.....	126
Quadro 13 – Sínteses das análises.....	129
Apêndice A – Questionário aplicado ao Grupo I e Grupo II.....	142

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	17
3	APRENDER A ENSINAR: IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL	23
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O CAMINHO PERCORRIDO.....	23
3.2	APRENDENDO A ENSINAR: SENTIDOS DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL.....	37
3.3	SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO PIBID: CONSTRUINDO PONTES ENTRE AS LICENCIATURAS E A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	45
3.4	A LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFJF EM DIÁLOGO COM O PIBID.....	52
4	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	57
4.1	SOBRE POLÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	57
4.2	BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL PÓS LEI Nº 9394/96.....	62
4.3	DISCIPLINAS ESCOLARES E A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO E PROFISSÃO DOCENTE.....	78
5	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PIBID.....	83
5.1	POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....	83
5.2	A FORMAÇÃO EM FÍSICA NO CENÁRIO ATUAL DAS LICENCIATURAS.....	86
5.3	PIBID: ENTRELACANDO SABERES E FAZERES NA LICENCIATURA EM FÍSICA/UFJF.....	96
6	SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO PIBID: A FORMAÇÃO INICIAL E OS PRIMEIROS PASSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	102
6.1	O “SER” PROFESSOR DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO E OS PRIMEIROS PASSOS NA PROFISSÃO.....	103

6.2	SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO PIBID E A ESCOLHA EM SER/PERMANECER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE A – Questionário aplicado ao Grupo I e Grupo II.....	142

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS¹

Aqueles que se encontram dedicados à Educação Básica, seja como professores, especialistas ou gestores, certamente têm seus cotidianos atravessados de diversas formas e em diferentes intensidades. No meu caso, esses atravessamentos perpassaram minha experiência como professora dos anos iniciais desde 2005, ao exercer a função de coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora a partir do ano de 2008 e em uma experiência concomitante à coordenação, exercendo o cargo de vice-diretora por sete anos, no período de 2016 até 2022, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, também na cidade de Juiz de Fora. Assim, questões como a relação professor e estudante, os fazeres e saberes docentes no cotidiano escolar e a diversidade de situações/experiências que emergem das relações interpessoais no interior das escolas sempre atraíram minha atenção.

O cotidiano escolar carrega muitas questões que nos fazem pensar, que guiam nosso agir e nos proporciona mudar rotas aparentemente seguras, ou seja, trata-se de um lugar dinâmico que não permite que nós, professores, especialistas ou gestores nos fixemos em saberes, muitas vezes, “endurecidos” pela rotina que dificulta o diálogo e a transformação da realidade da escola básica.

Na função de coordenadora pedagógica e vice-diretora, tenho como incumbência dos cargos fazer gestão do espaço escolar, orientar o corpo docente e trabalhar com o currículo de toda a escola e, justamente por ter a possibilidade de transitar pelas variadas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, percebi que não é incomum encontrar descompassos nas relações existentes entre professor, estudante, coordenação e gestão, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

De acordo com o vivenciado por mim nos anos em que atuei como vice-diretora, no ensino de Física, particularmente, foi perceptível uma tensão maior nessas relações por existir uma dissonância entre a prática desenvolvida pelos professores, as propostas pedagógicas das escolas e as necessidades dos educandos do Ensino Médio em estabelecer uma relação de efetiva aprendizagem dos conteúdos ministrados.

Esta pesquisa nasceu exatamente das angústias e dos questionamentos decorrentes dessa minha vivência como vice-diretora na Rede Estadual de Minas Gerais aliada à minha experiência como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Juiz de Fora, ao presenciar

¹ Esta introdução está escrita na primeira pessoa do singular tendo em vista a intrínseca relação entre os papéis sociais da pesquisadora e a motivação desta pesquisa. As próximas seções estão escritas na primeira pessoa do plural.

práticas de ensino muito centradas no conteúdo frio das fórmulas e conceitos físicos e deslocadas das necessidades, interesses e motivações dos estudantes do Ensino Médio, que invariavelmente resultavam em frequentes conflitos entre professores e estudantes, desmotivação dos professores em trabalhar com o conteúdo e com a turma e aprendizagem dos estudantes bem abaixo de suas possibilidades.

Percebi com a minha prática escolar que, particularmente, o ensino de Física merece um olhar atento para o tratamento didático dispensado ao conteúdo, nas escolas públicas, considerando como questão fundamental a construção da identidade docente desses professores já em sua formação inicial. Com isso em mente, direcionei meu olhar para problematizar a formação inicial de professores, fazendo um recorte para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Física da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Investigar o PIBID do curso de Física surge como uma possibilidade de avaliar as possíveis contribuições do programa para a construção de uma identidade profissional dos estudantes participantes e dos estudantes egressos do programa. Daí surgiu a questão que me movimentou: “Quais sentidos de docência, para a Educação Básica, são desenvolvidos no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir das percepções dos estudantes participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e dos estudantes egressos do programa?”

A questão orientadora desta pesquisa teve como objetivo geral compreender quais sentidos de docência, para a Educação Básica, observados nos relatos de vivência dos estudantes pibidianos e egressos do programa, do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como suas percepções sobre a própria formação e a correlação dela com a prática e escolha pela carreira docente. Para isso, procurei aprofundar discussões que ainda hoje desafiam o curso de licenciatura para esse componente curricular, pois mesmo com as discussões e os avanços acerca do ensino, modificações nos currículos, há indicações de que os cursos de licenciatura em Física ainda priorizam o conhecimento teórico em detrimento de uma formação docente contextualizada com as demandas da Educação Básica; que ainda é um curso que necessita de substancial discussão pedagógica ao longo do período formativo, com vistas a estabelecer um sentido de docência com seus estudantes e uma prática docente para a Educação Básica. Segundo Menezes e Carvalho Júnior (2016, p. 75),

[...] da maneira como está, somos forçados a admitir que não faria diferença alguma se a física fosse retirada do currículo escolar. A situação atual do ensino de física no Brasil assusta e faz ligar um sinal de alerta. Defenderemos este argumento a partir de três vertentes: 1) a utopia de formar mais e melhores

professores; 2) o efeito perverso da formação de professores de física por meio de currículos pensados para a formação do bacharel; e 3) os desafios de uma escola do século XXI, que ensina física do século XIX, com professores do século XX.

As inquietações que trago comigo me levaram a problematizar como a formação de professores é abordada e qual a sua relevância nos cursos de licenciatura, considerando uma atuação profissional para a Educação Básica. Concorro com Nóvoa (1992, p. 25) quando ele nos diz que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante ‘investir na pessoa’ e dar um estatuto ao ‘saber da experiência’.

Para compreender os sentidos de docência vivenciados no âmbito do PIBID de Física da UFJF, pelos pibidianos e egressos, foram realizadas discussões acerca dos temas formação inicial e continuada de professores e políticas públicas de formação docente. Por essa razão, objetivei, também, entender em qual contexto e quais motivações estimularam o surgimento do PIBID no Brasil e sua inserção na Universidade Federal de Juiz de Fora, com a intenção de avaliar como essa política impacta a formação dos professores de Física para a Educação Básica, na instituição.

Com a intenção de adentrar nos conhecimentos sobre formação inicial e continuada de professores, bem como o sentido de docência e perfil docente dos licenciandos e professores da Educação Básica, houve a escolha pelo diálogo com Gatti (2021, 2010, 2009, 2007), Gatti *et al.* (2011), Gatti *et al.* (2014), Gatti *et al.* (2019), Tardif (2014), Nóvoa (2019, 2017, 1999) e Freire (2023, 2022, 2021, 2001), dentre outros autores que possuem proximidade com o tema, por suas contribuições com relação aos saberes e fazeres docentes, à análise das legislações, à formação de professores e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID.

O percurso metodológico perseguido nesta investigação foi no sentido de uma pesquisa educacional de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, que envolveu pesquisa documental e bibliográfica para aprofundamento teórico e que se utilizou da técnica de Análise de Conteúdo (AC) para analisar as respostas ao questionário aberto aplicado ao grupo de pibidianos e egressos do PIBID, acerca dos sentidos de docência vivenciados por eles com a participação no programa.

A estrutura deste trabalho foi pensada obedecendo uma organização em “funil”, ou seja, partindo das discussões mais amplas (formação de professores no Brasil e políticas públicas de formação docente) e seguindo para a mais específica (estudo de caso sobre o PIBID na licenciatura em Física da Universidade Federal de Juiz de Fora). Ciente disso, temos a seguinte subdivisão dos capítulos.

No terceiro capítulo, intitulado “Aprender a ensinar: construção da identidade docente no contexto da formação inicial”, apontamos como a negligência dos governos e as descontinuidades observadas no campo educacional contribuem para a desvalorização da profissão docente através de uma visão cada vez mais mercadológica e empresarial da educação. Para isso, apresentamos o percurso histórico da formação docente no país da década de 90, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), até as atuais normativas.

Como contribuição, o capítulo discute os sentidos de docência na perspectiva dos saberes e fazeres de Maurice Tardif (2014) e na visão crítica e ética de Paulo Freire (2022, 2021, 2001), sinalizando o PIBID como uma política com potencial de construção de uma identidade profissional e de reafirmação dessa identidade, respectivamente, na formação inicial e na formação continuada.

No capítulo posterior, “Políticas públicas de formação de professores no Brasil”, conceituamos política e políticas públicas educacionais, articulando o caminho histórico dessas normativas pós Lei nº 9394/96 (LDBEN) com os atravessamentos e as disputas políticas e de poder observados nas proposições e implementações desses aparatos normativos.

No quinto capítulo, intitulado “Formação inicial e continuada no âmbito do PIBID”, abordamos os conceitos de formação inicial e continuada, com o propósito de fazer uma análise mais atenta da situação atual das licenciaturas com base nos dados divulgados sobre estas. Esses dados indicam professores com formação inadequada atuando nas salas de aula da Educação Básica de todo o país.

O sexto capítulo, “Sentidos de docência no PIBID: a formação inicial e os primeiros passos na Educação Básica”, se destinou às análises das respostas ao questionário aberto aplicado aos estudantes pibidianos (GI) e aos egressos do programa (GII). Tal análise se fundamenta nas ideias de Bardin (2021), Oliveira *et al.* (2003) e Melo *et al.* (2024) acerca da Análise de Conteúdo (AC), assim como no referencial teórico sobre formação de professores e sentidos de docência utilizado ao longo deste texto.

Nas considerações finais, a participação no PIBID revelou-se fundamental para os dois grupos investigados ao evidenciar a construção de um sentido de docência comprometido com a formação acadêmica, a ética profissional, a cidadania e a construção de um ambiente escolar

pautado na relação de horizontalidade entre professores e alunos, rompendo com a prática conteudista tão presente nas aulas de física do Ensino Médio. Essa observação aponta a influência positiva que o programa exerce na formação dos futuros professores da Educação Básica e sua relevância como política de formação potente para a valorização da carreira.

Investigar a formação inicial parte da ideia de que a identidade profissional de um professor começa antes mesmo da graduação e deve estar presente de forma consistente no currículo dos cursos de licenciatura, bem como nas propostas de inserção dos graduandos no universo escolar. Dessa forma, acreditamos que a questão apresentada, as discussões teóricas propostas, a investigação empreendida e os apontamentos realizados somarão à circulação de saberes que dialogam com a temática da formação inicial de professores, assim como contribuirá para uma avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Juiz de Fora.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para o alcance dos objetivos propostos por essa investigação, optamos por um percurso metodológico que passou, inicialmente, por uma revisão de literatura com vistas ao conhecimento das produções teóricas sobre formação de professores, PIBID e sentidos de docência na Educação Básica, partindo para a compreensão e a definição da abordagem, bem como do instrumento de pesquisa que melhor se aplicaria a este estudo.

As escolhas que fazemos para compreender determinado tema, com os rigores que o conhecimento científico nos exige, também dizem das formas e maneiras como olhamos o mundo e buscamos as respostas para as nossas dúvidas e anseios. Além disso, os caminhos da pesquisa descrevem as incertezas e as inquietações que levam à busca pelo conhecimento, conhecimento que, de acordo com Gatti (2007), vai além do entendimento imediato ou da compreensão da realidade observada, pura e simplesmente.

O pesquisador persegue um conhecimento que ultrapassa a mera observação dos fatos para desvelar processos, explicando conscientemente fenômenos a partir de algum referencial. Com isso em mente, para esta investigação, optamos por desenvolvê-la no âmbito da pesquisa educacional de cunho qualitativo do tipo estudo de caso por considerar, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 17), que o caso “se destaca por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo”. Dessa forma, partimos de pressupostos teóricos que fundamentaram nossa busca por novas dimensões, novos aspectos concernentes ao tema formação docente e sentidos de docência, em direção a uma compreensão mais completa e contextualizada do assunto.

Considerando a complexidade das relações e da própria realidade docente, para este estudo de caso cotejamos dados, evidências, informações e conhecimento teórico sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), relacionando a política em questão com as políticas educacionais desenvolvidas no recente percurso histórico, pós Lei nº 9.394/96 (LDBEN).

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências e pontos de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos dados este não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Ao buscar compreender as dinâmicas formativas dentro do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, no âmbito do PIBID, escolhemos conhecer processos e trajetórias distintas, plurais e subjetivas, a partir das percepções dos estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dos egressos do Programa. Para atingir os objetivos propostos, realizamos pesquisa bibliográfica e documental, além de i) entrevistas com os coordenadores de área e a coordenadora institucional do PIBID na UFJF, cujos áudios foram gravados e transcritos; e ii) entrevistas em forma de questionário aberto com os participantes da pesquisa (pibidianos e egressos do programa).

Para a pesquisa bibliográfica e documental, foram analisadas as normativas legais no que se refere à formação de professores para a Educação Básica, considerando as últimas três décadas, mais precisamente pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9.394/96), por entendermos este momento como um marco regulatório para as políticas de formação docente no país. De acordo com Guba e Lincoln (1981 *apud* Lüdke; André, 1986), a pesquisa documental, na área da educação, é um bom instrumento devido ao fato de que eles constituem uma fonte estável e rica, que persiste ao longo do tempo. Outra vantagem é que os documentos são fontes de evidências que podem fundamentar ou não as afirmações do pesquisador, além de serem uma fonte “natural” de informação devido ao seu caráter contextualizado, ou seja, surgem de determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Somado ao referencial teórico, foram realizadas buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Base de Dados Scopus, no Google Acadêmico, na SciELO, na Revista Brasileira de Ensino de Física e nos anais do Simpósio Nacional de Ensino de Física da Sociedade Brasileira de Física, sobre as recentes publicações relacionadas ao tema de investigação, solicitando produções dedicadas à “formação de professores”, “PIBID”, “PIBID de Física” e “Sentidos de docência”.

Além da pesquisa documental e bibliográfica, a pesquisa sobre formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, a partir da perspectiva dos estudantes pibidianos e egressos do programa, foi produzida a partir do compilado de dados e das informações advindas da aplicação de questionário aberto produzido no *Google Forms*, com os dois grupos participantes, definidos como Grupo I (GI) – Estudantes pibidianos – e Grupo II (GII) – Egressos do programa – ambos do curso de licenciatura em Física da UFJF. A escolha por esse tipo de abordagem relativamente aberta e guiada oferece “ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 135).

O formato de entrevista através de questionário aberto permite que o entrevistado discorra mais livremente sobre a temática, sem as amarras de um questionário fechado, além de permitir a análise dos dados a partir da investigação da semântica (sentido, significado) e léxico-textual (vocabulário) acerca dos sentidos de docência desenvolvidos mediante a participação dos sujeitos no PIBID.

O contato com os estudantes foi realizado, inicialmente, através de uma sondagem feita pela pesquisadora ao participar de uma reunião com a Coordenadora de Área do PIBID de Física da UFJF, o grupo de pibidianos da Física/UFJF e o professor supervisor que os acompanhava na escola pública estadual, no dia 19 de setembro de 2023, na Sala Guaçuí, localizada no Instituto de Ciências Exatas (ICE) da UFJF, onde se verificou a disponibilidade na participação da pesquisa. Nesse momento, os estudantes foram solícitos à participação, disponibilizando seus números de telefone para a pesquisadora. Em contato posterior, cinco estudantes desse grupo deram o aceite em participar da pesquisa, ficando definido este como o quantitativo final de pibidianos.

Os egressos do programa foram contatados e definidos a partir da indicação feita por um professor de Física, atuante na rede privada de ensino da cidade de Juiz de Fora, que disponibilizou para a pesquisadora o contato de colegas de profissão e faculdade, que também participaram do PIBID, bem como a partir da indicação de uma professora da rede pública que atua como supervisora do PIBID em escolas estaduais, que também disponibilizou contatos de ex-pibidianos. Para fins de equivalência com os atuais pibidianos, também foram definidos um quantitativo de cinco egressos para a investigação.

No questionário aberto, respondido pelos dez participantes da pesquisa, as questões se concentraram nos sentidos de docência e na inclinação dos sujeitos ao ingresso e permanência na docência da Educação Básica, bem como em suas percepções acerca da formação e práticas docentes que foram estabelecidas ou não no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada (Lüdke; André, 1986, p. 22).

A investigação realizada neste estudo de caso, a partir de questionário aberto aplicado aos pibidianos (GI) e egressos do programa (GII), foi guiada pela perspectiva da Análise de

Conteúdo (AC) segundo Bardin (2021), que propõe o estudo dos significados e significantes contidos nos elementos comunicativos, neste caso, nas informações externadas nas respostas dos sujeitos do Grupo I e Grupo II de investigação, no formulário aplicado.

De acordo com Bardin (2021), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que leva em consideração as significações, ou seja, o conteúdo presente na comunicação, com a intenção de conhecer o que se encontra, não na superfície do que foi comunicado, e sim naquilo que se encontra entrevisto, o que está em segundo plano. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2021, p. 45).

A AC se apresenta particularmente apropriada para este trabalho por contribuir para a compreensão dos significados do material textual obtido, a partir das inferências e interpretações das categorias analíticas às respostas dos sujeitos dos grupos I e II, fornecendo uma visão estruturada e interpretativa dos dados acerca da formação inicial de professores de Física para a Educação Básica, participantes do PIBID.

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente (Oliveira *et al.*, 2003, p. 5).

Para a análise das respostas ao questionário aberto, foi necessário fazer exaustivas leituras de cada questão abordada, o que Bardin (2021) nomeia de “leitura flutuante” para se reconhecer as relações de sentido e significado entre as percepções dos participantes da pesquisa sobre o PIBID e sobre a sua formação profissional.

Somente a partir dessa pré-análise, com idas e vindas ao texto, foi possível identificar alguns indicadores comuns que permitiu proceder com a codificação dos dados, o que de acordo com Melo *et al.* (2024, p. 371), corresponde ao momento em que se “busca significar o conteúdo, dando sentido por meio das unidades de registro e de conteúdo, que podem ser constituídas de palavras, grupos de palavras, personagens, acontecimentos, um objeto ou temas”. Neste estudo optamos pela busca por palavras e grupos de palavras a partir dos critérios semânticos, ou seja, considerando os seus sentidos.

Em sequência à busca por palavras e grupos de palavras significativos ao tema tratado em cada questão, avançamos para a categorização das informações, que segundo Melo *et al.*

(2024), é quando se classifica os elementos da análise em um único conjunto que leva em consideração as características comuns para o agrupamento desses elementos.

Após o agrupamento em unidades de sentido, elaboramos quadros frequenciais comparativos entre os dois grupos investigados (GI e GII) para estabelecer o diálogo entre a interpretação das informações com o referencial teórico utilizado ao longo da pesquisa. Nas palavras de Oliveira *et al.* (2003, p. 4), “o pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida”.

Este estudo objetivou conhecer os sentidos de docência vivenciados por aqueles que participaram e participam do PIBID, bem como suas percepções sobre a própria formação para a docência e sua interrelação com a prática da profissão e a escolha pela carreira, a partir das inferências e interpretações das respostas dos dois grupos analisados, conforme mencionado, em diálogo com o referencial teórico escolhido. Nesse caso, de acordo com Bardin (2021),

A tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (Bardin, 2021, p. 43).

O questionário aberto submetido aos sujeitos do Grupo I e II foi organizado a partir da subdivisão em quatro categorias de análise: Tema 1 – formação docente (Quadros 2 e 3); Tema 2 – prática profissional (Quadros 4, 5 e 6); Tema 3 – carreira docente (Quadros 7, 8, 9 e 10) e Tema 4 – sentidos de docência (Quadros 11 e 12). Para o aprofundamento das análises das informações, optamos por fundamentar a investigação a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2021), Melo *et al.* (2024) e Oliveira *et al.* (2003) em diálogo com Freire (2023, 2022, 2021, 2001), Tardif (2014), Nóvoa (1999), Sacristán e Gómez (1998), Gauthier *et al.* (2014) e Gatti *et al.* (2019), dentre outros autores consonantes com a temática discutida.

Para a participação, todos os dez sujeitos preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio do qual foram informados sobre a natureza do trabalho; a necessidade de se estabelecer uma participação voluntária e sobre o respeito da pesquisadora à confidencialidade dos dados de identificação dos sujeitos, através do uso de pseudônimos em toda a pesquisa.

Além dos sujeitos dos grupos I e II, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Institucional do PIBID/UFJF e com os Coordenadores de Área do PIBID do

curso de Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, por apresentarem proximidade com o tema da pesquisa ao ocuparem função gestora de destaque, pois entendemos que tais sujeitos oferecem subsídios para a pesquisa ao conceder informações específicas sobre o Programa que complementam as informações oficiais.

A escolha por realizar um estudo de caso orientado pela Análise de Conteúdo, permitiu uma aproximação com a realidade investigada e a escolha pelo questionário aberto como instrumento de busca pelos sentidos de docência expressos pelos estudantes pibidianos e egressos do programa, contribuiu para a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre o PIBID.

O percurso metodológico foi delineado com o intuito de garantir o rigor científico e coerência com os objetivos desta investigação, respeitando os princípios éticos da pesquisa em educação, conferindo à pesquisa um caráter investigativo comprometido com a compreensão do contexto educacional brasileiro e dos sentidos de docência desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, dialogando com a produção de conhecimento situado e significativo.

3. APRENDER A ENSINAR: IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL

O problema da desprofissionalização da carreira docente em nosso país, de acordo com Nóvoa (2019), é resultado de uma visão mercadológica e empresarial, que se instaura cada vez com mais força nas normativas educacionais.

Neste capítulo, se delinea o percurso histórico da formação docente no Brasil a partir da década de 1990 com ideais de universalização pós ditadura militar, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) até as atuais normativas. Essa retomada histórica lança um olhar para o problema das discontinuidades nas políticas públicas educacionais que contribuem, sobremaneira, para a desvalorização profissional e a consequente falta de estímulo para os estudantes seguirem na carreira docente.

Além de retomar o percurso histórico da formação de professores no país, o capítulo discute o sentido de docência como uma composição multifacetada, processual, contextualizada e fortalecida a partir do posicionamento coletivo, que extrapola o ensinar e o aprender para a transmissão do conteúdo, exclusivamente.

Na seção “Sentidos de docência no PIBID: Construindo pontes entre a licenciatura em Física e a Educação Básica”, pretendemos observar a contribuição do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Federal de Juiz de Fora, do Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Física e das propostas do PIBID Física/UFJF para o engajamento de uma relação horizontalizada entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O CAMINHO PERCORRIDO

“Somos a maior categoria profissional existente hoje no Brasil” (Alves, 2023, p. 40). Iniciamos o capítulo ressaltando a magnitude numérica do que é ser professor² neste país, um expressivo contingente contabilizado principalmente na Educação Básica, que historicamente luta por reconhecimento e valorização enquanto carreira profissional. De acordo com o Censo Escolar de 2022, há, no território brasileiro, um quantitativo de 2,3 milhões de professores atuando nas mais de 178 mil escolas de Educação Básica, e a formação específica de nível

² Ao longo do texto, onde se lê *professor(es)*, entende-se *professor(es)* e *professora(s)*.

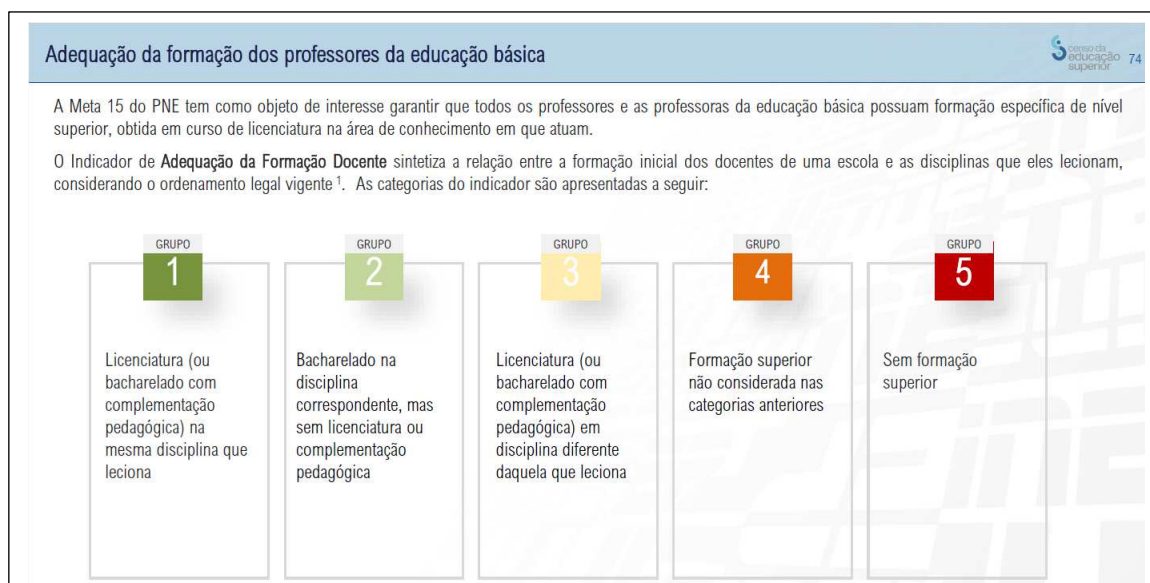
superior desses docentes (obtida a partir dos cursos de licenciatura, que é parte importante na valorização da carreira) tem sido alvo das políticas públicas educacionais.

Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente desde 25 de junho de 2014, a partir da Lei nº 13.005/2014, propõe metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino no país, até o ano de 2024. Em linhas gerais, oficialmente se estabelecem ações para melhorar a qualidade da educação no país; superar as desigualdades educacionais, bem como as formas de exclusão e discriminação; aplicar os recursos públicos e valorizar os profissionais da educação.

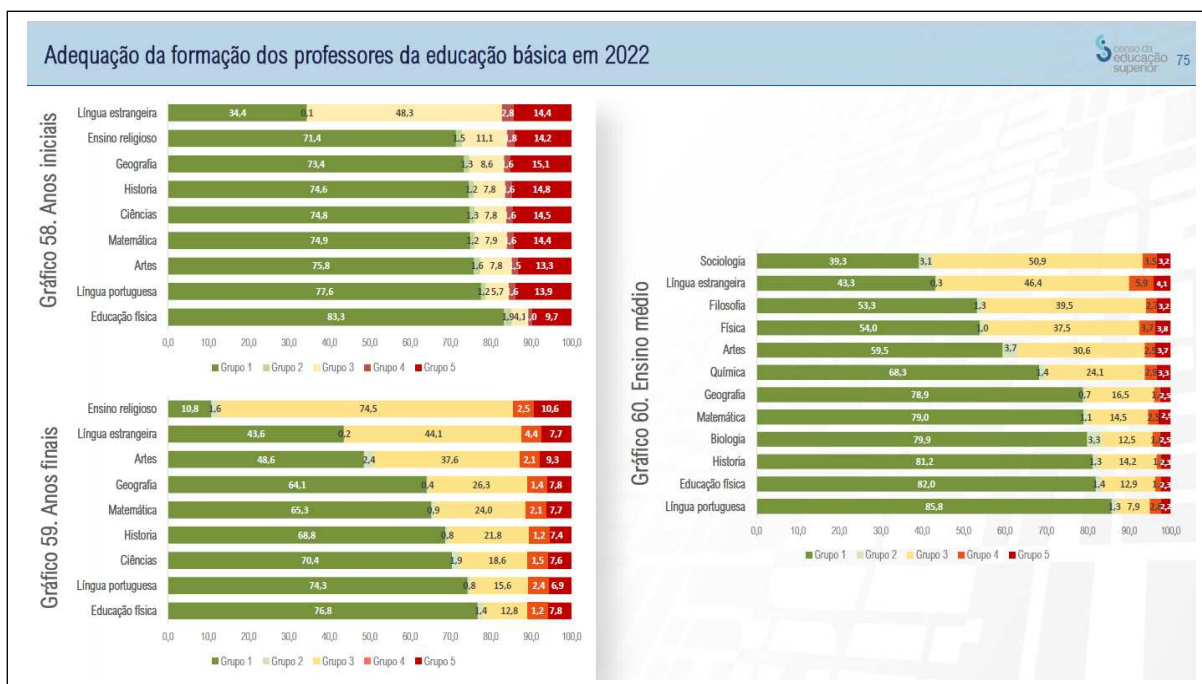
De acordo com a Meta 15 do Plano Nacional de Educação, se objetiva garantir que os professores tenham uma graduação em cursos de disciplinas que ministram na escola ou em áreas afins do conhecimento, o que ainda é um desafio quando se verifica os dados relativos ao indicador de adequação da formação docente.

Esse indicador mostra que percentuais consideráveis de professores se encontram fora do chamado Grupo 1, reservado àqueles que possuem licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina que lecionam. É possível observar, na análise desses dados, que nas escolas brasileiras ainda atuam profissionais sem licenciatura ou complementação pedagógica e até mesmo sem formação superior. Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há de se avançar com esses percentuais, para que os professores em exercício da função na Educação Básica sejam, de fato, formados para a docência.

Figura 1 – Adequação da formação docente dos professores da Educação Básica



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2022).

Gráfico 1 – Adequação da Formação da Educação Básica em 2022

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2022).

Somada à problemática da adequação da formação docente, se encontra o momento político que vivenciamos recentemente, no qual foram realizados profundos questionamentos a respeito dos caminhos pelos quais a escola básica se direciona. Conforme Mussi (2022), enfrentamos um período de retrocessos nas políticas educacionais, principalmente a partir do ano de 2018, em que houve um enaltecimento do conservadorismo pedagógico e das normativas educacionais controversas.

Dois exemplos desse aspecto conservador das políticas educacionais do período foram a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 – que revogou a CNE/CP nº 2/2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação) – e a Lei 13.415/2017 (que propôs a Reforma do Ensino Médio).

Todo esse movimento – de políticas educacionais que se comprometem com uma regulação que lança desconfiança no potencial da educação pública e persegue a lógica mercadológica e empresarial – corrobora com um processo de “desprofissionalização e de degradação da profissão docente” (Nóvoa, 2019, p. 5), que claramente enfraquece a formação inicial e continuada no país e desestimula, ainda mais, o ingresso de novos estudantes em cursos de licenciatura.

Em virtude disso, nos encontramos em um momento de repensar essa formação docente, com o intuito de romper definitivamente com a ideia centrada na formação técnica, esvaziada

de intencionalidade e criticidade, para compreender o papel social e político desses atores, dentro de um processo contínuo de valorização profissional e busca de uma identidade docente, que represente os anseios e as necessidades do momento em que vivemos.

Mas qual é o significado de profissionalidade docente? Sacristán (1999) define ser aquilo que é específico na ação docente, ou seja, a mescla de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, que resultam na especificidade de ser professor. Entretanto, sobre profissionalidade docente, o autor reconhece que há uma dificuldade em se definir um conceito exato, uma vez que essa definição estaria em permanente elaboração e mudança, sendo mais pertinente considerar o momento histórico e a realidade social que a escola pretende legitimar – em resumo, é necessário contextualização. Assim, avançar na compreensão da profissionalidade do professor é compreender os objetivos e as práticas que o sistema escolar deseja estabelecer neste momento histórico concreto.

Levando em consideração esses aspectos, é conveniente delinear um breve histórico da formação docente no país, de modo que seja possível compreender como os desdobramentos dessa formação se constituíram ao longo do tempo, lançando um olhar em direção ao que é ser professor na Educação Básica no Brasil. Além desse importante elemento, refletiremos, ainda, sobre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas atuais, as quais são reflexo de como a formação docente é tratada no país. De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 15), entender esses aspectos históricos da formação é importante, pois eles “são instituídos e instituidores de certa cultura educacional, o que nos permite compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a Educação Básica”.

Nessa retomada histórica, consideraremos para este estudo os últimos trinta anos, ou seja, a partir da década de 1990. Decerto a história da formação docente no país não se inicia nessa década; contudo, é a partir dela, com o processo de redemocratização e com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que se impulsionam as discussões e o interesse por uma formação mais sólida. Antes disso, a formação de professores se apresentava como um processo estabelecido a passos lentos, acompanhando a também lenta expansão do ensino básico no país.

Com o fim da ditadura militar e o consequente processo de redemocratização, ideais de universalização do ensino e melhor qualificação dos profissionais docentes ganharam espaço nas discussões acadêmicas e se fortaleceram nos anos 1990, principalmente com a Lei nº 9.394/96 (LDBEN), que propôs a formação de professores para atuação na Educação Básica, em nível superior.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 1996, n.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mudou a dinâmica formativa até então realizada pelos governos ao estabelecer as novas exigências relacionadas ao exercício da profissão para o ensino básico. A partir dela, um prazo para a formação dos professores em nível superior foi estabelecido e as finalidades e fundamentos da formação docente no país foram orientados. Com a intenção de superar a formação insuficiente, fazendo com que se alcançasse os indicadores de qualidade dos países desenvolvidos, a formação de professores na Lei nº 9394/96 tinha como objetivo resolver o problema dos professores leigos e sem habilitação atuando no país.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreu a implementação da Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa resolução propunha as primeiras adaptações nos currículos de formação docente.

