

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LETRAS**

MATEUS SANTOS DE CARVALHO

**A PROFISSÃO DOCENTE E O ACONTECIMENTO DA DOCÊNCIA:
um exercício de escuta com jovens professores e professoras**

São Leopoldo

2021

MATEUS SANTOS DE CARVALHO

**A PROFISSÃO DOCENTE E O ACONTECIMENTO DA DOCÊNCIA:
um exercício de escuta com jovens professores e professoras**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Letras – Português/Inglês, pelo Curso de
Letras da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Sabrina Vier

São Leopoldo

2021

AGRADECIMENTOS

Durante todo o processo de escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso, muito pensei sobre os agradecimentos, a quem e pelo que eu deveria fazê-los. Tentando não me estender muito, considerando os limites de espaço que o texto me impõe, agradeço, a seguir, a pessoas que se fizeram presentes em momentos importantes para mim, para meu percurso acadêmico e profissional.

Ao meu pai, por me apoiar, incentivar e me ensinar tanto. Ao meu irmão e cunhada, Murilo e Franciele, agradeço por serem exemplos de estudantes e profissionais. A minha irmã e cunhado, Marília e Hyan, por terem sido leveza e apoio nos momentos difíceis. A minha mãe, por ter sido exemplo profissional, por dividir a profissão comigo e por me permitir acontecer professor dentro de casa.

À amiga Rosana, por ser e estar comigo em tantos momentos e por me incentivar em tantos deles. Obrigado, hermana! Aos meus amigos, Betina e Yuri, por terem, literalmente, pego em minhas mãos e dito que tudo ficaria bem e que tudo daria certo. À amiga Jéssica por dividir tantas angústias e felicidades durante o nosso período na escola e na universidade. Obrigado, amigos! Às amigas e amigos que me cativaram na UNISINOS, em especial Caroline, Fábio, Iris, Jennifer, Letícia e Maria Vitória, por dividirem tantos momentos especiais comigo e por me apoiarem durante a escrita deste trabalho.

As minhas madrinhas, Ivanise e Rosinei, minhas tias Tatiane e Daniela, amigas (e tias, de certa forma) Fabiana, Neuza e Soraia por, junto com minha mãe, sempre manterem a escola e a docência tão próximas de mim.

A minha orientadora, Prof. Dra. Sabrina Vier, pela confiança, apoio e carinho nos momentos de orientação e construção deste. Às professoras da Letras – Unisinos, pelos ensinamentos e conhecimentos construídos juntos e por serem profissionais exemplares no ofício de ensinar. À Prof. Dra. Adila, pelo apoio e incentivo como coordenação do curso de Letras. Aos meus professores e professoras da Educação Básica, agradeço por terem permitido a mim que me apropriasse de suas experiências para que eu pudesse começar o processo de constituição da minha identidade docente.

Às colegas e aos colegas da E. E. E. M. Patrulhense, pela acolhida e auxílio nos momentos de dúvidas e incertezas no meu processo inicial de acontecimento como professor. Por fim, agradeço os meus alunos e alunas que, em meses, me

permitiram pensar muito na concepção de professor e por participarem no meu processo de acontecimento como professor, na escola.

RESUMO

Considerando as inúmeras possibilidades que permeiam a docência, em sua prática e em seus estudos, este trabalho tem por objetivo investigar de que forma jovens professores e professoras reconheceram-se, ou não, como profissionais da educação durante os seus percursos na academia e nas escolas. Para isso, toma como processo de investigação a aplicação de questionário online, tendo como público da pesquisa professores e professoras que tenham colado grau em cursos de licenciatura nos anos de 2019, 2020 ou 2021 e atuem em sala de aula na educação básica. Para analisar as falas dos participantes, estudam-se os conceitos de profissionalização, desprofissionalização, vocação e acontecimento. A análise organizou-se em quatro diferentes categorias: Sujeitos Docentes; Escolha pela docência; Os caminhos até a docência; A docência como caminho. A partir delas, foi possível perceber que o acontecimento de professores e professoras é um processo complexo e contínuo, sendo difícil a definição de um momento exato em que alguém se perceba professor ou professora. Concluiu-se, portanto, que o processo do estudo da docência e da formação de professores e professoras é complexo e intrincado, o que leva à necessidade de mais estudos em relação a esse tema.

Palavras-chave: Profissão docente; Profissionalização; Acontecimento; Docência.

ABSTRACT

This study aims to investigate how new teachers recognize, or not, themselves as education professionals throughout their journey in the university and the school, taking into consideration the various possibilities involved in the practice of teaching and the studies about it. To this end, it consists of an online questionnaire aiming at new teachers who had graduated in 2019, 2020, or 2021 and teach currently in regular schools. To analyze the participant's answers, the definitions of professionalization, de-professionalization, phenomenon, and vocation. The analysis was organized into four different categories: Teaching Individuals; The choice for teaching; The paths up to teaching; The teaching as a path. It was possible to realize, from the analysis, that the phenomenon of teaching individuals is a complex and continuous process and that is why it is hard to define a moment when someone becomes a teacher. It led to the conclusion, then, that the process of studying the teaching professions and the academic qualification of teachers is complex and intricate, which leads to the necessity of more studies on this topic.

Keywords: Professionalization of teaching; De-professionalization; Phenomenon; Vocation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação.....	42
Figura 2 - Qual a sua idade?.....	46
Figura 3 - Com qual gênero você se identifica?	46
Figura 4 - Em que estado você vive?	47
Figura 5 - Qual curso você fez?.....	47
Figura 6 - Quando você colou grau? – pt. 1	48
Figura 7 - Você leciona atualmente?	48
Figura 8 - A instituição em que você trabalha é.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos Docentes:	50
-------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OVP	Orientação Vocacional/Profissional
PIBID	Programa Brasileiro de Iniciação à Docência
SD	Sujeito Docente
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 O ACONTECIMENTO DESTA PESQUISA.....	10
1.1 As motivações desta pesquisa	14
2 QUANDO A DOCÊNCIA VIRA PESQUISA.....	18
2.1.1 A docência como profissão.....	20
2.1.2 A docência como acontecimento.....	30
2.1.3 A escola como espaço de acontecimento de professores e professoras	36
3 PERCURSO METODOLÓGICO	39
4 O QUE O PROFESSORADO TEM A DIZER	41
4.1.1 Sujeitos Docentes	45
4.1.2 Escolha pela docência.....	52
4.1.3 Os caminhos até a docência	57
4.1.4 A docência como caminho	63
4.2 O que se escuta ao escutar	70
5 A PESQUISA COMO ACONTECIMENTO.....	74
REFERÊNCIAS	78

1 O ACONTECIMENTO DESTA PESQUISA

O fato de a profissão docente, no Brasil, passar por percalços de desvalorização e condições adversas de trabalho é um consenso entre muitos. Por outro lado, é possível observar uma aclamação aos profissionais da educação pela importância que representam na formação de jovens críticos sobre o mundo e conscientes do lugar que nele ocupam. Querer ser professor ou professora mostra-se como o sonho de muitas crianças, sendo uma das principais profissões a serem personificadas em brincadeiras infantis. Entretanto, no momento decisivo, em que os jovens que antes brincavam tendo a sala de aula como cenário precisam escolher uma profissão, muitos acabam evitando cursos de formação de professores. Marcelo (2009, p. 114), em estudo sobre a identidade docente, trata da percepção da docência como não sendo uma profissão de prestígio e que possibilitaria um alto *status* social, afirmando que

durante sua história a profissão docente foi rebocando um *deficit* de consideração social, baseado, segundo alguns, nas características específicas das condições de trabalho que fazem com que ela se assemelhe mais a ocupações do que a “verdadeiras” profissões, como a Medicina e o Direito.

Os apontamentos de Marcelo (2009) sobre o prestígio atribuído à profissão docente indicam como consequência a baixa procura por cursos de licenciatura. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2018, os cursos de licenciatura, se comparados aos de bacharelado e tecnológicos, foram os que apresentaram menor crescimento no número de matrículas em 10 anos. (BRASIL, 2019). Conforme os resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as matrículas em cursos de licenciatura subiram 40,4% de 2008 a 2018, enquanto o número de matrículas em cursos de bacharelado apresenta um aumento de mais de 50% e em cursos tecnológicos um aumento de mais 103% em suas matrículas desde o ano de 2008. (BRASIL, 2019).

A baixa procura pelos cursos de licenciatura pode ser um dos fatores causadores da realidade apresentada no Censo Escolar de 2019 sobre a formação dos professores de nosso país. Dentre os resultados da pesquisa, há a demonstração de uma quantidade considerável de professores e professoras que

atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio sem uma formação igual ou equivalente a um curso de licenciatura. Além disso, o relatório afirma que, levando em conta o histórico das pesquisas realizadas considerando os docentes do Brasil, o número de professores atuantes no Ensino Médio apresenta uma queda de 2,8% no período de 2015 a 2019. (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, a definição do tema deste trabalho de pesquisa fez-se por uma motivação pessoal, considerando a minha trajetória no curso de Letras e antes dele, ao tomar a decisão de segui-lo ou não. Hoje, ao planejar e escrever este trabalho, encaminhando-me ao final do curso, já tendo passado pela experiência de estágios em sala de aula e, agora, atuando como professor de Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, relembro dos inúmeros momentos de dúvida que tive como aluno do Ensino Médio prestes a tomar uma das maiores decisões que um adolescente precisa tomar: a escolha da carreira a ser seguida. Recordo que a docência figurava como uma vontade, mas não tomava o lugar de protagonista como uma carreira de fato. No lugar dela, eu buscava elencar um curso que seria, segundo minhas concepções na época, de mais prestígio e de mais fácil ascensão econômica.

