

## **Educação profissional(izante): desafios ao ensino de Filosofia e Sociologia em Minas Gerais**

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros<sup>1</sup>

Andreia dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** A curricularização de certas disciplinas escolares, na Educação Básica brasileira, como a Filosofia e a Sociologia, passa por dificuldades, em decorrência de mudanças no cenário político-econômico, marcado inevitavelmente por nuances ideológicas. Reintroduzidas no currículo em 2008, mas depreciadas pelo governo atual, essas disciplinas concorrem para a formação do estudante – como pessoa, profissional e cidadão –, independentemente do percurso escolar “escolhido” no Ensino Médio ou para a formação profissional universitária. Num contexto de reduzido interesse pela carreira do magistério, políticas públicas como o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica (RP) são importantes estratégias de aprimoramento da formação inicial e continuada de professores. Neste artigo, trataremos de resultados parciais de pesquisa interinstitucional (que congrega pesquisadores de quatro universidades mineiras) sobre egressos do Pibid, atualmente em exercício em diferentes redes (pública e privada), e suas reflexões sobre sua profissionalização, o impacto do Pibid como forma de minimizar o “choque de realidade”, ao imergirem na carreira e se darem contas das complexidades e contínuas demandas da docência. Concluímos que a profissionalização se dá num contexto de relações intersubjetivas em que significados são (re)construídos, negociados e a autonomia dos sujeitos (docentes e discentes) vai sendo consolidada a partir dos acertos e alegrias, mas também das frustrações e erros cometidos.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Sociologia e Filosofia. Formação docente.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta IV da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras. Mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (IEMG). Membro dos grupos de pesquisa ELinc e NELLF. Coordenadora da área de Letras do Pibid (2011-2013), de Gestão de Processos (2013-2018) e Coordenadora Institucional do Pibid PUC Minas (2018-2020). Editora Gerente de Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão e da Revista do ICH. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329> E-mail: [evangelabrbarros.2@gmail.com](mailto:evangelabrbarros.2@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Adjunta IV da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Departamento de Ciências Sociais. Mestre e doutora em Ciências Sociais (UFMG), graduada em Ciências Sociais (UFJF). Coordenadora de Área do PIBID de Ciências Sociais (de 2013 a 2018); Coordenadora Institucional do Residência Pedagógica (a partir de 2018). E-mail: [andossantos@gmail.com](mailto:andossantos@gmail.com)

**Professional(ization of) Education:  
challenges to the teaching of Philosophy and Sociology in Minas Gerais**

**Abstract:** The curricularization of certain school subjects in Brazilian Basic Education, such as Philosophy and Sociology, goes through difficulties, due to changes in the political and economic scenario, inevitably marked by ideological nuances. Reinserted in the curriculum in 2008, but depreciated by the current government, these disciplines contribute to the student's training – as a person, as a professional and as a citizen –, regardless of the school path “chosen” in High School or university professional training. In a context of reduced interest in the teaching career, public policies such as the Institutional Program of Grants for Incentive to Teaching (Pibid) and the Pedagogical Residence (RP) are important strategies for improving initial and continuing teacher education. In this article, we will deal with partial results of an interinstitutional research (which brings together researchers from four universities in Minas Gerais / Brazil) focusing graduates of Pibid, currently working in different networks (public and private), and their reflections on the impacts of this Program as a way of minimizing the “reality shock”, when they immersed themselves in their careers and realized the complexities and ongoing demands of teaching. We conclude that professionalization takes place in a context of intersubjective relationships in which meanings are (re)constructed, negotiated and the subjects' autonomy (as teachers and as students) is consolidated based on the successes and joys, but also on the frustrations and mistakes made.

**Keywords:** Professional Education. Sociology and Philosophy. Teacher training.

## **I INTRODUÇÃO**

Nas sociedades ocidentais, marcadas por complexa divisão de saberes e fazeres, há uma hierarquização de áreas e de “recompensas” diretas (remuneração e plano de cargos, que preveja progressão e estabilidade na carreira) e indiretas (sensação de conforto, bem-estar) frente aos desafios da carreira, considerando as condições concretas e a (inter)subjetividade em relação à profissão. As carreiras constituem-se e se modificam (novas surgem, outras se tornam desnecessárias) face a acontecimentos (como o progresso tecnológico, que inscreve novos modos de fazer nas profissões, por vezes tornando obsoletas certas práticas) e demandas sociais.

A esse respeito, Angermüller e Hamann (2018), em pesquisa sobre a “lógica da celebridade” que atrai certos pesquisadores para uma área do saber ou instituição específica (ou, contrariamente, os afasta), afirmam que as escolhas de carreiras se dão sobre uma “tectônica institucional” (e, completá-riamos, socioeconômica) bastante instável, já que as instituições de ensino superiores (IES) devem prender-se a demandas sociais (mercadológicas), individuais (como as preferências dos indivíduos por certas disciplinas) e, em especial, a políticas públicas do âmbito educacional. Assim,

Academic staff tends to grow (or decline) in line with where students go or where governments define their funding priorities, at least in the long run. Disciplinary fields therefore articulate social processes on individual as well as collective levels. They emerge as a result of many academics pursuing academic careers under conditions of social, economic and political change. (HAMANN, 2018 *apud* ANGERMULLER; HAMANN, 2018, p.82).<sup>3</sup>

Dada a interdependência entre conjuntura socioeconômica e cultural e escolha da carreira (formação, ingresso e permanência), já vemos aí alguns dos aspectos responsáveis pela aversão dos jovens, atualmente, em relação às licenciaturas. Ainda que seja uma carreira com bastantes vagas disponíveis (em certas áreas do saber, como Química e Física, ainda com maior carência de profissionais habilitados e competentes) e, portanto, com certa garantia de “empregabilidade”, as condições de trabalho afugentam os “melhores cérebros” para outras profissões em que, com a conclusão do ensino superior, a remuneração inicial média do mercado equivalha, usualmente, a quase duas vezes o salário inicial de professor da educação básica em instituição pública.