Essa resolução compôs um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam observar em sua organização institucional e curricular, tendo como foco a orientação dos cursos de formação de professores. Entretanto, mesmo com a resolução em questão, o problema da ênfase na formação disciplinar específica em detrimento da formação pedagógica não deixou de ser uma questão que carecia ser discutida e transposta ao longo dos anos subsequentes.

Estabelecer um processo formativo com os profissionais de educação, principalmente os da Educação Básica, que seguramente esteja alicerçado na valorização da carreira docente, conforme afirmou Nóvoa (2019), deve estar articulado com as diversas dimensões que a profissão abarca. O autor menciona como essenciais as seguintes dimensões: teórica; experiencial; cultural; política; ideológica e simbólica. O desenvolvimento desse complexo conjunto de dimensões ainda é um caminho a ser percorrido pelas políticas educacionais de formação, pois “Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão” (Nóvoa, 2019, p. 6).

Desde o período pós-colonial, ficou nítida a negligência com que os governos sempre trataram a profissionalidade docente em nosso país. O pouco interesse em estabelecer um processo formativo de qualidade, que rompesse com a precariedade e a morosidade em que evoluíram as discussões e as políticas sobre o tema, postergaram o assentamento de um programa de formação para professores que desse peso às discussões pedagógicas e didáticas, evidenciando que o aprender é indissociável ao ensinar.

A valorização do magistério, conforme foi explicitado, é uma luta histórica que conjuga interesses diversos e em muitos momentos, até mesmo antagônicos. Cada vez mais se observa, através dos movimentos regulatórios recentes, uma tendência a uma educação como insumo econômico, que serve aos interesses empresariais. De acordo com Cássio (2019 *apud* Ferrari *et al.*, 2022), essa tendência transfigura o discurso empresarial em discurso governamental, produzindo um cenário de intenso desgaste dos sistemas públicos, uma gradual desqualificação profissional, a redução de financiamentos no setor público de ensino, a precarização da formação nas escolas públicas e os processos de privatizações. Isso posto, o discurso de uma necessária parceria entre os setores públicos e privados ganha força e se intensifica a ideia de que somente com essa aliança será possível avançar com a educação do país.

Dentro dessa perspectiva, de uma educação pública se guiando por preceitos empresariais, numa lógica de mercado, é previsto que os problemas na formação inicial e continuada, historicamente observados, se mantenham, como a fragilização do trabalho e a déficit na formação profissional, que se impõem a cada ano com mais força e de forma reiterada.

Felizmente, em uma mesma conjuntura em que é possível reconhecer os impasses, também se pode constatar os esforços das universidades e entidades educacionais em defender, dessa visão mercadológica, tecnicista e reducionista que hoje se instaura em nosso sistema de ensino, os princípios de uma docência

[...] como ação educativa e processo político pedagógico que abarca a articulação entre conhecimentos científicos e culturais, sem descuidar dos conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, dos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ato de educar (Dourado, 2022, p. 10-11).

A defesa das universidades e entidades, em relação a esse processo de degradação da profissão docente, se concretiza por meio das deliberações ocorridas em conferências pelo país; nas experiências exitosas observadas no âmbito das instituições; na resistência e discussão contínua, que, de acordo com Dourado (2022, p. 7), oferecem “elementos estruturantes para o reposicionamento deste debate no campo educacional”.

Contudo, é importante sublinhar que os esforços de resistência das universidades e entidades educacionais precisam, na prática, fortalecer a concepção de formação de professores como um processo contínuo e de identidade própria das instituições de Ensino Superior, que articule seu projeto institucional a uma formação profissional que reconheça a função social e formativa da escola a partir de uma política de valorização do trabalho dos professores (Dourado, 2015).

O crônico descaso dos governos brasileiros com relação à formação de seus professores emerge das sucessivas mudanças e da descontinuidade das políticas de formação profissional para a docência que ignoraram, por muitos anos, as questões pedagógicas de seus currículos formativos, focando seu interesse nos conhecimentos relativos aos conteúdos e não no ensino. Assim, André (2020, p. 36) faz uma análise sobre essa situação e explica que “Uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros”.

Essa descontinuidade das políticas educacionais brasileiras descortinam um problema estrutural em que se prevalecem as políticas de governo em detrimento das políticas de Estado: uma formação docente de raiz fragmentada e insuficiente, que desde sua origem deixou latente essa dificuldade em articular os conhecimentos didático-pedagógicos e os conteúdos de conhecimento.

Tendo como preceito que os cursos de licenciatura alicerçam a formação profissional para a Educação Básica, fica nítida a importância de se voltar os olhos para as Instituições de Ensino Superior e a sua articulação com o ensino básico para reafirmar o potencial formador que compreendem, principalmente neste momento em que a profissão é tão duramente atacada e questionada, com as recentes políticas educacionais implementadas.

Um exemplo desse ataque à profissão docente pode ser visto na Resolução CNE/CP nº 02/2019. Segundo Ferreira (2022), a desvalorização profissional, a tendência à privatização da formação de professores e a instrumentalização da docência, presentes nessa resolução,

[...] rompe com a articulação entre formação inicial e continuada com claras motivações privatistas, que perpassam seu texto em seu contexto político e econômico. As omissões pontuais, como a política de valorização docente e a formação profissional, tecnológica, reforçam essa política de privatização e precarização da formação docente (Ferreira, 2022, p. 86).

De acordo com os dados relativos à Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Censo Escolar 2018-

2022, foi contabilizado um número de matrículas na Educação Básica de 47,4 milhões de estudantes, quantitativo este que corresponde a um aumento de 1,5% quando comparados aos números do ano de 2021. Quando se faz um paralelo com os dados relativos ao Censo da Educação Superior (2023), em cumprimento da meta 15 do Plano Nacional de Educação sobre a formação específica por área de atuação do professor da Educação Básica, notamos que ainda é preciso avançar na formação de professores. A meta 15 do PNE tem como objeto de interesse

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, n.p.).

Nesse sentido, é possível observar, pelos dados divulgados, que em toda Educação Básica há a presença de professores nos grupos 4 e 5, que evidencia essa necessidade de formação. No grupo 4 se concentram os professores que possuem formação diferente da necessária para atuação com as disciplinas da Educação Básica; no Grupo 5, os professores sem formação superior.

Outro elemento que merece atenção, com relação aos dados levantados pelo Censo, diz respeito às matrículas nos cursos de Ensino a Distância (EaD). De acordo com o levantamento, se constata uma tendência de crescimento nos últimos cinco anos, de 139,5% nas matrículas em cursos s distância, ao passo que houve uma queda de 11% nos cursos presenciais.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada pelo Ministério da Educação, a partir do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de vagas para cursos e programas de educação superior por meio do ensino a distância. Para atender a demanda por formação, principalmente em áreas com maior carência de professores qualificados. A proposta da UAB era oferecer formação inicial aos professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, que atuam sem a graduação, e propiciar a formação continuada aos já graduados, gestores, dirigentes e demais profissionais da educação pública.

A partir da cooperação entre as Instituições de Ensino Superior públicas, o Governo Federal e as redes estaduais e municipais, o programa visava reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior, a partir de iniciativas que possibilitassem, ao estudante, o desenvolvimento de atividades presenciais, em polos de apoio, com tutores e professores.

Quando se fala em educação a distância, é preciso contextualizar que não se trata de algo recente, nascido com o advento da internet e a popularização dos computadores. Ela vem desde os programas de televisão, rádio, do Instituto Universal Brasileiro. Com o processo de redemocratização do país, período pós ditadura militar, os ideais de universalização e abrangência do acesso à educação fomentaram essa modalidade de ensino, principalmente para cumprir o Art. 80 da Lei 9394/96, que versava sobre incentivo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

De acordo com Dourado (2020), o objetivo primeiro da UAB estava pautado na ampliação e interiorização do acesso à educação superior do país, mas isso ainda não se efetivou de maneira satisfatória, uma vez que se verificam tensões, embates entre as esferas pública e privada, além de boa parte das experiências em EaD ainda se concentrarem em localidades de grande ou médio porte, mantendo excluídas as comunidades menos acessíveis, ferindo a ideia de democratização e interiorização pela qual a modalidade se balizou.

A expansão vai se dar pautada por um tensionamento público e privado e por uma disputa da concepção de qualidade, e, mais ainda, os indicadores educacionais revelam que o discurso da democratização para a população que não tinha acesso à educação e que estava distante dos grandes centros, não vai ser efetivado (Dourado, 2020, p. 28).

A democratização do acesso à uma formação inicial e continuada de qualidade é um desafio a ser transposto que visivelmente não encontrou respostas definitivas nas políticas educacionais propostas até então. Nas palavras de Dourado (2020, p. 28), “Apesar de ter, efetivamente, ocorrido uma expansão da educação, essa expansão não assumiu, e nem poderia assumir, os contornos da requerida democratização do acesso e permanência com qualidade social”.

Recentemente, vivenciamos um período pandêmico (anos 2020 e 2021) em que as ações remotas de ensino se fortaleceram e ganharam mais visibilidade. Entretanto, é preciso se ter cuidado ao analisar a formação realizada através do ensino a distância, pois tem-se a tendência de creditar um papel salvador a ela e às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Argumenta-se que elas agilizam e dinamizam os processos educativos, facilitam o acompanhamento das ações pedagógicas e conferem autonomia ao estudante em seu percurso de aprendizagem. No entanto, muitas vezes ignoram-se os desafios inerentes à natureza dessa modalidade, como a incapacidade, ainda hoje, de se chegar às comunidades mais carentes e longínquas; da possibilidade tangível em se aprofundar o abismo existente entre o ensino

público e o privado; no aligeiramento e na precarização da formação oferecida; das dificuldades no investimento, na implementação, na manutenção e na atualização constantes; e no reducionismo do papel do professor no processo formativo.

Esse debate em torno da democratização do acesso à formação profissional, como mencionado, não é novo e não se encerra na expansão dos cursos de formação privados a distância. Atualmente, essa disputa passa por mais outro momento ao tentar manter o caráter público das políticas educacionais, lutando contra a lógica empresarial, mercadológica, que se impõe com bastante intensidade, conforme citado no início deste capítulo, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a controversa Base Nacional Comum Curricular (BNCC³).

Falar de formação docente hoje implica em enunciar como se consolidou a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Esse documento revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tal normativa foi aprovada para alcançar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) no que diz respeito à formação de professores e estava

[...] pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Importante ressaltar que tais concepções, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área (Dourado, 2015, p. 301).

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, conforme afirma Mussi (2022), foi fruto de um intenso trabalho colaborativo, que buscava a articulação entre a formação inicial e continuada, que envolvessem as universidades e demais Instituições de Educação Superior e a Educação Básica. Ficaram expressos, nessa resolução, a concepção e os princípios de uma base comum nacional para a formação de professores, que considera a

[...] docência como uma ação intencional e comprometida com o ensino, propõe avanços na organização curricular dos processos formativos ao reconhecer que a formação de professores pressupõe sólida formação científica, cultural, interdisciplinar e densa formação profissional que envolve o domínio de conhecimentos específicos, pedagógicos e multiculturais, que

³ Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

respeitem a diversidade e valorizem a inclusão de todos, indistintamente (Mussi, 2022, p. 170).

A revogação dessa resolução com a aprovação de uma nova, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, trouxe para a área de formação de professores e para o universo das ciências da educação um intenso debate e descontentamento, uma vez que a revogação se deu através da recomposição do Conselho Nacional de Educação (CNE), o que, de acordo com Dourado (2022), passou a contar com participação hegemônica de representantes dos setores privados, aprovando várias diretrizes nacionais que corroboram com os interesses desses setores da sociedade. Dentre essas novas dinâmicas regulatórias estão a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e de novas diretrizes para o Ensino Médio, articuladas à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, se estabeleceu um sentido reducionista de docência, com o domínio do conhecimento prático e de aplicabilidade da BNCC, reforçando a importância do saber fazer e enfraquecendo a estreita relação entre teoria e prática. Isso acabou representando, ainda nas palavras de Mussi (2022, p. 172), “um empobrecimento da formação de professores, privilegiando uma formação rasa, tecnicista, padronizada e pragmática”.

As disputas políticas e conceituais nas quais a Resolução de 2015 e a Resolução de 2019 estiveram atreladas nos últimos anos encontram, respectivamente, no Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID) e no Programa Residência Pedagógica (PRP), seus representantes. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dialogou com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, através da perspectiva defendida neste texto, de uma Educação Básica e Superior múltiplas em possibilidades e compreendidas como importantes espaços-tempos dedicados ao processo formativo dos licenciandos, que, a partir de uma relação dialógica e não opositora, contribui para uma formação mais sólida e consciente dos futuros professores.

Criar pontes de diálogo entre as universidades e escolas, sem dúvida, consolida o fortalecimento da formação profissional docente. Nóvoa (2019) chama atenção para a reconhecida oposição entre esses dois espaços formativos. Nessa relação, o autor salienta que a universidade se apresenta como o local de conhecimento cultural e científico que é responsável, muitas das vezes, por um conhecimento vazio e pouco criativo, e a escola, por sua vez, se anuncia como um local de prática, que está ligada ao concreto da profissão; podendo refletir, às vezes, uma prática rotineira e mediana. Para o autor, não deveríamos pensar em uma

oposição entre esses dois espaços, mas em uma triangulação em que a profissão apareceria como parte desse tripé.

[...] precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão. (Nóvoa, 2019, p. 7).

A partir da inserção desse terceiro termo e por meio de uma relação fecunda com os outros dois, teríamos de fato um potencial formador e é nessa esfera que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se insere, estabelecendo a congruência entre os três vértices desse triângulo: Ensino Superior, Redes de Ensino e Profissão. Em outras palavras, universidade, escola e professores. De acordo com Ferrari *et al.* (2022, p. 25), esse programa constitui “uma política de formação ampla, que liga a formação inicial à continuada e que, principalmente, valoriza as escolas como locais em que essas formações se materializam”.

Diante da tradicional distinção entre a teoria e prática, na formação de professores, o PIBID se apresenta para diminuir essa fragmentação no processo formativo integrando essas duas dimensões, a fim de romper com o hiato entre o concebido e o experienciado em relação à docência, contribuindo para uma formação pedagógica menos tecnicista.

Programas como o PIBID encontram em Sacristán e Gómez (1998) uma sustentação teórica. Os autores afirmam que o conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importantes, mas por si só não orientam a prática docente. Nesse sentido, a oportunidade que os licenciandos têm de adentrar o universo escolar e vivenciá-lo como espaço formativo, que une o referencial teórico e as discussões acadêmicas com a prática da profissão, pode contribuir para a construção de uma consciência docente, ou seja, ao se deparar com a realidade da escola eles podem fazer uso das ideias e teorias científicas concomitante a uma elaboração pessoal diante das situações complexas vivenciadas.

De maneira oposta, temos o Programa Residência Pedagógica, instituído pela Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018, que se orienta com uma formatação mais alinhada ao que posteriormente se preconizaria na Resolução CNE/CP nº 02/2019. De acordo com os objetivos do PRP, temos:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e

prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
 II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
 III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
 IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, n.p.).

Essa política de formação tende a priorizar o saber fazer e as metodologias de ensino em detrimento das discussões teóricas, diminuindo a relevância das Instituições de Ensino Superior e, conseqüentemente, a possibilidade de diálogo entre elas e a escola básica, no percurso formativo dos residentes. Outra questão elencada como um problema em relação ao PRP consiste no fato deste ter sido usado para promover a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi diretamente associada ao programa, já nos seus objetivos.

De acordo com Santana e Barbosa (2020, p. 3), o “programa emerge em um cenário político conturbado e reflete fragmentações, reformas educacionais, mudanças incoerentes e contraditórias”, sendo criticado pelas principais entidades educacionais e rejeitado por parte das Instituições de Ensino Superior, como foi o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora, que optou por um programa próprio, denominado Residência Docente (Resolução CONGRAD nº 138/2018).

Além dos questionamentos já mencionados, o PRP também culminou em uma relação conflituosa com o próprio PIBID ao segmentar a política de formação nas licenciaturas, focada na ambientação e na imersão do licenciando na prática docente, em duas vertentes. No próprio Relatório de Gestão da DEB de 2022 se coloca que “os dois programas são complementares entre si e seguem a mesma lógica de organização e implementação” (2022, p. 66).

A função e a formação docente, de acordo com Sacristán e Gómez (1998), são conceitos interligados à forma de conceber a prática educativa e é nisso que reside os preceitos do PIBID. Com o intuito de fazer essa ligação entre os conceitos, a função, a formação e as práticas docentes, os autores delimitaram algumas perspectivas ideológicas observáveis na formação de professores.

Sacristán e Gomez (1998) afirmam que é possível reconhecer quatro perspectivas básicas que dizem respeito à formação docente: a perspectiva acadêmica, a perspectiva técnica, a perspectiva prática e a perspectiva de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição de cultura pública acumulada pela humanidade. Nessa perspectiva, o professor pode ser comparado a uma enciclopédia (enfoque enciclopédico) ou pode ser um intelectual (enfoque compreensivo); contudo, o foco permanece no conteúdo das disciplinas, em deter o saber que será oferecido ao aluno. A competência profissional no enfoque enciclopédico está na simples transmissão do conhecimento; dessa forma, sua prática melhora na medida em que se sabe mais sobre o seu conteúdo. O profissional no enfoque compreensivo se concentra não apenas no saber técnico de sua disciplina, mas engloba, também, a história e filosofia da ciência. Nesse enfoque sua competência é determinada pelo conhecimento da disciplina, assim como pelo domínio das técnicas didáticas para uma transmissão mais eficaz.

Na perspectiva técnica o professor é um técnico que tem, em sua atividade profissional, um instrumento dirigido à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. A competência do profissional, nessa perspectiva, se concentra em aplicar os princípios gerais, advindos da observação prática, como normas de intervenção consideradas matematicamente e rigorosamente determinante dos bons resultados.

O docente, nessa perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele (Sacristán; Gómez, 1998, p. 537).

Essa perspectiva, que Gatti *et al.* (2019, p. 182) denominam de “modelo hegemônico de formação”, diminui a importância da docência reduzindo-a a uma dimensão técnica. Nesse âmbito, resta ao professor o papel “de implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados, deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino” (Gatti *et al.*, 2019, p. 182).

Já com relação à perspectiva prática, o professor é visto como um artesão, artista ou profissional clínico que terá sua formação focada na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, na qual sua experiência e criatividade estejam a serviço de enfrentar as situações diversas e conflitantes que configuram a vida na sala de aula. A competência profissional, nesse caso, está na experiência, no saber de opinião e no conservadorismo.

Reconhecer a profissionalidade docente como uma ação complexa evidenciou a necessidade de uma formação com vistas às habilidades de reflexão, de criticidade e de

conscientização da ação docente como elemento transformador da sociedade. Isso colocou o professor no centro do processo formativo e, de acordo com Gatti *et al.* (2019), oportunizou o reconhecimento da especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos e que compreende a docência como prática reflexiva.

Assim, na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, o professor é tido como um profissional autônomo e o ensino é compreendido como uma atividade crítica, uma prática social, na qual escola e formação são elementos da construção de uma sociedade mais justa, com o compromisso político de provocar a consciência dos cidadãos e a análise crítica da ordem social da comunidade onde vivem. A competência desse profissional está na sua bagagem cultural de clara orientação política e social, na capacidade crítica sobre a prática e no desenvolvimento de atitudes com compromisso político e de transformação.

De acordo com Gatti *et al.* (2019), essa perspectiva está assentada em dois princípios básicos: i) o da importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente e ii) o princípio do reconhecimento de que a formação de professores se dá em um *continuum*.

Delinear as perspectivas ideológicas acerca da formação docente favorece a percepção do potencial que a prática carrega, no sentido do reconhecimento do espaço profissional como espaço de aprendizagem e a autocompreensão do educador como sujeito, que, carregado de subjetividades, é capaz de produzir conhecimentos e participar ativamente de sua formação para a profissionalidade. Como afirma Gómez (1998, p. 353), “A função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa”.

Conforme expressado ao longo desta seção, muito se avançou nessa curta história da formação docente no país, mas ainda é preciso caminhar, discutir, questionar, resistir e fomentar políticas educativas de formação que tratem de maneira ampla, simultânea e de forma integrada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, da remuneração, da carreira e da formação continuada dos docentes. Os avanços são perceptíveis, mas as tentativas de retrocessos também o são. Em outras palavras, a potência quantitativa, afirmada por Alves (2023), ainda urge em se consolidar como potência profissional em todas as suas dimensões.

3.2 APRENDENDO A ENSINAR: SENTIDOS DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL

Nesta pesquisa, em que se discute como o PIBID atravessa a formação dos estudantes de licenciaturas e se é possível considerar que as questões relacionadas aos saberes e fazeres da

profissão vivenciados por eles contribuem, de fato, para a construção da identidade docente dos pibidianos e egressos do programa, é preciso, inicialmente, refletir sobre o sentido de docência e de identidade docente, categorias centrais elencadas nesta dissertação.

De acordo com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022, p. 32), por docência entende-se a “ação de ensinar-aprender de sujeitos em relação a objetos de aprendizagem, mediada por práticas didáticas, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências”. Essa designação carrega um sentido bastante pragmático da profissão que evidencia, nas entrelinhas, a relevância do domínio do conteúdo e a força da prática para o desempenho do trabalho docente.

Mas de fato, o que é docência? Quais os saberes que balizam o ofício de professor? Aprende-se a ser professor? Importante dizer, primeiramente, que neste texto se considera a fluidez do sentido atribuído à docência e identidade docente, uma vez que não são conceituações permanentes, imutáveis. Assim como afirmou Cavaco (1999), é preciso ultrapassar essa visão clássica que reduz a docência ao fazer do professor um agente social que atua no espaço restrito da sala de aula. É necessário considerarmos a figura do professor em sua dimensão multifacetada e poliédrica, que integra o homem, o cidadão, o profissional, “em devir, inserido e em ação, na sociedade” (Cavaco, 1999, p. 159).

Dessa forma, a compreensão de docência abordada na primeira seção deste capítulo não é uma compreensão estática ou unilateral, ela integra além da dimensão profissional e inclui aspectos epistemológicos e políticos. Além disso, ela pode ser entendida como resultado de saberes, técnicas, recursos, normas e valores, historicamente constituídos, que nesse desenrolar histórico evoluíram para uma valorização da especialização e pela tomada de consciência do sentido de comunidade profissional.

Para avançar nessa discussão, inicialmente orientamo-nos por Nóvoa (2017) sobre identidade e profissionalização docente. O autor também discorre sobre a necessidade de se deslocar o olhar de uma identidade profissional fixa para um conceito de múltiplas identidades, de modo que essa construção seja vista como um processo que se constitui dentro de um contexto e a partir de um posicionamento coletivo.

Essa construção múltipla de identidades extrapola a atuação docente focada no ensinar e aprender para o conteúdo. É um processo coletivo e dialógico entre os sujeitos que representam um movimento formativo permanente e contínuo, que integram pensamento e ação; razão e emoção; técnica e criatividade; experiência e imprevisibilidade, que são atributos que perpassam o ensino e a aprendizagem em toda sua pluralidade. É preciso mencionar as

dicotomias presentes na ação docente para chamar atenção ao que Gatti *et al.* (2019, p. 177) evidenciaram sobre a formação, que ainda

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos.

A construção dessas identidades se firma dentro de um contexto organizacional e a partir da compreensão dos preceitos que regem esse contexto, ou seja, a partir da interiorização de práticas relativas à profissão, que são apreendidas e repassadas pelos profissionais, de maneira naturalizada e não impositiva, que, conforme Nóvoa (2017), estabelecem uma socialização profissional.

Gatti *et al.* (2019, p. 182-183) também citam esse termo ao afirmar que “a socialização profissional é, portanto, um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. Nesse sentido, ela destaca as dimensões pessoal, subjetiva e biográfica para a (re)significação da construção de docência desses estudantes em formação. A partir dessa perspectiva, o professor não está reduzido apenas às suas características profissionais. Ele é, conforme dito anteriormente, multifacetado, e a dimensão pessoal – suas experiências de vida, suas habilidades emocionais e de relacionamento, por exemplo –, não deve, portanto, ser ignorada.

Essa formação identitária, que extrapola as habilidades técnicas, talvez encontre no Programa Institucional de Bolsas de incentivo à Docência (PIBID) um caminho para afirmar esse sentido de docência multifacetado, ao visar um estreito diálogo formativo entre a Educação Básica e o Ensino Superior, assentado na aproximação/inserção do estudante à sua comunidade profissional: a escola básica.

Nóvoa (2017) e Bruno e Silva (2016) falam sobre essas relações intencionais existentes entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, que, com foco no ensino e na aprendizagem e com a participação ativa, fomentam experiências-aprendizagens para todos. Nessa perspectiva, todos aqueles incluídos nessas ações formais de educação poderiam ser considerados docentes, no exercício da docência. Assim, o pensamento nos levaria a uma ideia de docências, no plural, assim como sugeriu Nóvoa (2017), ao mencionar a multiplicidade dessa construção identitária.

Esse movimento de se assumir, de se compreender como professor, se inicia com o entendimento da complexidade que envolve a experiência, a mediação entre colegas, as metodologias compartilhadas em tempos e espaços que ultrapassam a hierarquia de saberes que historicamente compuseram espaços fechados de saber. Na medida em que se entende a ação docente como poliédrica, não há como escapar da compreensão de que o docente é um sujeito que se constrói na coletividade, a partir de um contexto histórico e que se encontra permanentemente em processo de incompletude e, por isso mesmo, em movimento.

Nessa direção, recorreremos à compreensão da inconclusão em que, de acordo com Freire (2001), seres humanos são seres inconclusos que precisam saber de sua inconclusão e que é exatamente a partir da tomada dessa consciência que a ação toma um sentido, nos fazendo seres em movimento, dotados de opções e possibilidades de decidir, romper e de nos tornarmos éticos.

Esta incompletude como seres humanos também nos empurra rumo à ação e, assim torna-nos seres com opções, seres que têm a possibilidade de decisões, seres que têm a possibilidade de ruptura e, finalmente, seres que têm a possibilidade de ser éticos (Freire, 2001, p. 65).

Compreender que estamos em contínuo movimento e que nosso percurso formativo, assim como nossa atuação profissional, sempre serão atravessados por momentos estacionários, de avanços e recuos pode contribuir, já na formação inicial, para a construção da identidade docente, além de favorecer uma prática comprometida com a ética da profissão, pois, conhecedor da sua inconclusão, o ser professor irrompe consciente da necessidade de uma formação permanente e da busca constante por uma coerência profissional.

Essa coerência, segundo Freire (2021), é um movimento de contínuo questionamento e reflexão na busca de um entendimento em torno do ato de ensinar que conduz para outra reflexão: o papel do estudante nesse processo. A ideia que se constrói sobre o ensinar, o aprender e o conhecer reverbera na forma como o estudante é visto e considerado pelo professor, e é a partir desse ponto, desse entendimento, que é possível caminhar dentro de uma coerência profissional.

Obviamente esse não é um movimento simples e demanda uma profunda reflexão em busca de uma coesão entre o ato de ensinar e de aprender com a consciência do papel do estudante nesse processo, com a finalidade de orientar a prática pedagógica cotidiana; a metodologia utilizada; a maneira como se vivencia as relações intrínsecas à prática educativa;

a compreensão de currículo e a forma como se liga o objeto do ensino ao contexto vivenciado pelo professor e pelo estudante.

A coerência profissional se relaciona com o conhecimento da própria incompletude quando impulsiona o professor a se movimentar, a agir, pois agindo ele é capaz de romper os limites e decidir eticamente e com coerência. Por conseguinte, a ideia de uma identidade docente multifacetada e complexa extrapola as dimensões profissional, política e epistemológica, assumindo também uma dimensão ética. Sob esse olhar, Freire (2021, p. 43), diz que “não há prática educativa que não seja política; não há prática educativa que não esteja envolvida em sonhos; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias. Não há prática educativa sem ética”.

A ação educativa é para e com o outro e tem como principal objetivo formar pessoas que possam gerir o seu aprendizado e o seu agir no mundo, de forma autônoma. Nessa perspectiva, é imperativo ter clareza de quem é o educando e as relações interpessoais travadas com ele no processo de ensinar e aprender. Em conformidade com as ideias de Freire (2021), Tardif (2014) também discorre sobre a importância da ética quando

[...] supõem que a prática educativa tenha sentido não somente para aqueles e aquelas que a fazem, mas também para os alunos: uma ética da profissão não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro (Tardif, 2014, p. 182).

A coerência profissional, elucidada por Freire (2021), dialoga com a formação inicial e continuada de professores, já que é exatamente a partir dessa coerência entre pensamento e ação que reside o fazer docente, em sua prática diária, em seu estar no mundo. Sabendo disso, se desnuda a necessidade de conhecer como alguns processos formativos nos cursos de licenciatura têm se alicerçado, haja vista que é nesse período em que as reflexões e os posicionamentos críticos sobre a profissão se fundam ou deveriam se fundar com os graduandos. Sobre esses ambientes formativos das universidades, nos cursos de licenciatura, Nóvoa (2019, p. 14) argumenta que “o mais importante é a constituição de uma casa comum, na qual a formação esteja ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública”.

Assim, fortalecer a identidade pessoal do docente ajuda a fortalecer a identidade coletiva do professorado, uma vez que não é possível compreender a profissão sem a presença, o apoio e a colaboração entre pares, indo além das questões práticas e técnicas da profissão e caminhando para uma compreensão mais complexa do fazer docente em suas múltiplas

perspectivas: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, dentre outras já mencionadas. Como referido anteriormente, os saberes docentes vão além do domínio dos conteúdos específicos dos componentes curriculares, pois envolvem, também, questões relativas ao contexto social, econômico, histórico, cultural e político de todos aqueles que estão circunscritos no processo educativo.

Compreender o contexto escolar, encontrar formas de estimular o pensamento crítico, a liberdade e a autonomia dos estudantes são habilidades que precisam ser discutidas nos currículos formativos para a licenciatura, de modo a contribuir para um sentido de docência que se aproxime ao que Freire (2022) chama de uma formação ética e estética. Uma formação que coadune com esses dois conceitos possui uma rigorosidade moral, que ultrapassa a transmissão do conteúdo. Nas palavras de Freire (2022, p. 34), “transformar a experiência formativa educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Com esse pensamento, o ensino do conteúdo não deve se desvencilhar da formação moral do educando.

Outros autores que contribuem na reflexão sobre a formação de professores são Goodson e Cole (2022, p. 192) e, para eles “o conhecimento prático pessoal ou o conhecimento do conteúdo pedagógico são somente uma parte do ‘conhecimento profissional’ dos professores. Esse conhecimento profissional vai além do pessoal, prático e pedagógico”. Consequentemente, é preciso romper com a ideia limitante de um fazer docente restrito ao ambiente escolar, aos conteúdos e às práticas escolares. Ser professor e se entender professor é um movimento profundo de pensar em si e no outro, respeitando a coerência ética construída ao longo do processo formativo e de vivência docente. Observadas as aproximações com Goodson e Cole (2022), Freire (2022, p. 101) afirma que “tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los”.

É sabido que há nas licenciaturas, principalmente nas denominadas “ciências duras”, a influência de um ensino para a docência voltado para uma racionalidade instrumental, cujo domínio da técnica e dos preceitos teóricos se sobressaem em relação a um ensino emancipatório e libertador. Retomando as palavras de Freire (2022, p. 100), “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”.

Esse modelo aplicacionista acentua o que Tardif (2014) chama de lógica disciplinar em detrimento de uma lógica profissional, que seria centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. Na lógica disciplinar de formação, o conhecimento se apresenta fragmentado, desconexo, e o saber e o fazer não se relacionam de forma coesa. Os

conhecimentos sobre o ensino, baseados nesse modelo disciplinar, segundo Tardif (2014, p. 272), “constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática”.

À vista disso, direcionar o olhar para o PIBID, que se desenha como um importante meio de inserção dos graduandos no ambiente escolar, propiciando aos pibidianos vivenciarem não só a prática em sala de aula, mas também o emaranhado de situações, relações, conflitos e reflexões que emergem desse cotidiano, impulsiona o debate no sentido de compreender se essa experiência realmente se apresenta (trans)formadora para esses estudantes e se a consciência dos fazeres e saberes docentes experienciada pelos pibidianos se alinha com os sentidos de docência externados pelo curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Romper com a visão disciplinar aplicacionista, tão comumente observada nessas licenciaturas, e considerar que os saberes docentes são heterogêneos parece corroborar com os preceitos do PIBID, uma vez que a ação formativa no programa se desenvolve dentro de um ambiente de múltiplas situações e interações: a escola básica, que, com seus condicionantes específicos, formam o estudante em uma situação real que dificilmente poderia ser reproduzida no contexto da sala de aula universitária. Nessa perspectiva,

Os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas (Tardif, 2014, p. 286).