Acredito que o que me atraía na docência era o mesmo que me fazia relutante, que era a proximidade que eu tinha com ela. Filho de professora, além de sobrinho e afilhado de também educadoras, sempre tive muito presentes em minha vida as celebrações da docência e as suas dificuldades. Assisti a muitas vitórias em sala de aula e a muitas lutas por melhores salários e condições de trabalho. Além desses exemplos, sempre mantive uma relação muito agradável com meus professores e professoras na escola e aproveitava a proximidade com esses profissionais para conversar sobre meu futuro fora da instituição e ouvir o que eles tinham a me dizer sobre isso. Os conselhos eram os mais variados, desde falas positivas, ressaltando toda a beleza da profissão até as mais pessimistas, como a afirmação, por exemplo, de que, para mim, ingressar em um curso de licenciatura e seguir carreira docente seria um desperdício. Escutar isso na época me fez refletir muito sobre minhas escolhas e meu futuro profissional.

No momento de tomar tal decisão, por fim, optei pelo curso de Psicologia, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em uma tentativa de estudar e abordar a área da educação por outro viés, como a Psicologia da Educação. Um semestre letivo foi o suficiente para que eu percebesse que, por mais atraentes que

os estudos da Psicologia fossem, o curso ainda não representava, para mim, o contato com a educação que eu queria. Eu precisava de um contato direto com a docência, queria entrar em sala de aula como professor e atuar como um educador. Foi, então, que decidi ingressar no curso de Letras – Português, na UNISINOS e, depois, solicitei a transferência para o curso de Letras – Português e Inglês na mesma universidade.

Durante a minha trajetória na academia, alguns tópicos se apresentaram como possíveis temas para o meu trabalho de conclusão, mas, ultimamente, uma situação chamou minha atenção: a diminuição da procura dos vestibulandos pelos cursos de licenciatura e a formação e constituição dos sujeitos que optavam por esses cursos em relação às suas identidades docentes. Em conversas com colegas, surgiram preocupações sobre o futuro desses cursos e sobre o futuro da profissão. A mim, ficou o questionamento sobre qual seria a motivação para essa queda constante na procura pela docência como profissão. Já imaginando que a remuneração seria uma das razões para isso, me propus investigar qual a percepção que os alunos e alunas formandos do Ensino Médio teriam de seus professores e professoras como profissionais.

Hoje, no ponto em que me encontro no curso, mais esclarecido sobre minhas escolhas do que no tempo de escola, questiono-me sobre o que motivavam os meus professores e professoras a me aconselharem de tal forma, positiva ou não. Mais do que isso, surge a dúvida sobre qual seria, hoje, a experiência de alunos e alunas egressos do Ensino Médio em relação a isso. Por isso, em um primeiro momento, propus-me a buscar reflexões sobre o perfil do estudante prestes a se formar no Ensino Médio, assim como questões identitárias dos jovens da atualidade e como isso pode influenciar nas suas escolhas. Por fim, pretendia investigar as motivações de alguns jovens para a escolha das suas profissões, buscando perceber qual a concepção de docência eles carregam consigo e que efeito isso teria na procura ou rejeição pela profissão.

Entretanto, durante o percurso da minha pesquisa, em conversas com colegas e orientadora, percebi que eu ainda tinha em meu caminho, outras dúvidas a serem respondidas. Antes que eu pudesse me dispor a investigar as questões identitárias de estudantes do ensino médio prestes a escolherem uma carreira, eu percebi que eu precisava pesquisar e estudar o que constituía a identidade profissional dos professores que teriam contato com esses alunos.

Após a elaboração do projeto de pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso, considerando o intervalo de dois semestres¹ que se fez entre a continuação da pesquisa, pude refletir sobre minhas primeiras idealizações e, juntamente, com a minha orientadora, repensar as minhas escolhas para o trabalho. Além da razão já apresentada, percebi ainda que uma pesquisa com alunos de Ensino Médio poderia não se configurar como a melhor alternativa para a situação de pandemia que enfrentamos, já que este tem sido e ainda é um momento de incertezas e dúvidas constantes para todos. Dessa forma, seria incoerente questionar e exigir um posicionamento dos jovens entrevistados sobre a escolha de suas profissões e investigar a percepção que eles têm sobre seus professores em um momento em que a convivência com eles tem passado por mudanças tão significativas.

Frente a essa adversidade, optei por seguir uma linha de raciocínio parecida na pesquisa, mas com um foco diferente. Assim, minha opção tornou-se não mais a análise da percepção de jovens estudantes do Ensino Médio sobre a profissão professor, mas a de jovens professores e professoras sobre a docência e a forma como os cursos de licenciatura atuaram, ou não, no processo de constituição da identidade docente dos seus alunos e alunas. Portanto, tomo por objetivo investigar de que forma jovens professores e professoras reconheceram-se, ou não, como profissionais da educação durante os seus percursos na academia e nas escolas.

Recordo bem que, no meu segundo semestre como aluno de Letras, na UNISINOS, em uma ação da coordenação, de recepção e integração dos estudantes, ganhei uma camiseta do curso. Mais do que a felicidade em poder, literalmente, vestir a escolha que eu tinha feito, depois de tantas dúvidas, posso afirmar que a camiseta de Letras – UNISINOS foi o pontapé inicial para esta pesquisa, mesmo que, na época, eu ainda não tivesse me dado conta disto. Nas costas do que virou, por um tempo, um uniforme dos alunos e alunas do curso, havia estampada em serigrafia um jogo com as palavras “profissão” e “professor” de uma forma que fazia com que elas interagissem em sua escrita. O que podia ser apenas uma estampa gráfica em um tecido representava a idealização de um posicionamento: a afirmação e a reivindicação da profissionalização da docência e

¹ A elaboração do projeto de pesquisa, com a Atividade Acadêmica Trabalho de Conclusão de Curso I, aconteceu no primeiro semestre de 2020. A pesquisa foi retomada com a matrícula na Atividade Acadêmica Trabalho de Conclusão de Curso II, no segundo semestre de 2021 e meu último semestre na universidade como aluno do curso de licenciatura.

não mais como um dom ou vocação, tido e celebrado com um olhar romantizado que inibia professores e professoras da luta por condições melhores de trabalho.

A partir de então, comecei a atentar-me a comentários e ações que influenciavam ao que descobri, depois, ser chamada de desprofissionalização da docência (NÓVOA, 2017). As diversas vezes em que eu escutei que eu era muito corajoso por ter escolhido enfrentar a sala de aula, visto o quão difícil seria me sustentar financeiramente e os diversos problemas que eu teria que enfrentar dentro e fora da escola, ou, ainda, os questionamentos sobre a minha decisão e os incentivos para que eu me afastasse da sala de aula antes mesmo de ter entrado em uma representavam os ideais desse conceito. Com o tempo, percebi que esses episódios não aconteciam somente comigo e que outros colegas enfrentavam os mesmos questionamentos.

Por isso, comecei a questionar-me sobre o quanto, como sociedade civil e acadêmica, contribuímos para a consolidação desses discursos sobre a docência. Assim, surgiu a proposta deste trabalho, expressa no objetivo supracitado. Para isso, considero as escolas como espaço de atuação profissional, mas também como espaço de formação contínua dos professores, como veremos a seguir nos estudos apresentados.

Pensar e discutir a docência implica investigá-la e abordá-la sob diferentes aspectos. Com este trabalho, pretende-se estudar a docência no que diz respeito ao processo de formação de identidades profissionais de professores e professoras. Para isso, contou-se com contribuições teóricas sobre a formação inicial, o processo de desprofissionalização da docência no Brasil e o acontecimento de professores e professoras, tomando como aporte teórico os estudos de pesquisadores como Larrosa (2011, 2019), Gallo (2017), Cericato (2016) e outros. O trabalho organiza-se em capítulos e subcapítulos de forma a melhor explicitar o percurso da pesquisa e as considerações que ela suscitou, como explicitado a seguir.

1.1 As motivações desta pesquisa

A conclusão do Ensino Médio coincide com uma transição da adolescência para a vida adulta que pode, muitas vezes, acontecer de forma hostil. É nessa transição que decisões importantes precisam ser tomadas sobre o futuro e grandes

reponsabilidades aparecem. De acordo com Huberman (1995, p. 40), em uma de suas pesquisas sobre a profissão docente,

Como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que 'tudo ainda é possível', para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências.

Dentre as inúmeras possibilidades de escolhas e renúncias que os alunos formandos do Ensino Médio podem vir a fazer na conclusão da Educação Básica, a docência vem figurando em um espaço cada vez menor dentre as alternativas dos jovens. Em estudo realizado em 2009 pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita, ressaltou-se a complexidade da visão que se tem sobre a docência, considerando que a profissão pode ser vista como de grande relevância social pelos jovens estudantes e, ao mesmo tempo, desmerecida como opção de carreira por seu baixo reconhecimento em nossa sociedade:

Esse sentido que os jovens atribuem ao "ser professor" está incorporado ao contexto social, político e cultural mais amplo em que vivem e, também, ao próprio processo de sua socialização escolar. A própria sociedade brasileira passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 66).