Se, para áreas consideradas críticas (ou prioritárias) nas políticas públicas – como Línguas (Português e Inglês), Matemática e Ciências (Físicas e Biológicas) já há tanta dificuldade em encontrar jovens interessados em cursar as respectivas licenciaturas, essa dificuldade se acentua quando se fala em Filosofia e Ciências Sociais – não por um desinteresse específico por essas áreas do saber, mas pelas adversidades históricas enfrentadas para que se integrassem aos currículos escolares da educação básica, bem como pela falsa crença (atualmente disseminada) de se tratarem de conhecimentos supérfluos à formação do jovem brasileiro. Isso tem raízes profundas – de que falaremos um pouco mais – e mostra-se um desserviço para uma educação que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que nos rege, tem por princípios e fins:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade **o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**

III - **pluralismo de ideias** e de concepções pedagógicas;

---

<sup>3</sup> “As equipes acadêmicas tendem a crescer (ou declinar) alinhadas com as áreas para onde vão os estudantes, ou às quais os governos definem suas prioridades de investimentos, ao menos no longo prazo. Os campos disciplinares, portanto, articulam processos sociais tanto sobre níveis individuais quanto coletivos. Eles emergem como resultado de muitos acadêmicos buscando carreiras acadêmicas sob condições de mudança social, econômica e política.” (Trad. livre das autoras).

- IV - **respeito à liberdade e apreço à tolerância;**
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - **garantia de padrão de qualidade;**
- X - **valorização da experiência extraescolar;**
- XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.** (BRASIL, 1996, s./p., grifos nossos).

Os princípios destacados demandam uma educação holística, voltada para o estudante como ser integral, sujeito pensante e cidadão em formação – não haverá consecução desses princípios na ausência de disciplinas como a Filosofia e a Sociologia.

Consideremos o contexto macro atual do nosso país, em especial neste ano de 2020, marcado de forma indelével pela pandemia da Covid-19, que desnudou as imensas desigualdades as quais acabaram por definir quem pode(ria) continuar estudando em regime remoto (os alunos de classes favorecidas, que detêm ambiência favorável, do ponto de vista infraestrutural e tecnológico) e quem fica(ria) estagnado, mais uma vez à margem (os habitantes das periferias e desprovidos de acesso aos bens tecnológicos necessários).

Este é o cenário presente, cuja reversão não se iniciará no mínimo até que o isolamento social e o controle dos níveis de contágio e letalidade do coronavírus estejam sob controle. Na mesma medida, isso definiu quem poderia continuar trabalhando (os professores da rede particular, dotadas de plataformas apropriadas para o ensino a distância) – assim mesmo, com grandes dificuldades tecnológicas, para a maioria, que teve de se superar para atender às novas exigências – e quem fica à espera de alterações no cenário político-econômico (para além do sanitário), muitas vezes com salário atrasado e/ou reduzido.

Nos discursos políticos, corriqueiramente, ecoam vozes que representam instâncias de poder, que vão ao encontro da constatação de Gatti *et al.* (2019), sobre o valor da educação escolar:

A educação escolar, em seus diferentes níveis, tipos e formatos, constitui-se como o espaço em que ao mesmo tempo preservam-se conhecimentos, valores, e se criam possibilidades de revisão do já constituído e de assentamento de bases para transformações culturais, científicas e sociais, considerando que conhecimentos são imprescindíveis à preservação da vida humana e social, ao trato com o meio ambiente, e importantes para fundamentar valores e uma ética social. Neste sentido, a educação escolar tem papel relevante na contemporaneidade, porém, sua função social somente será levada a bem se ela caminhar na contramão da seletividade social, e do acirramento de fraturas sociais. (GATTI *et al.* 2019, p.11).

Ainda que nenhum governante negue frontalmente esse valor e que reiterem o reconhecimento do papel da educação – e, portanto, da escola pública (responsável pela educação de cerca de 85% das crianças e jovens brasileiros), a valorização do professor – sujeito em destaque, junto com o aluno, nesse processo – não se evidencia na mesma medida. Não se tem visto, concretamente, o investimento necessário à formação (inicial e continuada de professores), e, em algumas situações, nos últimos anos, temos visto a descontinuação ou a redução de políticas indutoras da formação docente:

O papel de educadores é central na educação escolar a qual se concretiza a partir da ação dos trabalhadores da educação nas condições estruturantes de políticas e programas educacionais e das posturas legislativas. No entanto, o trabalho de educadores também se constitui a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades. **A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social** relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas. (GATTI *et al.* 2019, p. 11, grifos nossos).