Parte da construção dessa identidade profissional vem da consciência de que os saberes são plurais e heterogêneos, uma vez que i) são conhecimentos que provêm de fontes diferentes (cultura pessoal, história de vida, escolarização, universidade); ii) não são saberes de base única (utilizam técnicas, concepções, teorias variadas) e iii) necessitam chegar a objetivos diversificados (ensino, motivação, interesse, concentração).

Por serem plurais, esses saberes precisam ser experienciados. Devido a essa razão, de acordo com Tardif (2014, p. 49), “eles se manifestam, então, através de um *saber-ser* e de um *saber-fazer* pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. Essa rotina docente, como afirmado anteriormente, não é composta por situações estáveis; ela é permeada por imprevistos, variáveis, que exigem uma habilidade pessoal que não se constrói somente a partir do domínio de técnicas aprendidas nos cursos de licenciatura. As condicionantes e situações

advindas dessa experiência são ações formadoras que certamente ajudam a constituir uma personalidade profissional.

As Instituições de Ensino Superior e os cursos de formação não oferecem todos os conhecimentos necessários para a ação docente – a esses espaços estão destinados o trabalho com os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares e curriculares. Parte da formação profissional dos professores se estabelece na própria prática, com os saberes experienciais. A partir do momento em que se inserem no ambiente escolar, a experiência se cristaliza no saber-fazer estabelecidos pelas rotinas escolares, caracterizando o que Tardif e Lessard (2014) afirma ser uma aprendizagem intensa do ofício.

A experiência se refere a dimensões existenciais subjetivas do trabalho interativo, em que o professor, em relação aos alunos, forja uma identidade a partir de algumas situações críticas ou limites [...] Essa experiência se traduz menos no domínio de uma tarefa, no sentido instrumental, que modos de ser e viver a profissão e por um conhecimento de si como pessoa e como profissional (Tardif; Lessard, 2014, p. 286).

O professor não trabalha sozinho, não se forma sozinho e, da mesma maneira, não constrói sua identidade sem o encontro com o outro, em diferentes lugares. A atividade docente nasce e se estabelece como resultado de seu conhecimento formal sobre a profissão, mas também, das interações interpessoais; das experiências de vida; da trajetória profissional; do repertório cultural; da bagagem afetiva, ou seja, é composta por um emaranhado de saberes, que contribuem não só para a formação de sua autoidentidade, como para a noção de comunidade profissional.

A inserção na prática, inegavelmente, corrobora para a construção da identidade profissional, pois é a partir dela que se conhece as particularidades do trabalho; que se domina as situações e interações impostas por ele; que se é capaz de realizar as tarefas inerentes ao fazer docente; e que se chega à consciência de pertença a uma coletividade, de uma comunidade profissional. Essas ações, dentre tantas outras, que impregnam de conhecimentos a vivência profissional, devem receber o devido prestígio como processo formativo e identitário dos professores. Como explicitado por Tardif e Lessard (2014, p. 288), “A experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu eu profissional”.

Esta é uma pesquisa que pretende analisar uma política pública de formação profissional, o PIBID, com claro interesse na formação inicial e continuada, na imersão na prática e na construção de uma identidade docente. Para dialogar com o tema, acrescentamos a

problematização de Tardif (2014), sobre os saberes docentes e a sua relevância na atividade formativa e identitária dos professores.

Não creio que possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola (Tardif, 2014, p. 11).

Questionar sobre os saberes necessários ao trabalho docente nos leva, muitas das vezes, a pensar nos saberes constituídos necessários à formação e vinculados à apropriação e aplicação prática dos conhecimentos ou técnicas pedagógicas. Contudo, existem outros saberes, ou melhor, dimensões de saberes, que também participam da constituição de um sentido de docência, que vão além desses saberes constituídos.

Transcender a importância dos saberes constituídos é considerar que os professores possuem, produzem e utilizam em seu ofício outras dimensões de conhecimentos. Tardif (2014) salientou que repousa sobre os ombros do professorado o propósito da ação educativa e que, devido a esse papel fundamental, é extremamente relevante dar atenção à subjetividade e aos saberes desses atores, pois só dessa forma se adentra ao cerne do processo de escolarização. Essa visão joga luz na potencialidade dos próprios professores e seus saberes experienciais como agentes competentes na formação pedagógica.

Conforme mencionado ao longo desta seção, o processo de construção identitária do professor é movimento. Um eterno mover-se dentro do diálogo; da reflexão; das inquietações; da formação permanente; dos posicionamentos; da ética e da coerência; de um ir e vir que o encaminha para (res)significar sua identidade constantemente. Assim, entendemos que essa construção não é estática, pois ela irrompe e se transforma no encontro com o outro, e essa relação social ajuda o indivíduo a reconhecer-se, ao mesmo tempo em que é reconhecido por esse meio social, nessa sua identidade profissional.

3.3 SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO PIBID: CONSTRUINDO PONTES ENTRE AS LICENCIATURAS E A EDUCAÇÃO BÁSICA

A prática educativa, os fazeres e saberes comuns aos professores nos levam ou deveriam levar à reflexão sobre o sentido de docência, um conceito intrínseco à profissão, mas muitas

vezes negligenciado por ações formativas lacunares ou experiências profissionais menos engajadas com esse tipo de discussão.

Entendemos aqui que a construção desse sentido de docência obedece ao que Goodson e Cole (2022, p. 195) chamam de “parâmetros contextuais mais amplos”, ou seja, transcendem o desenvolvimento profissional centrado na técnica e no conhecimento teórico e consideram a multiplicidade de contextos no qual o tornar-se professor se instaura.

O nosso conceito de desenvolvimento do professor se origina tanto do pessoal quanto do profissional. Consideramos os professores pessoas e profissionais cuja vida e trabalho são influenciados e se tornam significativos graças a fatores e condições dentro e fora da sala de aula e da escola. Eventos e experiências passados e presentes que acontecem em casa, na escola e na esfera social mais ampla ajudam a formar a vida e a carreira do professor (Goodson; Cole, 2022, p. 195-96).

A partir dessa alegação, reafirmamos a condição multifacetada e complexa da profissão como o fio condutor para entender os sentidos que norteiam a construção de uma identidade docente. Tardif (2014) fala de um pluralismo epistemológico, no qual diferentes visões sobre o que é ser professor coexistem e se interrelacionam, como por exemplo, sentidos de docência ancorados numa perspectiva técnica, em que o método se estabelece como ponto forte da ação docente; sentidos de docência baseados na crença da disseminação do conhecimento e de valores éticos; sentidos de docência vinculados às questões subjetivas de afetividade com o educando e com a idealização da profissão; sentidos de docência marcados pelo viés político, ético e transformador da educação, dentre outros.

Esse conjunto de sentidos, segundo Tardif (2014), exprimem a construção nada estática dessa profissionalidade, deixando evidente a necessidade da presença simultânea deles para abrigar a variedade de interações e objetivos presentes na profissão professor. Dessa forma, à ação docente se espera a “utilização de raciocínios, de conhecimentos e de procedimentos variados decorrentes dos tipos de ação nos quais o ator está concretamente empenhado juntamente com os outros, no caso, os alunos” (Tardif, 2014, p. 179).

Variedade de raciocínio, procedimentos e posturas profissionais se aprende em diálogo com a profissão e com aqueles que fazem parte dela. Daí a relevância de programas como o PIBID, que afinam as relações de colaboração e constroem um diálogo horizontal entre os estudantes licenciandos, professores das IES e professores e estudantes das escolas do Ensino Básico.

A construção da identidade docente acontece no encontro com o outro, mas também no encontro consigo mesmo, a partir de um processo formativo que também é individual e subjetivo. Pensando assim, nos cabe aqui tentar entender sob qual prisma essa questão tem sido vivenciada/abordada pelo PIBID na Universidade Federal de Juiz de Fora, na licenciatura em Física, problematizando sobre quais sentidos de docência essa licenciatura tem buscado com seus estudantes e como eles têm compreendido a profissão.

Como já evidenciado na introdução desta dissertação, a pesquisa desenvolvida busca conhecer os processos formativos dentro do PIBID na licenciatura de Física da Universidade Federal de Juiz de Fora e investigar quais sentidos de docência são externados pelos pibidianos e egressos participantes do programa a partir de seus relatos de vivência. Com isso em mente, é preciso salientar que o trabalho colaborativo entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, firmado por essa política educativa, auxilia em uma formação profissional mais coesa e afinada com a realidade e a pluralidade intrínsecas à profissão.

Tardif (2014) ressalta a importância que o saber experiencial tem para a profissão e incentiva essa parceria colaborativa com o intuito de trazer os saberes da experiência para as discussões e pesquisas universitárias. “Este empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional” (Tardif, 2014, p. 55).

Reduzir o distanciamento entre a produção teórica e a experiência prática é parte da política de formação do PIBID e essa imersão dos estudantes pibidianos no ambiente da escola básica, segundo Gatti *et al.* (2014, p. 55), rompe com a ideia de hierarquização dos saberes, quando “se nota a preocupação em não minimizar a importância da formação teórica e o reconhecimento que, com o contato com a escola e suas práticas, há mais possibilidade de reafirmar teorias ou questioná-las”.

O objetivo principal do PIBID é a formação profissional para o trabalho docente, sendo que os estudantes participantes do programa, conforme Gatti *et al.* (2014), reconhecem que a experiência na escola lhes oferece a oportunidade de serem reconhecidos como atores e não apenas como observadores da ação docente. Isso inegavelmente contribui para criar

[...] condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos (Gatti *et al.*, 2014, p. 107).

Essa abordagem evidencia a ideia de que é preciso considerar o graduando e futuro professor como agente competente e sujeito do seu conhecimento, redimensionando o papel dele para o centro da discussão sobre ensino e escola, que dialoga com os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

O contexto no qual o PIBID se estabeleceu está diretamente ligado à mudança nas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ocorrida no ano de 2007. A CAPES, instituída a partir do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, de acordo com Corrêa (2018), passou por diversas reformulações ao longo dos anos, e a ocorrida com a Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007 foi responsável pela criação da “nova” CAPES, que passou a abarcar, também, o aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Básica. Assim, a CAPES ficou incumbida de desenvolver ações para a formação inicial e continuada e a valorização do magistério também para essa etapa de ensino e não apenas em nível superior. De acordo com Nóvoa (2019), essa iniciativa de atribuir à CAPES a indução e o fomento da formação inicial e continuada voltada para a Educação Básica é uma exceção, que merece um olhar atento.

A atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico (Nóvoa, 2019, p. 12).

A partir das reformulações oriundas da Lei 11.502/2007, foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), responsável por várias proposições voltadas à formação inicial e continuada, dentre elas o PIBID. Nas palavras de Neves (2012), os programas sob a responsabilidade da diretoria são desenvolvidos

[...] com base no respeito ao regime de colaboração; no reconhecimento da autonomia das universidades e das secretarias de educação; no diálogo com as instituições parceiras; na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; na abertura a novas ideias e ao aperfeiçoamento contínuo dos processos; na divulgação das boas práticas e do conhecimento produzido (Neves, 2012, p. 356).

O PIBID se apresenta como uma estratégia de formação docente, a partir de uma relação de trabalho colaborativo e sistemático no âmbito das escolas públicas, envolvendo estudantes das licenciaturas, professores da Educação Superior e da Educação Básica, entrecruzando a formação inicial e continuada. Em seus objetivos, o Programa busca

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - 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;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010, n.p.).

Na época de sua criação com a Portaria Normativa nº 38/2007, o PIBID refletia os históricos enfrentamentos aos quais, ainda hoje, lutamos para transpor: uma formação docente frágil e deficitária, a crescente falta de interesse pelas licenciaturas e a desistência crescente pela carreira de professor. Inicialmente, o programa abarcou apenas as licenciaturas de Matemática, Física, Química e Biologia, por serem áreas com acentuados problemas relacionados ao alto índice de reprovações, de evasão e de desinteresse pela docência, ocasionando a carência de profissionais com formação adequada atuando nas escolas de Educação Básica. Posteriormente, em 2010, esse raio foi alargado e as demais licenciaturas foram contempladas com o programa.

O programa concede, através da CAPES, bolsas mensais de auxílio financeiro aos estudantes licenciandos (pibidianos) com menos de 60% da licenciatura cursada, aos professores das Instituições de Ensino Superior (Coordenadores de Área, Coordenador Institucional e Coordenador de Gestão) e professores das redes públicas de Educação Básica (Supervisores). De acordo com as orientações do programa, em linhas gerais, aos sujeitos ficam reservadas as seguintes atribuições:

- a) Pibidiano: Planejar, organizar, e realizar as atividades de ensino e aprendizagem com os estudantes de escolas públicas da Educação Básica, em consonância com as orientações do Professor Supervisor e Coordenador de Área.
- b) Professor Supervisor: Acompanhar e supervisionar o pibidiano em sua atuação com os estudantes das escolas públicas da Educação Básica ao desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem; dialogar com a coordenação de área, no papel de coformador desse licenciando.

- c) Coordenador de Área: Auxiliar no diálogo entre o pibidianos e a escola de Educação Básica, acompanhando o planejamento, a organização e a execução das atividades propostas.
- d) Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais: Assessorar o Coordenador Institucional na gestão do Projeto Institucional.
- e) Coordenador Institucional: Garantir e acompanhar o cumprimento do Projeto Institucional perante a CAPES.

A Instituição de Ensino Superior que deseja fazer parte do programa deve submeter um único Projeto Institucional à CAPES obedecendo as orientações publicadas em edital para que, com a aprovação, as licenciaturas possam elaborar seus subprojetos, que deverão ter como premissa o enfrentamento da realidade didático-pedagógica das escolas de Educação Básica e a formação inicial para o magistério. Se aprovadas para participarem do PIBID, a atuação das instituições pode ser desenvolvida em escolas parceiras de Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Intercultural Indígena; Educação Quilombola; Educação do Campo; Educação Especial e Educação Bilingue de Surdos; e Ensino Técnico e Profissional e a instituição receberá valores relativos ao custeio dos Subprojetos. De acordo com Campelo (2019),

Os projetos institucionais podem contemplar núcleos variados de iniciação à docência composto de 24 a 30 discentes, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de educação superior. Os núcleos agrupam-se por subprojetos definidos segundo o componente curricular da educação básica para o quais são formados os discentes. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. A partir do Edital 2018, as escolas são escolhidas pelas redes de ensino – anteriormente a escolha era feita pelas IES (Campelo, 2019, p. 41).

Segundo as informações da Portaria nº 90/2024, que atualmente regulamenta o PIBID, o Projeto Institucional é composto por um ou mais Subprojetos definidos pela área do curso de licenciatura e cada Subprojeto poderá ser composto por um ou mais Núcleos de Iniciação à Docência (NID), constituído por Coordenadores de Área, Professores Supervisores e Pibidianos. Há, também, a possibilidade da Instituição de Ensino Superior elaborar Subprojetos interdisciplinares.

A organização do trabalho e a dinâmica formativa propostas pelo PIBID se ancoram na estreita relação dialógica entre as Instituições de Ensino Superior e escolas de Educação Básica, estabelecendo uma ligação de horizontalidade com os envolvidos no processo formativo dos licenciandos, objetivando contribuir para a construção de uma identidade docente igualmente

dialógica ao permitir que o pibidiano, ao se inserir por um tempo maior na escola, ou seja, no seu lugar de atuação profissional, discuta, planeje, vivencie ações em um contexto próximo da realidade escolar, com experiências em processos de docência compartilhada.

A perspectiva de trabalho impressa no PIBID exprime a importância que o programa dá, não somente à formação inicial, mas também à formação continuada, em contexto. Ao alinhar o diálogo entre formadores e aqueles que estão em processo de formação, a política tenta romper com a hierarquização dos saberes, comumente observada na formação de professores, principalmente nas Ciências Exatas, na qual a Física se insere, deixando expresso um sentido de docência pautado na colaboração entre partes, na discussão/diálogo permanente, na relação intencional entre o conhecimento prático, o acadêmico e o da realidade escolar. Assim, o PIBID carrega em si um sentido de docência, no qual

[...] professores são profissionais intelectuais que aprendem a docência ao longo de toda a carreira, em processos que acontecem entre pares, na relação entre escolas e universidades e se baseiam no entendimento de que teoria e prática são partes indissociáveis de um mesmo todo (Campelo, 2019, p. 194).

Campelo (2019) ressalta que esse sentido de docência – colaborativo, dialógico e horizontal –, presente no PIBID sofreu um revés durante os anos de 2014 a 2018 devido às tensões políticas do período, que resultaram em cortes de investimentos, redução do número de bolsas e a contestação pública das contribuições positivas do programa com relação à formação inicial e continuada, a despeito dos relatórios e publicações afirmando exatamente o oposto disso. Nesse período, segundo a autora, o sentido de docência no programa passa a ser entendido como uma

[...] atividade prática que se desenvolve melhor a partir do treino (aquisição) de fazeres/saberes que se adéquem aos programas/currículos vigentes e que permitam melhor desempenho dos alunos aferido em avaliações externas e por uma lógica em que a universidade é responsável por resolver verticalmente os problemas da escola (Campelo, 2019, p. 196).

As disputas de poder tão comumente observadas nas proposições, implementações e manutenções das políticas públicas encontraram no PIBID terreno fértil para tensões e embates. Contudo, os movimentos de resistência imprimiram a força das discussões e estudos sobre o assunto, na permanência dos ideais originais do programa, mantendo a relação horizontal de diálogo entre IES e escolas de Educação Básica e insistindo na construção de um sentido de docência emancipatório, processual e pensado colaborativamente.

3.4 A LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFJF EM DIÁLOGO COM O PIBID

É pública a constatação de que as graduações em Física, majoritariamente, sofrem com os resultados de práticas de ensino excludentes que corroboram com uma taxa expressiva de insucesso dos estudantes ao longo dos seus percursos formativos. “Na graduação em Física parece prevalecer o mito de que só aqueles que têm “vocação” sobrevivem” (Hernandes *et al.*, 2021, p. 112). Também é sabido que há, nesses cursos, uma séria tendência na manutenção dessas condutas e “verdades” secularmente defendidas com relação aos conhecimentos, às necessidades e ao perfil dos profissionais formados. De acordo com Hernandez *et al.* (2021), é preciso ousadia para romper com essa desastrosa herança. Em outras palavras, é necessário ter

[...] coragem para rever ementas e reestruturar percursos formativos, em torno daquilo que seja realmente significativo, para atender as necessidades dos novos estudantes que hoje adentram as universidades em maior número e com trajetórias escolares muito mais diversas daquelas de há dez ou vinte anos atrás (Hernandes *et al.*, 2021, p. 120).

Pensando em um percurso formativo menos acidentado e mais significativo para os estudantes da licenciatura em Física na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o curso se beneficia do PIBID, dentre outros aspectos, por se estabelecer como uma política de formação que transcende a passividade da aprendizagem centrada em uma relação hierárquica entre professor e aluno e na absorção do conteúdo unilateralmente apresentado, passando para uma proposição em que se fortalece o protagonismo dos graduandos como sujeitos da produção do próprio saber, em contexto, e a partir da relação dialógica entre envolvidos de diferentes esferas.

De acordo com Dourado (2022), o Projeto Pedagógico Institucional das licenciaturas da UFJF (PPI), que estabelece princípios, fundamentos e dinâmica formativa da instituição, carrega em sua concepção ideias que corroboram com o PIBID no que diz respeito ao fortalecimento do diálogo com a Educação Básica na formação inicial e continuada, tido como elemento central do documento. Nas palavras de Dourado (2022, p. 23), no PPI da UFJF a “formação é pensada como um processo permanente de construção entrelaçada do conhecimento e desenvolvimento profissional, articulado com condições de trabalho e carreira profissional”.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora, o PIBID teve seu início em 2009, justamente na licenciatura do curso de Física. De acordo com Melo *et al.* (2022), a preocupação era a de

promover a transposição didática dos conteúdos específicos do universo científico para o âmbito do ensino, a partir da produção, análise, discussão e adequação das atividades. Na perspectiva descrita por Melo *et al.* (2022), há um forte interesse em se apresentar de forma concreta o conteúdo trabalhado, tendo como objetivo, “moldar o contexto de como o conteúdo, após passar por um processo de transposição didática, deverá ser apresentado aos alunos como algo concreto e possível de ser entendido, analisado e aplicado” (Melo *et al.*, 2022, p. 325).

Brockington e Pietrocola (2016, p. 388 *apud* Melo *et al.*, 2022) se utilizam da definição de Chevallard para discutir o conceito da transposição didática defendida na proposta de trabalho do PIBID de Física da UFJF. Esse conceito é entendido como

[...] um instrumento eficiente para analisar o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas (o Saber Sábio) se transforma naquele que está contido nos programas e livros didáticos (o Saber a Ensinar) e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula (o Saber Ensinado). [...] um conceito ao ser transferido, transposto, de um contexto ao outro, passa por profundas modificações. Ao ser ensinado, todo conceito mantém semelhanças com a ideia originalmente presente em seu contexto da pesquisa, porém adquire outros significados próprios do ambiente escolar qual será alojado (Melo *et al.*, 2022, p. 326).

Outro referencial teórico utilizado pelo PIBID de Física da UFJF diz respeito às metodologias ativas e significativas, que na perspectiva de Ausubel (Melo *et al.*, 2022) pressupõe uma aprendizagem que promove a interação entre os conhecimentos já apropriados e o novo conteúdo a ser aprendido. “Para Ausubel, a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz” (Melo *et al.*, 2022, p. 327). Essa orientação para um trabalho voltado às metodologias ativas de ensino fundamentada no Construtivismo encontra, no Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Física da UFJF (2023, p. 8), igual importância, ao deixarem evidente que consideram “ser o conhecimento um resultado da construção pessoal do aluno, com o professor exercendo o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem”.

O próprio PPC do curso de Física da UFJF compreende que o envolvimento ativo e participante dos estudantes em seu processo de aprendizagem, com autonomia e protagonismo, influencia positivamente no ensino dos conteúdos, embora seja evidenciado no documento que essa orientação didática ainda aparece de forma tímida no Ensino Superior.

Fica expressa no documento a oposição a um ensino descontextualizado, passivo e altamente determinado pela hierarquização do saber que, resultantes de uma formação

deficitária, pode levar ao ensino de Física na Educação Básica ainda mais desinteresse pelas ciências, por isso apostam nas metodologias ativas e na neurociência como aliados no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o documento norteador do curso de licenciatura em Física da UFJF, a neurociência mostra que a capacidade plástica cerebral propicia aprendizados consistentes advindos de diferentes estímulos do ambiente, construindo sinapses e consolidando aprendizados, sendo uma experiência de indivíduo para indivíduo, inclusive, mencionam que as limitações de aprendizagem são absolutamente esperadas no processo de desenvolvimento de cada um.

“Toda pessoa tem limitações e pode passar por dificuldades, que podem ser superadas com a ajuda da neuroplasticidade e da aprendizagem significativa” (UFJF, 2023, p. 26). Ao que parece, tal menção no PPC conflitua com os dados históricos de massivas reprovações e desistências no percurso formativo dos bacharéis e licenciandos do curso de Física da própria Universidade Federal de Juiz de Fora, sugerindo que talvez as aulas tradicionais expositivas, a passividade do estudante para com o seu aprendizado e o encastelamento do saber aos “poucos escolhidos” ainda se faz presente no curso.

É textual, no PPI e PPC, a preocupação da UFJF e do curso de licenciatura em Física por uma formação de qualidade, que supra as necessidades por profissionais devidamente qualificados atuando na Educação Básica, uma vez que reconhecem essa carência, principalmente na rede pública de ensino.

Tal carência tem um lado mais perverso, pois a maior parcela dos formados é absorvida por escolas privadas, deixando a educação pública com grande número de vagas docentes em aberto ou quando preenchidas, parte significativa -na maioria das vezes - ocupadas por profissionais de outras áreas, sem a formação apropriada e mesmo sem domínio adequado dos conteúdos (UFJF, 2023, p. 4).

Outro ponto importante, mencionado no PPC de Física da UFJF, é a necessidade de se fortalecer a relação Ensino Superior e Educação Básica, reconhecendo esta como espaço de formação inicial e continuada de qualidade. Contudo, ainda se observa que, intrínseco a esse discurso, ainda persiste a ideia de aplicabilidade do saber teórico na prática.

A articulação da licenciatura em Física com a Educação Básica e outros espaços educativos é fundamental para que os estudantes possam aplicar o que aprenderam em sala de aula em situações reais e concretas. Além disso, essa articulação também permite que os estudantes tenham contato com a realidade

da educação e possam desenvolver suas habilidades de ensino de forma mais efetiva (UFJF, 2023, p. 19).

Com efeito, mesmo com a expressa vontade de se firmar como uma licenciatura preocupada com a formação dialógica, em contexto e voltada para o protagonismo estudantil, o PPC de Física da UFJF ainda mostra dificuldade em dialogar com a Educação Básica de maneira horizontalizada da forma como se apresenta no PIBID.

Tardif (2014) já sinalizava para uma lógica de formação profissional que ultrapassa a lógica disciplinar, na qual, resumidamente, o estudante “recebe” o conteúdo, faz estágio e vai trabalhar. Para o autor, é preciso ir além da especialização, fragmentação e mera aplicabilidade dos saberes, para uma lógica profissional que valorize as “crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações” (Tardif, 2014, p. 242).

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder como meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (Tardif, 2014, p. 242).

A proposta para o PIBID na licenciatura em Física da UFJF se preocupa em transpor a ideia de um aprendizado mecânico, de memorização, ultrapassando a ideia de aplicação experimental, pura e simples, indo para uma compreensão mais global e contextualizada do conteúdo. Diante disso, a intenção é propiciar aos pibidianos, coordenadores e supervisores discussões e proposições significativas, envolvendo os variados saberes intrínsecos ao ato de ensinar e de aprender.

Quando se fala em saberes da formação, saberes disciplinares e saberes experienciais, é preciso ter clareza de que estamos falando da íntima relação entre eles e o trabalho docente no ambiente escolar. Dentro dessa visão, Bassoli, Rodrigues e Lima (2022) chamam atenção para o fato de os professores tenderem a hierarquizar esses saberes em função de sua utilidade, relegando grande importância aos saberes da experiência em detrimento dos demais.

Assim, a relação que as/os docentes estabelecem com os saberes da formação profissional é uma relação de exterioridade que se manifesta por meio de uma nítida tendência a se desvalorizar a própria formação profissional, associando-a à pedagogia e às teorias abstratas, dos formadores universitários (Bassoli; Rodrigues; Lima, 2022, p. 40).

O ofício de professor, o formar-se para a docência é um mover-se constante em direção a uma variedade de saberes para dar significado ao que é ser docente. Dessa forma, além de plurais, os saberes também são temporais, pois se compreende que eles atravessam toda a história de vida e trajetória escolar do professor que, desde criança, encontra-se imerso em seu ambiente profissional, já que perfaz anos de escolarização antes de adentrar como docente em uma sala de aula.

É temporal porque está no desenvolvimento das dimensões identitárias, de socialização e os movimentos de mudança, que se encontram presentes ao longo de toda a carreira. Tardif (2014, p. 261) também argumenta sobre mais uma dimensão que evidencia esse aspecto temporal dos saberes, que são os primeiros anos de profissão, os quais “são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática educacional”.

Considerando esses aspectos relativos aos saberes docentes, importante destacar que uma política de formação como a do PIBID pode oferecer, através da participação ativa dos estudantes no cotidiano da escola básica, uma formação que acontece no cerne da profissão. Além disso, o permanente diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior pode favorecer, além da melhora na qualidade da formação inicial, os primeiros passos na constituição de uma identidade docente nesses estudantes.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Este capítulo discute os temas política e política pública educacional com o intuito de articular esses conceitos ao percurso histórico das principais ações normativas para a educação básica e formação de professores nas últimas três décadas (pós Lei nº 9394/96), dentre as quais o PIBID se encontra, apontando para os atravessamentos e as disputas políticas e de poder observados nas proposições e no cumprimento dessas regulamentações. Ademais, o capítulo também se destina a discutir a relação entre as disciplinas escolares e as políticas educacionais no sentido de serem, também, construtos resultantes de tensões e interesses políticos e econômicos.

4.1. SOBRE POLÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

O contexto educacional brasileiro das últimas décadas (pós década de 1990), na formação inicial e continuada de professores, juntamente com as reformas educacionais, um elemento fundamental para a promoção da qualidade do ensino. Dessa forma, é imperativo que políticas públicas para esse fim sejam implementadas e amplamente discutidas não somente no âmbito acadêmico ou escolar, mas também pela sociedade em geral.

Conhecer e problematizar as políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores, bem como seus contextos, pode favorecer a percepção acerca dos desafios e avanços; das mudanças e permanências que circundam a profissão docente; além de revelar que o forte marcador cultural, político e ideológico presente nessas diretrizes expressam os caminhos e a identidade da profissão no país.

A proposta deste capítulo é apresentar uma sintética linha temporal das principais ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro, nas últimas três décadas, no campo das políticas públicas educacionais para a formação de professores, refletindo sobre as possíveis contribuições ou entraves evidenciados por elas na formação inicial e continuada dos professores.

Antes de adentrar na contextualização histórica de algumas políticas de formação docente, entendemos ser oportuno apresentar uma perspectiva conceitual dos termos política, políticas públicas e políticas educacionais, os quais inúmeras vezes serão evocados neste trabalho, constituindo parte importante das discussões desenvolvidas nesta investigação.

Com base no que aferimos, em consonância com o marco teórico epistemológico que seguimos, o termo “Política”, de acordo com Rua (2009, p. 17), “[...] é demasiado amplo, discrimina pouco. É possível delimitar um pouco mais e estabelecer que política consiste no

conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”.

Ampliando este conceito, reportamo-nos às palavras de Burton (2014 *apud* Gatti *et al.* (2019), ao tratar política como “planos de ação, propostas, programas, em geral associadas a uma administração ou a um setor social organizado, podendo ser públicas ou privadas” (Gatti *et al.*, 2019, p. 45). São construções negociadas, fortemente marcadas por valores e interesses de diversos atores, que mesmo planejadas podem gerar resultados imprevistos.

Nessa perspectiva, não se dissocia a política do contexto político, mas também não se limita sua existência a ele, uma vez que uma mesma política pode aparecer em contextos políticos variados levando a diferentes resultados, de forma intencional ou não. As tensões, os debates e os embates que se apresentam nas proposições das políticas vêm da diversidade dos atores políticos envolvidos, que não raro representam valores, convicções e necessidades de naturezas diversas que influenciam nas demandas e decisões governamentais.

Para falar da importância dos atores políticos no desenvolvimento de uma política pública, utilizamos aqui a ideia do Ciclo de Políticas desenvolvida por Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) para entendermos as políticas educacionais a partir de uma natureza complexa, que se fortalece por meio da relação entre os processos macro e micro políticos nos quais os atores se interrelacionam, imprimindo ou não sua voz ao proposto.

De acordo com Mainardes (2006, p. 50), Ball e Bowe “propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática”. Nessa perspectiva, os contextos não estabelecem uma relação de temporalidade, ascendência de importância ou linearidade: eles interagem entre si, fortalecendo o entendimento de uma política interrelacional, que se estabelece a partir das lutas e negociações resultantes de interesses diversos.

Um olhar mais minucioso sobre os três contextos nos permite afirmar que o de influência se relaciona ao início das políticas, em que os discursos são construídos e as movimentações políticas são fortemente presenciadas na defesa de ideias e proposições (ideologias, dogmas), articulando interesses e tensionando as relações de poder. Esse contexto de influência guarda relação próxima com o contexto da produção do texto, uma vez que a produção escrita também coaduna com os ideais defendidos e representam o resultado das disputas e dos acordos realizados. O produto do texto decorrente das discussões traz, para a prática, a política adotada. Viver a política é outra face dessa questão, pois a vivência está sujeita a interpretações e recriações que podem representar transformações na política original. Nas palavras de Bowe *et al.* (1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 53),

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Posteriormente, Ball (1993 *apud* Mainardes, 2006) expande a ideia dos contextos, incluindo o quarto e o quinto: contexto de resultados ou efeitos, e contexto da estratégia política. No contexto dos resultados ou efeitos, entende-se que as políticas não têm apenas resultados, mas também efeitos, impactos em diferentes instâncias que precisam ser observados quando se analisa qualquer política. O quinto e último contexto, o da estratégia política, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006, p. 55).

Dessa forma, neste trabalho, pensamos em políticas públicas como área de atuação, um construto de atores políticos que se interrelacionam e tensionam seus interesses não somente na proposição e elaboração, mas também na interpretação, vivência e análise do macro e do micro contexto de influência dessas políticas na prática.

Os atores políticos são aqueles que, na construção de uma política pública, defendem algum interesse específico e tensionam as discussões para influenciar nas decisões políticas. Segundo Rua (2009), esses atores podem ser públicos, que são aqueles que desempenham funções públicas, como políticos e burocratas ou atores privados. Esses agentes possuem influência nas políticas públicas devido a sua capacidade de afetar a economia do país. Dentre esses atores se destacam empresários, trabalhadores, agentes internacionais, mídia e, atualmente, os transnacionalizados, que atuam em uma escala global e apresentam um alto poder de influência nas decisões governamentais.

No que se refere à “política pública”, Condé (2012, p. 80), afirma que é a “característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter impositivo”. Para o autor, as políticas públicas nascem de uma necessidade coletiva, de um problema público, que entra na agenda dos governos para que se ensaie uma solução que pode ser de curto, médio e longo prazo.