Ressalta-se, assim, a importância de se pensar a atratividade da docência no Brasil, considerando os problemas que a baixa procura pela profissão pode causar. Os autores do estudo afirmam que não só a remuneração consta como um motivo para a falta de interesse pela profissão de professor, mas que também questões externas e internas possuem relevância para os jovens no momento de escolher uma profissão. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).

Com base nas entrevistas realizadas com alunos e alunas concluintes do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de todo o país sobre a escolha da carreira e a docência como uma opção, os pesquisadores apontam que fatores externos afetam a decisão dos jovens, como a influência e opinião de familiares e amigos, a percepção dos estudantes sobre a profissão, suas vivências na escola e a figura do professor idealizada por eles. Considerando a fala de uma aluna participante das entrevistas, os pesquisadores evidenciaram que a forma como os

próprios professores percebem sua atuação profissional influencia na maneira como os estudantes percebem a carreira docente. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 49).

Dessa forma, torna-se extremamente importante a pesquisa sobre a atratividade da docência nos dias atuais, considerando as formas como os alunos e alunas percebem-na como profissão, com base em suas concepções pessoais e influenciados pela visão de terceiros e até mesmo dos próprios professores e professoras sobre a prática docente. Além disso, percebe-se como relevante e primordial o estudo da percepção dos docentes sobre a própria profissão e como eles e elas se reconhecem nela. Por isso, dediquei-me a investigar as motivações para que os participantes da pesquisa buscassem a educação como campo de trabalho e o que os sustentou nessa escolha feita, muitas vezes, durante a adolescência, ao concluírem o ensino médio. Além disso, tomou-se como tópico de investigação a forma como os professores e professoras participantes da pesquisa reconhecem e percebem a docência, tomando como base apontamentos de estudiosos da área como Larrosa (2011, 2018), Gallo (2017), Cericato (2016), Ens et al. (2014), Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016), Austria, Bolzan e Lenz (2010). Desta forma, baseando-se na percepção e reconhecimento dos professores sobre a profissão docente, seria possível, no futuro, investigar de que forma eles influenciam, ou não, na escolha profissional de seus alunos, primeira intenção de investigação desta pesquisa.

Após este primeiro capítulo, *O acontecimento da minha pesquisa*, em que abordei minhas motivações, vontades e perguntas projetados neste Trabalho de Conclusão de Curso, assim como os caminhos pelos quais ele já passou, no segundo capítulo apresento a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa que aqui se apresenta. O subcapítulo *Quando a docência vira pesquisa* trata a necessidade de se estudar a docência que se apresentou durante os caminhos pelos quais este trabalho percorreu. No subcapítulo *A docência como profissão*, problematizo, com base em pesquisas como as de Cericato (2016), Ens et al. (2014), Nóvoa (2017), Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016) e Austria, Bolzan e Lenz (2010), de que forma a docência construiu-se e apresenta-se como profissão, problematizando a conceituação de dom e vocação, normalmente atribuídos ao professorado.

Em seguida, no subcapítulo *A docência como acontecimento*, apresento as considerações de Larrosa (2011, 2019) e Gallo (2017) sobre a profissão professor. Nessa seção do trabalho, trago o conceito de experiências apresentado pelos autores e proponho uma ressignificação do conceito de vocação atribuído à docência e apresentado no subcapítulo anterior. Por fim, concluindo a elucidação da fundamentação teórica da pesquisa, encontra-se o subcapítulo *A escola como espaço de acontecimento de professores e professoras*. Para isso, tomo como base teórica os estudos de Masschelein e Simons (2021) sobre a escola e os de Larrosa (2011) sobre a escola como o local em que professores e professoras acontecem.

No terceiro capítulo, trago a metodologia empregada para a realização desta pesquisa e minhas considerações finais sobre o trabalho. No quarto capítulo, inicia-se a apresentação e análise das respostas dos participantes da pesquisa, realizada com um questionário online aplicado na plataforma Google Formulários. A análise dividiu-se por temáticas consolidadas nas respostas, sendo elas, além das que questionam sobre os perfis dos participantes, seções que tratam da escolha pela carreira docente, o percurso acadêmico pelo qual os participantes passaram na academia e a forma como a docência tem acontecido para eles desde então. Por fim, em *O que se escuta ao se escutar*, apresento minhas impressões e percepções sobre as contribuições dos participantes da pesquisa. Ao final do trabalho, discorro sobre as considerações finais.

2 QUANDO A DOCÊNCIA VIRA PESQUISA

Ao investigar a relação de jovens professores com a profissão docente, torna-se necessário, mesmo que brevemente, abordar o momento de escolha por essa profissão e como ela se fez. Segundo Rocha e Átem (2010), o Ensino Médio brasileiro tornou-se, segundo concepções sociais, uma etapa a ser concluída pelos estudantes com o objetivo de prepará-los para o Ensino Superior. Acredito, entretanto, que o problema maior desse estigma social é a limitação do futuro dos estudantes ao meio acadêmico, invalidando, de certa forma, qualquer outra maneira e oportunidade do mercado de trabalho após os anos de escola. O que nos interessa neste estudo é a essência dessa etapa como uma fase da vida repleta de transições e escolhas. Entre elas, a escolha da profissão a se seguir, buscando investigar as motivações e desmotivações para a escolha da docência como uma possibilidade por sujeitos que se encontrem, atualmente, na posição de professores e professoras estreantes na sala de aula.

Para isso, buscou-se embasamento em pesquisas que investigassem a etapa do Ensino Médio e, principalmente, os seus concluintes, para tentar entender o processo de escolha profissional dos jovens egressos da educação básica. Em pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita, os seus responsáveis apontam como razões que influenciam na escolha profissional as mudanças no mercado de trabalho, aspectos relacionados à formação exigida, a remuneração, status e a representatividade social das profissões. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009). Além disso, os pesquisadores, com base nas entrevistas e grupos de discussão realizados com os participantes do estudo, reafirmam a escolha profissional como “uma pressão social, um fenômeno multideterminado socialmente e que envolve fatores que refletem, no entanto, um modelo único de vida: estudar, trabalhar, ganhar dinheiro, consumir.” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 33).

A descobertas da pesquisa concordam com que defendem Coutrim e Cunha (2011) ao afirmarem que os pais representam uma importante influência nas escolhas profissionais dos jovens, assim como outros membros da família, caracterizando o que as autoras chamam de influência intergeracional. As descobertas junto aos jovens participantes da pesquisa referida (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009) corroboram também com os apontamentos feitos por

Rocha e Átem (2010), ao afirmarem que a escolha não acontece de acordo somente com as concepções individuais dos estudantes egressos do Ensino Médio, por mais que eles as protagonizem de forma ativa e transformadora. Para os autores, elementos externos aos alunos e às alunas atuam como coadjuvantes ou até mesmo antagonistas para a decisão a ser tomada:

Desse modo, mesmo que seja o sujeito quem a faz, a escolha é sobredeterminada por elementos sociais internalizados que a possibilitam e limitam, a saber: valores, noções de trabalho, sucesso profissional, influência familiar, informações disponíveis, significados que cada um dá a si, projetos de futuro. Essa internalização constrói o mundo subjetivo em que cada elemento assume sentido, mas intimamente relacionado com os aspectos sociais. (ROCHA, ÁTEM, 2010, p. 74).

Ao pensarmos a escolha profissional, é importante reafirmar a possibilidade de condições econômicas atuarem como influenciadoras nas decisões dos egressos da educação básica e como essa questão econômica está presente nas percepções sobre as profissões e as classes que a ocupam. No mesmo estudo citado anteriormente, os pesquisadores tratam da forma como os entrevistados e entrevistadas acreditam que a docência se apresenta como uma oportunidade de ascensão social para alunos e alunas de classes econômicas mais baixas que, para eles, seriam os estudantes de escola pública (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS 2009). Essa convicção dos participantes da pesquisa concorda com a justificativa de Paulino-Pereira e Silva (2011) para a pesquisa e prática de Orientação Vocacional/Profissional (OVP) com alunos e alunas também de Ensino Médio de uma escola pública do estado brasileiro de Goiás. Para isso, apresentam a crença de que alunos e alunas de classes econômicas mais desfavorecidas não possuem direito a uma escolha real sobre suas futuras profissões, sendo limitados a questões externas como custos da formação, por exemplo. Assim, elucidam que

Pensar a OVP em escolas públicas é refletir uma possibilidade de auxílio a jovens negligenciados pelo social, marginalizados com ideias preconcebidas de que os menos favorecidos financeiramente não têm direito de escolher sua profissão, reafirmando uma conjectura de ser desprovido, violentado pela situação econômica. (2011, p. 420).

Nesse sentido, é extremamente importante levar esses elementos, como a condição financeira e a influência de familiares, por exemplo, em consideração ao investigar os processos pelos quais passaram os sujeitos que, hoje, apresentam-se à sociedade como professores e professoras. Assim, poderemos saber de onde veio

a motivação, o apoio ou falta dele, na hora da decisão pela docência e de que forma isso pode ter acarretado na atuação profissional desses sujeitos depois de terem decidido pela carreira docente, muitas vezes, durante a adolescência.