Embora demandados como um dos fatores preponderantes à qualidade da educação escolar (Art. 3º Inciso IX da LDB), com previsão de dotação para investimento na sua qualificação<sup>4</sup> (Art. 3º, Inciso VII), vemos a profissionalização docente se tornar um “problema social”, na medida em que se exigem muitas competências (**ser** um professor “reflexivo”, “pesquisador”, “proativo”, etc.; **ter** domínio de saberes acadêmico-científicos da área de formação e conhecimentos gerais, metodológicos, de gestão, de uso de ferramentas tecnológicas, etc.). Mas é preciso reiterar que o [bom] “desempenho de professores depende de um conjunto de fatores, entre eles a formação, os incentivos, os recursos, a carreira docente e os formadores.” (VAILLANT, 2003, p. 275). Aspectos objetivos (reconhecimento social representado por remuneração adequada, plano de cargos e salários que preveem progressão por tempo de serviço e formação continuada, etc.) ao lado de outros, subjetivos (como o reconhecimento da relevância social, pelos alunos e suas famílias, pela sociedade, o que acabe com o cenário de violência verbal e, muitas vezes, também física, a que são submetidos os

---

<sup>4</sup> Especialmente neste ano, em que o FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (vigente de 2006 a 2020) se encerra, e, depois de adiamentos, foi votada sua perenização; no entanto, ainda se encontram em discussão mecanismos para implementação das estratégias de financiamento público da educação, para atingimento das metas do Plano Nacional de Educação que vige até 2024.

professores) concorrem para que esses profissionais optem (ou não) por permanecer e investir na própria carreira.

A respeito da forma como os egressos das licenciaturas iam (e ainda vão) para o mercado de trabalho, bem como da propalada distância entre a universidade (instância formadora) e as escolas básicas (campo da prática docente), Nóvoa (2017, p. 1108-1109) afirma que

nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores. Desde o início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação (ZEICHNER, 2010a). Em conjunto, estas tendências configuram “um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais” (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2015, p. 117).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (Pibid), a partir de 2008, e Residência Pedagógica (RP), a partir de 2018, têm se constituído, para muitos licenciandos, em formação inicial – e não apenas da Filosofia e da Sociologia – como condição *sine qua non* para a fixação nos respectivos cursos, para a consolidação da escolha profissional e, uma vez formados, para a permanência na escola pública, a despeito do chamado “choque de realidade”<sup>5</sup> que atinge à maioria dos ingressantes na carreira do magistério público.

## **2 RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DA SOCIOLOGIA E DA FILOSOFIA**

A reintrodução da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio (E.M.), segundo Bodart; Azevedo; Tavares (2020) trouxe grandes desafios para essas licenciaturas em todo o país, já que a formação de professores dessas áreas estava, até o ano de 2008<sup>6</sup>, em segundo plano. Um dos principais desafios iniciais foi não haver professores habilitados, que pudessem lecionar os conteúdos no E.M. Os autores apontam que, por diversas vezes, tais conteúdos haviam sido

---

<sup>5</sup> Para Veenman (1984), o “choque de realidade” caracteriza a primeira fase de contato de muitos docentes com a profissão; diante de uma inserção profissional marcada pela angústia diante das complexidades da carreira, da multiplicidade de saberes e competências requeridas e, normalmente, do sentimento de grande isolamento, muitos tendem a desistir do magistério. Veenman e outros autores sugerem que o ideal seria o acompanhamento dessa inserção (à semelhança da “residência médica”, em que alguém mais experiente age como tutor do ingressante).

<sup>6</sup> Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

abolidos do Ensino Médio, em função ou de reformas de ensino, ou por injunções durante o período militar.

No entanto, sua reintrodução proporcionou não só uma reflexão importante sobre o valor das ciências humanas e sociais a uma formação cidadã, mas mudanças concretas nos cursos voltados à formação de professores. No ano anterior à reintrodução da Sociologia, especificamente como disciplina obrigatória do E.M., em todo o território nacional, o número de professores, atuando com o ensino dessa disciplina, era bem inferior ao contingente necessário para atender a demanda de todo o país. Além disso, nesta ocasião, apenas 12,3% eram licenciados na área e o ritmo da formação de novos professores era apontado como insuficiente para suprir a necessidade.

Um primeiro problema, então, consistiu na criação e consolidação de cursos de licenciaturas dessas áreas, face à demanda de professores para o ensino desses conteúdos no E.M., visto que, diante da ausência de professores com qualificação e habilitação para lecionar, de imediato as vagas de ensino de Sociologia e Filosofia foram ocupadas por professores de outras áreas de conhecimento, como professores de História (numa clara confusão de que o conteúdo fosse o mesmo), até por outros menos versados nos conteúdos das áreas de Humanas (como professores das áreas de Exatas – numa afirmação do senso comum, de que “qualquer um poderia ensinar” tais disciplinas).

Além disso, o contexto bastante complexo da educação básica – sobretudo a pública – desafia ainda mais o docente, dado o perfil do alunado majoritariamente adolescente, geralmente visto como desinteressado pelos estudos, imediatista e supostamente “conectado” – porém de formas diferentes, em decorrência de sua inserção social (o ensino remoto decorrente da pandemia evidenciou que existem “juventudes” e “formas de conexão” muito desiguais). É crucial compreender um pouco esse universo, em que atuam os professores do E. M.