De acordo com Condé (2012), as políticas públicas refletem algumas dimensões que devem ser consideradas quando se pretende compreender sua dinâmica de funcionamento: a) dimensão temporal, que reflete o percurso da política, desde a concepção até a avaliação; b) dimensão de conteúdo, ou seja, do que se tratam e quais problemas as políticas devem abordar; c) dimensão do “quem faz”, sobre quais os atores envolvidos; d) dimensão “onde”, que diz respeito às instituições envolvidas; e) dimensão “como”, isto é, sobre o processo de decisão e as características da política pública.

Conhecer as dimensões, citadas por Condé (2012), contribui para a compreensão de que a forte relação de poder existente na proposição e consolidação das políticas públicas vem dos variados atores (públicos e privados); das diferentes instituições (governamentais, políticas, jurídicas e privadas); além da influência da mídia e dos organismos internacionais que disputam e tensionam constantemente os debates, as proposições e a implementação dessas políticas.

Na proposição ou concepção de políticas públicas educacionais, além do contexto político e considerando esses diversos atores e instituições presentes nessa interlocução, se evidencia o caráter dinâmico e plural do processo, mesmo que essa pluralidade não represente, necessariamente, isonomia.

Políticas, documentos, leis, normas, programas, são fruto da intersecção de diferentes fatores e atuação do Estado e/ou de segmentos sociais significativos no cenário educacional, com suas raízes históricas, conjunturais e culturais, que se conjugam em dinâmicas próprias a cada situação e momento (Gatti *et al.*, 2019, p. 48).

As disputas no campo das proposições das políticas públicas, devido à diversidade de interesses e atores envolvidos, encontram na democracia terreno fértil para manifestações e lutas por representatividade e influência nas escolhas e decisões governamentais que dão um caráter relativamente plural e não hegemônico às políticas públicas. Ainda de acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 48), “entre a proposição e o discurso da política, escrito ou falado, e sua consecução nas práticas há injunções de múltiplos fatores e a linearidade entre intenções e práticas dificilmente é mantida”.

Para Condé (2012), as políticas públicas têm relação direta com a política e é fortemente influenciada por ela, o que anula a possibilidade de neutralidade e reforça os interesses vigentes. Nessa interferência da política nas políticas públicas

Surgem conflitos em torno de valores, de princípios, de perspectiva ideológica e também sobre os recursos disponíveis, conflitos isolados ou combinados.

Atores se manifestam, as instituições limitam e interferem, os recursos são disputados em termos financeiros e de poder efetivo. Constrangimentos se manifestam: dificuldades políticas, financeiras, do meio ambiente. A política não é feita apenas por vontade, ela também se faz sob limitações (Condé, 2012, p. 81).

Essas relações de força e tensionamentos resultam em políticas educacionais que, mesmo objetivando direcionar o processo educativo a partir de uma noção de justiça social, de igualdade entre indivíduos, igualdade de oportunidades e melhoria na qualidade do ensino, comportam, em sua natureza, contradições e ambiguidades.

Na concepção e implementação de políticas, a lida com, e, a incorporação de influências diversas, muitas vezes opostas, conduz a resultados tanto de caráter intencional como não intencionais, chegando mesmo a que algumas orientações de políticas, suas normas, por exemplo, portem algumas incoerências e incompletudes que acabam se revelando em sua instauração nas realidades de destino e quanto aos objetivos visados (Gatti *et al.*, 2019, p. 46).

Dentro desse ideal de justiça social, a partir da igualdade entre os indivíduos e melhoria da qualidade do ensino, a formação de professores se destaca como um forte veículo para o alcance desses objetivos. Segundo Pinho, Santos e Brasileiro (2022), no percurso histórico do país, concomitante com as reformas educacionais, a formação docente se revela primordial para a qualidade da educação, implicando, necessariamente, em uma atenção para a gestão, ações e políticas a serem discutidas não somente no campo governamental, mas com professores, estudantes e sociedade em geral.

As políticas públicas de formação de professores são, antes de qualquer definição, um compromisso público do Estado com a formação inicial e continuada de professores para a atuação na Educação Básica e tem sido tomada como área estratégica de influência dos governos para se alcançar uma melhor qualidade do ensino. Em conformidade com Dourado (2015), Pinho, Santos e Brasileiro (2022, p. 173) afirmam que a “formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional, o que requer muita luta pela institucionalização de políticas educacionais que a valorizem”.

A valorização do magistério a partir da formação, como foco de política pública, é, sem dúvida, um ponto importante para o avanço na qualidade da educação brasileira, que juntamente com a valorização social da profissão e da carreira, adequação salarial, melhoria das condições de trabalho e infraestrutura das escolas, compõem, o que afirmam Gatti *et al.* (2011), elementos que se somam para a promoção de um ensino básico de qualidade e maior valorização da profissão docente.

Esses múltiplos fatores que devem estar presentes no delineamento de políticas direcionadas aos professores ainda configuram desafios a serem transpostos, pois tão importante quanto uma formação adequada são as condições de trabalho. Caminhar nesse sentido é procurar mudar os rumos de um percurso histórico de desvalorização não só da profissão docente, mas da educação como um todo.

4.2. BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL PÓS LEI Nº 9.394/96

Falar sobre formação docente no Brasil exige um exercício de reconhecer os múltiplos fatores que influenciam não só a formação propriamente dita, mas também a construção de um ideal de educação em nossa sociedade. Daí a relevância de se fazer uma leitura histórica em busca de conhecer os desafios, os avanços, as limitações e os entraves dessa trajetória.

Conforme explicitado no capítulo anterior, a formação docente no país ocorreu de forma lenta e bastante precarizada durante seus primeiros anos, refletindo o próprio percurso histórico brasileiro marcado por transformações políticas, sociais e econômicas de uma sociedade construída sob a dinâmica da colonização e exploração da mão de obra, que, como resultado, teve o processo de escolarização da população e, conseqüentemente, a preocupação com a formação de professores, ocorridos tardiamente.

De acordo com Pinho, Santos e Brasileiro (2022, p. 41), “no Brasil, a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. É partir desse momento que se começa a compreender que o desenvolvimento do país dependia da melhoria e da ampliação do atendimento educacional.

É inegável que houve esforços ao longo dos anos para se avançar com a questão formativa, mas ainda há um longo caminho a percorrer para progredir tanto a formação de professores, quanto a qualidade da Educação Básica de forma mais ampla. Um dificultador comumente observado é a descontinuidade de políticas públicas, que muito contribui para que mudanças a médio e longo prazo não se consolidem, nem sejam avaliadas. Marli André (2020) argumenta que no Brasil tem se consolidado um modelo de política de governo em detrimento das políticas de Estado. Sobre a dificuldade em se gestar e consolidar políticas públicas regulares e consistentes, Gatti *et al.* (2019, p. 51) afirmam que, “[...] entre propor políticas formativas para professores e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas”.

Nesse sentido, retomar a trajetória das políticas públicas educacionais de formação de professores objetiva refletir sobre as possíveis mudanças e permanências pelas quais passaram a formação inicial e continuada dos professores para a Educação Básica, além de reafirmar a dimensão das diversas influências e tensões tão marcadamente presentes na proposição e implementação dessas políticas.

A escolha por considerar os últimos trinta anos vem do fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9.364/96) ser um marco regulatório para as políticas de formação de professores no Brasil e por esse período ter contado com um movimento de expansão no atendimento público educacional da população. Essa lei, mesmo não refletindo diretamente na formação docente e tendo ficado relegada a segundo plano (Gatti *et al.*, 2019), deu visibilidade ao problema e sua inserção nas agendas futuras. No Art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 fica manifesto o interesse pela formação docente em nível superior,

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I -Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II -Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III -Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996, n.p.).

Por ser uma categoria profissional tão numerosa e por se fazer presente em um território tão amplo, diverso e reconhecidamente desigual, as ações sobre a formação de professores, principalmente pós LDB nº 9.394/96, tiveram espaço privilegiado nas políticas educacionais, entretanto, com destacado caráter pragmático e clientelista (Pinho; Santos; Brasileiro, 2022), expondo o posicionamento político e econômico dessas ações.

Dar atenção à qualidade da formação docente no país ainda é uma das principais metas para se avançar na qualidade do ensino, muito pelo fato de que problemas históricos relacionados à profissão ainda não deixaram de fazer parte do cenário educacional brasileiro, como por exemplo, precarização das condições de trabalho, baixos salários e sobrecarga de atribuições, que contribuem para um desprestígio social da profissão e uma perceptível falta de interesse pela carreira docente. Em vista disso, segundo André (2020, p. 40), “reverter um

percurso histórico de desvalorização da educação e, conseqüentemente, da formação docente torna-se importante, e de difícil solução, especialmente para nós, brasileiros”.

Bof, Caseiro e Mundim (2023) advertem para o que chamaram de “apagão de professores”, processo que se configura como uma redução, ano após ano, do número de concluintes em licenciaturas de áreas específicas. Isso impacta diretamente as salas de aula pelo país e revela uma tendência que poderá desenhar um cenário desastroso num futuro próximo. Assim, há urgência na criação de políticas de valorização da carreira e reformulações curriculares nos cursos de licenciatura do país.

As políticas públicas educacionais têm por finalidade o avanço no campo da educação e, decerto, pensar em melhorias no campo educacional passa, necessariamente, pela formação docente. Contudo, quando observamos as regulações impostas pelos sucessivos governos com relação à educação, o que pode ser entendido como avanço? O desenvolvimento em questão se dá a partir de quais interesses? Quem articula e promove essas proposições com ou para a sociedade? Nas palavras de Gatti *et al.* (2019, p. 48), “as contradições, vetores diferenciados, contraposições, conflitos, encontram em sociedades democráticas espaço público de manifestação e disputa e marcam presença, mesmo que com pesos variados, em escolhas governamentais”.

A participação de diversos atores e interesses nas políticas públicas, já discutida no decorrer deste texto, e nitidamente o viés político, social e econômico desses agentes pesam a balança das negociações e decisões. Cabe a todos um olhar atento às intencionalidades e um compromisso responsável em trazer, para o cotidiano escolar e das universidades, regulações que não sofram com as descontinuidades e demonstrem consistência para o desenvolvimento de políticas potentes para a educação brasileira.

De acordo com Ball (2004 *apud* André, 2020, p. 37), a educação tem se tornado a cada dia uma “oportunidade de negócios”, evidenciando o fato de ela ter se tornado tema de políticas regional e global e está presente cada vez mais na agenda do comércio internacional.

Antes de iniciar a retomada histórica das principais políticas educacionais para a formação docente no país, é preciso deixar explícito que a preocupação pela formação de professores não surgiu na década de 90 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), mas se fortaleceu bastante a partir dela. Como mencionado no capítulo anterior, essa preocupação já se manifestava no período pós-colonial, com a promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras e a criação das escolas normais.

Anterior à promulgação da LDB 9.394/96, foi instituída a Emenda Constitucional nº 14/1996, que foi posteriormente regulamentada pela Lei nº 9.424/96, por meio da qual se

instaurou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Nele, recomendava-se que 60% do valor dos impostos destinados à educação fossem direcionados à remuneração salarial dos profissionais em exercício. De acordo com André (2020), essa abordagem deixava explícita a vinculação da qualidade do ensino somente ao aspecto salarial, relegando a formação docente a segundo plano. A autora observa que o FUNDEF (posteriormente substituído pelo FUNDEB) “toca na questão da valorização docente, como meio de induzir uma representação mais positiva da carreira docente, sem criar mecanismos mais efetivos para a valorização do professor” (André, 2020, p. 38-39).

O contexto de discussões, debates e mudanças de paradigmas, observados durante a redemocratização do país, que na década de 1980 avançava com a abertura democrática e a proposição de ações progressistas no campo educacional e, posteriormente, na década de 1990, com a ascensão de governos neoliberais, que tinham como preceito o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal, formaram o cenário para a proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

Com a LDB nº 9394/96 deixando explícita a necessidade da formação docente em nível superior, se tornou necessário que as universidades fizessem uma organização curricular em seus cursos de formação docente, em licenciatura plena. Como afirmam Borges, Aquino e Puentes (2011), nessa época ainda havia um numeroso quantitativo de professores atuando no Ensino Fundamental formados em nível médio, no curso de Magistério ou até mesmo sem formação.

Levando em consideração que esse elevado índice de professores leigos atuando no Ensino Fundamental não poderiam ingressar em um curso de nível superior e a necessidade de se adequar às exigências na LDB nº 9394/96, fez-se necessário a adoção de políticas emergenciais de formação, como a Resolução CNE/CEB nº 2 de 19 de abril de 1999, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal”.

Na promulgação da LDB nº 9394/96, constava em seu Art. 62 a possibilidade de formação docente em Institutos Superiores de Educação (ISE), que de acordo com Pinho, Santos e Brasileiro (2022) eram instituições de ensino de caráter técnico-profissional que ficava numa situação inferior às demais instituições, até mesmo pela pouca exigência de qualificação do corpo docente, o que significou, de certa forma, um desalinho com a ideia de uma formação sólida para a profissão docente.

Na Resolução CP nº 1/1999, que dispunha sobre esses locais de formação, Bazzo (2004) afirma que, com atribuições amplas e notadamente esvaziadas de responsabilidades, os

Institutos Superiores de Educação, diferentemente das universidades que representavam uma formação mais exigente, revelavam um risco para a desprofissionalização e desvalorização da formação de professores. Mais uma vez, segundo Pinho, Santos e Brasileiro (2022, p. 45), governo e empresários estavam juntos na criação de cursos para baratear os custos da formação, desencadeando “privatização desenfreada do ensino e o aligeiramento da formação pela simples capacitação técnica”.

Com a incumbência da formação de professores em nível superior, no período de dez anos, União, estados e municípios precisavam garantir recursos para essa formação, o que ficou a cargo do FUNDEF, que, de acordo com Oliveira e Leiro (2019), poderia destinar parte dos 60% para remuneração do magistério, para formação de professores da Educação Básica, deixando notadamente o quadro de professores do Ensino Médio e Educação Infantil sem investimentos.

Essa formação foi regulamentada com o Decreto nº 3.276/1999, que dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e deixou o Conselho Nacional de Educação (CNE) responsável pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica. Esse decreto teve sua redação posteriormente alterada (Art. 3º, § 2º), mudando a palavra “exclusivamente” para “preferencialmente” a formação para a Educação Infantil em cursos normais superiores.

Em 09 de janeiro de 2001, é sancionada a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio do qual se estabelecem diretrizes e metas para a educação nos próximos dez anos (2001-2011). Nas palavras de Oliveira e Leiro (2019, p. 6), o PNE coloca a implementação de políticas públicas para formação docente, como “meio para o avanço científico e tecnológico do país. A formação inicial é desafiada a superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, e a continuada deve ter como foco a formação em serviço”. Nesse Plano, se reforça a necessidade da formação de professores, em nível superior, estabelecendo metas para o cumprimento dessa determinação.

O Plano Nacional de Educação, além da questão dos prazos para a formação docente, indicou a determinação de parâmetros curriculares para os cursos de formação em nível superior. Daí se instauram, em 2002, as Resoluções CNE/CP nº 1, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e CNE/CP nº 2, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

As resoluções foram bastante criticadas por serem consideradas normativas que refletem a “lógica mercantilista, racionalista e pragmática que tomou conta da nação, e têm como objetivo responder muito mais à rápida modificação dos índices educacionais do que à necessidade da formação de profissionais” (Bazzo, 2004, p. 278). Essas críticas se dirigiram, também, à preferência em se deixar a formação fora das universidades, com aligeiramento dos cursos, ênfase na formação em serviço e insistência na certificação das competências.

Pinho, Santos e Brasileiro (2022) argumentam que mesmo considerando a urgência e a necessidade de uma formação em massa, já que muitos professores não possuíam a formação em nível superior, é perceptível a preocupação com uma habilitação rápida e barata, resultando em um processo muito mais de titulação do que de qualificação. Caminhar para a lógica do baixo custo e do aligeiramento dos cursos de formação profissional docente trazem implicações sérias que merecem serem destacadas: a superficialidade dos cursos e o tempo reduzido de formação teórica e prática, por exemplo, geram lacunas formativas que dificilmente serão transpostas ao longo da carreira. Outra questão importante que se manifesta é a desvalorização da profissão que fica explícita ao se enfatizar a necessidade apenas da titulação. Isso fragiliza a identidade do professor, que não vê o compromisso com a excelência como algo importante para a sua formação e atuação profissional.

As Instituições de Ensino Superior, como locais de formação docente, sempre motivaram intensos debates da comunidade acadêmica contra legislações que seguiam contrárias a isso. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), por exemplo, sempre instigaram as discussões sobre a necessidade de uma formação inicial com sólido compromisso não só com a prática profissional, mas também com a produção de conhecimento presente nas universidades, através do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Na direção de se manter a universidade como lócus da formação de professores, “foi aprovada a Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 7). De acordo com os autores, na Lei nº 11.273,

[...] podem ser contemplados professores em formação de cursos de formação inicial em serviço e de cursos de formação continuada, ambos para professores da EB, além dos professores que participam de projetos de pesquisa que busquem desenvolver metodologias educacionais para a formação docente e para a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Oliveira; Leiro, 2019, p. 7).

Nesse mesmo ano, com o Decreto nº 5.800 de 08 de junho, há a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com normativas para a educação a distância (EaD). Como exposto no capítulo anterior, a UAB tinha o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de vagas para cursos e programas de educação superior por meio do ensino a distância, para atender a demanda por formação, principalmente em áreas com maior carência de professores qualificados. Hoje, muito se questiona sobre o vigoroso crescimento desses cursos com relação aos cursos presenciais, que claramente denotam um forte apelo de mercado na formação docente. Dourado (2020) argumenta que a expansão da educação a distância no país pode ser pensada a partir de três momentos.

O primeiro, de movimentos pela estruturação da EaD como modalidade da educação, compreendendo o período de 1996 a 2006, com a aprovação da LDB e o processo sistemático de credenciamento de IES para a sua oferta em cursos de graduação. O segundo, compreendido entre 2007-2015, foi o período de busca pela institucionalização da EaD e pela expansão da oferta pública e privada do ensino nesta modalidade. O terceiro período, a partir de 2016, é marcado por intensa flexibilização da regulação da modalidade, pela privatização acelerada e pelo aceno à indistinção das modalidades presencial e a distância (Dourado, 2020, p. 166).

Desde a promulgação da LDB nº 9394/96, os esforços governamentais foram no sentido da melhoria da qualificação docente como forma de se avançar na qualidade da Educação Básica do país. Além disso, de acordo com André (2020), as normativas para a formação de professores se voltaram para um estreitamento de vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, demonstrando um interesse maior na formação inicial para o exercício da docência.

Dentro dessa perspectiva, o governo apresenta o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que

[...] dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007, n.p.).

Esse decreto compreende o estabelecimento de 28 diretrizes que com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Mesmo não tendo relação direta com a formação de professores, perpassa o tema

quando menciona o foco na avaliação do processo de aprendizagem. Esse movimento de colaboração proposto no Decreto nº 6.094/2007, segundo André (2020), retratou a participação crescente do setor privado na elaboração das políticas educacionais, uma vez que setores empresariais adentraram nas discussões e no estabelecimento de metas relacionadas à alfabetização, valorização da carreira docente e avaliação da Educação Básica.

Saviani (2007, p. 1253) alerta para o cuidado em se compreender essa lógica mercadológica na educação e afirma que o Compromisso Todos Pela Educação pode ser traduzido “como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas”.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) vem a ser substituído, através da regulamentação de 20 de junho de 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a abarcar toda a Educação Básica na destinação dos recursos para o desenvolvimento do ensino. De acordo com Gatti *et al.* (2011, p. 34), ao aumentar o seu raio de ação para todas as modalidades da Educação Básica, o fundo permitiu aos estados e municípios um “incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço de docentes, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável ao exercício da profissão”.

Logo após, nesse mesmo ano, o MEC alterou as competências da CAPES, com a promulgação da Lei nº 11.502/2007, dando a ela a responsabilidade de coordenar e estruturar um sistema de formação de professores no país. Dentro dessas novas atribuições,

[...] cabe à “nova” Capes, em regime de colaboração com os entes federados e mediante termos de adesão firmados com IESs, induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (Gatti *et al.*, 2011, p. 51-52).

Essas alterações nas competências de atuação da CAPES levou à constituição do Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB), que, em 2009, instituiu “a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada”, através do Decreto nº 6.755/2009, que articulava um estreitamento de vínculos entre a formação inicial em nível superior e as escolas como espaços formativos. Em seus fundamentos estava a

[...] formação docente como compromisso público de Estado; o compromisso de um projeto social, político e ético; a colaboração entre os entes federados; a articulação entre teoria e prática no processo de formação e o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaço relevante à formação inicial dos profissionais do magistério (Oliveira; Leiro, 2019, p. 44-45).

De acordo com André (2020, p. 45), o Decreto 6.755/2009 permitiu um “resgate do compromisso com a formação inicial de professores, revelando uma organicidade na formação docente ao propor a articulação das instituições formadoras junto às redes de educação básica”, fazendo referência a programas de iniciação à docência e prevendo a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Portaria nº 883/2009), incorporando às discussões outros participantes, que não apenas o poder público. Nesses fóruns, de acordo com Freitas (2012 *apud* Locatelli e Pereira, 2019, p. 5-6), cada estado ficaria a cargo de “elaborar o Plano estratégico da Formação e criar as condições – administrativas, financeiras e pedagógicas – para o pleno desenvolvimento dos programas de formação”.

No que concerne o Decreto nº 6.755/2009, Locatelli e Pereira (2019) atentam para a tradição das políticas educacionais brasileiras tratarem o assunto da formação docente sob a ótica emergencial e de caráter provisório, nesse caso, ao abarcar os profissionais em exercício sem os requisitos mínimos para o desempenho da função docente.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, vem para deixar isso ainda mais evidente ao estabelecer as

Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

O programa estabelecido nessa resolução tinha foco na formação de professores em exercício, na educação básica pública, há pelo menos três anos, atuando em área distinta da sua formação inicial. Conforme indicado acima, o caráter emergencial da proposta ocorreu sem mudanças estruturais, pois ainda tratou a questão formativa de maneira paliativa, deixando transparecer que a carência por professores habilitados se resolve de maneira simples e rápida,

sem considerar a questão estrutural da falta de investimentos na área de formação. Na Resolução CNE/CP nº 1/2009 também se nota a ausência de formação prática adequada, uma vez que a experiência prévia dos professores, considerada na resolução, não substitui a formação específica e aprofundada na nova área de atuação. Além desses fatores, houve um fortalecimento da formação em EaD que, sem o acompanhamento adequado dos professores, resultou em mais precarização da formação docente.

A definição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, precedeu a Portaria nº 9/2009 que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tinha por objetivo promover ações para a organização da formação inicial e continuada dos profissionais que se encontravam em exercício da função docente na rede pública de ensino e que ainda não possuíam a formação exigida pela LDB nº 9.394/96.

Após o advento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a Portaria nº 1129/2009 instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, que representa um conjunto de ações estratégicas articuladas entre MEC, CAPES, FNDE⁴ e IES, abrangendo projetos de formação das Instituições de Educação Superior. Nas palavras de Gatti *et al.* (2011, p. 56),

Além de fortalecer os programas estratégicos da área, ela promove maior articulação entre as demandas de estados e municípios e os cursos oferecidos pelas instituições parceiras, valendo-se do maior refinamento das demandas das secretarias de Educação produzido pelo PAR, o que permite melhor organização do seu atendimento pelas IESs. A Rede Nacional busca proporcionar a interação entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica, e assegurar a participação dos envolvidos no planejamento, na gestão e na avaliação do projeto de formação.

Após a promulgação da Lei nº 11.502/2007, que alterou as competências da CAPES, muitas ações de formação docente foram instauradas e os anos subsequentes foram marcados por muitos programas, alguns já encerrados, como o Programa Novos Talentos, Prodocência, Observatório da Educação, PIBID Diversidade, Life (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) e outros ainda em atividade, como PIBID, Residência Pedagógica, ProF Licenciatura, dentre outros. As ações propostas nesses programas sempre objetivaram instituir uma iniciativa à formação inicial e continuada aliando as Instituições de Ensino Superior e os

⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, órgão responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação.

espaços formativos das escolas, demonstrando preocupação tanto com a qualidade da formação docente, quanto com seus reflexos na Educação Básica do país.

Com relação às políticas de formação continuada, a Rede Nacional de Formação de Professores (Portaria nº 1.129/2009) foi revogada e em 23 de setembro de 2011, com a Portaria nº 1.328, se instituiu a “Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública”, formada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e comunitárias sem fins lucrativos e pelos Institutos Federais de Educação, atuando em parceria com os sistemas de ensino e Fóruns Estaduais. Dentre suas incumbências, constavam formular, coordenar e avaliar as ações e os programas do MEC, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 2013, a Lei nº 12.796, de 04 de abril, alterou a LDB nº 9.394 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Dentre as mudanças está uma nova redação para o Art. 62, sem mudanças estruturais, apenas adequação para o ensino fundamental de nove anos. Além da nova redação, há a inclusão de três parágrafos:

Art. 62º- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2013, n.p.).

De acordo com André (2020), essa alteração representou um retrocesso ao ignorar os anos de debates e discussões com relação à importância da formação em nível superior ao manter a formação em nível médio na modalidade normal como requisito mínimo para professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e ao revogar o Art. 87 que versava sobre a obrigatoriedade de admitir professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Esse retrocesso, observado com a alteração da LDBEN nº 9.394/96, não representou recuo nas discussões e o tema formação docente continuou configurando os debates na área acadêmica, principalmente com a aprovação, em 25 de junho de 2014, do mais recente Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei nº 13.005/2014, estabelecendo metas para o período de 2014 a 2024. Segundo André (2020), o PNE foi resultado de profundas discussões e proposições no âmbito de duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), mas sofreu interferência de setores privatistas, com claro movimento para uma escola pública subjugada aos interesses do mercado, o que marcou o momento com tensões e embates entre a proposição e materialização do plano, das metas e suas diretrizes.

É fundamental não perder de vista que as políticas educacionais, como expressão da materialização da ação do Estado/Governo, são mediadas pelo contexto sociocultural mais amplo, bem como pelas regulamentações, regulações e dinâmicas de financiamento, de avaliação e de gestão, nem sempre circunscritas à dimensão educacional, mas, certamente, resultantes de macro processos que impactam as políticas públicas, sobretudo a partir de políticas de ajustes fiscal, que objetivam reduzir o papel do Estado no tocante a essas políticas e seus desdobramentos (Dourado, 2020, p. 11-12).

No atual Plano Nacional de Educação foram dispostas 20 metas com o objetivo de que, nos próximos dez anos, se avance na qualidade da educação do país. Contudo, devido ao momento político em que sua materialização se deu, houve um enfraquecimento dessas metas e, conseqüentemente, um recuo na efetividade das políticas advindas dele. Nas palavras de Colares e Colares (2022, p. 31), o PNE

[...] comparado ao seu anterior, estabeleceu avanços referentes ao acompanhamento por delimitar objetivos e prazos passíveis de monitoramento quantitativo para cada meta. Mas por outro lado, sofreu um inusitado revés com a medida provisória que mais tarde foi convertida em Emenda Constitucional, congelando gastos públicos e, com isso, trazendo enormes dificuldades para o cumprimento das metas, diretrizes e estratégias que servem de referência para o planejamento das políticas públicas educacionais.

Ter em mente o contexto ao qual se circunscreve uma política ou reforma educacional, como mencionado no início deste capítulo, é um recurso reflexivo que contribui para uma percepção mais abrangente sobre as origens dessas diretrizes e as das intenções subjacentes do forte componente cultural, social e político nelas presentes. Contextualizar as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019 faz-se necessário para compreender o embate político que a Resolução de 2015 sofreu ao ser alterada pela Resolução de 2019. Ambas tratam da

formação de professores, mas as proposições de cada uma revelam distinta orientação política que resultou em questionamentos acirrados com relação à regulamentação de 2019.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 2/2015), foram resultados de reuniões de trabalho da Comissão Bicameral de Formação de Professores, que segundo André (2020, p. 46), “aprofundou estudos sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, especialmente para a formação inicial e continuada, referendando a necessidade de novos marcos para a formação de profissionais do magistério”. A crítica a uma política de formação docente focada no ensino em detrimento da pesquisa e extensão também constavam deste estudo. Em nota, entidades nacionais defenderam a Resolução de 2015, afirmando que a Resolução de 2019

[...] apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015 (ANFOPE, 2019, p. 1).

É nesse contexto que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi homologada, de acordo com André (2020), resultante de um processo dialógico e compartilhado entre os movimentos de educadores e sociedade científica da educação, para reafirmação da centralidade da formação ao nível de política pública. Ademais, o referido documento foi organizado em torno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de ser propositivo no que concerne à concepção e aos princípios norteadores de uma base nacional comum para a formação docente. Essa resolução, como afirma Gatti (2021),

[...] está apoiada em pressupostos éticos relativos à equidade e respeito à diversidade, estipulando que as licenciaturas devem ter currículo com identidade própria (Art. 11), fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos e reconhecendo as instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (Gatti, 2021, p. 3).

Sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019, Ferreira (2022) faz uma contextualização recente da sociedade brasileira onde o neoliberalismo, enquanto política econômica, gerou a mercantilização da educação superior de preparo para o magistério, através da máxima da democratização do acesso ao Ensino Superior. Somado a este cenário já consolidado, a partir de 2017 com a crescente vertente conservadora que elegeu um governo de ultradireita, se observa uma tendência ainda mais forte de defesa de “um estágio do capitalismo financeiro e um projeto educativo do capital, isto é, o capital como educador do educador” (Ferreira, 2022, p. 73). Este é o contexto da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que altera a resolução CNE/CP nº 2/2015 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Ao fazer uma leitura comparativa entre as duas resoluções, Ferreira (2022), pontua o caráter privatista da resolução de 2019, que rompe com o *continuum* da formação ao subtrair a formação continuada de seu texto e retrocede ao se omitir com relação à uma política de valorização docente e ao defender uma formação profissional tecnológica, a partir de um sentido instrumental da docência. Diferente do que ocorre na Resolução de 2015, que Ferreira (2022) afirma fortalecer uma valorização profissional dos professores, através da formação, carreira e condições de trabalho, representando uma concepção formativa que articula indissociavelmente teoria e prática, a partir de uma visão emancipadora e inclusiva.

Em meio ao embate entre as duas resoluções, em 27 de outubro de 2020, é publicada a Resolução nº 1/2020, que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”, que para Ferreira (2022), replica o discurso da Resolução CNE/CP nº 2/2015 em sua concepção e finalidades, ou seja, dá continuidade a uma “política de formação de professores de caráter tecnocrático, que objetiva maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhada exclusivamente às competências e aos conteúdos da BNCC e à lógica empresarial privatista” (Ferreira, 2022, p. 77).

Nos anos de 2022 e 2024, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 passou por alterações no que concerne à redação do artigo 27, que versa sobre a fixação do prazo limite para a implantação de suas diretrizes pelas Instituições de Ensino Superior (IES), inicialmente com o prazo de dois anos, passados para quatro anos em 2022 e prorrogados por mais noventa dias, em janeiro de 2024.

Sobre as resoluções de 2015 e 2019, a Universidade Federal de Juiz de Fora, nas palavras de Dourado (2022), se manifesta em defesa de uma

[...] docência como ação educativa e processo político pedagógico que abarca a articulação entre conhecimentos científicos e culturais, sem descuidar dos conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, dos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ato de educar (Dourado, 2022, p. 10-11).

Nesse sentido, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) afirmando sua autonomia e, em consonância com os movimentos educacionais e suas entidades, também se contrapõe à Resolução CNE/CP nº 2/2019 e sua visão tecnicista e pragmática da educação pensada a partir de competências e habilidades como eixo de formação, mantendo a construção de seus Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e, por consequência, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), sob a normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015.

O quadro 1 sintetiza o percurso das normativas educacionais pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentado ao longo deste capítulo.

Quadro 1 – Políticas de Formação de Professores pós LDB

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PÓS LDB Nº 9394/96			
Década	Ano	Legislação	Assunto
1990	1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
		Lei nº 9.424, de 24 de dezembro	Regulamenta o FUNDEF.
	1999	Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.
		Resolução CP nº 1, de 30 de setembro	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISE).
		Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. CNE fica responsável por definir as Diretrizes para Formação de professores da Educação Básica.
2000	2000	Decreto nº 3.554, de 07 de agosto	Altera o Decreto nº 3.276 de 06 de dezembro.
	2001	Lei nº 10.172, de 09 de janeiro	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
	2002	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
		Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
	2006	Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação

			inicial e continuada de professores para a educação básica.	
		Decreto nº 5.800, de 08 de junho	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).	
	2007	Decreto 6.094, de 24 de abril	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.	
		Lei nº 11.494, de 20 de junho	Regulamenta o FUNDEB.	
		Lei nº 11.502, de 11 de julho	Modifica as competências e a estrutura organizacional da Capes, que passa a abarcar a Educação Básica em suas ações formativas.	
		Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dá embasamento para o primeiro edital do PIBID (Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007).	
	2009	Decreto 6.755, de 29 de janeiro	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada.	
		Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.	
		Portaria nº 9, de 30 de junho	Institui o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (Parfor).	
		Portaria nº 883, de 16 de setembro	Estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.	
		Portaria nº 1129, de 27 de novembro	Institui a Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.	
	2010	2010	Portaria da Capes nº 112, de 02 de junho	Dispõe sobre o Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica, no âmbito da Capes.
			Portaria da Capes nº 119, de 09 de junho	Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência no âmbito da Capes.
			Decreto nº 7.219, de 24 de junho	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
		2011	Portaria nº 1.328, de 23 de setembro	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Revoga a Portaria nº 1129/2009.
		2012	Portaria da Capes nº 104, de 13 de julho	Dispõe sobre o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE).
			Resolução CNE/CP nº 3, de 07 de dezembro	Altera a Resolução CNE/CP nº 1 de 11 de fevereiro de 2009.
		2013	Lei nº 12.796, de 04 de abril	Altera a LDB nº 9.394, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.
		2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho	Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.