Coutrim e Cunha (2011), em seus estudos, apresentam a conclusão do Ensino Médio como a representação do final de uma etapa em que os jovens idealizam um futuro e esperam por ele. Ao concluírem a Educação Básica, os estudantes encontram-se no momento de decidir pelo futuro antes idealizado e o precisam fazer em meio a novas informações e responsabilidades. Para as autoras, essa é

uma fase da vida na qual as escolhas perdem o sentido do tempo alargado e o futuro é o agora, o jovem concluinte do Ensino Médio se encontra em um turbilhão de informações, pressões, descobertas e frustrações, e é justamente nesse contexto que ele é levado a fazer sua escolha profissional. (COUTRIM, CUNHA, 2011, p. 410)

Nesse turbilhão de informações e influências, muitas são as representações da profissão docente que podem figurar dentre as percepções que os jovens possuem sobre ela e que podem, ou não, perdurar e lhes acompanhar em seu percurso acadêmico e profissional, se assim optarem por cursar uma licenciatura. Dessa forma, neste trabalho de conclusão, penso a docência sob dois pontos de vista: como profissão, apoiando-nos nos estudos de Cericato (2016), Ens et al. (2014) e Nóvoa (2017), e como acontecimento, dialogando com Larrosa (2018).

2.1.1 A docência como profissão

Várias são as situações vividas por professores e professoras em que se tem a profissão posta em dúvida. Muito ouve-se falar na nossa atuação como um resultado de vocação, ou, então, no exercício docente como um ato de amor. Esses dizeres e comportamentos reforçam um padrão de desvalorização da docência como profissão e, conseqüentemente, um enfraquecimento das lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho.

Cericato (2016, p. 275), em seus estudos sobre profissão docente, conceitua profissões como produtos históricos estabelecidos para atender às necessidades das sociedades da época. Dessa forma, “são instituidoras de relações sociais e de identidades porque, ao mesmo tempo que resultam da dinâmica social, participam

da sociedade, influenciando-a e construindo-a” (CERICATO, 2016, p. 275). Por isso, ainda segundo Cericato (2016), por seguirem o fluxo de uma dinâmica social baseada nas necessidades das populações e as devidas soluções para elas, novas profissões acabam por surgir enquanto outras passam por um processo de extinção ou por modificações. Com isso, busquei investigar de que forma a docência situa-se como profissão em meio à dinâmica social citada pela autora.

Por muito tempo, acreditou-se na docência como uma vocação, um dom. Ens et al. (2014, p. 506), ao abordar a valorização da profissão docente, apresentam uma “vertente muito discutida a partir da década de 1990 no Brasil: a busca pela profissionalização docente; isto é, o reconhecimento do ‘ser professor’ como uma profissão, e não mais como uma vocação ou sacerdócio”. O questionamento sobre a crença da docência como uma vocação é necessário, visto que isso pode ser considerado uma das causas para o movimento de desprofissionalização do professorado que, segundo Nóvoa (2017), pode levar a questões delicadas acerca da profissão, como a remuneração salarial ou até as condições estruturais das escolas, principais espaços de trabalho dos docentes.

Além disso, Cericato (2016) complementa seus apontamentos afirmando que a percepção do magistério como um ato de vocação ou uma prática com carga afetiva muito grande, caracterizando o que a autora chama de “ato de amor”, ainda é algo muito presente nas concepções de docência atuais tomadas tanto pela sociedade em geral quanto pelos próprios professores e professoras, em alguns casos. A pesquisadora alerta sobre a forma como essa concepção toma lugar em ideias tidas como senso comum no imaginário social e como isso pode integrar a percepção dos próprios docentes:

Esse tipo de representação chama a atenção porque, a nosso ver, indica um fenômeno extremamente negativo, sob a perspectiva de que as dimensões pessoal e profissional do professor se constituem no seio das relações sociais, ou seja, as concepções existentes sobre a docência também fazem parte de seu imaginário e, conforme esperado, compõem sua subjetividade. (CERICATO, 2016, p. 281).

Assim, a idealização da profissão docente pela sociedade acaba, de certa forma, por permear o imaginário dos próprios professores e professoras, que internalizam essas percepções, atribuindo-as ao seu exercício profissional. Em estudos acerca das representações e percepções de professores dos anos finais do

Ensino Fundamental sobre a profissão docente, Ens et al. (2014, p. 517) abordam a relação que isso pode ter com a atratividade da área educacional como carreira:

a representação que os grupos sociais têm acerca dos professores (pais, alunos etc.) confunde-se com as representações dos próprios professores em relação à profissão docente, o que tem definido o baixo índice de busca pelos cursos de formação de professores.

Portanto, a forma como os próprios professores e professoras percebem a sua profissão e a sua carreira possui uma relação direta com a forma como o professorado é percebido pela comunidade escolar em uma relação recíproca de influências. E, dessa maneira, os alunos, por sua vez, sujeitos de contato e interação direta e contínua com os docentes, entenderiam a profissão conforme a representação que seus próprios professores e professoras teriam sobre ela.

Consolidando os apontamentos de Ens et al. (2014), Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016), ao abordarem o processo de formação de identidades, dissertam sobre duas dimensões integrantes desse dinamismo identitário: a dimensão biográfica e a relacional. A primeira representa a forma como o sujeito se percebe, baseado em impressões de terceiros consolidadas sobre ele enquanto a segunda dimensão trata da forma como as pessoas percebem o sujeito em questão. Ao tratar da articulação da identidade, as autoras reforçam que “essa identidade não é estática, ela vai sendo construída e reconstruída ao longo da vida e depende da interação do sujeito com os diversos grupos sociais aos quais pertenceu e pertence”. (GASPARI, GIANETTI E QUEIROZ, 2016, p. 133). Indo ao encontro com o defendido pelas autoras, Austria, Bolzan e Lenz (2010, p. 120), em seus estudos sobre aprendizagem docente, afirmam a docência como “uma construção contínua e permanente, englobando elementos da trajetória pessoal quanto profissional”. Sendo assim, é possível afirmar que os professores e professoras não concluem a formação de suas identidades profissionais no momento em que recebem o diploma de licenciados, mas continuam a agregar e reformular as suas subjetividades docentes ao longo de suas vidas, nos âmbitos profissional e pessoal.

Além disso, é possível afirmar que os estudos de Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016) corroboram com o que é apresentado por Ens et al. (2014) e Cericato (2016) no que concerne às dimensões do processo de formação das identidades profissionais dos docentes. Enquanto a forma como os professores e professoras percebem a sua profissão e, conseqüentemente, a sua identidade profissional, seria

uma representação da primeira dimensão, a biográfica, a forma como seus alunos e alunas e o restante da comunidade os percebem seria uma representação da segunda dimensão apresentada, a relacional. Sobre isso, Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016) reforçam que é dessa relação entre as duas dimensões que surge a identidade profissional:

A identidade profissional surge dessa complexa rede de relacionamentos onde o homem influencia e é influenciado. E não é possível dizer que só as relações no ambiente de trabalho contribuem para a construção da identidade profissional, esta é resultado de diferentes experiências vividas pelo sujeito nos processos de socialização a que esteve submetido ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional. (GASPARI, GIANETTI E QUEIROZ, 2016, p. 133).

A defesa das autoras sobre as dimensões da constituição da identidade reforça as motivações desta pesquisa. Para estudar como os alunos e as alunas do Ensino Médio percebem seus professores e professoras e contribuem para a constituição da identidade docente, processo que caracteriza o que Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016) apresentam como a dimensão relacional, faz-se necessário que nos debruçemos sobre como os próprios docentes se percebem e como, conseqüentemente, deixam-se perceber quanto a sua profissão, caracterizando, por sua vez, a dimensão biográfica.

Considerando os estudos de Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016), é possível afirmar que a percepção que os docentes possuem de si como profissionais, agindo como a dimensão biográfica de suas identidades, pode influenciar na forma como os alunos e alunas de Ensino Médio, prestes a ingressar no mercado de trabalho ou no Ensino Superior, percebem a profissão docente e moldam as suas próprias identidades como sujeitos prestes a fazer escolhas sobre o futuro. Dessa forma, inverte-se a dinâmica de influências identitárias e a dimensão biográfica dos próprios professores acabam agindo como dimensão relacional para a identidade de seus alunos que acabam se reconhecendo ou não como aspirantes da profissão. A dinâmica de relação entre as duas dimensões e como elas possuem influência uma sobre a outra é o que motiva esta pesquisa e as alterações pelas quais ela já passou.

Continuando o debate sobre a profissionalização, Nóvoa (2017) apresenta as razões para que se defenda o resgate do conceito de “profissão” em um momento

definido pelo pesquisador como “crise das profissões”, em que novas profissões surgem e outras desaparecem ou sofrem mudanças radicais:

Nas últimas décadas tem havido uma diluição da profissionalidade docente, devido a duas razões principais. Por um lado, a degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores. Por outro lado, a proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente, através do recurso a conceitos como “educador” ou mesmo “pedagogo” que, apesar da sua importante carga filosófica e política, traduzem uma certa vaguidade e até vacuidade. (NÓVOA, 2017, p. 1111 - 1112).