A respeito do jovem encontrado pelos professores de Filosofia – e de Sociologia, acrescentamos – Vizzoto lembra que:

A cultura contemporânea constitui-se socialmente, principalmente através dos meios de comunicação de massa, a *internet*, as redes sociais e as tecnologias digitais. A mídia caracteriza-se pela velocidade e superficialidade das informações, onde representações de objetos, fatos, realidades, mostram-se resolvidas, prontas, simplificadas e sua compreensão é dada, na maioria das vezes, de forma instantânea, não necessitando muita atenção do telespectador para investigação e deciframento (XAVIER, 2004, p.136). Neste sentido, a mídia e a *internet* tornam-se muito mais atraentes para o jovem. [...] Não somente a televisão, através de seus programas e filmes tem este poder de constituir, controlar, formar subjetividades e identidades, mas também a *internet*, as redes sociais, as mídias digitais, de modo geral, são consideradas imprescindíveis para estes jovens atualmente, tornando-os muitas vezes dependentes e alienados a ela. Hoje, para a maioria dos jovens, e para muitos adultos

também, existir significa ser popular nas redes sociais, aparecer, exibir sua felicidade, e ter muitos “likes” em suas fotos e postagens. (VIZZOTTO, 2019, p.7-8).

Adicionalmente, havia (e estas persistem) críticas às universidades por estarem distantes de alcançar um processo de formação de professores focada na realidade das escolas de educação básica, e ainda, faltavam materiais didáticos adequados ao ensino, que pudessem, de alguma maneira, orientar o que poderia ser discutido em sala de aula. Considerando todo esse cenário, uma política pública da qual trataremos aqui, de formação docente, vem-se constituindo numa possibilidade de compreensão do universo discente – em duas dimensões: dos jovens secundaristas e dos graduandos –; do universo docente – em duas dimensões: dos professores das escolas básicas (dos níveis fundamental e médio) e universitários –; dos currículos: da educação básica (por meio da observação e intervenção; por meio do estudo da nova Base Nacional Comum Curricular) e do ensino superior (pelo confronto teoria *x* prática, permitido pelos momentos de estudo e pela vivência na escola-campo).

Todo esse movimento dialético permite (re)conhecer uma série de eixos que perpassam a ambiência escolar – inclusive, às equipes de áreas da Sociologia e da Filosofia, compreender tanto o avanço representado por essa reintrodução curricular (em 2008) quanto os discursos políticos, atualmente, que menosprezam a manutenção de tais disciplinas no currículo, afirmando serem as Ciências Humanas e Sociais menos relevantes do que as Exatas e da Saúde. A disseminação desse discurso, ao lado da redução de investimentos nas Humanidades (no âmbito da graduação e pós-graduação) nos leva a pensar qual o perfil de estudante e de cidadão que se deseja formar num futuro bem próximo – mesmo quando se deseja incentivar um Ensino Médio profissionalizante (um dos percursos formativos), é preciso reiterar que não basta “aprender a fazer” – as diretrizes previstas na LDB visam à formação de um cidadão que saiba “aprender a ser”, “aprender a conviver” e “aprender a aprender”, num mundo em constante evolução – e, às vezes, involução. Sem as disciplinas em foco, não se pode falar em formação cidadã, holística e republicana.

## **2.1 Políticas Públicas de Formação de Professores: Pibid e RP**

No sentido de construir um percurso para os programas de formação docente no país, destacam-se dois mais notórios programas, que, nos últimos anos, aproximaram as instâncias conformadoras: as universidades e as escolas públicas – o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível



Superior<sup>7</sup> e o Programa Residência Pedagógica (RP)<sup>8</sup> – implementado mais recentemente, ambos com o propósito de investir na formação de professores para o ensino na educação básica.

Desde sua origem, são atribuídos ao Pibid os seguintes objetivos<sup>9</sup>:

- a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) **Contribuir para a valorização do magistério;**
- c) **Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;**
- d) 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;
- e) Incentivar escolas públicas de educação básica, **mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes** e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) Contribuir para **a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes**, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, MEC Capes, 2008, s./p., grifos nossos).

Desde sua implantação, considerando um rol de variedades que decorrem da diversidade nacional (Pibid Diversidade, Pibid Campo etc.) além desses objetivos explícitos, que se mantêm ainda hoje, o Programa conseguiu tornar-se um fator de grande relevância para as licenciaturas – ao conceder um auxílio financeiro (as bolsas para todos os participantes: graduandos, professores da educação básica e das universidades), tornou-se um motivo de permanência, nos respectivos cursos, dos alunos de universidade que optavam pela carreira docente. Além disso, propicia que criem vínculos com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação, podendo conhecer de forma mais abrangente as atividades concernentes a todas as dimensões da prática docente.

Igualmente com o intuito de qualificar a formação docente – inicial e continuada –, o Programa de Residência Pedagógica (RP), foi implementado, em 2018, explicitando-se que:

Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica: 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

<sup>7</sup> Capes MEC, Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009).

<sup>8</sup> Capes MEC, Portaria Normativa Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2009).

<sup>9</sup> Pibid Capes. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>.

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, MEC Capes, 2018; s./p., grifos nossos).

No ano de 2018, houve uma mudança significativa entre os dois programas, o Pibid passou a atender alunos de licenciatura do primeiro ao quarto período e o RP teve como público graduandos do quinto a oitavo período, visto que se voltava para a formação de professores integrada às mudanças da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo MEC em 2017 e, desde então, em processo de implementação. Essa “formação docente situada”, voltada para o estudo, análise e alterações curriculares em consonância com a BNCC vem explicitamente indicado nos objetivos do Programa, vide o Inciso IV, destacado acima.

Para tanto, os momentos de formação do RP visaram a aproximar os estudantes dessa nova diretriz, que promoverá tantas alterações curriculares, por estarmos atravessando um momento de mudança dos percursos formativos do Ensino Médio, em que, idealmente, se ofertarão cinco possibilidades de formação aos alunos da educação básica: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional.