	2015	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
	2018	Portaria da Capes nº 38, de 28 de fevereiro	Institui o Programa de Residência Pedagógica
	2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro	Altera a resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1º de julho. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
2020	2020	Resolução nº 1, de 27 de outubro	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
	2022	Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto	Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
	2024	Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro	Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.3 DISCIPLINAS ESCOLARES E A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO E PROFISSÃO DOCENTE

Compreender as políticas educacionais como construções fortemente marcadas por valores e interesses de caráter político, econômico, cultural e ideológico diversificado, nos leva a pensar qual é a relação direta delas com o tipo de escola/ensino que temos perseguido ao longo dos anos. Tendo em mente que a gama de políticas públicas educacionais mencionadas na seção anterior deste capítulo e outras tantas não descritas, revelam a tendência dos valores adotados no país e as tensões políticas inscritas em cada uma delas, não seria possível ignorar as implicações de cunho prático dessas políticas para o cotidiano escolar. Como afirmou Libâneo (2016), essas implicações se mostram

[...] diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. (Libâneo, 2016, p. 41).

O currículo escolar que organiza as disciplinas e define os seus conteúdos, pode ser entendido como uma dessas implicações que sofrem com o tensionamento político, pois não é neutro e sim resultado de debates que envolvem diferentes grupos sociais, acadêmicos e governamentais. Assim como as políticas educacionais emergem de conflitos de valores, visões de mundo e projetos de sociedade, a estruturação das disciplinas escolares também é influenciada por disputas que dizem respeito sobre quais conhecimentos merecem destaque e quais não, quais perspectivas devem ser privilegiadas e quais narrativas devem ser valorizadas. Assim, tanto as disciplinas quanto as políticas educacionais evidenciam essa negociação constante entre tradição e mudança, autoridade e resistência, refletindo as dinâmicas de poder que as permeiam.

De forma ampla, as disciplinas escolares são componentes que estruturam o currículo educacional e representam uma organização do conhecimento a ser ensinado nas escolas. Elas são definidas a partir de recortes epistemológicos que agrupam saberes específicos. As disciplinas escolares estão diretamente relacionadas às políticas educacionais que buscam, em tese, garantir a qualidade do ensino, atendendo as demandas pedagógicas e sociais que o envolve, por essa razão elas não são estáticas e se alteram ao longo dos anos, incorporando novas abordagens e metodologias.

A noção de disciplina, segundo Chervel (1990), durante muito tempo não foi objeto de uma reflexão aprofundada, relegando conceituações bastante vagas e estreitas, muitas das vezes associando o termo aos seus sinônimos “matéria” ou “conteúdo”. De maneira categórica, o autor afirma que “disciplina é aquilo que se ensina e ponto final” (Chervel, 1990, p. 177). Ele também complementa que até o fim do século XIX, o conceito de “disciplina escolar” guardava relação com o sentido de conduta e vigilância e que em nenhum dicionário da época constava o termo com o sentido de “conteúdo do ensino”, ou seja, a noção de disciplina escolar, tal qual conhecemos hoje, é um conceito relativamente recente.

Viñao (2008 *apud* Goodson; Dowbiggin, 2003), ao tentarem responder o que são disciplinas escolares, dizem que elas não são estruturas monolíticas e sim “amalgamas sujeitos a mudanças de subgrupos [adversários] e tradições, que através da controvérsia e do compromisso, influem na direção dessa mudança” (Viñao, 2008, p. 184).

Para Goodson (1997), tão importante quanto a contextualização histórica do termo, é compreender que os conhecimentos escolares são, assim como as políticas públicas educacionais, um construto histórico e social em permanente mudança e que conhecer suas raízes é imprescindível para nos ajudar a entender como esta construção evoluiu para as nossas práticas e concepções de ensino atuais.

As disciplinas escolares, assim como as políticas educacionais, também revelam valores e interesses resultantes da disputa de influência e poder político nas quais se inserem. Sacristán (1998) aponta que os conteúdos são pensados e decididos, majoritariamente, fora do ambiente escolar, longe das salas de aula e à margem dos professores e que a divisão desta função, muitas das vezes gera um descompasso entre o que é próprio da escola e o que é cenário político e econômico, afirmando que “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (Sacristán, 1998, p. 150). Dessa forma, ao professor se aplica o “como” ensinar, ficando relegado aos especialistas, administradores, políticos e editoras, o “que” ensinar.

Tendo a clareza de que a seleção e organização do conhecimento não são produtos de um processo natural e inocente, entendemos as disciplinas escolares também, como área de atuação onde diferentes atores tensionam o discurso e legitimam ideias, por meio das relações de poder. Nas palavras de Goodson (1997, p. 27), “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas”.

Por essa razão, é possível entender a consolidação das disciplinas escolares do mesmo modo como entendemos a consolidação das políticas educacionais, ou seja, como uma reprodução social que reflete os sentidos de educação e docência pretendidos, refletindo as estabilidades e instabilidades históricas, políticas e sociais observadas no país.

Da forma como temos hoje, as disciplinas escolares representam a fragmentação do conhecimento, ação muito comum em nossa sociedade, deixando esvaziados os debates importantes acerca dos objetivos e funções do ensino.

Enclausurados dentro de cada micro disciplina, os debates mais vastos sobre os objetivos sociais do ensino tendem a ser travados de forma isolada e segmentada (e, sem dúvida, sedimentada) entre os diferentes níveis internos e externos e entre os domínios públicos e privados do discurso. A harmonização através dos níveis e domínios é uma busca ilusória: a estabilidade e a conservação continuam, assim, a ser o resultado mais provável da estruturação do ensino, no qual as disciplinas constituem um ingrediente crucial (Goodson, 1997, p. 32).

Além de representarem a fragmentação do conhecimento, as disciplinas escolares também nos remetem à uma categorização progressiva dele, que segundo Tardif e Lessard (2014, p. 73), mantém relação com saberes que são “separados, transformados e reorganizados em função das necessidades próprias da escola”. Nesse sentido, a cultura escolar, que nasce a partir da cultura e saberes escritos e encontra-se alicerçada nos saberes disciplinares, na maioria das vezes se apresenta a partir de um ambiente cultural e socialmente distinto da realidade dos educandos, deixando a função docente voltada ao condicionamento desses educandos a uma cultura estranha a eles.

Essa estrutura escolar fragmentada em níveis ou etapas de ensino, setores institucionais, campos de atuação e disciplinas escolares expõe uma fragmentação da própria profissão docente, em que professores de níveis diferentes ou de disciplinas diferentes não gozam do mesmo *status*, indicando uma hierarquização dos saberes. Professores dos anos iniciais, por exemplo, tendem a sofrer com menor prestígio quando comparados aos professores dos anos finais e ensino médio e o mesmo se aplica com relação aos professores do Ensino Superior quando comparados aos professores da Educação Básica. Tardif (2014) discute essa questão, afirmando que a perceptível divisão da profissão docente motiva lutas e disputas de poder e relevância, além de revelar a exclusão e o desconhecimento do outro como pertencente à mesma unidade profissional.

Uma profissão docente dividida que luta muitas vezes contra si mesma: os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, [...] os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiões do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão (Tardif, 2014, p. 244).

Tardif e Lessard (2014) também abordam o tema, destacando que as matérias e os currículos escolares representam o poder de alguns grupos em determinar quais conhecimentos serão considerados importantes e conseqüentemente mais valorizados socialmente. “A hierarquização dos conhecimentos escolares remete, assim, a critérios sociais e a questões relativas àqueles que têm o poder de impor-se” (Tardif; Lessard, 2014, p. 210).

As disciplinas não são imutáveis e por mais que pareçam estáticas elas passam por alterações e adequações, ao longo do tempo, representando os objetivos de desenvolvimento educacional do país em determinado contexto, refletindo posicionamentos, valores e interesses de determinados grupos. Nesse sentido, os embates e as lutas entre diferentes ideais nada mais são do que uma forma de manter a hegemonia de determinada concepção política e social.

Assim, tão importante quanto pensar nos conhecimentos, abordagens e conteúdos incluídos nessa dinâmica disciplinar dos saberes escolares é pensar, também, na razão pela qual se excluem tantos outros.

5. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PIBID

Este capítulo tem o propósito de aprofundar as discussões sobre a situação atual das licenciaturas no país, tendo como base de análise os dados divulgados pelos Censo da Educação Superior (2022), Relatório do 4º Ciclo do Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022) e Censo da Educação Básica (2013-2022).

A análise dos dados divulgados indica a carência de professores com formação adequada, em disciplinas específicas, atuando nas salas de aula da Educação Básica de todo o país e aponta a necessidade de se estabelecer um olhar mais atento para as políticas de formação e valorização da carreira docente, ao exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), principalmente para as licenciaturas em Física que há décadas padece desse problema.

5.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Para as discussões sobre as políticas de formação inicial e continuada, primeiramente poderíamos caracterizá-las por suas distinções: a política de formação inicial tem uma relação estreita com a escolarização, ou seja, com o processo formal de ensino e de aprendizagem ocorrido em instituições destinadas a esse fim e por intermédio de profissionais qualificados para exercer essa tarefa; já a política de formação continuada guarda um sentido de ação para a melhoria do desempenho, considerando além da aprendizagem técnica, a aprendizagem experiencial.

Gatti *et al.* (2011) fazem menção ao papel da escola e dos professores para a formação inicial em nossa sociedade, enfatizando que tanto um quanto outro tem a função de ensinar ao mesmo tempo em que forma e propicia o desenvolvimento de crianças e jovens. Assim, a importância dessa formação vem do fato de que ela fornece as bases para o exercício dessa atividade educativa ao passo que cria as bases da profissionalidade desses professores, ou seja, da constituição de sua profissionalização. Os autores também salientam que uma formação inicial sólida ajuda a futura formação em serviço avançando dentro do aperfeiçoamento, do desenvolvimento profissional e não como um complemento à uma formação inicial deficitária, que seria onerosa tanto para o professor, quanto para as escolas e para o próprio Estado.

Essa precarização da formação inicial, citada por Gatti *et al.* (2011) e discutida no capítulo anterior, fez referência às políticas públicas para a formação docente, tendo em mente

as famosas disputas entre grupos de distintos interesses, que na maioria das vezes guiou a formação de professores para cursos aligeirados e mais preocupados com a certificação do que com a formação propriamente dita. Castro e Amorim (2015) debatem sobre duas visões divergentes de educação que sobressaem nessas discussões e disputas de poder: uma visão globalizante de caráter centralizador e mercadológico, que

[...] formula e propõe ações para a adaptação dos cidadãos à atual configuração social – com todas as suas desigualdades – e, com isso, sustenta programas de qualificação para um mundo do trabalho em que há cada vez menos trabalho e cada vez mais indivíduos com qualificação e desempregados (Castro; Amorim, 2015, p. 39-40).

Por conseguinte, a outra visão, que denominaram de resistência e contragolpe, busca reafirmar valores de solidariedade, de coletivização e respeito aos direitos humanos. Sob essa ótica, se formulam e propõem “programas de ação comunitária, republicana, gratuita, em uma perspectiva de respeito à diversidade sociocultural e, ao mesmo tempo, de estímulo à formação crítico-emancipatória dos cidadãos” (Castro; Amorim, 2015, p. 40).

Não há dúvidas de que concepções distintas de educação influenciam essa disputa de poder e reverbera não apenas na formação do profissional, mas também no próprio exercício da profissão, que precisa se adequar às exigências impostas nas normativas legais. Tratar a educação sob a lógica do mercado, como temos observado no país, tem resultado uma formação inicial repleta de lacunas, que faz com que a formação continuada seja utilizada para suprir os conhecimentos básicos não recebidos nas licenciaturas – o que não deveria acontecer.

Por mais que se reconheça que as vertentes descritas representam tendências que se cruzam e mesclam, não há dúvidas de que existe hoje, neste macro cenário, um embate entre levar avante os ideais e pressupostos de uma educação republicana ou os de uma educação mercantilizada; de uma educação para a cidadania ou de uma educação para a empregabilidade; de uma educação como bem social ou de uma educação como serviço (Castro; Amorim, 2015, p. 40).

Uma visão mercantilizada da educação, como dito anteriormente, com maior preocupação com a certificação rápida e superficial dos professores, evidentemente se contrapõe a uma formação crítica e emancipadora, que representa as necessidades atuais. Uma política formadora que não traz consigo a preocupação com o aprofundamento teórico, juntamente com uma reflexão/ação sobre a prática, contribui para um quadro de profissionais com duvidosa qualificação. Nesse sentido, Freire (2022, p. 39) argumenta sobre o “movimento

dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, alertando para o perigo de uma formação que resulte em uma prática docente espontânea, sem preocupação com o aprofundamento, que pode produzir um fazer ingênuo, sem a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

O rigor na formação é importante para que o sujeito seja capaz de transpor o conhecimento técnico da profissão, para uma formação/atuação impregnada de reflexão crítica sobre a prática, que segundo Freire (2022) não nasce sozinha, precisa ser trabalhada continuamente e coletivamente por meio das trocas entre estudante e professor.

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 2022, p. 39).

Dessarte, a formação docente que se preocupa apenas com o domínio do conteúdo ou da técnica já se provou ineficaz e precisa, de fato, avançar para uma formação que dê espaço, também, às experiências e conhecimentos sobre o trabalho. Gatti *et al.* (2011) salienta sobre a necessidade de se evitar uma formação inicial que exclui as referências experienciais do exercício da profissão docente, uma vez que a função primeira dessa formação é justamente orientar sobre uma atuação profissional desejável. De acordo com a autora, uma formação teórica dissociada da prática não condiz com as necessidades atuais e “o que se precisa buscar não é uma sequência fixa de dois momentos, primeiro a formação acadêmica inicial e depois a continuada com base nas experiências no trabalho, mas uma alternância contínua de múltiplos momentos” (Gatti *et al.*, 2011, p. 90-91).

Sobre a formação continuada, Gatti e Barreto (2009) afirmam que, em geral, ela foi oferecida, nas últimas décadas, com o propósito de atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho para atender o avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Nesse sentido, Castro e Amorim (2015) chamam atenção para o fato de, antes da LDBEN, a formação continuada existir a partir de duas vertentes: a da reciclagem e a da capacitação. A primeira consistia em atualizar os professores para que seus conhecimentos se aproximassem ao que as universidades estivessem produzindo; a segunda investia no treinamento de técnicas e aplicação de recursos de ensino.

O aumento da velocidade de produção de conhecimentos científicos, conjugado com a formação cada vez mais precária dos professores, assim como as condições inadequadas, quando não aviltantes, em que estes exercem sua profissão constituíram um problema que os gestores públicos e privados optaram por enfrentar com ações voltadas para “reciclar” e “capacitar” os docentes, movimentos que, sob a ótica dos gestores, os professores não seriam capazes de realizar de forma autônoma (Castro; Amorim, 2015, p. 44).

Com o processo de redemocratização e a promulgação da LDBEN, conforme exposto nos capítulos anteriores, ideais de liberdade, universalização do ensino e melhor qualificação dos profissionais permearam as discussões e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada dos professores. Paulo Freire, expoente pensador desse momento, debatia sobre a necessidade de uma formação crítica e reflexiva, com base no diálogo e no conhecimento íntimo da prática e do contexto político ao qual a escola se inseria.

Nesse contexto, a ideia de inacabamento, defendida por Freire (2023), era um imperativo sobre a necessidade de se contrapor a uma formação bancária, que consiste em uma relação unilateral, na qual aquele que ensina “deposita”, naquele que aprende, os conhecimentos necessários, excluindo dessa relação a possibilidade real de criatividade, transformação e saber. Para o autor, essa prática, ignora o homem como um ser histórico, que se movimenta em relação ao mundo e que está em contínuo inacabamento e inconclusão. De acordo com Freire (2023, p. 102), “na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente”. Em outras palavras, o autor acredita no processo permanente de educação, no qual o educando tenha consciência de sua capacidade e necessidade de saber mais e sempre.

Uma ação formativa permanente, autônoma, crítica e dialógica fortalece a ideia de que é preciso considerar a interdependência de forma inicial e continuada, a partir das relações entre todos os envolvidos no processo, ou seja, uma formação que estabeleça pontes entre as políticas educativas, Instituições Superiores de Ensino, Sistemas de Ensino, escolas e professores, com o propósito de buscar o entrelaçamento entre formação e profissão.

5.2. A FORMAÇÃO EM FÍSICA NO CENÁRIO ATUAL DAS LICENCIATURAS

Retomamos a afirmação “Somos a maior categoria profissional existente hoje no Brasil” (Alves, 2023, p. 40), citada no segundo capítulo, para contribuir com outra reflexão a respeito da formação docente em nosso país: a situação de alerta em que se encontram os cursos de licenciatura, em que anualmente se constata uma queda no número de ingressantes e

concluintes, demonstrando que ainda estamos longe do cumprimento da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que versa sobre

[...] garantir, em regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação de profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do Art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação (Brasil, 2014, n.p.).

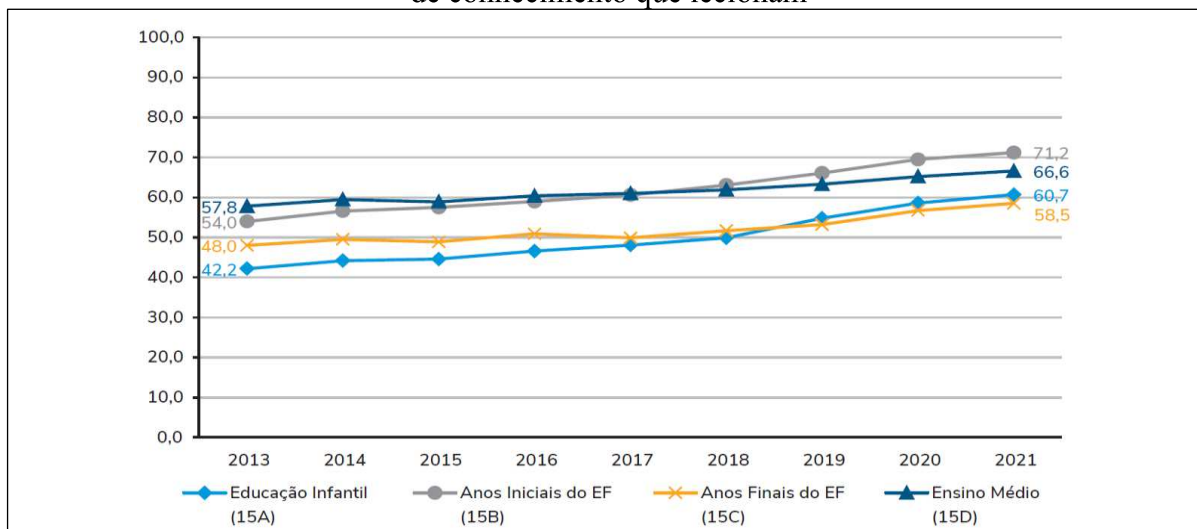
Bof, Caseiro e Mundim (2023) chamam a atenção para um possível “apagão de professores”, resultado da quantidade de vagas ociosas nos cursos de licenciatura, que, ano após ano, não chegam a ser preenchidas; da diminuição paulatina dos estudantes concluintes dos cursos de áreas específicas; e do fato de muitos desses concluintes não chegarem às escolas para atuarem como professores procuram. Diante dessa realidade, os autores buscam problematizar, através de dados estatísticos, a situação complexa em que se encontra a formação de professores em nosso país.

Nos últimos anos houve uma considerável expansão do Ensino Superior brasileiro, principalmente a partir do Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tinha como meta aumentar o número de vagas ofertadas, elevar a taxa de conclusão média e reduzir a taxa de evasão nos cursos de graduação.

De maneira geral, essa expansão serviu ao aumento da demanda por professores na Educação Básica, o que repercutiu em um avanço na qualificação desses docentes, mesmo que muitas das vezes esse avanço estivesse vinculado apenas à certificação. Nas palavras de Gatti (2021, p. 14), “com os problemas associados à gestão das políticas educacionais e sua articulação, o que se concretizou foram improvisações em relação à formação de docentes para o atendimento à expansão escolar”.

Passaram-se quase vinte anos desde o decreto de 2007 e, mesmo com o perceptível esforço em se elevar a oferta de vagas nos cursos de formação docente, tanto na modalidade presencial quanto a distância, ainda se observa uma porcentagem elevada de professores sem formação adequada em sua área de conhecimento e componente curricular atuando nas escolas de Educação Básica. Esse dado foi mencionado no capítulo 2 (Quadro 1 e Gráfico 1) e agora será retomado para uma análise mais cuidadosa.

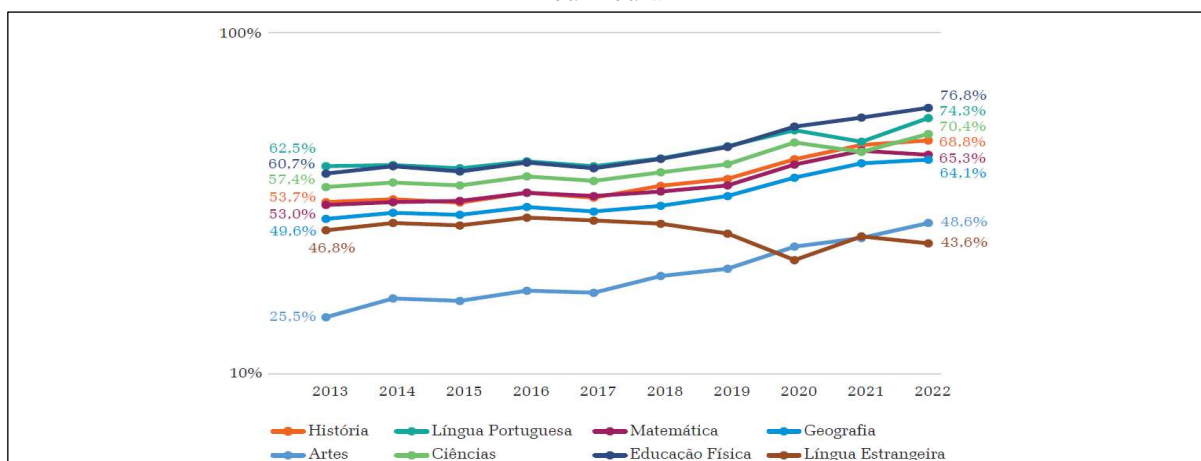
Gráfico 2 – Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam



Fonte: Relatório do 4º Ciclo do Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.

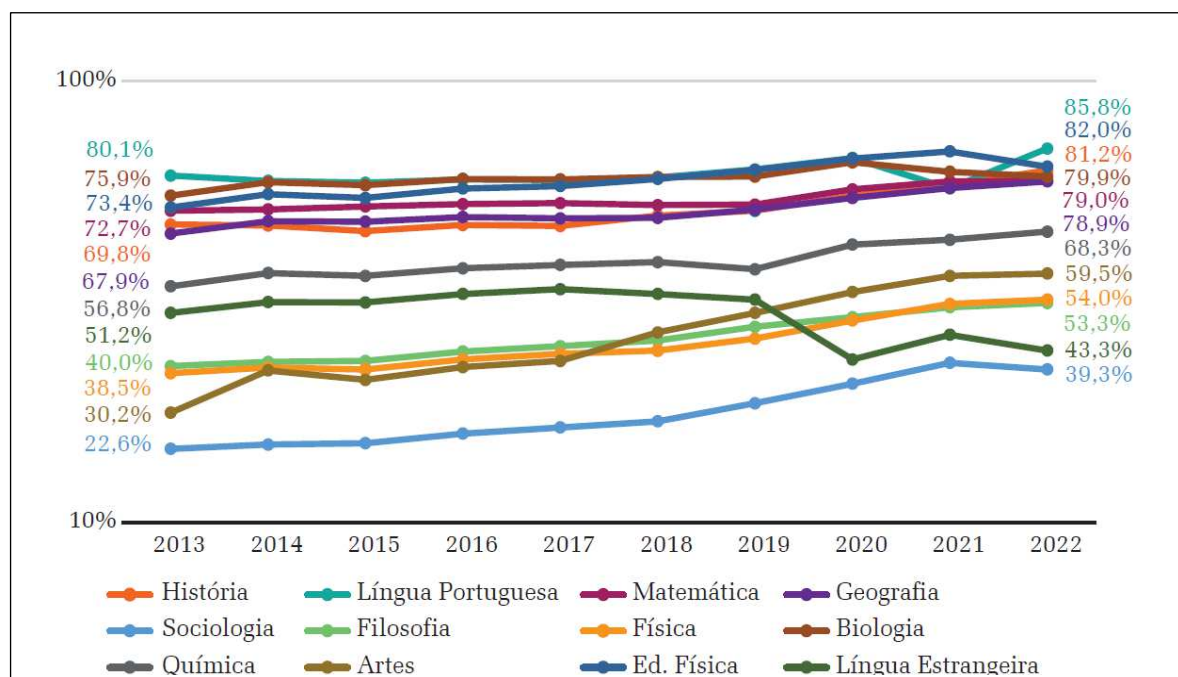
Fazendo um movimento inverso ao exposto no Gráfico 2, que dá destaque ao percentual de professores com formação adequada à área de conhecimento que atuam, vamos considerar a outra ponta desse dado, que são os percentuais gerais, até 2021, de professores atuando sem a formação adequada: 39,3% na Educação Infantil; 28,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 41,5% nos anos finais do Ensino Fundamental; e 33,4% no Ensino Médio. Deslocar a perspectiva evidencia que não são percentuais inexpressivos e revelam que há um déficit que ainda precisa ser superado.

Gráfico 3 – Percentual de docências de professores com formação adequada à área de conhecimento que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, por componente curricular



Fonte: Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – 2023; Censo da Educação Básica (2013-2022).

Gráfico 4 – Percentual de professores com formação adequada à área de conhecimento que lecionam no Ensino Médio, por componente curricular



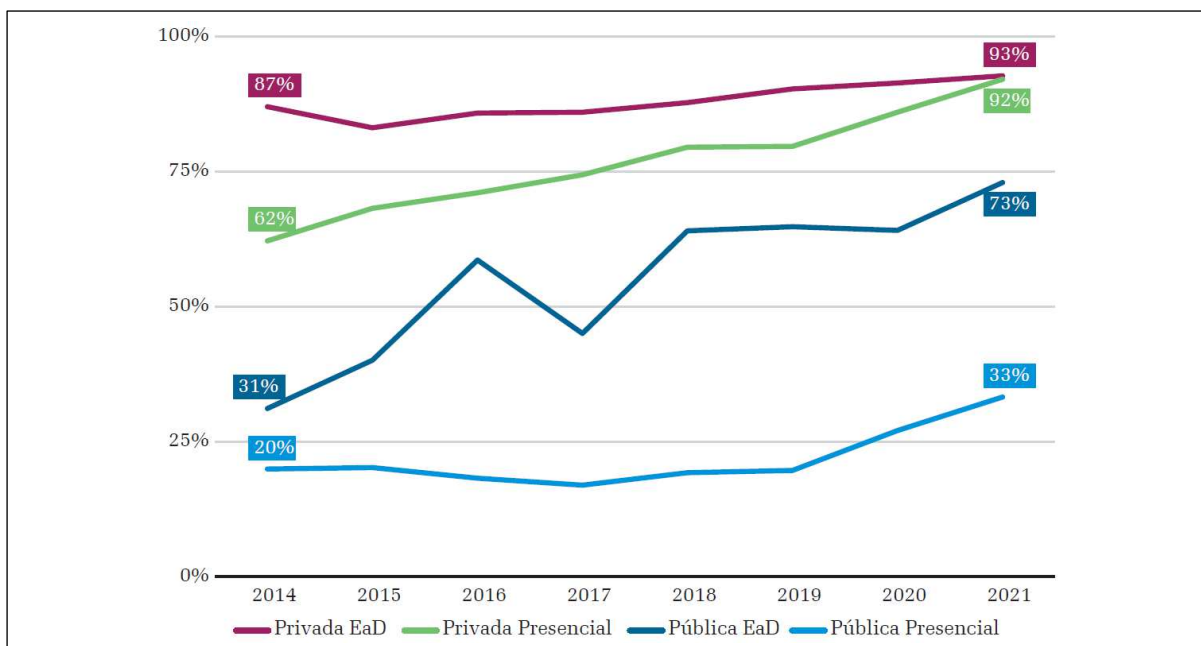
Fonte: Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – 2023; Censo da Educação Básica (2013-2022).

As informações publicadas pelo Relatório do 4º Ciclo do Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022) e Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – Contribuições ao Novo Plano Nacional de Educação II (2023) deixam claro que, mesmo com os esforços em expandir o ensino superior através da oferta de vagas – e por mais que, na aparência, os percentuais gerais sejam relativamente positivos ao computarem, em 2022, 59,9% de docências com formação adequada à sua área de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental e 67,6% no Ensino Médio, mostrando um movimento ascendente ao longo dos anos –, ainda há uma carência expressiva de professores com formação adequada nas salas de aula da Educação Básica, que precisa ser repensada para além da abertura de novas vagas.

Carlos Zalaf Caseiro, pesquisador do Inep, em entrevista concedida à Revista Pesquisa Fapesp (2023), menciona que a quantidade de vagas ociosas nos cursos de licenciatura também é um dado bastante preocupante que contribui para a carência de professores na Educação Básica. De acordo com suas informações, a Educação Superior nos últimos anos passou por um processo de ampliação na oferta de vagas, principalmente no setor privado em EaD, que hoje contabiliza uma taxa de 90% de ociosidade nos cursos de licenciatura. Caseiro afirma, também, que mesmo apresentando um cenário relativamente mais confortável, o número de vagas

ociosas nas instituições públicas também tem se intensificado. De acordo com o pesquisador, de 2014 até 2019, a taxa de ociosidade estava em torno de 20% e, depois da pandemia de COVID-19, ela subiu para um terço, só nos cursos presenciais.

Gráfico 5 – Ociosidade de vagas novas nas licenciaturas de formação específica, por rede e modalidade de ensino – Brasil 2014-2021



Fonte: Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais – 2023; Censo da Educação Básica (2013-2022).

A partir das informações do Gráfico 5 é possível depreender que nos últimos anos há um aumento considerável no percentual de ociosidade nos cursos de licenciatura, tanto na rede pública, quanto privada. Especialmente com relação à licenciatura de Física, que reconhecidamente sofre com a falta de professores na Educação Básica, Bof, Caseiro e Mundim (2023) relatam que a ociosidade nesse curso, na modalidade presencial da rede pública, chega a 36%. Com percentuais tão elevados, se conclui que apenas aumentar o número de vagas não representa a solução para o problema. Segundo os autores, ela pode estar em ações que objetivem uma formação de qualidade, que tenham preocupação com a conclusão e a redução da evasão e que visem aumentar a atração e a permanência dos jovens na profissão docente, garantindo, aos que optarem pelas licenciaturas, motivação para ingressar na carreira do magistério. “A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente” (Nóvoa, 2019, p. 7-8).

Como observado, só a oferta de vagas não é o bastante para reverter a carência de professores; aliás, a quantidade de vagas nas licenciaturas ofertadas atualmente já supera a demanda de profissionais. Pinto (2014 *apud* Bof; Caseiro; Mundim, 2023, p. 13) afirma que

[...] apenas as vagas em cursos de formação de professores ofertadas pelo setor público de educação superior do país já seriam suficientes para atender a demanda por docentes em todos os componentes curriculares da educação básica, bastando, para tanto, desenvolver políticas que estimulassem o preenchimento dessas vagas e a conclusão, com êxito, dos ingressantes.

Gráfico 6 – Vagas oferecidas e vagas ocupadas (ingressos)



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior – 2022.

Nesse exemplo do Gráfico 6, é possível notar que as vagas destinadas aos cursos de formação de professores (Química e Física) sofrem com uma taxa de ocupação de pouco mais de 50% na rede pública e valores abaixo de 5% nos mesmos cursos oferecidos pela rede privada, mais um indicador de que o entrave não se concentra na oferta.

Dessarte, se há vagas suficientes nas Instituições de Ensino Superior, por qual razão ainda se verifica a carência de professores atuando sem habilitação adequada, em maior ou menor proporção, nas escolas de Educação Básica em todas as regiões do país? Avançar no sentido de garantir uma formação adequada aos professores atuantes na Educação Básica faz com que se direcione o olhar, também, para as políticas de valorização da carreira docente e para os próprios cursos de licenciatura.