O autor problematiza a forma como se aborda e se apresenta a profissão de professor, além da desvalorização econômica e social. O ato de rotular os professores e professoras como “educadores” ou “pedagogos”, de acordo com os apontamentos do autor, apesar da relevante representação moral que isso possa implicar, pode acabar por atribuir aos profissionais uma ideia de sujeitos dedicados a uma vocação, não a uma carreira profissional e especializada. Tal preocupação concorda com a implicação apresentada por Ens et al. (2014) em seus estudos sobre a docência e seu reconhecimento como profissão e não vocação apenas.

Além das questões já apresentadas, de acordo com Gatti (2009, apud CERICATO, 2016, p. 281), a profissão docente enfrenta outra problemática importante, a atribuição de cargos que seriam destinados a professores a sujeitos sem formação especializada na área da docência, o que implicaria, para a pesquisadora, na desqualificação da imagem do professor. Nóvoa (2017) reforça essa problemática ao questionar quem seriam os sujeitos que representam a figura docente na profissão, alertando sobre o perigo de se atribuir funções docentes a quem atenda aos requisitos básicos de “notório saber”¹, conforme conceituação do pesquisador.

Confirmando os apontamentos feitos pelos autores, o Censo da Educação Básica de 2019 ilustra que, dentre os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 84,5% possuem formação em curso superior, sendo 80,1% em cursos de licenciatura e 4,1% de bacharelado. O restante é composto por 10,6% com formação em Ensino Médio normal/magistério e ainda outros 5,2% com formação em Ensino Médio ou inferior. (BRASIL, 2020).

¹ Qualidade estabelecida no Art. 66 da LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que institui a atribuição acadêmica necessária para lecionar na Educação Básica.

Sobre a atratividade da docência como uma opção de carreira por jovens estudantes do Ensino Médio, Cericato (2016) apresenta a problemática sobre a percepção da profissão como pouco valorizada. Além disso, a crença de que o cargo de professor pode ser ocupado por alguém sem especialização na área e a ideia de que lecionar é um ato de vocação e proveniente de um dom, conforme problemática já apresentada, e não algo fundamentado em teorias e estudos possui peso nessa questão.

Considerando a formação inicial de professores, Gatti (2014), em entrevista à revista *Cadernos Cenpec*, propõe reflexões sobre os profissionais de educação e o reconhecimento de suas identidades, afirmando a importância da formação inicial de professores e da forma como ela é organizada no processo identitário de professores e professoras:

Não se forma identidade de base se não houver uma referência institucional. Quero dizer, médico tem identidade? Tem, ele veio de uma faculdade de medicina. Engenheiro tem identidade? Tem, ele veio de uma faculdade de engenharia. E o professor vem de onde? De cursos esparsos em departamentos estanques ou cursos isolados. É por isso que quando se pergunta para professores “O que você é?”, a resposta é “Eu sou biólogo”. “Sou matemático. Sou físico”, etc. Mas na verdade são professores de biologia, professores de matemática, professores de física. Parece que há certa vergonha em dizer que é professor. Questão de identidade. Por quê? Entre outras razões, porque não temos um centro de formação de professores, ou qualquer instituto articulador dessa formação profissional dentro do nosso ensino superior. (GATTI, 2014, p. 263).

Indo ao encontro do que elucida Gatti (2014), Pereira (2011), também considerando elementos da formação inicial docente, sugere que muitos dos professores e professoras dos cursos de licenciatura podem, levando em conta suas próprias identidades profissionais, perceberem-se como pesquisadores da área da educação e não como formadores de professores e professoras. Considerando os apontamentos dos pesquisadores, a forma como a academia percebe os cursos de licenciatura, seus formadores e licenciandos, possui influência na forma como a docência acaba por ser percebida pelos próprios profissionais e pela comunidade escolar. Essa é ainda uma problemática a ser repensada pelas instituições formadoras, já que “formar professores é diferente de formar especialistas disciplinares, mas lidar com essa questão não é fácil porque requer uma mudança de mentalidades.” (CERICATO, 2016, p. 286).

Nesse caso, retomando os apontamentos feitos por Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016), é como se a forma como o meio acadêmico percebe a profissão docente compusesse a dimensão relacional da identidade dos docentes e que, conseqüentemente, influenciasse na constituição da dimensão biográfica desses profissionais. A forma como os formadores e formadoras enxergam a profissão resulta na forma como os formados a percebem e, da mesma forma, a dinâmica se repete com os professores e professoras e seus alunos e alunas da escola, como já mencionado anteriormente.

Assim, é de suma importância considerar a etapa de formação dos profissionais da educação no processo de constituição de suas identidades. Para Gatti (2014), a formação iniciada ainda não recebe a devida atenção nesse processo, mesmo que seja, como apresentado pela pesquisadora, o alicerce para que seja possível construirmos uma percepção mais positiva acerca da profissão professor.

Em suma, a constituição da identidade profissional dos professores e professoras tem seu início logo na sua formação inicial, ainda como estudantes de um curso de licenciatura. Além disso, o processo de reconhecimento de suas identidades continua em desenvolvimento ao longo de suas carreiras, ao passo que precisam lidar com crenças estigmatizadas na sociedade sobre a sua profissão, reconhecendo-a de tal forma ou como uma vocação.

Bolzan e Izaia (2006) defendem, ainda, a construção compartilhada de conhecimento pedagógico, apresentando a necessidade de espaços de interação e compartilhamento de práticas pedagógicas entre os sujeitos docentes. Para elas, é “possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor”. (BOLZAN, ISAIA, 2006, p.491).

O conceito de professoralidade é apresentado pelas autoras como sendo

[...] um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

Com isso, elas defendem uma interlocução entre o domínio do saber e o do fazer, colocando os professores e professoras na posição de constante reflexão sobre sua prática docente em consonância com o saber teórico proveniente de sua formação acadêmica. Assim, confirma-se a importância de se pensar nas oportunidades de interação e troca de experiências que se possibilitam aos sujeitos docentes durante a trajetória acadêmica e profissional, já que, conforme já especificado anteriormente, a formação da identidade profissional docente seria um processo contínuo durante a formação inicial e, depois, durante a prática docente, estando sempre em reformulação e evolução.

Considerando os estudos de Bolzan e Isaia (2006), acredito ser possível afirmar que o termo “professoralidade” abrange o nível pessoal e profissional da docência. A constituição desse conceito é mais um exemplo do quanto a docência como profissão confunde-se, no sentido de que se homogeneiza, com o âmbito pessoal e subjetivo de professores e professoras. Acredito também, entretanto, que devemos considerar esse conceito com cautela, já que depositar grande parte da responsabilidade sobre o fazer docente ao nível pessoal dos docentes pode ser um problema, já que isso abriria margem para que a constituição docente ocorresse de diferentes formas para cada professor e professora, desvencilhando-os de um cobertor teórico que pudesse dinamizar e estruturar a carreira docente.

Para além disso, Bolzan e Isaia (2006, p. 490) apresentam, em seus estudos sobre o que chamam de professoralidade, outra problemática: o apontamento de que os professores e professoras universitários não teriam, em suas trajetórias acadêmicas, respaldo suficiente para trabalhar com a formação de professores e professoras para a Educação Básica. Para as autoras, a organização acadêmica das IES está pautada na lógica de produção e publicação científica voltadas às áreas específicas de conhecimento, deixando de lado, ao tratar-se dos cursos de licenciatura, a valorização da construção de conhecimento voltado à formação docente. Nesse sentido,

A consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, bem como do compromisso com a cultura acadêmica, embora existentes não são levados em conta na formação docente, uma vez que a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor. Isso evidencia a não valorização de uma preparação específica para essa função, que é respalda

pelas Políticas para a Educação Superior no Brasil. (BOLZAN; IZAIA, 2006, p. 490).

Conforme apresentado, as autoras abordam a necessidade de que se repense a organização das IES em relação aos cursos de licenciatura. Em 2019, o Ministério da Educação publicou a Resolução Cne/Cp Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, para regulamentar a organização dos cursos de licenciatura no Brasil. Assim, a resolução é a 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).

A resolução em questão funciona como um bom exemplo da assertividade dos apontamentos de Gatti (2014) e Bolzan e Izaia (2006) sobre a formação de professores em IES. Consideremos, primeiro, o segundo parágrafo do artigo 7º do capítulo III da resolução. Nele, fica estabelecida a relação entre a aprendizagem docente e a prática e o quanto é necessário que se procure oferecê-la aos licenciados e licenciadas durante todo o percurso acadêmico e não a limitar às práticas de estágio, como percebe-se a seguir:

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 4).

Além disso, ao tratar dos fundamentos pedagógicos que os cursos de formação de professores e professoras devem adotar, o Parecer, no sexto e sétimo parágrafo de seu artigo 8º, cita a escola como espaço fundamental na e para a formação de professores e professoras, além de tratar da importância de que se abordem questões relacionadas ao cotidiano escolar e a sua gestão. Dessa forma, é possível afirmar que a Resolução Cne/Cp Nº 2 reconhece o papel da escola como instituição de prática profissional, mas também de formação constante dos professores e professoras que a ocupam como profissionais da educação.

Ainda considerando os apontamentos de Gatti (2014) sobre a organização das IES em relação aos cursos de licenciatura, faz-se relevante o apontado no artigo 9º do Parecer sobre a necessidade da constituição de uma unidade de formação nas instituições formadoras de professores e professoras, como segue:

Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 5).