No entanto, ainda que o governo federal anuncie que as redes de ensino (públicas e privadas) poderão desdobrar os percursos em currículos “mesclados” (combinando disciplinas de diferentes percursos) para se obter um ensino mais “personalizado”, que vá ao encontro dos interesses dos estudantes, num contexto de contenção de gastos como o atual (e que vem de bem antes da pandemia, com a Emenda Constitucional 95 /2016, que reduziu o teto de gastos com Educação e Saúde), é pouco provável que isso aconteça.

Dadas as gritantes desigualdades das redes de ensino Brasil afora (de tamanho, de disponibilidade de recursos em decorrência dos diferentes potenciais arrecadatários, etc.), além de não ser possível aos Estados adequarem suas escolas aos termos ideais previstos (de oferta de mais de um percurso para “escolha pelos alunos”, pois se chega ao extremo de determinados municípios terem apenas uma única escola pública, para atender a toda a educação básica – portanto, torna-se inviável a oferta de dois ou mais percursos), neste caso, possivelmente a Educação Profissional será a opção – mas uma profissionalização precarizada, certamente. Por fim, é preciso lembrar que esse quinto percurso formativo traz de volta a figura do “professor de notório saber”, ou seja, alguém que não necessariamente tenha formação acadêmica. Isso remete a tempos passados, em que se via como potenciais docentes (de Filosofia, Sociologia e outras disciplinas) um “não profissional” – com efeitos deletérios para a formação dos aprendizes.

### 3 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos e discutimos dados de uma pesquisa (em andamento), que envolve egressos do Pibid de quatro instituições de ensino superior que têm licenciatura em Filosofia e Sociologia, mas também de outras áreas de formação. Nossa intenção ao trazer essas vozes é mostrar como o Pibid – e, na mesma medida, acreditamos que ocorra com relação ao RP (de início mais recente, 2018), do qual ainda não temos dados referentes a egressos, dada sua curta existência –, pode ser indutor de uma formação docente em sintonia com a prática, realizada em confronto com a teoria vista na universidade, num diálogo emulado desde os primeiros contatos dos graduandos com a ambiência escolar, considerando-se seus tempos, espaços e sujeitos específicos, suas demandas, que (por meio da interação entre os bolsistas, o coordenador da área com o professor supervisor ou o preceptor) serão “traduzidas” nos projetos realizados: passando pelo diagnóstico da realidade escolar, o planejamento de intervenções (com metodologias pensadas para aquela situação em foco – o que propicia a inovação, a produção de materiais didáticos e o trabalho em equipe), a execução das intervenções e a avaliação, como forma de realimentar o processo (*feedback*).

Diante dessa perspectiva, foi elaborado um questionário que foi enviado via *google docs* para os egressos do Pibid, com o objetivo de compreender melhor o processo de formação de professores por meio dessa política pública e, em decorrência, alguns dos impactos aos professores recém-ingressados na vida profissional na Educação Básica. Assim, 103 ex-pibidianos<sup>10</sup>, de quatro instituições de ensino superior (IES)<sup>11</sup> atenderam ao convite feito em redes sociais e responderam ao questionário no formato online *google docs*.

Reforça-se que esses ex-pibidianos, hoje, se encontram na docência, nas diversas redes – pública (municipal – 23,8%; estadual – 56%, mas a maioria como contratados: 44,1%; federal, como temporário: 3,4%) e particular (25,5%). O questionário elaborado continha diversas questões fechadas e quatro abertas, tematizando diferentes aspectos da percepção que os egressos tinham das contribuições do Pibid para a sua formação como professor. Todos

---

<sup>10</sup> Este *corpus* se constituiu da seguinte forma: 35,3% da PUC Minas; 16,7 da UFMG; 14,7% da UFSJ; 33,3% de diferentes *campi* da UEMG.

<sup>11</sup> Em trabalho anterior, 2015 a 2017, pesquisamos outros aspectos, mapeando, a partir de inúmeros eixos (renda, faixa etária, constituição familiar, etc.) a relevância do Pibid para bolsistas ID (iniciação à docência) ainda em curso, de cinco instituições – além das mencionadas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de São João Del Rey, Universidade Estadual de Minas Gerais, havia também pibidianos da Universidade Federal de Alfenas. Nesta nova etapa (2018 a 2020), não houve participação de egressos desta última instituição.

responderam as questões fechadas, e a maioria respondeu também às discursivas (completa ou parcialmente).

Além de mapear as contribuições percebidas pelos egressos do Pibid, em sua formação inicial (alguns deles já com uma pós-graduação *lato sensu* (39,2%) e dois deles cursando mestrado), todos eram recém-ingressos na carreira. Assim, era nossa intenção verificar se a participação neste Programa foi (ou é) capaz de funcionar como um fator de adesão à profissão, à escola pública, e de atenuar o chamado “choque de realidade” que acomete os profissionais em início de atuação. Saliente-se que 50% dos respondentes são jovens (idade entre 25 e 29 anos) e 24,5% têm entre 30 e 39 anos – apenas 10,8% deles se encontram na faixa etária superior a 40 anos. Outro aspecto relevante para nossa análise é o fato de que 28,8% deles têm até 1 ano de docência, 23,7% até dois anos consecutivos, e apenas 8% têm acima de 4 anos ininterruptos de atuação.