De acordo com Gatti (2021), a carência de profissionais qualificados nas salas de aula brasileiras não resulta apenas em professores com formação deficitária. Incorre, também, no oferecimento da disciplina para profissionais de outras áreas; ao não oferecimento das disciplinas por falta de profissional habilitado; e não raro, implica na promoção dos estudantes

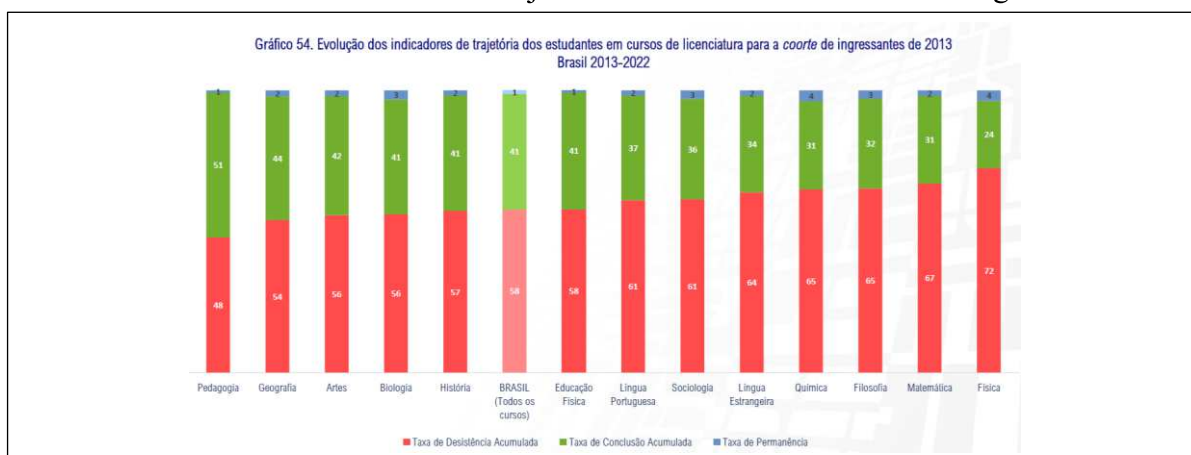
para as séries seguintes sem os conhecimentos básicos relacionados ao conteúdo não ministrado ou ministrado de forma precária. Segundo a autora, é necessário repensar os cursos de formação de professores e as políticas educacionais, de forma geral e especificamente as direcionadas à valorização do trabalho docente, para que a profissão se torne atrativa. Assim, Gatti (2021, p. 13) reflete o seguinte:

Quanto à formação inicial de docentes nas licenciaturas, apesar das tentativas havidas de reorientar e requalificar essa formação, adia-se a execução de novas propostas e, assim, a maioria dos cursos de graduação que formam professores têm currículos fragmentários, estágios precários, formação genérica com pouca identidade, parca relação com as redes escolares e seus currículos.

Outra questão observada nos cursos de licenciatura que reflete diretamente na falta de profissionais qualificados atuando na Educação Básica está no que concerne à trajetória dos estudantes nos cursos de ingresso. Esse dado revela, em alguns casos (como o da Física por exemplo), um percentual de conclusão bem abaixo do esperado e altos índices de desistência, sinalizando para outro entrave na questão formativa: que o ingresso desses estudantes nem sempre repercute em sua permanência ou menos ainda na conclusão do curso. Uma trajetória acadêmica marcada por massivas reprovações e desistências infelizmente fazem parte da dinâmica de algumas áreas de formação.

Dentre as áreas mais preocupantes, de acordo com Bof, Caseiro e Mundim (2023), Ciências Sociais, Música, Filosofia e Artes possuem os menores números de matrículas, enquanto Física, Matemática, Filosofia e Química, as maiores desistências acumuladas.

Gráfico 7 – Indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior – 2022.

Com relação ao curso de Física, foco deste trabalho, *Hernandes et al.* (2021) mencionam que, por mais que investimentos tenham sido feitos para a expansão do Ensino Superior, o cenário pouco mudou quando se pensa na superação do déficit de professores dessa área de conhecimento atuando na Educação Básica, pois a própria dinâmica da graduação resulta em uma ínfima parcela de estudantes concluindo o curso. Segundo os autores,

[...] houve um aumento significativo na oferta de cursos de licenciatura em física, que passaram a ser ministrados também por Institutos Federais de Educação Tecnológica e na modalidade à Distância (EaD), em todos os estados da federação, com o propósito de suprir a demanda por professores com habilitação específica nessa área. Porém, o alento não veio da forma esperada (*Hernandes et al.*, 2021, p. 105).

Esse gotejar anual de professores de Física oriundos dos cursos de licenciatura que apresenta a impressionante taxa de desistência acumulada de 72%, superior a todos os outros cursos, sem dúvida lança luz ao fato de que ainda é preciso avançar não só no quantitativo de concluintes, mas também na qualidade da formação ofertada.

À margem de todo investimento feito na contratação de novos professores, na construção de novas salas de aula e novos laboratórios de pesquisa e de ensino, em projetos de ensino, pesquisa e extensão, a graduação em física continua gotejando o mesmo número de graduando de décadas atrás (*Hernandes et al.*, 2021, p. 119-20).

Menezes e Carvalho Júnior (2016) demonstram preocupação com um currículo formativo muito direcionado ao bacharelado, servindo de base para a licenciatura, em que as disciplinas básicas de grandes áreas do conhecimento, em especial as ciências exatas, apresentam bastante relevância em detrimento dos conhecimentos específicos para a docência. Os autores observam que, “Com isso, aqueles que conseguem chegar ao final do curso e se licenciar refletem um percurso acadêmico acidentado que pouco contribui para o exercício futuro da sua profissão, principalmente no que se refere à formação específica da sua área” (Menezes; Carvalho Júnior, 2016, p. 79).

É sabido que houve reformulações recentes nas graduações e que questões relativas à docência ganharam destaque, mas o enfoque excessivamente teórico e um certo desprestígio pela profissão docente ainda persistem no curso de Física. Nas palavras do Coordenador de Área do PIBID do curso de Física/UFJF, ao ser questionado pela pesquisadora sobre a contribuição do curso para formação inicial de docentes, afirmou que

Ultimamente melhorou muito, a gente fez muitas reformas assim, na licenciatura, né? Porque assim, de uma forma geral, o curso, ele tem, o departamento, ele tem uma tendência a valorizar mais a física dura, sabe? A pesquisa em física dura, que a gente fala, né? Não é o ensino de física, é a física dura, então assim, mas ao longo dos anos, por exemplo, a gente tem o mestrado em ensino separado da física dura. A gente tem o mestrado acadêmico e a gente tem o mestrado profissional de ensino de física, só voltado para professores do Ensino Médio, né? E nosso mestrado de ensino tá muito bem, sabe? Formando bastante aluno, tá funcionando otimamente bem. E aí o departamento até tá respeitando, né? Mas ele sempre teve uma tendência a focar mais na pós-graduação acadêmica (Professor do Departamento de Física – ICE – UFJF e Coordenador de Área do PIBID/Física UFJF).

É perceptível que mesmo tendo consciência da evolução pela qual a licenciatura passou nos últimos anos, o professor compreende que há uma excessiva preocupação de seu departamento com uma a formação acadêmica e com a pesquisa na denominada “física dura”, que pode ser interpretada pelos graduandos como desvalorização do trabalho e da profissão docente. O trecho “*E aí o departamento até tá respeitando, né?*” revela esse entendimento. Outro trecho da conversa entre pesquisadora e o Coordenador de área do PIBID do curso de Física da UFJF que também demonstra esse anseio por valorização da docência, pelos estudantes, foi relatado da seguinte forma, pelo coordenador:

A gente fez muitas reformas ao longo desses anos e eu acho que a licenciatura está bem melhor, mas os alunos ainda reclamam, que eles, da licenciatura, ficam meio que abandonados, assim, que os professores não dão valor para eles, eles reclamam disso, né? Mas assim, eu acho que já melhorou muito. (Professor do Departamento de Física – ICE – UFJF e Coordenador de Área do PIBID/Física UFJF).

Goodson (2022) já alertou sobre um declínio dos estudos disciplinares e uma crise das faculdades de educação, salientando sobre a necessidade de se quebrar a dicotomia teoria e prática. Ao apoiar o estudo teórico e crítico da educação, o autor deixa claro que “[...] teoria e prática não estão inevitavelmente ou intrinsecamente divorciadas: são as estruturas e as missões institucionalizadas que geraram o divórcio recente. Mas estruturas novas e práticas institucionalizadas poderiam consumir um novo casamento” (Goodson, 2022, p. 46).

Evoluir para uma formação que se comprometa com o estreitamento entre teoria e prática, estabelecendo conexões mais fortes entre as Instituições de Ensino Superior e as unidades escolares, deve se dar, nas palavras de Goodson (2022, p. 54), de maneira “significativa, vívida e vital”. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, dentro dessa perspectiva, pode fortalecer esse vínculo ao preconizar um trabalho que estabelece

essa comunicação entre Ensino Superior e escolas de Educação Básica. Goodson (2022), ao falar sobre o distanciamento imposto entre teoria e prática, atenta para o fato de que o sentido de irrelevância e alienação se instaura naqueles que praticam o ensino e corrompe a credibilidade que essa comunicação deveria instituir.

Há vários pontos em que a credibilidade fica comprometida – a clara lealdade à disciplina principal e não ao esforço educacional; a distância, ocasionalmente o desdém, na relação com a escola e os professores; a falta de experiência de ensino em escolas. Nada disso individualmente representa obstáculo insuperável à comunicação, mas juntos levam a um colapso da credibilidade (Goodson, 2022, p. 48).

O trecho da conversa em que o Coordenador de Área do PIBID do curso de Física da UFJF relata o descontentamento dos estudantes com o tratamento recebido no curso de licenciatura, ao se sentirem abandonados e desvalorizados, revela a carência de uma comunicação engajada com uma formação plena, que de fato valorize todos os aspectos inerentes à profissão.

A pouca atratividade pela carreira docente pela qual a profissão passa atualmente, de acordo com Bof, Caseiro e Mundin (2023), aparece nas más condições de trabalho, vinculadas aos baixos salários; na carga horária de trabalho extenuante; na diversidade de exigências do cargo, principalmente com o adentrar das tecnologias no cotidiano escolar; na falta de concursos públicos e na precarização das contratações. Tudo isso, de acordo com os autores, contribui com os inúmeros afastamentos dos que já estão em atividade e colabora para que aqueles que ainda estão no processo formativo desistam do curso antes da conclusão. Até mesmo aqueles que conseguem concluir o curso são afetados por essa precarização e baixa atratividade da profissão docente, fazendo com que, muitas das vezes, sigam por caminhos profissionais distintos da docência.

Estreitar esses vínculos passa, necessariamente, pela valorização da carreira como um todo e não apenas dentro dos cursos de licenciatura e, como já foi dito, há urgência por políticas e ações articuladas para a valorização do magistério, com o intuito de atrair o estudante para cursos que ofereçam uma formação de qualidade e forneçam condições para a sua permanência e conclusão. É preciso, também, motivar os concluintes a ingressarem na profissão docente e oferecer atrativos para que esse professor siga na profissão. Dessa maneira, é necessária uma “conjunção de forças políticas e acadêmicas e a firme determinação governamental de agir” (Bof; Caseiro; Mundin, 2023, p. 46) para reverter o quadro de “apagão” de professores que já se apresenta nas escolas de Educação Básica brasileiras.

5.3 PIBID: ENTRELAÇANDO SABERES E FAZERES NA LICENCIATURA EM FÍSICA/UFJF

Apresentar a situação da formação docente de nosso país, com vistas a um cenário alarmante de carência de professores na Educação Básica atuando com habilitação adequada, revela a necessidade da proposição de ações que assegurem uma formação de qualidade e ao mesmo tempo fortaleçam a valorização e o reconhecimento da profissão docente. Com essa finalidade se instaura o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como uma política que, ao estabelecer o diálogo entre as universidades e escolas de Educação Básica, tem o intuito de melhorar a formação para a docência e estimular a escolha pela carreira.

De acordo com o Relatório de Gestão PIBID (2009-2013), para se alcançar a valorização do magistério, as seguintes vertentes devem orientar esses programas: a busca por excelência e equidade na formação de professores; a integração entre pós-graduação, formação docente e escolas; e a produção e a disseminação do conhecimento. Assim, de acordo com o relatório, ao se pensar em excelência e equidade na formação de professores, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura devem ter como premissas: a conexão entre teoria e prática; a integração entre escola básica e instituições formadoras; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética. A associação desses aspectos nas ações desenvolvidas pela CAPES, bem como pelos cursos de licenciatura, através de seus Projetos Políticos Institucionais (PPI), evidencia a preocupação com uma formação inclinada para um real incentivo à carreira docente.

Gatti *et al.* (2014) afirmam que a CAPES compreende a importância da valorização do magistério a partir de políticas de estado que, além de objetivarem atrair novos profissionais, procuram manter atuantes aqueles que já se encontram em atividade, assegurando, dessa maneira, o reconhecimento da sociedade com relação ao trabalho docente. Para tanto, os autores indicam que é preciso movimentos políticos e ações que verdadeiramente tenham essa preocupação e esse compromisso, como por exemplo, ações de formação inicial e continuada articuladas com a progressão funcional; ações que propiciem plano de carreira e salários dignos; que ofereçam e mantenham condições físicas e tecnológicas de trabalho adequadas; e que estabeleçam gestão comprometida, de fato, com o sucesso escolar em sua totalidade.

Sob a ótica de uma política pública direcionada à formação inicial e continuada, que objetiva atrair e manter o professor no exercício do magistério, com vistas ao reconhecimento da docência como carreira a ser valorizada, o PIBID pode ser considerado uma iniciativa de

destaque, pois indica exatamente isso. Nas palavras de Gatti *et al.* (2014, p. 5), ele “não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica”. A Portaria Normativa nº 83, de 27 de abril de 2022, que dispõe sobre o regulamento do programa, reitera o interesse na valorização profissional, na melhoria da formação docente e na qualidade da Educação Básica.

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.
Art. 2º O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil, 2022, n.p.).

Instituído a partir da Portaria Normativa nº 38/2007, de 12 de dezembro, o PIBID se estabeleceu a partir uma ação conjunta entre CAPES, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESu) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem por finalidade desenvolver projetos relevantes no âmbito das escolas públicas de Educação Básica, proporcionando que os estudantes das licenciaturas, durante a primeira metade do curso, sejam inseridos no cotidiano escolar para uma formação *in loco*. Para essa inserção, são concedidas bolsas para os licenciandos (bolsista de iniciação à docência), para os professores da Educação Básica (professor supervisor) e professores das instituições de Ensino Superior (coordenadores de área e coordenador institucional).

Dentre os objetivos do programa, pode-se considerar que o fundamental é trazer para dentro das licenciaturas as vivências escolares na Educação Básica, rompendo com a ideia de instrumentação para a profissão e seguindo pelo caminho da reflexão crítica da prática. Na dinâmica pedagógica imposta pelo PIBID, todos os sujeitos têm protagonismo de sua própria formação e trabalham coletivamente para que, numa interação entre saberes diversos, se alcance uma formação plena. Essa reflexão crítica da prática, em consonância com Freire (2022, p. 39), implica no que o autor designa “pensar certo”, que envolve um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, o autor discute sobre o risco de uma prática docente a qual chamou de “espontânea e desarmada”, ou seja, que produz um saber ingênuo. Freire (2022) assegura que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2022, p. 40).

A ideia basilar do programa, que é a relação de colaboração entre múltiplos saberes advindos de instâncias formativas e sujeitos diversos, pensando e vivenciando a prática da profissão já nos primeiros momentos da formação inicial dos licenciandos, estabelece que haja essa reflexão crítica sobre a prática podendo, dessa forma, contribuir não só para melhor qualificar os futuros professores, mas também para que estes possam fazer a escolha profissional pela docência ou não, de forma mais segura e menos ingênua.

De modo geral, tanto as universidades, quanto as escolas parceiras, continuam a reforçar a contribuição do PIBID enquanto espaço alargado de formação docente e de qualificação profissional no fortalecimento da opção pela docência e da permanência estudantil na universidade (Ferrari *et al.*, 2022, p. 24).

A proposição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência aconteceu em 2007, mas teve sua regulamentação efetiva em 2010, com o Decreto nº 7.219, de 24 de junho. Na apresentação do programa fica expressa a concessão de bolsas de iniciação à docência para i) os estudantes de licenciatura; ii) os professores da rede pública de ensino atuarem como supervisores dos licenciandos em suas atividades nas escolas; iii) os professores das Instituições de Educação Superior exercerem a função de coordenadores de cada área específica, orientando os estudantes e dialogando com o professor supervisor; e iv) um professor na função de coordenador institucional do programa na IES. As bolsas são concedidas mediante aprovação de projetos de trabalho que são selecionados a partir de critério de qualidade e relevância para a Educação Básica da rede pública de ensino.

A preocupação com a carência por professores com habilitação adequada já se apresentava como um dos motivadores do programa, que inicialmente dava prioridade para as áreas do conhecimento específicas de Física, Química, Matemática e Biologia, apenas em Instituições Federais de Ensino Superior. De acordo com a Portaria Normativa nº 38, de 24 de junho de 2007,

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:
I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia;

II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática;

II - de forma complementar:

a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas (Brasil, 2007, n.p.).

Essa ordem prioritária deixa de existir quando o programa se expande em 2010 e passa a abarcar todas as licenciaturas, também em universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, inicialmente com um quantitativo de cerca de 3.000 bolsistas em 2007, passando para uma marca de aproximadamente 90.000 bolsas em 2014, segundo estudo realizado por Gatti *et al.*, em 2014. Ferrari *et al.* (2022) relatam que nos últimos anos o programa sofreu com cortes e que a cada edital se diminui cerca de 35% das bolsas do PIBID por parte da CAPES. Os autores também mencionam os reconhecidos atravessamentos políticos vividos pelas universidades, que têm refletido negativamente na dinâmica do programa. Tal constatação também foi observada Coordenadora Institucional do PIBID/UFJF, ao relatar à pesquisadora que a negativa no número de bolsas solicitadas pela UFJF foi reavaliada após a mudança de governo no ano de 2023 e concedido o quantitativo solicitado.

Pedimos 288 bolsas e só recebemos 144. Nosso projeto não foi bem avaliado, tinha uma série de coisas, o teto de gastos da educação, uma série de problemas. Em fevereiro abriu um novo edital de segunda chamada oferecendo todas as vagas que não tinham sido contempladas para quem quisesse (Coordenadora Institucional do PIBID/UFJF).

Sobre os atravessamentos políticos, a professora também parece ter a mesma percepção que Ferrari *et al.* (2022) quando relatam sobre a avaliação negativa dos subprojetos:

Eu confesso para você que eu achei avaliação mais política do que tudo [...] tanto que foi político, que depois eles ofereceram as bolsas que não foram dadas. (Coordenadora Institucional do PIBID/UFJF).

O programa tem seu início na Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir da Pró-Reitoria de graduação em 2009 e, de acordo com Ferrari *et al.* (2022), seus objetivos e finalidades se coadunam com os objetivos do Projeto Institucional das Licenciatura (PPI) da instituição, através dos objetivos II, IV, V e IX:

II – Consolidar o projeto de inserção e articulação da UFJF com a comunidade, contribuindo para a solidificação da educação, destacadamente pública, de qualidade;

IV – Qualificar a formação de professoras/es e demais profissionais da Educação Básica no âmbito dos cursos de Licenciatura da UFJF através da articulação dos domínios curriculares e da integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão;

V – Articular as atividades de formação dos cursos de Licenciatura da UFJF com a Educação Básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares;

IX – Promover condições institucionais e incentivar a formação continuada de egressas/os e de professoras/es formadas/os em outras instituições por meio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (Ferrari *et al.*, 2022, p. 24).

O PIBID tende a se firmar, em consonância com o PPI da UFJF, como espaço de resistência a esses atravessamentos políticos observados e como uma importante política de formação inicial e continuada, que compreende e valoriza os diferentes sujeitos envolvidos nas ações formativas do programa como coformadores e a escola como local privilegiado dessa formação. Alargar o raio de atuação das universidades e propor ações em diálogo com diferentes unidades representa, de acordo com Cosenza *et al.* (2020, p. 36 *apud* Ferrari *et al.*, 2022, p. 26), “um processo direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional”.

De acordo com o PPI das licenciaturas, a Universidade Federal de Juiz de Fora expressa a disposição e o compromisso em se oportunizar essas reflexões críticas sobre a ação profissional e acerca dos meios para se desenvolver o trabalho pedagógico, confiantes de que a articulação entre formação e profissão, conhecimento teórico e conhecimento pedagógico devem se manter estreitamente vinculadas.

Na licenciatura de Física da UFJF, de acordo com Melo *et al.* (2022), o PIBID tenta desenvolver um trabalho integrando professor coordenador, professor supervisor e licenciandos nos processos de produção, discussão e adequação das atividades propostas para os estudantes da Educação Básica. Segundo os autores, a organização do trabalho preza pelo diálogo entre os envolvidos com a intenção de discutir as propostas de modo a conjugar o tratamento teórico do conteúdo científico aos seus desdobramentos no campo experimental.

Discutindo e refletindo sobre situações de aplicação do conteúdo científico, bem como desenvolvendo experimentos para o exercício da ligação teoria-prática, espera-se que o conhecimento do aluno, tanto do ensino médio como o do ensino superior, se torne mais significativo, pois é fato conhecido que o conteúdo vivenciado é, em geral, mais duradouro do que aquele simplesmente memorizado (Melo *et al.*, 2022, p. 326).

O primeiro contato do profissional com seu ambiente de trabalho certamente será um momento bastante desafiador e rico em possibilidades. Segundo Cavaco (1999, p. 179), “trata-

se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional”. Já nos primeiros anos de trabalho, o professor enriquece seu repertório profissional de forma bastante aguda e é nesse sentido que ações como a do PIBID, que antecipam a vivência profissional ainda durante o período formativo, não podem ser ignoradas pelas licenciaturas.

Dentro das proposições de atuação feitas pelo PIBID de Física da UFJF, há a defesa por um trabalho que tenha as metodologias ativas como pressuposto, para isso, há o incentivo e a crença de que o protagonismo dos estudantes é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Para que se estabeleça o trabalho com as metodologias ativas, Melo *et al.* (2022), afirma ser necessário uma postura inovadora do professor, que precisa antes do domínio do conteúdo, definir o método de ensino e o entendimento sobre o processo mental pelo qual os estudantes passam ao lidarem com os conceitos apresentados.

Todas as metodologias ativas de ensino partem da ideia de que o processo de aprendizagem só se torna efetivo quando o objeto do conhecimento é incorporado às estruturas cognitivas do aprendiz, de maneira que possa ser aplicado na prática (Melo *et al.*, 2022, p. 327).

A preocupação por um processo de ensino que tenha o estudante como centro e o aprendizado como foco do trabalho, sugere uma mudança na abordagem que costumeiramente se observa nas aulas de Física na escola básica e naquilo que a própria formação acadêmica para o conteúdo, muitas vezes, apresenta. Uma formação acadêmica dura, fria, excludente e conteudista, pode ser replicada do Ensino Superior para a Educação Básica, ferindo a ideia de horizontalidade, diálogo e coletividade no processo de ensinar e aprender. Por esse motivo, alterar a perspectiva hierarquizada do saber se faz tão importante não só para a construção da identidade docente e dos sentidos de docência, mas também para o repensar da própria formação acadêmica oferecida pela instituição.

6. SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO PIBID: A FORMAÇÃO INICIAL E OS PRIMEIROS PASSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, retomamos a questão desenvolvida ao longo desta dissertação com o intuito de analisar se de fato podemos observar um atravessamento das ações e práticas do PIBID no que concerne à construção de um sentido de docência para a Educação Básica para aqueles que vivenciam/vivenciaram essa política de formação (estudantes pibidianos e egressos do programa). De certa maneira, a pesquisa passa pela perspectiva da avaliação de políticas públicas, especificamente esta que tem demonstrado ser tão necessária num cenário de esvaziamento das licenciaturas e de alta demanda por docentes que se interessem pela atuação em escolas públicas.

Na construção desta dissertação, percorremos um caminho que transita pela análise de políticas públicas de formação docente, destacando elementos teóricos e conceituais, dialogando com autores e pesquisas que evidenciam elementos da construção de uma identidade profissional dos estudantes de licenciatura, neste caso em especial com os licenciandos em Física, da Universidade Federal de Juiz de Fora, que participam ou já participaram de atividades do PIBID. Nas seções organizadas neste capítulo, encontra-se o registro das percepções e vivências desses sujeitos a partir de uma investigação baseada na Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2021), em diálogo com Freire (2023, 2022, 2021, 2001), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), Gauthier *et al.* (2014), Nóvoa (1999) e Sacristán e Gómez (1998).

Para esta investigação, aplicamos um questionário aberto aos dez participantes da pesquisa, com o intuito de analisar suas respostas a partir da abordagem da Análise de Conteúdo. Este questionário aberto submetido aos sujeitos do Grupo I (GI) – estudantes pibidianos – e Grupo II (GII) – egressos do programa –, foi pensado a partir de uma organização em quatro temas de análise:

Tema 1: Formação docente (Quadros 2 e 3).

Tema 2: Prática profissional (Quadros 4, 5 e 6).

Tema 3: Carreira docente (Quadros 7, 8, 9 e 10).

Tema 4: Sentidos de docência (Quadros 11 e 12).

Essa organização foi proposta para resgatar os principais eixos desenvolvidos ao longo deste trabalho e sublinhar elementos que, em nossa percepção, poderiam compor um quadro elucidativo daquilo que os pibidianos e egressos do PIBID vivenciaram no programa. Além disso, buscamos elucidar uma possível contribuição do PIBID na constituição de uma identidade docente voltada para o trabalho com o conteúdo de Física na Educação Básica.

Para a fase de análise das vivências e impressões dos participantes acerca do PIBID, expressas no questionário, os quadros foram elaborados a partir da leitura exaustiva das respostas em busca por significados e significantes relativos a cada tema. As menções de cada sujeito foram destacadas do texto e organizadas em quadros onde se pode visualizar, entre parênteses, o número de ocorrências para cada categoria, a partir dos seus aspectos semânticos.

As seções deste capítulo foram dispostas de modo a fazer, inicialmente, uma reflexão a partir do ponto de vista dos sujeitos do Grupo I (pibidianos) e Grupo II (egressos) no que se refere às questões sobre a formação e prática profissional (Temas 1 e 2) e, em seguida, uma análise acerca de suas percepções sobre a escolha e permanência na carreira docente e sobre os sentidos de docência no PIBID (Temas 3 e 4).

6.1 O “SER” PROFESSOR DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO E OS PRIMEIROS PASSOS NA PROFISSÃO

A discussão sobre a profissão docente, proposta nesta pesquisa, reafirma, ao longo do texto, a condição multifacetada da formação desse profissional, que engloba, além dos aspectos técnicos do conhecimento específico da área, aspectos epistemológicos, políticos, éticos, dentre outros, que em permanente mudança e evolução circundam a profissão. Gatti *et al.* (2019), inclusive, já deixavam evidente a preocupação com uma formação que aliasse, de forma equilibrada e coesa, essas diversas dimensões com vistas a uma formação que estivesse preparada para a “docência em contextos favorecidos, ou não, visando atender à diversidade de necessidades de todos os alunos” (Gatti *et al.*, 2019, p. 177).

Pensando nesse caráter multiforme das licenciaturas e da própria profissionalidade docente, as respostas às questões relacionadas ao Tema 1 (formação docente), aplicadas aos sujeitos do GI (pibidianos), sugerem, em uma primeira análise, uma tendência à compreensão de uma formação ainda ancorada na valorização do conteúdo científico e sua aplicabilidade (Quadro 3), quando comparadas às respostas do GII (egressos do programa), que demonstram um alargamento da compreensão relativa à função do ensino.

Quadro 2 – Função do ensino de Física na Educação Básica

Categoria	GI	GII
Função cognitiva/técnica	Conhecimento dos fenômenos (4) Letramento científico (3) Aplicabilidade dos conceitos (2) Preparação para o mercado de trabalho (1) Raciocínio lógico (1)	Conhecimento dos fenômenos (1) Alfabetização científica (3) Raciocínio lógico (2)
Função social	Fomentar a criticidade (2)	Promover a criticidade (2) Decisões conscientes, ativas e responsáveis (2) Liberdade (1) Formação integral (1) Reflexão (1)

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/Física UFJF.

Como explicita o Quadro 2, os sujeitos do GI demonstraram uma inclinação em associar o ensino de Física na Educação Básica com i) o raciocínio lógico, ii) a aplicabilidade do conhecimento, iii) a compreensão e o entendimento dos fenômenos físicos naturais do cotidiano e iv) o letramento científico. De acordo com um dos pibidianos,

Ele (estudante da Educação Básica), precisa entender a importância do método científico, o processo histórico das descobertas das leis da natureza e seu impacto em tecnologias e na história da humanidade. Instigá-lo a entender como a física é aplicada no seu dia-a-dia, através de problemas, desafios e experimentos. (GUSTAVO – GI. Em negrito, informação inserida pela pesquisadora).

A importância do ambiente escolar para a formação dos professores é nítida e isso fica bem marcado quando observamos as respostas do GII à mesma questão. Para esse grupo, que já se encontra inserido na profissão docente, ensinar é mais do que trabalhar o conteúdo: é também a sua conexão com a realidade social e com a formação integral dos educandos. A frequência das respostas nas duas categorias apresentadas se mostra melhor distribuídas quando comparadas aos mesmos campos do GI. Nesse sentido, podemos relacionar a compreensão de ensino para a Educação Básica do GII ao que afirmam Sacristán e Gómez (1998),

como um processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos/as, provocando a comparação mais ou menos espontânea em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade (Sacristán; Gómez, 1998, p. 70).

Entender que a inserção no ambiente escolar expande a compreensão da função cognitiva e social que o trabalho docente guarda, deixa mais tangível a ideia de que o PIBID contribui para a formação inicial dos professores, pois permite vivências típicas da profissão antes de sua efetiva formação, principalmente no que se refere às vivências que se dão em espaços escolares, fora da ambiência da universidade. Indicativo disso é o fato de todos os sujeitos do GI e GII reconhecerem essa contribuição em seus percursos formativos e estímulo para a escolha da carreira docente, afirmando que inegavelmente o programa é um importante aliado.

Além de ser, para muitos, o primeiro contato com a realidade escolar em âmbito profissional, anterior à formação, o PIBID permite a reflexão e a intervenção desta sobre aquela, a partir da relação dialógica entre os envolvidos (pibidianos, supervisores e coordenadores). O incentivo ao protagonismo e à autonomia dos participantes nas ações pedagógicas desenvolvidas, no que é planejado, proposto, discutido e experienciado nesse processo, foi positivamente avaliado por todos aqueles que se encontram/encontraram no programa.

No Quadro 3, há nas respostas do Grupo I um perceptível saber relacionado às dinâmicas escolares cotidianas que talvez não fossem valorizados ou devidamente compreendidos por eles em discussões puramente acadêmicas, como por exemplo, a gestão do tempo escolar, adequação do planejamento à realidade dos estudantes, reconhecimento das limitações do sistema público de ensino e a necessidade de encaminhamentos criativos para se estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem mais satisfatória. Segundo Amanda,

O contato com a escola me deu uma visão mais real do cenário da educação pública brasileira, mas principalmente me ajudou a desenvolver a minha capacidade de comunicação com os alunos em sala de aula. (AMANDA – GI).

Ao destacar a situação da educação pública brasileira e a preocupação em se comunicar com os estudantes, Amanda dialoga com as ideias de Freire (2022), quando ele afirma a necessidade de se conhecer os estudantes e suas realidades, bem como em estabelecer uma escuta solidária no ato de ensinar. Segundo o autor, é importante que todo educador, que se pretenda democrático e solidário compreenda que o diálogo com os estudantes só se estabelece a partir de uma ação comunicativa horizontal, rompendo com a verticalidade da fala de cima para baixo, daquele de ensina para aquele que aprende. Nas palavras de Freire (2022, p. 111), “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas

condições, precise falar a ele”, ou seja, “Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela” (Freire, 2022, p. 134).

Ao enfatizar a importância de uma comunicação efetiva com os estudantes, as percepções de Amanda também convergem para o que Hooks (2013) defende:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes, relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor (Hooks, 2013, p. 247).

Conforme descreve a autora, a partilha de experiências ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. A preocupação de Amanda demonstra que a pibidiana entende que uma relação de horizontalidade com os estudantes é um aprendizado importante aos futuros professores e que deve ser explorada durante o percurso de formação.

Além das contribuições relativas à aproximação com as dinâmicas cotidianas, conhecimento da realidade do sistema público de ensino, melhora na comunicação com os estudantes, os sujeitos dos Grupos I e II também observaram outras contribuições do PIBID em seu processo formativo, como mostram as categorias analisadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Contribuição do PIBID na formação profissional

Categoria	GI	GII
Conteúdos, tempos e espaços escolares (Planejamentos)	Planejamento das aulas (3) Organização do tempo (3) Adequar os assuntos (2) Avaliação do conteúdo (2) Objetivos do ensino (2)	Conhecimento do conteúdo (1)
Estratégias de ensino	Metodologias (3) Experimentos (1) Criatividade no ensino (2)	Qualidade no ensino (1) Inovação (1) Práticas de docência (2) Estratégias para ensinar (2)
Gestão de sala de aula	Dinâmica da aula (1) Comunicação com os alunos (1)	Controle de sala (1) Postura de sala de aula (1)
Conhecimento da realidade	Considerar a realidade (3) Recursos e limitações (2)	Situações reais (1)
Consciência profissional	Contato com a profissão (1) Autoavaliação (1)	Contato com a profissão (2) Habilidades profissionais (1)

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/ Física UFJF.