Dessa forma, os estudantes dos cursos de licenciatura poderiam experimentar a docência como um coletivo já na universidade, superando, assim, o problema apresentado por Gatti (2014) e já citado neste trabalho sobre as dificuldades que os licenciandos e licenciandas teriam em reconhecer-se como professores e professoras. Com isso, aspirantes à docência poderiam, já na universidade, ocupar não mais espaços esparsos e distantes uns dos outros nas IES, mas um espaço pensado e voltado a eles, à educação e à docência.

Assim, considerando os estudos de Cericato (2016) e Nóvoa (2017) sobre a profissionalização da docência, os de Gatti (2014) e Bolzan e Izaia (2006) sobre formação de professores e os estudos de Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016) sobre os processos de formação de identidades, é possível dizer que a profissão docente, independentemente de como a nomeamos, diz respeito a um processo complexo e contínuo de formação. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de repensarmos alguns aspectos das vivências teóricas e práticas ofertadas aos jovens professores e às jovens professoras. Os apontamentos legais apresentados na Resolução Cne/Cp Nº 2 apresentam demandas para que se reorganizem os cursos de licenciatura, considerando as experiências com a docência que podem ser desenvolvidas no decorrer dos cursos, influenciando na formação dos licenciandos e licenciandas como professores e professoras.

Pensar a docência como profissão seria, então, considerá-la nos âmbitos de formação técnica e prática, feita durante e depois do percurso acadêmico de cada sujeito professor. A ideia da docência como profissão reivindica algumas considerações sobre a forma com que se oferecem condições de formação dos sujeitos profissionais, assim como questões acerca da valorização da profissão na sociedade. No capítulo a seguir, trataremos da visão de Larrosa (2018) sobre a constituição de identidade docente como o que ele chama de acontecimento.

2.1.2 A docência como acontecimento

Considerar a docência sob o viés de profissionalização apenas seria, de certa forma, reduzi-la de toda a sua complexidade e singularidades a uma única forma. O professor e pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2018), em seus estudos e reflexões sobre a docência, trata das formas como ela pode se fazer e se deixar perceber. Em uma das passagens de seu livro, Larrosa apresenta o conceito de vocação e, após um percurso argumentativo, acaba por apresentar a ideia sintética de que para se fazer vocação, a atividade exercida precisaria fazer sentido na vida de quem a exerce (2018).

A vocação de que fala Larrosa (2018) não é a mesma apresentada até aqui neste trabalho, a que é configurada na romantização da docência e, com isso, utilizada como argumento para que se deixe de valorizar e investir na educação e no trabalho dos professores e professoras, já que esses o fazem por amor e dom ou, porque é o que o destino, no sentido mais figurado possível da palavra, preparou a eles, como uma vocação. Para Larrosa (2018), a palavra vocação possui um outro sentido, uma conotação positiva acerca da docência. Em seus estudos, a vocação afirma-se como uma reivindicação não de um dom dos professores e professoras, mas é afirmada como a essência artesã, cuidadosa e afetuosa do trabalho de lecionar que, atualmente, perde-se em função das diferentes demandas do mundo e do mercado de trabalho.

Os professores e as professoras que, antes, poderiam, de fato, dedicar-se ao planejamento e à execução de suas aulas, atribuindo a elas uma atenção maior e mais afetuosa, hoje, precisam reformular a sua logística de trabalho para se adaptar a normas, padrões e exigências. As aulas precisam ser contabilizadas, mensuradas em notas e conceitos, atingir metas e prazos, quesitos que, cada vez mais, automatizam e intensificam o trabalho docente. Nesta lógica, a escola deixa de ser um espaço de vivências significativas e experiências singulares, como as defendidas por Larrosa (2018) e apresentadas a seguir, e passa a ser um espaço de reproduções, avaliações e medições, uma profissão generalizada e automatizada (LARROSA, 2018). Nesse espaço, a ocupação do professor também muda:

Com isso, o trabalho fica liberado de qualquer conteúdo determinado e adquire “a mesma homogeneidade e vacuidade que o dinheiro”. O proletário é um trabalhador desqualificado, alguém que perdeu todas as propriedades

que o qualificavam como sapateiro, marceneiro ou carpinteiro e se converte em força de trabalho pura, abstrata, sem qualidades, um trabalhador “em geral”, intercambiável, flexível e permanentemente reciclável. Essa desqualificação do trabalho está relacionada à desqualificação da formação para o trabalho. (LARROSA, 2018, p. 45).

Dessa forma, o professor e a professora se perdem em meio ao contexto mercadológico em que a escola acabou por se inserir e, assim, perdem também a sua essência de trabalhadores de antes. Não mais é possível enxergar a figura de professor como a imagem de um artesão da educação, autônomo em suas decisões e práticas, podendo dedicar-se, imaginar, criar e recriar, mas sim um operário de uma linha de produção pré-definida, alguém que segue padrões, ordens e moldes, com aulas e projetos didáticos já definidos. Assim, segundo Larrosa (2018, p. 44),

Uma escola digna, uma educação digna ou um professor digno é uma escola, uma educação e um professor que merecem o seu nome, isto é, uma escola, uma educação ou um professor "de verdade", que sejam "realmente" escola, "realmente" educação ou "realmente" professor, e não esses simulacros indignos a que somos condenados pelas tabelas e rankings de qualidade.

Segundo Larrosa (2018), esse movimento fragilizaria a identidade profissional dos professores e professoras e, por isso, ele defende a associação da palavra vocação com a docência como uma forma de recuperar a significação que, segundo ele, um dia foi atribuída ao ser professor. Para ele, este tipo de vocação nada tem de romantização ou descredibilizadora dos direitos e reivindicações dos professores e professoras por melhores condições de trabalho e reconhecimento. Por isso,

[...] poderíamos dizer que o ofício do professor não é mais um ofício artesanal (ou está deixando de sê-lo) e, talvez por isso, fale-se constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia ou da qualidade do professor, mas não mais de suas mãos, seus gestos, ou suas maneiras. Talvez seja por isso que se fale sobre sua profissionalização, mas não sobre sua vocação. (LARROSA, 2018, p. 41)

Em outros estudos de Larrosa (2011), vale-nos muito, nesta pesquisa, seus apontamentos sobre experiência e possibilidade de formação e transformação a partir delas. Para o autor, sofrer a experiência, no sentido de deixar que ela afete o sujeito de alguma forma, implique na mudança, “porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc.” (2011, p. 7). Dessa forma, proponho que pensemos nos jovens professores e professoras e, assim, nas

experiências que teriam acontecido e lhes afetado, formando-os ou transformando-os em professores e professoras.

Como uma forma de problematizar o sentido da experiência de que trata, Larrosa (2011, p.9) apresenta o exemplo da leitura. Para o autor, a leitura de um livro pode ser feita de forma que o leitor reconheça as palavras dispostas na obra, reconheça seus significados e saiba apontar os acontecimentos ali descritos. Entretanto, o que conta como experiência, depois da leitura de um livro, é a relação que o leitor construiu com o que leu, o que a leitura suscitou nele, quais mudanças e reflexões aconteceram. Esse movimento é o que, segundo Larrosa (2011), conta e é nesse caso que podemos notar o acontecimento de uma experiência. De outra forma, o leitor teria somente decodificado as palavras do livro, mas sem ter sido afetado por uma experiência. Assim,

Esse leitor analfabeto é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê. Ou, talvez, precisamente porque compreende perfeitamente o que lê. Porque é incapaz de outra leitura que não seja a da compreensão. (LARROSA, 2011, p. 9).

Proponho, agora, que pensemos os professores e professoras como o leitor apresentado por Larrosa (2011) e a docência como o livro a que se dedicam a ler. Podemos pensar as experiências que levam ao acontecimento dos professores e professoras. Podem, muitas vezes, estudar, investigar, viver a escola e a docência, como quem lê um livro, decodificando as letras que compõem as palavras, mas não ter nenhuma experiência passando por eles, como defende Larrosa (2011). Todas as atividades e vivências pelas quais os sujeitos podem passar durante a sua trajetória acadêmica e, posteriormente, profissional, precisariam caracterizar-se como experiência, como uma trajetória que implicasse mudanças, reflexões, como o leitor que lê um livro e se deixa impactar por ele. O sujeito que se deixa experienciar na docência, ao acontecer professor, não deveria mais ser o mesmo de antes, tamanha fora a sua transformação.

Ainda considerando a formação docente e pensando sobre as formas de se aprender a ser professor e professora, consideremos, agora, os apontamentos do professor e pesquisador Silvio Gallo (2017), baseado nos estudos do filósofo francês

Gilles Deleuze. Gallo (2017), em uma de suas publicações, afirma que o aprender vai além do que pode ser ensinado, controlado, planejado e avaliado por quantificações, apresentando o conceito de Deleuze "aprender obscuro" (2017, p. 107-108). Essa conceituação define a aprendizagem como processo que não pode ser planejado, previsto, em sua totalidade. Ela representa uma aprendizagem que acontece de forma única, de natureza inenarrável e inapreensível, sem uma fonte de influência clara ou bem definida.