Tanto o Pibid quanto o RP são políticas públicas com objetivo precípua de criar vínculos entre os licenciandos e a ambiência da escola pública, e, para tanto, é fundamental criar o sentimento de pertença e de acolhimento, de “familiaridade” com os desafios (inúmeros e constantes) do cotidiano escolar e das relações que se realizam nesse “espaço-tempo”. Vejamos alguns poucos (porém instigantes) textos produzidos pelos professores pesquisados, que, por questões éticas, terão apenas os seus prenomes mencionados:

O Pibid foi de extrema importância para a minha formação como professora. Participar do Programa me motivou e me ajudou a entender que eu seria muito feliz profissionalmente. Em nossas reuniões, estudávamos sobre didática, métodos avaliativos e os demais âmbitos da educação. Isso me possibilitou uma visão mais ampla sobre o que é ser professor e como desenvolver e aprimorar, da melhor forma, a relação ensino/aprendizagem. Dentre as experiências possibilitadas pelo PIBID não posso deixar de mencionar os projetos de ensino, elaborados com metodologias inovadoras, que os pibidianos desenvolviam e aplicavam com supervisão. Planejar e estar em sala de aula antes mesmo da licenciatura nos propicia uma experiência extremamente necessária que os programas de estágio não oferecem com tanta qualidade. Me formei e fui para dentro de sala de aula muito confiante dos meus princípios acerca da educação, dos desafios que encontraria pelo percurso e da minha missão enquanto professora. (Isabel, egressa de Filosofia).

Note-se, na fala desta jovem professora, o valor atribuído ao ensino de aspectos didático-metodológicos, além da comparação entre o Programa e o estágio, que, neste caso, é visto como insuficiente para dar a formação necessária de professor. Uma percepção das multifaces do “real”, e, portanto, uma melhor preparação para lidar com a diversidade é o que se depreende do seguinte depoimento:

O programa me ajudou a compreender melhor os aspectos mais "reais" da docência no ensino básico. Me proporcionou compartilhar reflexões sobre diferentes realidades e me fez ampliar meu olhar sobre a minha formação." (Bruno, egresso de Educação Física).

Além da redução do “choque de realidade”, destaca-se a contraposição (implícita) entre o que se veria na universidade, no âmbito teórico, e os aspectos advindos da prática:

Participei do Projeto de Educação Urbana coordenada pela professora Andrea e atuava na Escola Municipal São Rafael. Era uma intervenção na área de matemática e ciências para turmas do primeiro ano. Estar em uma escola pública, que atendia um público majoritariamente vulnerável, me fez compreender que a dinâmica da educação se fortalece em aspectos que ultrapassam o conhecimento teórico. Foi uma experiência que possibilitou que eu entendesse a importância da interdisciplinaridade e da necessidade do afeto para a construção de conhecimento." (Luciana, egressa da História).

Em destaque, um depoimento sobre o valor dessa experiência junto aos estudantes do E.M. para uma professora iniciante, cuja faixa etária é a mesma de seus alunos, atualmente:

[As contribuições foram] “Imensas. Eu não tinha certeza sobre a licenciatura antes de entrar no Pibid. Eu tinha dúvidas se ia gostar do ambiente escolar. Conteúdo, com a experiência do Pibid, dos estágios obrigatórios e uma professora incrível da licenciatura, pude perceber que eu gosto muito desse ambiente, de ensinar sociologia e da relação com os adolescentes.” (Nicoli, egressa das Ciências Sociais)

Aqui se destaca a necessidade de algo comum na atuação em equipes no Pibid e na RP se prolongar na atuação docente – a realização de uma educação interdisciplinar ou transdisciplinar e o valor do afeto como fator propiciador da construção de conhecimentos, por meio do aguçamento da sensibilidade do docente em relação ao perfil de seu alunado.

Um dos grandes problemas responsáveis pelo abandono da carreira (e não necessariamente nos primeiros cinco anos de regência) é o sentimento de solidão e de impotência diante das demandas e complexidades que caracterizam a atuação docente; dessa forma, o sentimento de partilha e de “monitoramento” por profissional mais experiente conduzem a impactos positivos:

A maior contribuição foi a oportunidade de acompanhar docentes diferentes, com estilos diferentes e atuação em escolas diferentes, o que me proporcionou uma perspectiva da diversidade das formas de ser professor. (Ana Luísa, egressa das Ciências Sociais).

Além dos aspectos referentes às aprendizagens teórico-práticas (epistemológicas) e metodológicas, ressoa a sensibilização promovida em relação ao conhecimento prévio e a

contextualidade do aluno como fatores norteadores da prática pedagógica. Assim como há diferentes alunos, diferentes realidades, é preciso que o professor se conscientize da necessidade de utilizar diferentes estratégias e metodologias:

O PIBID contribuiu para eu enxergar e entender os sinais que os alunos trazem consigo e fazer desses sinais meus aliados na preparação de uma aula. Por exemplo, na escola que participei durante o PIBID tinha um bom número de alunos da zona rural o que nos levou a desenvolver junto com eles na escola uma horta, tarefa essa que aliava os conhecimentos científicos sobre o solo e a vegetação com os conhecimentos prévios daqueles alunos. Assim, pude perceber que quando mostramos que nos interessa e valorizamos o conhecimento que o aluno traz e que o conhecimento dele se aproxima do conhecimento científico ensinado na sala de aula, o ensino-aprendizado fica mais interessante e motivador. (Tainá, egressa de Ciências Biológicas).