A confiança de que a participação no programa contribui para a compreensão da importância de um bom planejamento didático e para o conhecimento de estratégias de ensino

apropriadas às diversas realidades escolares (que aparecem tão claramente mencionadas pelos sujeitos do Grupo I e que praticamente desaparecem nos sujeitos do GII) sugerem que as ações desenvolvidas na escola em que esse grupo de pibidianos (GI) atuou, conjuntamente com o acompanhamento de seus coordenadores de área e supervisor, podem ter dado devido destaque para esse quesito.

A atenção ao que se ensina e como se ensina são preocupações bem comuns àqueles que adentram o universo escolar para exercer o papel de professor. No início da carreira, é comum contar com um repertório de saberes e fazeres para a docência ainda pouco diversificado.

[...] os professores no início da carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe outros possíveis, diferentes ou até antagônicos (Cavaco, 1999, p. 165).

Já no GII, as preocupações relativas ao planejamento dão espaço à preocupação com as estratégias de ensino. Esse grupo, por atuar na docência, talvez já tenha o currículo tão interiorizado em sua prática, que suprimiu de suas menções essa categoria, valorizando mais as contribuições do PIBID pertinentes à prática de sala de aula, como metodologias, posturas e habilidades profissionais, vinculados ao que Tardif (2014, p. 36.) nomeia de “saberes da formação profissional”.

O PIBID me colocou a frente de inúmeras situações reais da sala de aula e desenvolveu em mim, as habilidades profissionais que eu necessitava para ter qualidade do que se quer ser ensinado e as formas de como promover o aprendizado dos estudantes. (DOUGLAS – GII).

Retomando a categoria Gestão de sala de aula para a discussão, fica manifesto que além da contribuição relacionada ao desenvolvimento da comunicação entre professor/estudante, há um reconhecimento da importância do PIBID no manejo das relações interpessoais presentes no cotidiano escolar. Além disso, de maneira geral, os sujeitos do GI e GII acreditam que o PIBID contribui/contribuiu para suas formações, desenvolvendo habilidades próprias da profissão e reconhecendo a importância da relação colaborativa entre universidade e escola básica, prescrita no programa.

A partir dos projetos desenvolvidos com o professor supervisor, fui adquirindo práticas de docência. Desenvolvi postura de sala de aula, costume com o conteúdo e estratégias para ensinar a disciplina. (JEAN – GII)

A referência à “postura de sala de aula”, citada por Jean, e a menção “controle de sala” por outro sujeito, podem aqui serem vistas como outra preocupação comum aos educadores: a gestão de sala de aula e a imagem que procuram construir com sua turma. Numa profissão com tantos vieses, Gauthier *et al.* (2014) chamam atenção para essas duas funções do ensino: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe, mencionadas pelos sujeitos do GI e GII.

A primeira é o ensino dos conteúdos: ensinar o programa, certificar-se de que os diversos elementos da matéria sejam aprendidos e dominados; é o que os anglófonos, chamam de *instruction*. A segunda envolve a gestão da classe: organizar os grupos, estabelecer as regras de convivência, reagir a comportamentos inaceitáveis, encadear as atividades, etc. Estas são as duas funções fundamentais do ensino, que estão profundamente interligadas (Gauthier *et al.*, 2014, p. 62).

Qual postura devo adotar na escola, com meus colegas e estudantes? Que tipo de professor almejo ser? Esses questionamentos e incertezas são tão comuns que, quando pensamos em nos tornar professores, eles ultrapassam a preocupação elementar contida no mero conhecimento do currículo. Nóvoa (2017) já se indagava sobre como se aprende a ser professor, sobre quando uma pessoa passa a sentir, agir, conhecer e intervir como professor.

Para o autor, esse movimento segue três deslocações. A primeira delas é a ideia de *continuum* profissional, em que a formação inicial se entrelaça à formação continuada, contribuindo “para uma entrada mais acompanhada e segura na profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1113). Outra deslocação estaria na busca de inspiração em outras profissões universitárias para compreender qual o sentido, qual a matriz, da formação universitária; a última deslocação se insere na consciência das especificidades da formação profissional docente, as quais se configuram nas aprendizagens cognitivas, práticas e moral do ser professor, para que se possa desenvolver o pensar como professor, o agir como professor, e o pensar e agir, de forma ética, como professor. Nessa terceira deslocação, Nóvoa (2017, p. 1114) afirma que “preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes”.

Uma formação em diálogo com a escola básica, como concebida pelo PIBID, se relaciona tanto com as ideias de Nóvoa (2017) quanto com as colocações dos sujeitos dos Grupos I e II. De acordo com os sujeitos, o primeiro contato com a escola, feito a partir da

participação no programa, favorece um início profissional mais consciente das múltiplas possibilidades/necessidades de atuação na prática.

O PIBID contribuiu muito para a minha formação como professor, pois me permitiu não só ter um primeiro contato com o ensino de Física na escola básica, mas também estar sempre buscando alternativas de ensinar o conteúdo de forma mais clara e objetiva, tentando aproximar ao máximo com a realidade atual do Ensino Médio. (MATHEUS – GI).

O PIBID me colocou a frente de inúmeras situações reais da sala de aula e desenvolveu em mim, as habilidades profissionais que eu necessitava para ter qualidade do que se quer ser ensinado e as formas de como promover o aprendizado dos estudantes. (DOUGLAS – GII).

Conhecer a realidade do Ensino Médio, buscar alternativas mais claras e objetivas de ensino, além de se preocupar com a qualidade e formas de promover o ensino são questões que se relacionam com os saberes e fazeres docentes, pois se inserem nas discussões sobre conteúdo e metodologias. Nos quadros a seguir (4 e 5), as percepções dos sujeitos do GI e GII sobre esses saberes e fazeres para a docência ficam um pouco mais explícitas.

No quadro 4, exploramos os saberes para a docência que os sujeitos dos Grupos I e II consideram primordiais a um bom professor de Física para a Educação Básica, por ordem de relevância. A partir das respostas, foi possível organizar o quadro em três vertentes que os sujeitos consideram mais importantes para o trabalho docente: os saberes para o conteúdo, os saberes profissionais e as relações interpessoais.

Quadro 4 – Saberes docentes vivenciados no PIBID

Categoria	GI	GII
Formação para o conteúdo	Conteúdo (2) Currículo (1) Função do professor (1) Formação multidisciplinar (1)	Conteúdo (5)
Experiência profissional	Metodologias (3) Ação pedagógica (1) Experiência pedagógica (2) Autoavaliação da prática (1) Criatividade (1) Conteúdo aliado à realidade (1)	Metodologias (1) Conhecimento pedagógico (1) Estratégias de ensino (2) Ferramentas (1) Repensar a prática (1)
Relação com o outro	Sensibilidade com os alunos (1) Relação positiva com os alunos (1) Compreender a indisciplina (1)	Conhecimento dos alunos (1) Escuta ativa (1) Respeito às crenças e senso comum (1) Habilidades socioemocionais (2) Paciência ao ensinar (1)

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/Física UFJF.

A questão proposta aos participantes da pesquisa para a elaboração do Quadro 4, versou sobre boas práticas vivenciadas no PIBID, nas aulas de Física da Educação Básica e ao fazer a análise das respostas ficou claro que tanto os representantes do GI quanto os do GII acreditam que um bom professor de Física para a Educação Básica precisa ter o domínio do conteúdo a ser ministrado, o conhecimento metodológico para colocar em prática a teoria de seu componente curricular de forma eficiente, as habilidades comunicativas e o respeito às particularidades de seus alunos.

Os saberes elencados pelos sujeitos cingem a ideia de um conhecimento restrito à prática da sala de aula – conteúdo e metodologia (repetidas menções análogas) – mas, também, já sinalizam para a ideia de que é possível ampliar essa descrição, valorizando outros saberes, para além destes.

Tardif (2014) discute a tendência de os professores apontarem (quando questionados) os saberes para a docência e as relações que estabelecem com eles a partir de categorias de seu próprio discurso, ou seja, a partir dos saberes que experienciam. Em vista disso, é possível apreender que os sujeitos desta pesquisa também falam a partir desse mesmo lugar: o lugar da vivência com a profissão estabelecida no âmbito do PIBID. É “a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (Tardif, 2014, p. 48).

Mesmo percebendo a basilar importância do conhecimento do conteúdo e a forma de ensino, os sujeitos do GI e GII manifestam entendimento de que as relações de ensino e aprendizagem não se encerram nesses dois pilares. As relações interpessoais, a criatividade, a importância de uma formação multidisciplinar e integral, o desenvolvimento de habilidades comunicativas e socioemocionais são exemplos da multiplicidade de interações e saberes acessados pelos educadores, cotidianamente, e que, de acordo com as menções captadas nas respostas dos sujeitos, também merecem destaque quando se pensa em excelência profissional.

A preocupação com questões afora o conteúdo indica que os sujeitos dos dois grupos tendem a conceber o ensino em conformidade com as ideias de Gómez (1998), ou seja,

[...] como atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem a sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios e procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor/a é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua

atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo (Gómez, 1998, p. 373).

É possível que a experiência dos sujeitos com o PIBID possa ter ajudado nesse alargamento de perspectiva, uma vez que deixam evidente (Quadro 5) a necessidade de evoluir a maneira como o conteúdo de Física é trabalhado nas escolas. Tanto para os pibidianos quanto para os egressos do programa, é preciso romper com o ensino frio e técnico da disciplina e trazer o estudante para o centro do aprendizado.

Quadro 5 – Fazeres docentes vivenciados no PIBID

Categoria	GI	GII
Ensino do conteúdo	Metodologias ativas (1) Menos matemática (1) Pensamento científico (1) Clareza ao ensinar (1) Desafio e curiosidade (1)	Metodologias inovadoras (1) Metodologias atrativas (1) Reflexão aliada à prática (1) Compreensão do conteúdo (2) Aulas mais práticas (1)
Atividades práticas	Experimentos em sala (3) Experimentos fora da sala (1)	Experimentos em sala (4) Uso de laboratórios (1)
Protagonismo	Deixar de serem expectadores (1) Protagonistas (1) Questionamentos (1) Feedback dos estudantes (1)	Protagonismo (1)
Aproximação com o estudante	Diálogo com o cotidiano (2) Capturar a atenção (1)	Conectar conceito ao cotidiano (2) Aprendizado significativo (1) Despertar o interesse (1)

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/Física UFJF.

Ao descreverem uma boa prática docente, fica expresso o interesse por um ensino contextualizado, prático, objetivo e que promova a participação ativa dos estudantes no processo, conforme afirmam Caio, Livia e Ricardo.

Uma boa prática de ensino de Física é aquela que permite que os estudantes sejam protagonistas do seu aprendizado, com metodologias ativas, aulas menos matematizadas e que dialoguem com o cotidiano dos alunos (CAIO – GI).

Sair do molde em que os alunos são apenas expectadores que reproduzem fórmulas (LÍVIA – GI).

Uma boa prática de Física na Educação Básica é aquela que torna o aprendizado significativo e desperta o interesse dos estudantes, conectando os conceitos científicos ao seu cotidiano. O PIBID possibilita a implementação de práticas inovadoras e mais atrativas aproximando o conteúdo da realidade dos alunos (RICARDO – GII).

É importante frisar que essa inclinação por uma atuação profissional mais dialógica e menos hierarquizante do saber diverge da prática bastante conhecida de um ensino que, segundo Menezes e Carvalho Júnior (2016, p. 74), “nos faz crer que aprender física é mesmo um privilégio de algumas mentes brilhantes laureadas com o júbilo da inteligência”. Inclusive, Jean, egresso do programa, deixa evidente a sua preocupação com esse tipo de postura.

Transformar o ensino de conteúdos que são vistos como difíceis, abstratos, em fáceis e de fácil entendimento (JEAN – GII).

Sabemos que a formação de professores, bem como a prática pedagógica, não se finda nos aspectos técnicos da profissão: elas extrapolam para o movimento, a interação, a reflexão e o posicionamento ético em relação ao trabalho com a docência. Nesse sentido, quando sublinhamos que os sujeitos desta investigação parecem seguir por esse caminho, há um indicativo de que o PIBID, de fato, dá sua contribuição para a construção de uma formação profissional e de um sentido de docência mais abrangente para os licenciandos do curso de Física da UFJF que tiveram contato com o programa.

O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem as suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica têm mais importância para os professores (Tardif, 2014, p. 89).

Compreender alguns dos aspectos da profissionalidade docente permite aos pibidianos vislumbrarem o que Tardif (2014) chamou de “choque com a realidade”, experienciado nos primeiros anos da carreira. Nesse momento, o recém-formado em contato com a realidade da profissão rompe com alguns idealismos, descobre a informalidade das normas escolares e, por fim, conhecem os verdadeiros alunos, que em nada se assemelham àqueles de sua imaginação. No Quadro 6, podemos ver um pouco disso, quando os sujeitos do GI e GII descrevem os desafios que os professores de Física da Educação Básica enfrentam na profissão nas escolas em que experienciaram o PIBID.

Quadro 6 – Desafios da profissão docente

Categoria	GI	GII
Tempos escolares	Carga horária para o conteúdo (3)	Número de aulas insuficiente (2)
Questões pedagógicas	Currículo inadequado à realidade (1) Dificuldades dos alunos (1) Desinteresse dos alunos (2)	Alinhar física com a realidade (1) Atenção/interesse dos estudantes (3) Falta de recursos metodológicos (1) Aulas mais atrativas (1)
Recursos físicos e materiais	Falta de recursos nas escolas (2) Falta de laboratórios (1)	Falta de laboratório (1) Infraestrutura (1)

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/Física UFJF.

Nessa questão as percepções dos dois grupos se assemelham ao elencarem que os principais desafios encontrados se estabelecem em três campos: o das dificuldades pedagógicas para o trabalho com o conteúdo; o da preocupação com a carga horária muito reduzida para o componente curricular de Física; e o da precariedade dos recursos e espaços escolares.

Sobre o descontentamento dos sujeitos do GI e GII com a carga horária destinada ao conteúdo de Física para os estudantes do Ensino Médio, é preciso fazer um adendo com as orientações para o Novo Ensino Médio e a Lei 14.945/2024, que revogou parcialmente a Lei 13.415/2017. Com a revogação, a carga horária que anteriormente ficava dividida em 1.800 horas para os componentes curriculares⁵ da formação básica previstos na BNCC e 1.200 horas para os itinerários formativos⁶, passa a ser organizada, com a lei de 2024, da seguinte forma: 2.400 horas para os componentes curriculares e 600 horas para os itinerários formativos.

O pibidiano Gustavo chamou a atenção para esse problema ao falar sobre uma carga horária extremamente reduzida para o componente curricular com o qual teve que lidar.

Com a reforma do Ensino Médio (NEM), cada turma de primeiro ano possuía apenas 50 minutos (1 aula) por semana de Física. Não existe tempo para passar conteúdo, fixá-lo e do aluno sequer ter contato adequado com a matéria e o professor (GUSTAVO – GI).

Salientar que a carga horária destinada ao conteúdo não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade é um problema comumente evocado pelos professores de Física, pois o número de aulas semanais nas turmas de Ensino Médio das escolas públicas, de fato, é muito pequeno. Sobre essa questão, a abordagem de Gauthier *et al.* (2014) deixa ainda mais em evidência a seriedade dessa observação ao afirmar que o tempo de

⁵ Componentes curriculares são os conteúdos obrigatórios para a formação geral básica.

⁶ Itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudo que poderão ser oferecidos aos estudantes do Ensino Médio e têm o objetivo de aprofundar algum conhecimento ou estar vinculado à inserção deles no mercado de trabalho. Os itinerários formativos têm a intenção de flexibilizar e diversificar o currículo.

aprendizado não pode ter como entendimento simplesmente a carga horária dos 50 minutos, pois dentro desse tempo, chamado de tempo *disponível*, há também outros três tempos: o *atribuído*, que é aquele destinado de fato ao aprendizado do conteúdo, sem distrações; de *envolvimento*, em que o aluno encontra-se de fato comprometido na tarefa de aprender; e o tempo de *aprendizado*, que estima o tempo em que o estudante está envolvido com sucesso no aprendizado do conteúdo, em níveis variados de dificuldade.

Nessa perspectiva, Gauthier *et al.* (2014) alegam que os 50 minutos disponíveis para a aula seria repartido de maneira que 79% desse fosse tempo atribuído, que 42% fosse tempo de envolvimento e que apenas 17% resultasse em aprendizado. Dessa forma, a preocupação de muitos dos sujeitos se mostra pertinente e bastante vinculada aos desafios reais da profissão.

Algo que também chama a atenção nas respostas analisadas é o fato de que as dificuldades observadas pelos sujeitos do GI e GII são externas à prática docente. As menções se concentram na dificuldade do outro em aprender o conteúdo e não na dificuldade do próprio professor em ensiná-lo. “Desinteresse”, “falta de atenção”, “dificuldade” são alguns dos termos utilizados pelos sujeitos para dizer sobre esses desafios, suprimindo ou dando pouca relevância ao importante papel e à responsabilidade do professor no processo de ensino e aprendizagem.

[...] desvalorização de um modo geral: faltam recursos, incentivo para uma preparação melhor, desinteresse na participação dos alunos por mais dinâmica que seja a aula (LÍVIA – GI).

A formação em contexto, assim como a atuação reflexiva sobre/na prática educativa previstas no PIBID, se ligam às discussões de Freire (2022). O autor ressalta a necessidade de se trabalhar o sentido de autonomia profissional dentro de uma reflexão crítica sobre a própria prática e também sobre a emergência em se romper com a ideia de transferência do conhecimento, cujo formador é sujeito em relação ao objeto a ser formado, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2022, p. 28).

A reflexão crítica da prática é essencial para o desenvolvimento de uma cultura de compromisso e busca por qualidade no ensino, que quando aliada à autonomia do professor, pode auxiliar na criação de uma rotina de autoavaliação do trabalho e busca por um melhor desempenho pedagógico; na busca pela formação continuada; nas trocas entre os pares; no estabelecimento de relações horizontais com a comunidade escolar e no reconhecimento de deficiências e potencialidades como próprios da dinâmica escolar e passíveis de intervenção.

Todas essas ações coerentes e compromissadas, resultantes da reflexão sobre a prática e autonomia de ação, também podem contribuir para o desenvolvimento de uma identidade profissional que se compreenda plural, heterogênea e construída na coletividade.

O anseio pelo desenvolvimento de uma identidade docente que, de acordo com Freire (2021), se compreenda coerente entre o discurso e a ação, tem na análise das respostas do GI e GII um indicativo de que além do conhecimento objetivo de alguns dos desafios enfrentados pelos professores de Física da Educação Básica, como a adequação do tempo escolar, da preocupação com questões pedagógicas e o reconhecimento da carência de recursos e espaços próprios ao ensino de Física. Além disso, a participação no programa mostrou, com base nesses relatos, que houve um ganho formativo nos sujeitos dos dois grupos, uma vez que ambos apresentaram respostas e percepções coerentes e assertivas no que concerne à função do ensino de Física, aos saberes e fazeres relativos à profissão e ao reconhecimento do PIBID como uma política educacional que de fato contribui para a formação daqueles que ambicionam atuarem como professores para a Educação Básica.

6.2 SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO PIBID E A ESCOLHA EM SER/PERMANECER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, os esforços de análise se concentrarão nos Temas 3 e 4 (carreira docente e sentidos de docência), para compreender se a experiência com o PIBID apresenta impacto na decisão do licenciando em permanecer no curso de licenciatura em Física e se manter na carreira docente e qual contribuição do programa na construção de um sentido de docência para os sujeitos desta investigação.

Inicialmente, abordaremos o efeito do PIBID na decisão dos sujeitos do GI e GII em se tornarem professores da Educação Básica.

Quadro 7 – Impacto do PIBID na decisão pela carreira docente

Categoria	GI	GII
Formação	Função do ensino (1) Mais estudo (1) Certeza em seguir a carreira (1)	Manter a decisão (1) Processo de formação (1)
Profissionalidade	Motivação em ser professor (2) Sensação de capacidade (1) Realidade/desafios da profissão (2) Trabalho coletivo (1)	Beleza da docência (1) Ensinar para crianças (1) Contato com a sala de aula (1)
Social	Importância do professor (1) Impacto na comunidade (1)	

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/Física UFJF.

Os sujeitos do GI e GII revelaram que o PIBID afetou suas decisões pela carreira docente a partir de três vertentes que se complementam: a inegável contribuição formativa, o contato com a realidade profissional e a compreensão da dimensão social da profissão. Na menção feita por Livia (GI), em que se destaca o aspecto social da contribuição do programa na decisão pela carreira, se percebe a interpretação de que a profissão contribui positivamente com a sociedade, sendo o professor visto como um agente social de relevância.

Me mostrou que, por mais que seja desvalorizado, professores possuem um papel de extrema importância na formação dos indivíduos e por conta disso não podemos fazer de qualquer jeito, seguir a forma mais fácil, pois impacta não só aquele indivíduo como a comunidade em que vivemos (LÍVIA – GI).

Livia assegura que compreende a desvalorização profissional dos professores, mas acredita na relevância do papel deles para a sociedade e que, exatamente por essa razão, precisa ter uma ação compromissada e responsável com a carreira escolhida. O posicionamento da pibidiana nos diz sobre o comprometimento com o ensino defendido por Freire (2022), uma vez que ela demonstra ter o entendimento de que mesmo com as adversidades pelas quais passará em sua vivência profissional, o compromisso com o educando não deve ser ignorado e as adversidades não poderão ser usadas para justificar uma prática descuidada com a qualidade do ensino e com o comprometimento ético em relação à educação e à sociedade.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 2022, p. 96).

Entrelaçando o aspecto social da profissão com uma prática docente compromissada e ética, chegamos ao aspecto da profissionalidade e formação que, segundo os sujeitos do GI e GII, tem sido bem desenvolvida pelo PIBID. Os dois grupos enfatizaram a contribuição específica do contato com a prática para uma escolha mais consciente pela profissão.

O PIBID foi a experiência necessária para que eu tivesse a certeza de que eu queria seguir a carreira docente, ou seja, foi graças ao PIBID que eu escolhi ser professor (MATHEUS – GI).

Foi primordial para a minha escolha, pois foi através dele que percebi que gostava de lecionar (JEAN – GII).

No decorrer desta pesquisa, inúmeras vezes foi citada a importância das pontes entre Ensino Superior e Educação Básica para uma formação inicial e continuada mais sólida e consciente. Já instruíra Nóvoa (2017, p. 1111) que “formação docente deve ter como matriz a formação para a profissão”. Nesse aspecto, os relatos feitos pelos dois grupos indicam que os sujeitos reconhecem que a formação em contexto, experienciada no PIBID, foi crucial para suas escolhas profissionais.

Menções como “motivação”, “vontade”, “beleza”, “capacidade”, relacionadas à docência, ilustram que a experiência desses pibidianos e egressos no programa produziu um impacto positivo em suas trajetórias formativas, gerando um sentimento de confiança no desempenho das funções docentes. “Por isso, é tão 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” (Nóvoa, 2017, p. 1123).

Até agora as percepções sobre a prática profissional proveniente da participação no PIBID revelaram, nos relatos dos dois grupos, uma perspectiva de certo modo otimista e esperançosa com relação à profissão, que inicialmente poderia ser compreendida como ingênua. Entretanto, quando interrogados sobre as condições de trabalho, tanto os pibidianos quanto os egressos conseguiram pontuar questões representativas da realidade das escolas públicas brasileiras e da precarização da profissão docente.

Quadro 8 – Condições de trabalho do professor de Física na Educação Básica

Categoria	GI	GII
Precarização da profissão	Remuneração salarial (2) Sobrecarga de trabalho (3) Muitas turmas (1) Faltam profissionais (1) Desvalorização do trabalho (2) Novo Ensino Médio (1) Itinerários formativos (1)	Remuneração (1) Desmotivação dos estudantes (1)
Infraestrutura das escolas	Recursos insuficientes ou inadequados (3) Falta de laboratórios (1) Estrutura física inadequada (2) Sucateamento (1)	Condições das escolas (4) Falta de laboratórios (1)
Estado de Ânimo	Medo (2) Revolta (1) Vontade de lutar (1) Admiração (1) Desânimo (1)	Desmotivação (1)

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/Física UFJF.

Sobre as condições de trabalho do professor de Física na Educação Básica, o grupo dos que já se encontram em exercício da função docente não foi tão enfático com relação à precarização do trabalho, mencionando apenas a inadequação salarial e a desmotivação dos estudantes como relevantes. O mesmo ponto, para os sujeitos do GI, resultou em menções mais variadas, levando a crer que esse grupo julgou mais elementos como determinantes para a desvalorização do trabalho ao fazerem suas reflexões.

Os professores de Física não têm condições de trabalho. Além do problema salarial, que abrange todos os professores de Escola Básica, tem uma sobrecarga muito grande por terem muitas turmas para acompanhar ao mesmo tempo, pois faltam profissionais no mercado. Isso é um cenário que me preocupa para o futuro da profissão, pois se cria um sentimento de sobrecarga e desvalorização do próprio trabalho (MATHEUS – GI).

A consciência de que o trabalho docente carece de valorização nos é bem conhecida; entretanto, os licenciandos (GI) foram além do senso comum ao afirmarem que a desvalorização da carreira não se concentra apenas na questão salarial. Para esse grupo, ser remunerado adequadamente é importante, mas é preciso somar também outros aspectos a essa lista, como por exemplo, a sobrecarga de trabalho resultante das poucas aulas destinadas ao conteúdo de Física que obriga os professores a atuarem em mais de uma escola e lidarem com um número excessivo de alunos, planejamentos, avaliações e registros; a falta de profissionais que assola principalmente as redes públicas de ensino e as questões de caráter psicológico tão comumente observadas nos professores.

As colocações feitas por Matheus (GI) sobre as condições de trabalho e a desvalorização profissional encontram, nas palavras de Gatti *et al.* (2019), uma ponte para o diálogo.

*Ainda não conseguimos desenvolver políticas educacionais articuladas de fato entre si, e de impacto efetivo, com foco na grande carência da população brasileira em termos educacionais: a melhor qualificação da educação básica – sua infraestrutura, gestão, dinâmicas curriculares, e, a melhor qualificação dos professores e sua real valorização (Gatti *et al.*, 2019, p. 50).*

A precarização da profissão docente, conforme discutida ao longo dos capítulos e agora ilustrada pela análise dos relatos dos grupos I e II desta pesquisa, indica a necessidade de um esforço amplo da sociedade e força política comprometida com a categoria em prol de melhores condições de trabalho para os professores. Ficou expresso nas colocações dos dois grupos que a valorização financeira, proveniente de melhores salários e planos de carreira, não encerra a

discussão. “Paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente” (Esteve, 1999, p. 105).

Conforme Sacristán (1999), o coletivo profissional do qual os professores fazem parte goza de um certo *status* que muda de sociedade e contextos sociais e que, historicamente, devido a fatores complexos e variados “os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe” (Sacristán, 1999, p. 67). O autor também acrescenta que a imagem social que o “ser” professor carrega interfere inegavelmente na escolha ou recusa pela profissão.

Tendo em mente as questões relacionadas às condições de trabalho e à percepção sobre a imagem que a profissão docente traz consigo, perguntamos aos sujeitos do GI e GII quais seriam as principais motivações que eles observaram, com a participação no PIBID, para a escolha e permanência na carreira ou, pelo contrário, o que os motivaria a desistir da profissão.

Os quadros a seguir (9 e 10) exprimem um pouco do que os pibidianos e egressos acreditam motivar ou atrapalhar suas escolhas pela docência na Educação Básica.

Quadro 9 – Escolha e permanência na carreira docente

Categoria	GI	GII
Política	Desejo de mudança (2) Transformar a sociedade (3)	Impactar a vida dos alunos (2) Cidadãos críticos e participativos (1)
Pedagógica	Vontade de ensinar (1) Desafio intelectual (1) Compartilhar conhecimento (2)	Possibilidade de criação (1) Trabalho colaborativo (1) Transmitir o conhecimento (1)
Afetiva	Amar o que faz (2) Identificação com algum professor da escola básica (1)	Satisfação com o aprendizado (2)

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/ Física UFJF.

Quadro 10 – Desistência da carreira docente

Categoria	GI	GII
Condições laborais	Jornada de trabalho (3) Muitas turmas e escolas (1) Baixos salários (4) Falta de recursos e estrutura (2)	Baixos salários (3) Condições de trabalho (2) Carga de trabalho (1) Infraestrutura (1)
Condições afetivas	Saúde mental (3) Desvalorização (2) Realidade dura (1) Formação longa (1)	Estresse (1) Falta de interesse dos alunos (1)

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/ Física UFJF.

Analisando os quadros 9 e 10, percebemos que as razões para a escolha e permanência na carreira para esses sujeitos tendem a três caminhos: as motivações política, pedagógica e

afetiva pela profissão. Ao mencionarem o desejo em transformar a realidade, o prazer de ensinar, a convicção de contribuir para uma sociedade melhor e a possibilidade de realização profissional fazendo aquilo que se ama ou tem prazer, os dois grupos falam sobre a educação como forma de intervenção no mundo, defendida por Freire (2022). Nos relatos, parece haver a percepção de que, para ser um educador, é necessário se estabelecer um compromisso ético e político, além do compromisso com o conhecimento técnico e científico.

Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste (Freire, 2022, p. 100-102).

A convicção da força ética, política e do poder transformador da educação, manifestada por alguns dos sujeitos, demonstra uma relação positiva com a carreira e com a própria formação. Essa crença aparece em alguns relatos como algo capaz, inclusive, de suplantar as sabidas adversidades do cotidiano escolar e da precarização do trabalho quando o assunto é a opção pela carreira.

A sociedade só pode ser transformada por meio da educação então acho que é o professor enxergar isso e amar o que faz. Pois dificuldades serão inúmeras então acho que isso precisa prevalecer (LÍVIA – GI).

[...] Pois, se a Física (por exemplo) foi capaz de mudar nossa vida, acreditamos que ela pode mudar a vida de mais alguém. Então acredito que todo mundo que ama sua área já sonhou com a docência (GUSTAVO – GI).

As motivações políticas (mudar a realidade, impactar vidas) e as motivações pedagógicas (compartilhar o conhecimento, criar possibilidades de aprendizagem) encontram, na motivação afetiva, o arremate para a escolha pela carreira. Quando os sujeitos falam sobre a satisfação e o amor pela docência, podemos dizer que eles acreditam na escolha pela profissão motivada também por razões afetivas no sentido de que esse trabalho lhes proporcionaria realização pessoal.

Entretanto, dicotomicamente, essa dimensão afetiva também aparece bem marcada (Quadro 10) quando relatam sobre os motivos pelos quais desistiriam da carreira.

É uma realidade dura que destrói a beleza da profissão. O contato com essa realidade é cruel (GUSTAVO – GI).

Os sujeitos sentem que a escolha pela docência é um caminho que passa pelo amor, pelo prazer e pela realização pessoal, mas não ignoram que a realidade do fazer docente é cercada por adversidades, de naturezas diversas, que impactam sobremaneira a possibilidade de escolha e permanência na profissão.

Segundo os sujeitos desta pesquisa, a preocupação com a saúde mental é um fator importante de desistência da carreira e, de acordo com os relatos, está associada à ampla desvalorização da profissão, que passa pelos baixos salários, pelas inadequadas condições de trabalho, pelo desinteresse e desmotivação dos estudantes, pela sobrecarga de trabalho, dentre outros fatores. A variedade de responsabilidades, funções e expectativas lançadas sobre os ombros do professorado corrobora com essa sensação de mal-estar e desamparo observada pelos sujeitos do GI e GII.

Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem (Esteve, 1999, p. 104).

Outro ponto interessante, que se comunica com o que foi discutido e merece ser destacado aqui, foi a menção sobre a formação específica em Física como um fator de desmotivação pela carreira. De acordo com o relato de dois pibidianos, a conclusão do curso se alonga por demais e muitos licenciandos permanecem matriculados apenas em razão das bolsas de estudos.

Não conheço de pesquisas que tratem desse tema de maneira geral, mas em minha vivência com os alunos de licenciatura em Física da UFJF, pude perceber que não há motivação alguma para escolher a carreira, mantendo a matrícula por conta de bolsas que recebem ou por quererem se manter em uma faculdade (CAIO – GI).

As pessoas têm ciência de que nesse mundo em que vivemos, extremamente capitalista, passar por uma formação que costuma ser demorada para ter um salário baixo não compensa (LÍVIA – GI).

As observações feitas por Caio e Livia, juntamente com a apresentação dos índices sobre as licenciaturas em Física (Capítulo 5), indicam que a relativa facilidade com que se ingressa no curso de Física (pouca demanda para as muitas vagas oferecidas) e a dificuldade de se

concluir, devido à cultura da reprovação, impacta negativamente na tendência de escolha pela licenciatura.

[...] é urgente que as instituições de ensino superior encontrem uma forma de manter seus alunos no curso, ofertando um ensino compatível com a atual realidade desses educandos, descobrir o que esses alunos procuram nos cursos de graduação em Física, mas que não encontram, e o que os desmotiva tanto a ponto de desistirem do curso (Machado; Carvalho, 2020, p. 1296).

Antes de prosseguir para outro tema de análise (Tema 4), uma ponderação que necessita ser feita ao examinar as respostas sobre as motivações para a escolha pela docência é o fato de que não houve nenhuma menção sobre o mercado de trabalho, especificamente, como oferta de emprego, reconhecimento financeiro ou possibilidade de aprovação em concursos públicos como elementos motivadores. Segundo Bardin (2021), as ausências, na Análise de Conteúdo, não devem ser ignoradas.

[...] a ausência de elementos (relativamente a uma certa provisão) pode, nalguns casos, veicular um sentido. [...] Com efeito, para certos tipos de mensagens, como para certos objectivos de análise, a ausência constitui a variável importante (Bardin, 2021, p. 134).