Seguindo as ideias apresentadas por Gallo (2017), podemos pensar sobre a aprendizagem de professores e professoras. Considerando o que ele nos apresenta e em consonância com os apontamentos de Larrosa (2011, 2018), precisamos nos questionar sobre a existência, ou não, de uma única forma de se aprender a ser professor ou professora, ou ainda, a acontecer professor ou professora. Faz-se necessário, considerando as experiências que, como defendido por Larrosa (2011), são únicas para cada sujeito e assumindo que aprendizagens podem decorrer dessas experiências, refletirmos sobre como podemos pensar a formação de professores e professoras. Ou, ainda, como podemos criar condições para o acontecimento dos professores e professoras na academia ou na formação continuada dos sujeitos profissionais.

Vale a esta pesquisa, também, a distinção que Larrosa (2011, p. 15-16) propõe entre experimento e experiência, tratando-os a partir do que ele chama de "princípio de singularidade". Para o autor, enquanto o experimento precisa ser único, significando o mesmo para aqueles que o leem ou presenciam, a experiência possui um caráter de singularidade que a diferencia, podendo ser diferente para cada um daqueles que se afetam por ela. Observemos a analogia que Larrosa (2011, p. 16) faz da leitura de um poema para exemplificar o seu posicionamento:

Se todos nós lemos um poema, o poema é, sem dúvida, o mesmo, porém a leitura em cada caso é diferente, singular para cada um. Por isso poderíamos dizer que todos *lemos e não lemos* o mesmo poema. É o mesmo desde o ponto de vista do texto, mas é diferente desde o ponto de vista da leitura.

Garcia (2018, p. 163), faz uso do conceito de experiências para tratar e ilustrar o processo de constituição de sua subjetividade e identidade docente e pesquisadora. Para isso, ela afirma que

Minha subjetividade é uma invaginação, uma dobra do lado de fora, o resultado instável e precário das interações e dos acontecimentos e afetos que me constituíram. Desejos e exterioridades limitam-se reciprocamente em tempos-lugares, em tempos-história e em tempos-experiências, constituindo traços da professora-pesquisadora que busca o(s) sentido(s) do que se tornou.

Considerando os estudos de Larrosa (2011) e Gallo (2017) sobre experiências, o apontamento de Garcia (2018) vem a somar com o desenvolvimento deste trabalho e com a reflexão sobre a constituição da identidade docente. O que Garcia (2018) apresenta confirma a complexidade envolvida na forma como as experiências efetivas contribuem e aparecem na subjetividade dos profissionais e, antes disso, sujeitos. Além disso, ao afirmar que não permaneceu a mesma durante sua trajetória, Garcia (2018) ilustra o que já se falou aqui sobre a formação docente, em sua profissionalidade e subjetividade, ser contínua e constante.

Tomemos, novamente, a liberdade de repensar o exemplo de Larrosa (2011) considerando os professores e professoras investigados nesta pesquisa. Durante suas trajetórias, os sujeitos vivenciam experiências que passam por eles e que podem fazer-se de formas singulares. Assim, poderíamos dizer que todos passamos pela academia, mas ela não é a mesma para todos, ou, então, que todos entram em sala de aula, mas que a sala de aula é diferente para todos nós, professores e professoras. Por isso, faz-se importante dar voz aos sujeitos recém acontecidos professores e professoras para saber quais experiências passaram por eles, já que, como Larrosa (2011) defende, não somos nós que passamos pelas experiências, mas elas que passam por nós, já que “o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que ‘isso que me passa’, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida.” (LARROSA, 2011, p. 8).

Gallo (2017), ainda fazendo uso dos estudos de Deleuze, traz à tona um exemplo do que seria o ato de aprender não como alguém, mas com alguém. O exemplo em questão é o de um nadador que aprende a nadar não por imitar os gestos e ações de seu instrutor, mas sim, entrando em contato efetivo com a água, envolvendo-se e criando um amor por ela (GALLO, 2017). Considerando a formação de professores, podemos adequar o exemplo que Gallo nos apresenta considerando a escola no lugar da água e o professor como o aprendiz da natação.

Da mesma forma com que o nadador precisa desenvolver um amor pela água, o professor precisaria desenvolver uma relação de afeto pela escola, envolvendo-se com ela. Para o nadador que está aprendendo a nadar, não basta somente estudar a teoria e os movimentos que ele precisa realizar na água. É necessário que ele entre em contato com a água, sinta sua força, sua fluidez, a correnteza e como o seu corpo se comporta em contato com ela. Ele precisa, de fato, experienciar a água, além das instruções e percepções de quem o ensina a nadar.

Da mesma forma podemos considerar os professores e professoras que assim acontecem. Para eles, não basta estudar teorias pedagógicas ou conhecimentos específicos das suas respectivas áreas de estudo e trabalho. É necessário, e eu diria, inclusive, primordial, que, para que aconteçam professores e professoras, permitam-se adentrar na escola como o nadador que pula na água, permitindo-se experienciá-la. Somente escutar sobre como a escola se organiza, como deveria ser ou como é, não seria suficiente para o acontecimento de professores e professoras. É necessário que eles possam experienciar a escola, sentir, de certa forma, a sua fluidez como um espaço de convívio entre pessoas, a sua rigidez como um espaço institucional; é preciso que se deixem tocar pela escola e pelas pessoas que a compõem e ocupam. É preciso, além disso, que se permitam surpreender e inquietar pela escola para que possam experienciar e identificar-se com ela e nela e não aprender sobre ela a partir de percepções de terceiros.

Larrosa (2018) fala sobre o amor à escola como premissa básica do acontecer professor. Para o autor, é importante que se reconheça a escola como o espaço em que o ofício de professores e professoras acontece, conceituando-a como “[...] certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e em um espaço separados, que vão - com diferentes modalidades - desde a educação infantil até a universidade”. (LARROSA, 2018, p. 26). Ao trazer a concepção de escola à tona em seu texto, Larrosa entende que o amor dedicado a ela é algo intrínseco ao sujeito professor. Assim, o pesquisador, de certa forma, reafirma a ligação direta da escola com o ofício de professor e estabelece um estereótipo da profissão e a carga emocional a ela relacionada.

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos. Da mesma forma que um vocabulário material de carpintaria poderia ser parte do vocabulário do ofício de um carpinteiro, um vocabulário material da escola configura, em parte, o vocabulário do ofício de professor. Além disso, um vocabulário material da escola deveria fazer a escola falar, deveria ser capaz de fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é. (LARROSA, 2018, p. 27).

A insistência de Larrosa (2018) em afirmar a escola como espaço principal e palco para o acontecimento do professor, como defendido pelo pesquisador, permite que se pense sobre quais oportunidades os cursos de licenciatura oferecem aos seus alunos e alunas para que possam entrar em contato com a escola da forma mais efetiva possível durante a sua formação e, aos poucos e sob a supervisão responsável de seus professores universitários, acontecer e se reconhecer professores e professoras.

Assim, nesta pesquisa, compreende-se o acontecimento do professor e da professora em contato com a escola², tomando-a como o palco para este acontecimento. Mas, apesar disso, o que é a escola? Como e qual é a escola que espera pelos professores e professoras para que eles aconteçam? Seria correto afirmar, inclusive, que a escola está pronta ou poderíamos dizer que ela também acontece? E esse acontecimento dependeria também do acontecimento dos professores e professoras ou de outros sujeitos que ocupam a escola? No próximo subcapítulo, apresento e desenvolvo apontamentos sobre a escola como espaço de constituição e acontecimento do professor.

2.1.3 A escola como espaço de acontecimento de professores e professoras

Masschelein e Simons (2021), apresentam a escola em suas origens, na Grécia antiga, como uma forma de oferecimento de tempo livre para os sujeitos que, por causa do espaço que tinham na sociedade e suas ocupações, não possuíam o

² Neste estudo, penso a escola em diálogo com os apontamentos feitos por Masschelein e Simons (2021) sobre a essência original da escola e sobre o quanto ela também se perdeu com o passar do tempo e com as diferentes demandas do mundo em que ela se insere. Esta discussão será apresentada no próximo subcapítulo do trabalho, em que pretendi apresentar concepções da escola e de que formas ela pode, hoje, apresentar-se e portar-se como espaço formador e acontecimentos de professores e professoras.

que, na época, era tido como um privilégio. Confirmam ainda a condição da escola na época, afirmando que:

É claro que, desde o início, havia diversas ocupações para restaurar conexões e privilégios, para salvaguardar hierarquias e classificações, mas o principal e, para nós, o mais importante ato que a "escola faz" diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2021, p. 21).

Frente ao estatuto e função social da escola apresentado, é possível que pensemos a escola de hoje, o quanto de sua essência de tempos remotos permanece e o quanto se perdeu, se reinventou. Masschelein e Simons (2021) defendem a escola como um espaço não de produção ou construção de conhecimento útil, se tomarmos como utilidade a ideia de se aproveitar o conhecimento construído no espaço escolar para a realização de atividades produtivas e lucrativas na sociedade. Para os autores, a escola deveria ainda representar o espaço de tempo livre, não um espaço de desenvolvimento profissional e técnico.

Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2021, p. 33).

Afirmam ainda que, ao entrarem na escola, os alunos podem desapegar de quaisquer conceitos e preocupações que se façam realidade na sociedade em que vivem, no que diz respeito à lucratividade, por exemplo (MASSCHELEIN, SIMONS, 2021). A escola, como bem definem os autores, não deve representar um período ou espaço de transição entre dois pontos na vida dos alunos. A escola não deve ser submetida à posição de subordinação de posições, tempos ou utilidades. Assim, “o espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família sociedade)”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2021, p. 37).