A experiência mais significativa se deu quando auxiliamos na organização de um evento sobre relações de gênero no Colégio Estadual Central, e tivemos oportunidade de nos envolver tanto na organização da logística do evento dentro da escola quanto ministrando uma oficina, o que me incentivou a pensar em formas de realizar eventos em formato parecido na escola em que leciono agora. (Ana Luiza, egressa das Ciências Sociais).

A percepção dos egressos sobre a participação em programas de formação docente (como os que aqui discutimos) é reveladora de que aprendizagens que, num sentido lato, promovem a “aculturação” do futuro professor a um código de ética e de conduta, por vezes tácito, é de grande valor como regulador das relações interpessoais no cotidiano escolar:

Com o PIBID eu tive a oportunidade de vivenciar uma escola pública e todas as suas particularidades. Vi muita coisa boa (Como é bom ensinar, e fazer a diferença na vida de muitos estudantes), e vi muita coisa ruim também (Como a desvalorização do professor, períodos de greves, etc.) Mas, isso tudo me fez refletir e decidir, se era ali onde eu queria estar. Mas aprendi a ser pontual; a falar em público, a entender como aulas expositivas, e diferenciadas são importantes para a construção do conhecimento. A entender a importância de se preparar aula; etc. (Thays, egressa da Geografia).

Por fim, segue instigante depoimento de egressa (e atual professora do E.M. na rede pública) da Filosofia:

Acredito que o mais importante foi a vivência significativa tanto da prática pedagógica (a partir de estudos durante as reuniões de preparação) quanto da realidade das escolas em que trabalhamos. Acredito que o modelo adotado pelo PIBID/Filosofia da UFSJ é extremamente profícuo para a formação de futuros professores, já que, em geral, assumimos as turmas durante um bimestre. Ou seja, a experiência no Pibid, para mim, foi muito além de apenas estudar metodologia do ensino de filosofia e acompanhar as aulas dos professores supervisores nas escolas estaduais de São João del Rei. (Rafaela, egressa da Filosofia).

Conforme indica uma egressa da Sociologia, percebe-se, da relação entre universidade (escola formadora) e a escola pública básica (campo de imersão na docência compartilhada), emerge o Pibid como um “terceiro espaço” ou espaço híbrido de formação, que Felício (2014), a partir de Zeichner (2010), define como:

O “terceiro espaço” é defendido pelo autor como **espaço em que se deve incentivar um status mais igualitário entre a universidade e a escola**, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre essas duas instituições, sobretudo para a realização dos estágios, período em que os licenciandos adentram as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem. Essa prática tem se firmado como **um modelo de fora para dentro, no qual o saber está, preferencialmente, entre os acadêmicos, e não entre os professores da Educação Básica, que, por vezes, acumulam saberes de experiência não valorizados nessa relação tradicional**. Para Zeichner (2010), esse “terceiro espaço” é uma maneira alternativa que favorece a antecipação da entrada dos licenciandos na escola, legitimando, por assim dizer, esse espaço como instituição coformadora, visto que muitos conhecimentos sobre a docência podem ser construídos no próprio exercício da função. (FELICIO, 2014, p.422, grifos nossos).

Isso se verifica porque as relações são diferentes de todas as demais (tanto as estabelecidas na relação aluno-professor, na universidade; as tecidas entre graduando-professor supervisor ou preceptor, na escola-campo; as relações entre graduando-alunos da educação básica, em que aquele não é um “estagiário”, nem um professor oficial, mas alguém que tem um estatuto diferente). A identidade em construção (do acadêmico em formação, muitas vezes numa escola em que estudou, mas agora como “quase-docente”, porém com uma interlocução muito mais simples e fácil com os alunos da educação básica, por vezes com mínima diferença de idade) é também outra:

O PIBID foi minha verdadeira "escola". A oportunidade de participar das discussões em grupo, das atividades desenvolvidas em sala, o contato direto com o professor coordenador que atuava na escola, os seminários, foram momentos que me fizeram reafirmar a minha escolha pela licenciatura. Aprendi a ver o aluno como ser social, pensante e protagonista. Um ser que precisa de estímulo, se sentir seguro e confiante. Uma vez acreditado, ele alçará voos altos e quaisquer dificuldades serão superadas. Isso foi o que mais me marcou durante a minha passagem pelo PIBID. (Márcia, egressa das Ciências Sociais).

Cada sujeito em formação será um professor peculiar, porque a bagagem de cada licenciando é definitiva do modo como este enxergará (e significará) o espaço – social, pessoal, profissional – que ocupa. Para Larrosa Bondia (2002), o valor da experiência – etimologicamente, se lançar para fora (*ex-*), a uma zona de risco (*-peri*, de perigo) – significa a potencialidade de se lançar ao desconforto e aprender com tal façanha.

Assim, acreditamos que o depoimento desse atual professor de Sociologia, egresso do Pibid, evidencia isso:

A minha primeira experiência em sala de aula, foi em uma Escola de periferia próximo ao centro de Ribeirão Neves, a escola tinha um terreno grande, que poderia ser utilizada para ampliação da estrutura, mas estava completamente abandonada. A estrutura física da escola também estava bem degradada, os computadores da sala de informática estragados, e a sala sendo utilizada como depósitos, e nas salas de aula, faltavam lâmpadas de iluminação e cadeiras para os alunos se sentarem, então, quem chegasse após o horário tinha que improvisar. É importante ressaltar que a maioria dos professores da escola não residem no município de Ribeirão das Neves, isso de certa forma promovia um olhar etnocêntrico sobre aquele ambiente e o julgamento das ações dos alunos.