A omissão sobre o mercado de trabalho como motivador na escolha pela docência reafirma o que já foi amplamente discutido: é sabido que faltam profissionais devidamente habilitados para o componente curricular de Física nas escolas de Educação Básica brasileiras gerando demanda por professores, ou seja, há empregos, mas o processo de desvalorização e desprofissionalização da carreira são tão palpáveis que fazem com que a escolha seja feita por motivos alheios ao mercado de trabalho e à própria carreira.

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono de sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso (Libâneo, 2000, p. 43).

A escolha pela profissão ancorada na realização pessoal (“amar o que faz”, satisfação com a docência”), mas em desalinho com a realização profissional (“baixos salários”, “desvalorização”, “carga de trabalho”), reforçam a ideia da desprofissionalização que tanto

aparece vinculada aos estudos sobre a carreira docente e citada por Libâneo (2000). Encontrar o prazer na docência e acreditar na relevância da profissão obviamente ajudam na escolha pela carreira e resultam em um início profissional mais esperançoso; porém, é preciso que outros aspectos se somem a estes para que a permanência na profissão de fato se materialize.

Sabemos que as razões pelas quais alguém escolhe ou rejeita uma profissão não reflete apenas uma decisão individual, mas sim uma resolução impregnada dos variados aspectos da subjetividade coletiva da profissão, como prestígio social, políticas de valorização da carreira, questões relativas à formação, condições de trabalho, mercado, dentre outros aspectos já discutidos neste estudo e levantados pelos próprios sujeitos desta pesquisa.

À vista disso, considerar os fatores que fazem parte da escolha pela docência nos dois grupos nos aproxima da construção dessa subjetividade da profissão, a qual é reveladora dos sentidos de docência dos licenciandos (GI) e profissionais (GII) e essa construção pode não só ajudar na escolha inicial pela carreira, como também manter a decisão já tomada. Em outras palavras, a motivação para escolher a docência muitas vezes se alinha com a própria compreensão do que é um ensino de qualidade e com os valores e expectativas que os professores têm em relação a seu papel na educação.

Nessa lógica, propusemos a análise dos sentidos de docência desenvolvidos no âmbito do PIBID de Física da UFJF, sob a ótica dos sujeitos desta investigação, com base em uma questão que se propôs aproximar o que foi vivenciado às percepções dos sujeitos com relação à profissão, a partir do seguinte questionamento: hipoteticamente, como um aluno do Ensino Médio te descreveria como professor?

A intenção dessa pergunta foi desafiar os sujeitos a se colocarem no lugar daqueles que usufruíram de sua presença na escola, enquanto participavam do PIBID, para tentar identificar alguns sentidos de docência desenvolvidos no GI e GII. Essa questão foi inspirada por Bardin (2021), ao afirmar que, ao trocar de lugar o entrevistado efetua uma espécie de substituição, que expõe tanto as suas concepções quanto as suas relações com o outro.

Quadro 11 – Como me vejo como professor

Categoria	GI	GII
Relação com o componente curricular	Aulas empolgantes/diferentes (3) Bom professor (1) Entende a realidade (1) Disposto a ajudar (1) Traduzir a Física (1)	Gosta de ensinar (1) Tradicional (1) Entusiasta das ciências (1)
Relação com o estudante	Simpático (1) Inteligente (1) Séria (1) Paciente (1) Empenhada (1) Divertido (1)	Dinâmico (1) Alegre (1) Doido (1) Pragmático (1) Comprometido (1)
Ausência de relação		Não saberia responder (1)

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/Física UFJF.

A partir da análise das respostas, o Grupo I parece compreender o trabalho com o componente curricular e as relações de sala de aula como lugares de trocas, de aprendizado dinâmico e contextualizado, a partir do rompimento com o tradicionalismo no ensino da Física, que, aqui, aparece com a crítica às aulas centradas na matemática, tão comuns nas escolas públicas do país.

No que diz respeito às interações professor/estudante, esse grupo se posicionou a partir de adjetivos que denotaram certa positividade dessas relações, indicando que a experiência deles pode ter sido permeada por ações pedagógicas assertivas, boa receptividade na turma e um bom alinhamento com o professor supervisor e coordenadores de área.

Creio que me enxergariam como um bom professor, que busca sempre alternativas para fugir do tradicionalismo de metodologias, que busca entender a realidade dos estudantes e sempre disposto a ajudar (MATHEUS – GI).

Por conta do ensino totalmente matematizado de Física, as aulas experimentais são vistas como um “evento atípico” e não como uma das partes do processo educacional (CAIO – GI).

Já no Grupo II, é possível notar a inserção de termos que não dialogam com os citados acima, como “tradicional” e “pragmático”, que podem estar relacionados ao costume de aulas de Física que valorizam sobremaneira cálculos matemáticos e fórmulas em detrimento do aprendizado dos fenômenos de forma mais contextualizada. Até o termo “doido”, utilizado por um dos sujeitos, tem aproximação com a ideia de um ensino mais tradicional.

Doido, fica o dia inteiro fazendo conta e assistindo documentários (JOÃO – GII).

Creio que, enquanto professor, seria descrito como pragmático, tradicional e comprometido (RICARDO – GII).

Uma aula de Física centrada nos cálculos matemáticos é reflexo de uma licenciatura ainda vinculada aos preceitos do bacharelado. Mesmo com as mudanças nos programas dos cursos, inserindo mais discussão sobre ensino em toda grade curricular, é muito difícil romper com uma cultura enraizada fortemente na pesquisa teórica.

É preciso pensar em como ensinar esses conteúdos, é preciso dar atenção à didática específica, à transferência didática, a como abordar a Física de modo a despertar o interesse, a intencionalidade, a predisposição dos alunos, sem os quais a aprendizagem não será significativa, apenas mecânica para “passar” (Moreira, 2018, p. 76).

Mesmo com as menções associadas a um ensino mais tradicional do conteúdo e até mesmo a afirmação de que “não saberia responder” feita por Pedro (GII), foi possível ver que também há, nesse grupo de professores, quem optou por uma identidade docente mais alinhada com os sujeitos do GI.

Que pergunta difícil! Espero que ele me descreva como um entusiasta das ciências! (DOUGLAS – GII).

Um professor dinâmico, alegre, que gosta de ensinar (JEAN – GII).

Estes professores (GII) que se posicionam sob a ótica de um ensino mais dinâmico, alegre e entusiasmado com o conteúdo, seguem na direção contrária ao percurso formativo de muitos licenciados em Física. Conforme dito anteriormente, a cultura de aulas que privilegiam os cálculos matemáticos e o aspecto fortemente individual do aprendizado, pode alimentar um ciclo de formação e atuação profissional que tem dificuldade de romper com o tradicionalismo – o futuro professor recebe uma formação rigidamente centrada nos cálculos e replica isso nas salas de aula da Educação Básica. Como afirma, Moreira (2018) sobre a formação destes profissionais,

[...] o ensino de Física nesse nível é tradicional, centrado no docente, na memorização de fórmulas a serem aplicadas na resolução de problemas conhecidos. Com esse ensino, os estudantes só querem passar e usar a regra “matéria passada matéria esquecida” (Moreira, 2018, p. 74).

Para o autor, a Física pensada dessa forma não estimula o ensino para a cidadania, e sim para a aferição e testagem. Então, quando o professor rompe com essa ideia e se posiciona em favor de um ensino mais libertário, coletivo e provocador, pode propiciar um interesse maior dos estudantes pelo conteúdo e até mesmo pela própria carreira. Para complementar a análise sobre os sentidos de docência pontuados ao longo deste capítulo, chegamos ao Quadro 12, que destaca a definição de docência, a partir da participação no PIBID, segundo os dois grupos desta investigação.

Quadro 12 – Definição de docência

Categoria	GI	GII
Sentido de docência anterior ao PIBID	Conhecimento técnico (1) Ensinar (1) Transmissão de conhecimento (2) Dom (1)	Ensinar conteúdos (2)
Sentido de docência posterior ao PIBID	Transmissão de conhecimento (1) Produção de conhecimento (1) Impactar vidas e sociedade (3) Entendimento da realidade (2) Reinventar (1) Desenvolver habilidades (1) Mediador (1) Processo mútuo (1) Jogo de cintura (1) Motivação (2)	Conexão teoria com a prática (1) Apoio ao estudante (2) Ouvir (1) Inovar (1) Conhecimento de qualidade (1) Seriiedade e comprometimento (1) Conhecimento a partir da realidade (1) Aprender continuamente (1) Transformação e mudança (1) Inspiração e motivação (2)

Fonte: Pesquisa de campo realizada com pibidianos e egressos participantes do PIBID/Física UFJF.

A partir do questionamento sobre a possibilidade de ampliação do sentido de docência com a participação no programa, todos os participantes foram enfáticos em dizer que sim, a experiência com o PIBID lhes rendeu um melhor entendimento sobre o que significa ser professor para a Educação Básica, ampliando o sentido da palavra.

O que pode ser percebido, inicialmente, com a análise das respostas, é que a definição de docência para os sujeitos estava centrada no ensino e no conteúdo e que, a partir da experiência com o PIBID, foi se ampliando esse sentido para outras dimensões da profissão. O alargamento do sentido de docência trouxe a ideia de que o ensinar qualitativamente não pode ser inspirado apenas pelo conhecimento técnico do conteúdo, mas, sim, a partir de um posicionamento integral com relação à educação.

Os sujeitos não ignoram a importância do conhecimento técnico e do compromisso com o ensino do conteúdo, pois fazem menções relacionadas a isso; contudo, extrapolam esse

sentido de docência ao entenderem que, intrínseco à profissão, estão saberes e fazeres de diferentes naturezas.

A docência passa pelo entendimento da realidade em que a sala de aula está (dentro e fora da escola), compreender as dificuldades particulares que cada um pode ter, reinventar sempre a maneira como ensinar o conteúdo desejado e sempre buscar atingir o maior número possível de alunos na sala (MATHEUS – GI).

Ensinar vai além de passar conteúdos pragmáticos, vai no apoio ao estudante, ouvir e buscar ajudar no caminho e inovar na forma de apresentar a Física para não ser difícil e entediante (PEDRO – GII).

Observando globalmente as menções feitas pelos dois grupos no Quadro 12, podemos ver que o sentido de docência, após a participação no PIBID, carrega uma forte preocupação com o outro no processo de ensino e aprendizagem. Se antes a preocupação era com “o que” ensinar, depois ela passa a ser com o “como” ensinar. Menções como mediação, reinvenção da prática, inovação da forma, conexão teoria/prática e educação como processo são exemplos de um olhar empenhado no que Tardif e Lessard (2014, p. 249) chamaram de ação comunicacional, em que “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa”.

Outro ponto que esteve presente no Quadro 7 e reapareceu nesse quadro é a convicção em um fazer docente transformador da realidade: para esses sujeitos, a docência impacta positivamente a sociedade e a vida dos indivíduos.

Docência é transmissão e produção de conhecimento, capaz de impactar e mudar a vida de todos os envolvidos pra sempre. O impacto da docência alcança os alicerces mais profundos de uma sociedade ideal (GUSTAVO – GI).

[...] mostrar aos estudantes possibilidades de transformação, inspirando-os a enxergar novos caminhos e a serem agentes de mudança (RICARDO – GII).

Em consonância com os relatos de Gustavo e Ricardo, encontramos fundamentação nas palavras de Freire (2022) e Nóvoa (2017). De acordo com Freire (2022), ensinar é ter a certeza de que, através de uma atuação profissional sensível ao contexto, a mudança social é possível e necessária.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel

no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (Freire, 2022, p. 74-75).

Talvez para aquele que se encontra na profissão docente a mais tempo e já vivencia a desprofissionalização, a precarização do trabalho e a desvalorização profissional em toda sua totalidade, essa convicção de docência como sinônimo de transformação social pode designar um posicionamento ingênuo com relação à profissão. Todavia, é preciso frisar que aprender a intervir como professor na esfera pública é parte das cinco posições para uma formação profissional de professores, propostas por Nóvoa (2017).

Segundo o autor, além da disposição pessoal (ser professor), da interposição profissional (se sentir professor), da composição pedagógica (agir como um professor) e da recomposição investigativa (aprender a conhecer como professor), temos a exposição pública que diz respeito à necessidade do professor de conquistar sua posição na profissão, mas também se posicionar publicamente a partir de uma consciência crítica com relação aos temas da educação e da realidade, começada ainda na formação inicial para a carreira.

As definições de docência apresentadas demonstram que os sujeitos do GI e GII entendem as relações multidimensionais e o caráter plural circunscritos na docência. Analisando as menções, há um indicativo de que a participação no programa foi capaz de fazê-los compreender a docência como um processo dialógico e coletivo, que se consolida através da interação, da permanente formação e do posicionamento crítico e ético em relação à educação.

O quadro 13 propõe uma síntese de todas as categorias levantadas com a análise dos questionários, com o intuito de construir uma descrição com os principais apontamentos acerca da formação, prática, carreira e sentidos de docência vivenciados no PIBID pelos sujeitos do GI e GII.

Quadro 13 – Síntese das análises

Sentidos de docência no PIBID de Física da UFJF			
Formação docente	Prática profissional	Carreira docente	Sentidos de docência
O ensino de Física tem a função de ensinar os conteúdos da disciplina.	É importante saber os conteúdos da disciplina.	O PIBID impacta a decisão pela carreira através das ações formativas.	Um bom professor é aquele que ministra aulas empolgantes e contextualizadas.
O ensino de Física tem a função social de fomentar a criticidade.	É importante desenvolver os saberes da profissão.	O PIBID impacta a decisão pela carreira ao propiciar experiências da profissionalidade.	Um bom professor se empenha em estabelecer boas relações com os estudantes.
Contato com o ambiente escolar através do PIBID (conteúdos, tempos e espaços).	É preciso se relacionar bem com os estudantes.	O PIBID impacta a decisão pela carreira ao mostrar a importância social da profissão.	Docência é ensinar e aprender o conteúdo de maneira processual e mediada.
Estratégias de ensino trabalhadas com o PIBID.	É necessário ensinar bem os conteúdos da disciplina.	A precarização da profissão é um problema.	Docência é o meio para transformações e mudanças sociais.
Aprendizado sobre gestão de sala de aula através das ações do PIBID.	É preciso oferecer atividades práticas e contextualizadas.	Falta de estrutura física e recursos refletem negativamente nas condições de trabalho.	Docência é gestão de sala, relacionamento interpessoal e respeito à realidade das escolas e estudantes.
Contato com a realidade da profissão a partir do PIBID.	Protagonismo do estudante no próprio aprendizado é o desejável.	O estado de ânimo do professor interfere na escolha e permanência na carreira.	Docência é processo mútuo e contínuo de aprendizagem.
Consciência profissional a partir da participação no PIBID.	Estreitar relações entre professores e estudantes.	A escolha pela carreira pode ser motivada pela transformação social.	Docência é inovação e reinvenção da prática.
	A carga de trabalho elevada é um desafio para a docência.	A escolha pela carreira pode ser motivada pela satisfação com as ações pedagógicas de ensino e aprendizagem.	Docência é o trabalho comprometido, pragmático e tradicional.
	O desinteresse dos alunos é um problema para o trabalho docente.	A escolha pela carreira pode ser motivada pela realização pessoal com a profissão.	
	Currículo e recursos inadequados afetam a prática docente.	A precarização das condições de trabalho motiva a desistência pela carreira.	
	A falta de infraestrutura influencia na qualidade das aulas.	O cotidiano estressante e a desvalorização profissional motivam a desistência pela carreira.	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Ao sintetizar as respostas dos grupos I e II em um único quadro, é possível ver que a contribuição do PIBID na formação desses sujeitos vai no sentido de um olhar mais sensível à realidade escolar e na predisposição de buscar a qualidade do trabalho e a diversificação de ações, mesmo nas condições adversas.

Cabe destacar, ainda, que os participantes acreditam em um ensino de Física que tem o conhecimento do conteúdo e o fomento à criticidade como fio condutor, além das estratégias diferenciadas, da mediação, da contextualização do ensino com a realidade e do cotidiano dos estudantes como o meio para se desenvolver um trabalho de qualidade. Esses profissionais não ignoram a desprofissionalização do trabalho docente e reconhecem, inclusive, que ela é um importante motivador para a desistência pela carreira, afetando não só as condições materiais de trabalho (falta de infraestrutura, carga de trabalho elevada e falta de recursos pedagógicos específicos), mas também o estado de ânimo dos professores e estudantes (estresse, desmotivação, ansiedade).

Para os sujeitos desta investigação, o PIBID impactou a escolha deles pela carreira, de forma positiva, ao lhes propiciar o encontro com a realidade da profissão, ainda no curso da licenciatura, contribuindo para uma formação mais consciente dos desafios e potencialidades do trabalho de professor e mostrando a importância social impregnada na ação docente.

A partir das análises das respostas ao questionário aberto aplicado, concisamente, podemos dizer que os sentidos de docência construídos no âmbito do PIBID de Física da UFJF, de acordo com os sujeitos desta investigação, seguem na direção de uma prática de ensino e aprendizagem entre professor e estudante, que ocorre a partir do conhecimento formal do conteúdo e trabalhado na Educação Básica de maneira contextualizada, diversificada, prática e comprometida com a cidadania, concebida a partir de uma satisfatória gestão de classe e de um relacionamento interpessoal estreito e respeitoso para um aprendizado significativo e de qualidade.

Esse processo de formação, mediado pelo PIBID, demonstra a relevância do programa na construção de uma prática docente mais reflexiva, dinâmica e voltada para uma formação dialógica entre Ensino Superior e Educação Básica. Ao aproximar os futuros professores da vivência do cotidiano escolar, o PIBID não só amplia suas competências pedagógicas, como também fortalece sua capacidade de atuar com empatia e responsabilidade social.

A formação de docentes comprometidos com a melhoria contínua do ensino de Física reflete um modelo educacional que valoriza o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, reconhecendo sua realidade como ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias didáticas inovadoras e inclusivas. Assim, os impactos positivos observados nas

escolhas profissionais e na compreensão da docência reforçam a importância do programa como um importante agente de permanência qualificada na graduação, assim como de transformação na formação inicial e continuada de professores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito argumentamos, ao longo desta pesquisa, sobre as políticas públicas educativas e o seu impacto, ao longo dos anos, na realidade do Ensino Superior e da Educação Básica brasileira. Foi destacado que a visão mercadológica e empresarial, as constantes disputas políticas, juntamente com as massivas descontinuidades dessas políticas afetou e afeta sobremaneira a questão da desprofissionalização docente e a desvalorização da profissão, principalmente na escola básica.

Tal constatação tem resultado em uma queda acentuada de ingressantes nas licenciaturas e uma forte tendência à escolha de outras profissões antes da docência. Na formação em Física, foco deste estudo, somam-se ainda os problemas relacionados à conclusão do curso, que tem seu tempo bastante alargado devido às sucessivas reprovações que geram desistência e evasão.

Nesse cenário de precarização da profissão docente, a busca pela valorização da carreira passa, necessariamente, por uma formação profissional sólida, pensada de fato para a licenciatura e não para o bacharelado e em diálogo próximo com a Educação Básica. Nesse sentido, o PIBID vem como uma política de formação que se alinha a essas ideias e se estabelece como um dos maiores programas de formação inicial e continuada de professores do país.

Como o objetivo de trazer para dentro das licenciaturas as vivências escolares, rompendo com a cultura da instrumentalização para a profissão e seguindo o caminho da atuação propositiva e reflexão crítica da prática, o PIBID se instaurou na Universidade Federal de Juiz de Fora pelo curso de Física, inicialmente, se consolidando na instituição com os demais cursos de licenciatura.

Com a intenção de investigar se as ações propostas no âmbito do programa afetam a construção de um sentido de docência nos participantes, este estudo propôs uma investigação ancorada na metodologia da Análise de Conteúdo, de Bardin (2021), por meio da qual se estabeleceu um estudo das respostas dadas a um questionário aberto aplicado pelo *Google Forms*, a dois grupos de pibidianos – o GI, participantes atuais do programa, e GII, egressos já dedicados à docência na Educação Básica –, para observar se o PIBID contribuiu para a construção de sentidos de docência nesses sujeitos e quais contribuições foram observadas.

O questionário aberto foi formulado a partir de temas de análises que se organizaram no campo da formação e prática docente, permanência na carreira e sentidos de docência. Após o estudo das respostas, o que se percebeu foi uma tendência dos grupos a um sentido de docência que tem por prioridade:

- a) **A sensibilização para a realidade escolar:** De acordo com os participantes, o PIBID contribui para uma formação docente mais sensível às condições da realidade escolar, levando os futuros professores a conhecerem e compreenderem melhor as dificuldades e potencialidades do ensino público, bem como dos estudantes que dele fazem parte.
- b) **O foco no ensino de Física:** Os participantes acreditam na importância de um ensino de Física que faça a convergência entre o conhecimento acadêmico e a promoção da criticidade dos estudantes da Educação Básica, a partir de estratégias pedagógicas diferenciadas, mediadas e contextualizadas, incorporando a realidade e o cotidiano dos estudantes para garantir o protagonismo na aprendizagem, a efetiva aprendizagem e a qualidade do ensino.
- c) **O reconhecimento da desprofissionalização docente:** Os sujeitos do GI e GII não ignoram as dificuldades da profissão docente e abordam a sobrecarga de trabalho, as políticas de desvalorização da carreira, os baixos salários, a falta de recursos pedagógicos e de infraestrutura como fatores que impactam as condições de bem-estar emocional, tanto de professores quanto dos estudantes e qualificam esse problema da desprofissionalização como crucial para a desistência e a desmotivação em prosseguir na carreira.
- d) **A prática de ensino comprometida com a cidadania:** A prática pedagógica idealizada pelos participantes desta pesquisa é aquela que vai além da simples transmissão de conteúdo, incorporando uma educação em contexto e em estreito diálogo com os conhecimentos cotidianos dos estudantes da Educação Básica. Os pibidianos e egressos do programa acreditam em uma formação comprometida com a cidadania e o bom relacionamento interpessoal e a gestão de sala de aula como fundamentais para um aprendizado significativo e de qualidade.

De acordo com os participantes da pesquisa, o PIBID foi decisivo na escolha pela profissão docente ao propiciar o contato com a realidade escolar, em um ambiente profissional ainda durante a graduação. O programa também ajudou a criar uma formação mais consciente dos desafios e das potencialidades da profissão.

O processo de formação instituído pelo PIBID revelou na análise das percepções dos pibidianos e egressos do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, a importância dessa política de formação profissional na construção de uma identidade docente e de uma prática profissional mais reflexiva, ética e dinâmica, voltada para uma formação em diálogo entre Ensino Superior e Educação Básica.

Além disso, a pesquisa também aponta que a influência positiva na formação dos profissionais docentes por meio da participação no programa salienta a potência dessa política pública para a valorização da carreira e sublinha a necessidade de se manter os investimentos e a manutenção do programa, bem como sua avaliação sistemática.

Nesta pesquisa, partimos da premissa de que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha importante papel no enfrentamento dos históricos desafios relacionados à valorização da profissionalidade docente no país, como, por exemplo, na diminuição do hiato entre teoria e prática pedagógica na formação inicial e continuada, ao evoluir com os currículos pensados para o bacharelado e “adaptados” às licenciaturas, rompendo com a precarização da profissão que tem resultado no esvaziamento dos cursos de licenciatura que reforçam o conhecido “apagão” de professores em todo o país. Essa premissa, ao longo da investigação, se mostrou coerente, mas que não se finda com este estudo, pois a partir dele se abrem espaços para outros questionamentos e problematizações acerca das políticas formativas para a carreira docente no país e, em especial, àquelas inseridas no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A UFJF constitui espaço estratégico para investigação e análise das políticas de formação de professores, uma vez que possui relevância nacional no que se refere ao comprometimento com discussões, produções e posicionamentos relacionados à formação docente e respeito à escola básica como espaço de formação privilegiado. Por essa razão, estender a avaliação das contribuições do PIBID para as outras licenciaturas, além do curso de Física, bem como a possibilidade de abarcar o Programa Residência Docente⁷, nesta discussão, poderia ser um caminho para estudos futuros, no intuito de contribuir para o aprimoramento dessas políticas e, conseqüentemente, na qualidade da Educação Básica e na valorização profissional, em nível nacional.

⁷ Programa Residência Docente é uma iniciativa institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora, criada a partir da Resolução CONGRAD nº 138/2018, em contraposição ao edital de 2018 do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Capes, que visa melhorar a formação profissional através de um programa de formação continuada, nos moldes das residências multiprofissionais, desenvolvendo atividades dentro da escola básica (Colégio de Aplicação João XXIII e escolas municipais conveniadas, no caso da Educação Infantil), dentro de um programa que contempla três áreas de atuação, docência, imersão em setores administrativos e produção acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Formar docentes: processos e redes educativas de formação, com a experimentação possível. **Revista Formação em Movimento**, v. 5, especial, n. 10, p. 37-47, set/2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/issue/view/115>. Acesso em: 05 out. 2023.
- ANDRÉ, M. E. A. D.; REIS, A. T. PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Revista Formação Docente**, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ANFOPE; FORUMDIR; ABdC; SBEnBio; ABRAPEC; ANPUH; FINEDUCA; ANPAE; ANPOF; CUT; CEDES; CNTE; CONTEE; PROIFES; FORPARFOR; FORPIBID-RP; MNDEM; SBEM; SBEnQ; UNCME; UNE; FNPE. **Contra a descaracterização da formação de professores: Nota das entidades nacionais em defesa de Res. 2/2015, out/2019**. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BASSO, F. V.; RODRIGUES, C. G.; SENKEVICS, A. S. (orgs.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2023.
- BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/PQ65wxL768kgxygBvxjp6Kq/?format=pdf>.
- BASSOLI, F.; RODRIGUES, A. R.; LIMA, C. R. G. M. de. Tecendo saberes docentes da experiência a partir da colaboração: reflexões sobre uma disciplina do Programa de Residência Docente. In: FERRARI, A. *et al* (orgs.). **Formação docente inicial e continuada na UFJF: Experiências e Diálogos com a Escola Básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. p. 35-66.
- BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. C. Carência de professores na Educação Básica: risco de apagão?. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, p. 11-49, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378363440_Carencia_de_professores_na_educacao_basica. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun/2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de jun. De 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRUNO, A. R.; SILVA, J. A. O. Os processos de docências: transformações enredadas. *In*: CARNEIRO, R. F.; FLÔR, C. C. C. (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica: Desafios enfrentados e cenários possíveis.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016. p. 29-54.

CAMPELO, T. da S. **Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores.** 2019. 249f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH, 2019.

CARNEIRO, R. F.; FLÔR, C. C. C. (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica: desafios enfrentados e cenários possíveis.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, p. 177-229. 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Questões estruturais e desafios das políticas educacionais para além do contexto de excepcionalidade. *In*: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. S. (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica.** Petrópolis: Editora Vozes, 2022. p. 15-38.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Pesquisa e debate em educação**, v. 2, n. 2, 2012, p. 78–100. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em 30 dez. 2023.

CORRÊA, C. P. Q. 10 anos do Programa de Iniciação à Docência PIBID: a trajetória de uma política educacional brasileira. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 18, p. 215-236, 1 jan. 2018. Disponível em:

<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3460>. Acesso em: 17 fev. 2024.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. esp. 100, p. 921-946, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acesso em: 20 maio 2024.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, abr.-jun./2015, p. 299-324. Campinas.

DOURADO, L. F. Políticas em educação a distância e sua dinâmica normativa após 1990 ao contexto atual. Entrevista. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 1, p. 22-52, jan.-abr./2020 – ISSN 2238-8346.

DOURADO, L. F. Políticas e Programas de Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica na Universidade Federal de Juiz de Fora: olhares convergentes. In: FERRARI, A. *et al.* (orgs.). **Formação docente inicial e continuada na UFJF: Experiências e Diálogos com a Escola Básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. Prefácio, p. 07-33.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FERRARI, A.; *et al.* **Formação Docente Inicial e Continuada na UFJF: Experiências e Diálogos com a Escola Básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

FERRARI, A. (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

FERREIRA, M. A. V. Uma leitura comparativa entre as resoluções n. 2/2015 e n. 2/2019. In: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. S. (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022. p. 72-93.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 85ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. FREIRE, A. M. A. (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, [S. l.], v. 42, n. e2, p. 01-17, 2021. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021. p.01-17.id1044. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 23 out. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. *et al.* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GAUTHIER, C. *et al.* **Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GESTRADO/UFMG. **Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente: dicionário de verbetes**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/#p>. Acesso em: 30 dez. 2023.

GOODSON, I. F. **A Construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

HERNANDES, J. A. *et al.* O impacto da taxa de aprovação em disciplinas de física no percurso formativo de estudantes na graduação em Física. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 103-23, mai./ago. 2021.

HOOKE, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVpJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. 4ª ed. Editora Cortez. 2000.

LINO, L. A. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 40–56, 2021. DOI: 10.14295/rds.v22i2.11701. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11701>. Acesso em: 30 dez. 2023.

LOCATELLI, C.; PEREIRA, J. E. D. Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente: crônica de uma morte anunciada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0186542, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/X3tsLYdsX8MsvHJyrcXDhgy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, C. G.; CARVALHO, M. A. B. Reflexões sobre o ensino de Física: da evasão à formação de professores. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1287-1299, jul.-dez. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MELO, W. S. *et al.* O PIBID – Física UFJF em busca de um aprendizado significativo em Física. In: FERRARI, A. *et al.* (orgs.). **Formação docente inicial e continuada na UFJF: Experiências e Diálogos com a Escola Básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. p. 322-341.

MELO, S. C. de *et al.* **Avanços da Análise de conteúdo nas pesquisas em educação**. Revista Diálogo Educacional. v. 24, n. 80, p. 365-382, jan-mar/2024. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.AO12>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MENEZES, P. H. D.; CARVALHO JÚNIOR, G. D. de. Formar professores de física no século XXI: desafios de um futuro sombrio. In: CARNEIRO, R. F. FLÔR, C. C. C. (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica: Desafios enfrentados e cenários possíveis**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016. p. 73-95.

MOREIRA, M. A. **Uma análise crítica do Ensino de Física**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade Federal de São Paulo, Volume: 32, Número: 94. 2018

MUSSI, A. A. Formação de professores para a Educação Básica. In: VEIGA, I. P. A. SANTOS, J. S. S. (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022. p. 168-188.

NEVES, C. M. C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. (Portuguese). **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. supl.2, p. 353–373, mar/2012. ISSN 18068405. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/search/search>. Acesso em: 23 jun. 2023.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 11 set. 2023.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 11 set. 2023.

OLIVEIRA, E. de *et al.* Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 11-27, mai-ago/2003.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656527>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PINHO, M. J.; SANTOS, J. S. S.; BRASILEIRO, T. S. A. O impacto das políticas públicas na formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. S. (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022. p. 41-70.

QUEIROZ, C. Políticas para melhorar a atratividade da carreira e reformular currículos é o caminho para reverter cenário de escassez docente na educação básica. **Revista Pesquisa Fapesp**, Ano 24. Edição 332. out/2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>. Acesso em 13 nov. 2023.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. D. A. de.; PASSOS, L. F. **Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9394/96**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp>. Acesso em: 17 maio 2023.

RUA, M. das G. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10551017022012Políticas_Publicas_Aula_1.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.

SACRISTÁN, J. G. Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª Ed. Artmed, 1998.

SANTANA, F. C. de M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, n. 25, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos de uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto pedagógico de curso Bacharelado e Licenciatura em Física - Diurno**. Coordenação do Curso de Física. Juiz de Fora/MG: C 2023oordenação do curso de Física (Integral) – ICE UFJF., 2023.

VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. dos (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 3 [18], p. 9-11, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>. Acesso em: 28 jan. 2024.

APÊNDICE A – Questionário aplicado ao Grupo I e Grupo II

- a) Em sua opinião, qual é a função do ensino de Física na Educação Básica?
- b) Você reconhece alguma contribuição do PIBID para a sua formação como professor/professora da Educação Básica? Se sim, quais competências pedagógicas você acredita ter desenvolvido ao participar do PIBID de Física da UFJF?
- c) Como você descreveria uma boa prática de ensino de Física para estudantes da Educação Básica? Cite uma ação desenvolvida na escola básica, em sua vivência com o PIBID que pode ser considerada um exemplo de boa prática de ensino.
- d) Na sua perspectiva, para um professor de Física da Educação Básica ser considerado um bom professor, ele deve apresentar quais saberes? Cite três saberes que considera primordiais a um bom profissional dessa área, por ordem de relevância.
- e) Em sua vivência com o PIBID, o que considera o maior desafio enfrentado pelos professores de Física da Educação Básica?
- f) De que maneira a sua participação no PIBID impactou sua decisão pela carreira docente?
- g) Durante a sua experiência com o PIBID, qual foi a sua percepção sobre as condições de trabalho dos professores de Física na escola básica? Como essa percepção pode ter contribuído ou não para a sua escolha pela profissão docente.
- h) Em sua opinião, qual é a maior motivação pela qual alguém escolhe a carreira docente?
- i) Em sua opinião qual é a maior motivação pela qual alguém desiste da carreira docente?
- j) Hipoteticamente, como um aluno do Ensino Médio te descreveria como professor?
- k) Você considera que o PIBID tenha ampliado sua compreensão do significado da palavra docência? Como você definiria docência após sua experiência no programa?