Existia um problema muito sério relacionado a indisciplina e a incivilidade, o que Joe Garcia define como “uma ruptura em nível das regras e expectativas tácitas de convivência, dos pactos sociais que perpassam as relações humanas e cujo sentido muitas vezes supomos seja de domínio público desde a infância.” (GARCIA, 2006, p. 125). Ou seja, uma ausência educativa da participação da família na socialização primária. O que pude observar na minha experiência é que muitos alunos vêm de famílias consideradas “disfuncionais” devido aos conflitos interno e principalmente, no caso dessa escola, havia muitos pais e familiares presos naquela região. Seja de forma direta ou indireta esse contexto influencia na aprendizagem.

O que minha experiência me fez concluir? Foi a necessidade de ampliação e a disponibilização de mais recurso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, além da necessidade de ampliar o campo de atuação para a região metropolitana e para as zonas de vulnerabilidade social, uma vez que serão nessas escolas que muitos dos futuros profissionais atuarão. Tenho profunda gratidão por ter tido a oportunidade de participar como estagiário do Pibid, porque de certa forma foi esse programa que me preparou de forma satisfatória para o exercício da docência.” (Warlei, egresso das Ciências Sociais).

Note-se que o jovem professor lê sua realidade de trabalho – numa área de grande vulnerabilidade, na Grande BH – a partir de lentes teórico-práticas que foram sendo construídas tanto por suas experiências acadêmicas quanto as vivenciais, num “espaço híbrido”, em que transitava um percurso para tornar-se-professor.

Nóvoa (1992) salientou que são igualmente importantes as dimensões pessoal e profissional na constituição daquilo que / daqueles quem somos – a pessoa coexiste com o profissional, a profissão é parte relevante da identidade que construímos de nós mesmos. Por isso, é crucial que se busque “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p. 13). E ainda, nos lembra de que o professor passa por um processo multifacetado em que se amalgamam resultados da autoformação, da heteroformação, isto é, daquilo que se constitui na relação com os demais (colegas, alunos e seus familiares, etc.), bem como por meio da sua relação com as práticas e objetos de sua realidade (saberes, técnicas, aspectos culturais, artísticos, tecnológicos,



etc.), num processo de “tradução crítica” a partir dos seus valores e representações. Acreditamos que a participação em programas como o Pibid e o RP, desde o início da formação universitária, tem efeitos abrangentes em todos esses níveis de formação (do) profissional e consequências concretas na prática desses docentes na Educação Básica.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões teóricas que trouxemos visam ajudar a compreender o ângulo de fala dos graduandos em formação. Os relatos que aqui trazemos, longe de terem sido exauridos quanto ao que informam sobre cada sujeito e suas experiências, reforçam, como afirma Nóvoa, que “esta profissão precisa se dizer e se contar”. Revelar-se nas experiências é construir sentidos, pois, como nos lembra Jorge Larrosa Bondia (2002),

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocias ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LAROSSA BONDIA, 2002, p.21).

A docência, sabemos, se dá num contexto de relações intersubjetivas em que significados são (re)construídos, negociados e a autonomia dos sujeitos (docentes e discentes) vai sendo consolidada a partir dos acertos e alegrias, mas também das frustrações e erros cometidos; a partir de planejamentos bem-sucedidos e que agregam valor e satisfação, há outros, em que a flexibilidade e a plasticidade precisam superar o “roteiro” estabelecido, a partir de imprevistos do momento de execução – mas é a reflexão possibilitada por tais vivências que vai amadurecendo o professor e tornando-o capaz de prever (diagnosticar) e prover (planejar, organizar materiais, recursos, etc.) a partir de sua realidade concreta. Tudo isso é comum à carreira docente e, segundo autores como Tardiff e Lessard (2005), constituem os saberes que vão se sedimentando e fazendo com que cada professor tenha uma forma idiossincrática de lidar com os desafios enfrentados no cotidiano.

## 5 REFERÊNCIAS

ANGERMÜLLER, J.; HAMANN, J.. The celebrity logics of the academic field. The unequal distribution of citation visibility of Applied Linguistics professors in Germany, France, and the United Kingdom. **Journal for Discourse Studies**, 2019, pp. 77–93.

BODART, C. N.; AZEVEDO, G. C. de; TAVARES, C. dos Santos. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). **Debates em Educação**. Maceió. Vol. 12, Nº. 27 - Maio/Ago. 2020, pp. 214-235.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL, Lei Nº 11.684. Inclusão da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1). Acesso em: 23 jul.2020.

FELICIO, H. M. dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, maio/ago, 2014, pp. 415-434.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**. Novos cenários de formação. Brasília: Edições UNESCO, 2019. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>. Acesso em: 25 jun.2020.

LAROSSA BONDIA, J.. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Acesso em: 25 jun.2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Acesso em: 05 jul.2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIZZOTTO, R. **O desafio do Ensino de Filosofia com os Jovens do Ensino Médio**. TCC Especialização de Ensino de Filosofia. UFSM, RS. 2018. Disponível em [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14199/TCCE\\_EFEM\\_EaD\\_2018\\_VIZZOTO\\_R\\_OZILENE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14199/TCCE_EFEM_EaD_2018_VIZZOTO_R_OZILENE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 jul.2020.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Acesso em: 12 jul. 2020.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.