Aqui, já podemos retomar a ideia apresentada por Larrosa (2018) sobre a materialidade da escola e a forma como ela é abordada na sociedade atualmente. Infelizmente, a imagem da escola e, com ela, a figura do professor renderam-se ao mercado da lucratividade, das metas, da preparação e fornecimento profissional. Toma-se como mais importante do que tudo o rendimento de alunos e alunas no que

diz respeito ao conteúdo e avaliações que precisam realizar, tornando-se o espaço que limita a ação dos professores e professoras, ameaçando o caráter de artesanaria do planejamento e da docência, como afirma Larrosa (2019).

Masschelein e Simons (2021, p. 131) tratam a figura do professor, relacionando-a ao espaço da escola como local de atuação do ofício docente. “Rigorosamente falando, seria mais apropriado e mais preciso usar a antiga expressão ‘mestre-escola’: ele é um mestre, alguém que compreende e ama seu ofício, porém o realiza não em uma oficina ou em um negócio, mas na escola.” Nesse sentido, penso a escola não como um lugar pronto ou mesmo o ponto de chegada para a profissão docente, mas como local vivo e potente para o acontecimento. Larrosa (2018) fala sobre como a sala de aula não é um espaço dado, acontecido e que espera pelos professores e professoras e alunos e alunas, mas um espaço que, assim como os sujeitos que a ocupam, está para ainda acontecer. E, assim como os sujeitos que a ocupam e compõem, a sala de aula acontece de forma contínua, sem um ponto definido em que estará pronta, mas em um processo de acontecimento constante.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A problemática até aqui apresentada acerca da constituição da identidade profissional de docentes, apesar de toda a teoria em que se baseia, direciona o principal questionamento aos sujeitos que a podem responder com maior propriedade pessoal e subjetiva: professores e professoras. Aqueles que, após anos em formação acadêmica, prostram-se em frente a uma sala de aula real, com alunos e alunas reais, colocando-se e acontecendo como professores reais. É a eles que devemos perguntar: quando e como você aconteceu professor ou professora?

Assim, a intenção desta pesquisa é questionar egressos e egressas de cursos de licenciaturas que estejam atuando em sala de aula da educação básica como professores e professoras sobre suas experiências, buscando compreender a forma como percebem a docência como profissão, as suas práticas como profissionais da educação, quais foram suas motivações para escolha de carreira e a forma como eles se sentem em relação à formação deles nos cursos de licenciatura. Para isso, empregou-se a aplicação de um questionário que, seguindo os apontamentos de Azevedo, Machado e Silva (2011) sobre as teorias metodológicas de pesquisa, funciona como uma ferramenta em que os participantes respondem a uma série ordenada de perguntas sem a presença do pesquisador. As perguntas do questionário, apresentadas no próximo capítulo, foram criadas com base no aporte teórico desta pesquisa e tinham como objetivo coletar informações e relatos dos participantes sobre as suas vivências na universidade e nas escolas onde atuam.

Já que, segundo as autoras, a aplicação do questionário pode ser feita de forma online, utilizou-se, neste trabalho, a ferramenta *Formulários Google*, dispositivo online e gratuito para usuários de uma conta *Google* que permite a aplicação de entrevistas objetivas e dissertativas com muitas pessoas. A funcionalidade, acessibilidade e usabilidade dos *Formulários Google* pelos entrevistados e sua prática criação, compartilhamento e análise dos resultados pelos entrevistadores é o que justifica a escolha dessa entre outras ferramentas disponíveis.

Segundo Azevedo, Machado e Silva (2011), o método qualitativo, empregado nesta pesquisa, possibilita ao pesquisador a apuração e tratamento dos dados coletados de forma a observar algum fenômeno social. Com esse método, é possível partir da interpretação dos dados coletados, assim como um foco nos

sujeitos participantes da pesquisa. Como, neste trabalho, pretende-se dar voz a jovens professores e professoras, o método qualitativo parece o mais adequado no que se refere ao processo de escuta que se tentou estabelecer.

Com o questionário, busca-se investigar com os professores a forma como percebem a docência. Busca-se trazer à tona que aspectos da profissionalidade docente e da figura dos professores como profissionais os levam a reconhecer a profissão como tal ou como uma vocação, como apontado por alguns teóricos. Para isso, é importante que o questionário conste com espaços para escrita de respostas dissertativas além de respostas limitadas por questões objetivas e é necessário que os entrevistados estejam dispostos a refletir e dissertar sobre o tópico a ser estudado. Por isso, as perguntas do questionário foram compostas por questões abertas e fechadas mistas (AZEVEDO, MACHADO, SILVA, 2011). Depois de realizado o pré-teste (AZEVEDO, MACHADO, SILVA, 2011) do questionário com um público selecionado, a sua divulgação foi feita em redes sociais como Instagram, Facebook, Twitter e WhatsApp. Além disso, contou-se com a indicação do questionário pelos próprios participantes.

Depois de coletadas as respostas, considerando as marcas linguístico-discursivas utilizadas pelos e pelas participantes e o objetivo de investigar de que forma jovens professores e professoras reconheceram-se, ou não, como profissionais da educação durante os seus percursos na academia e nas escolas, buscou-se atribuir sentido às contribuições dos participantes levando em consideração as suas identidades e subjetividades, considerando, inclusive, o contexto profissional e acadêmico de que fazem parte. A seguir, apresentam-se as falas dos sujeitos participantes da pesquisa e as relações estabelecidas com a fundamentação teórica deste trabalho.

4 O QUE O PROFESSORADO TEM A DIZER

*“Tanta alma pra mostrar, e somente um quadro e um giz
Tanto tempo pra falar, e o que eu digo sei que já não diz”*

Suricato (2012)

A docência, em sua multiplicidade, pode ser vista, percebida, estudada e, inclusive, acontecer de diversas formas. Tendo consciência disso, o que se pretende com este estudo é dar espaço ao professorado para que possam extrapolar as suas percepções sobre o que é ser professor e professora e ir além da figura que se tem no imaginário social. Buscou-se, por meio da pesquisa, dar voz para que os participantes pudessem mostrar suas subjetividades, percepções, suas almas, indo além do quadro e giz e do que se tem como senso comum sobre a docência. Depois de explícita a teoria tomada como fundamentação para este trabalho, o que se propõe, a partir de agora, é estabelecer um processo de escuta aos jovens professores e professoras participantes da pesquisa que se apresenta a seguir.

O objetivo deste estudo é, de fato, investigar de que forma jovens professores e professoras reconheceram-se, ou não, como profissionais da educação durante os seus percursos na academia e nas escolas. Para isso, procedeu-se a uma pesquisa qualitativa com nove docentes da educação básica de diferentes regiões do Brasil. A coleta de dados para este trabalho consistiu em uma pesquisa online aplicada pela plataforma gratuita do Formulários Google. Com ela, desenvolveu-se um questionário de duas seções que buscava investigar as vivências e percepções de professores e professoras recém-formados sobre a docência. O formulário foi divulgado em redes sociais como o Facebook, Twitter, Instagram e no aplicativo de mensagens Whatsapp, no dia 02 de outubro de 2021, contando com o compartilhamento e indicação de terceiros e teve o aceite de respostas fechado no dia 12 de outubro de 2021. Ao todo, foram dezoito respostas recebidas, mas somente nove delas puderam ser consideradas neste trabalho, já que as outras nove não se encaixavam no critério da pesquisa.

Por mais que, na divulgação e na introdução do formulário, constasse que era necessário que os entrevistados e entrevistadas tivessem concluído o seu curso de licenciatura no ano de 2019, 2020 ou 2021, ainda foram recebidas respostas de

peças que haviam se formado há mais de 10 anos. Sendo assim, por um critério de exclusão, foi preciso desconsiderar as contribuições dessas pessoas, já que as suas percepções e vivências seriam, muito provavelmente, diferentes daqueles que frequentaram a academia e entraram em sala de aula como professores e professoras pela primeira vez mais recentemente.

A primeira seção do formulário servia para apresentar brevemente a proposta da pesquisa para quem se dispusesse a respondê-la. Nela, o participante, antes de partir para as perguntas de fato, poderia ler o texto que segue sobre a pesquisa e que informa o contato do pesquisador para eventuais dúvidas ou solicitação de acesso ao trabalho final, como é possível verificar na figura a seguir.

Figura 1 - Apresentação

Pesquisa - Trabalho de Conclusão de Curso

Esta é uma pesquisa sobre subjetividade docente desenvolvida pelo acadêmico Mateus Santos de Carvalho, do curso de Letras - Português e Inglês da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Sabrina Vier. Este estudo tem como objetivo investigar vivências e percepções de jovens professores e professoras sobre a docência. Assim, pretende-se propor reflexões e contribuir com a formação docente.

Na próxima seção deste formulário, você responderá a perguntas sobre alguns dados pessoais seus que serão relevantes para a pesquisa, mas é importante ressaltar que o seu nome não será coletado, preservando a sua identidade. Ao final da seção, você encontrará uma questão que funcionará como um termo de consentimento e colaboração com a pesquisa.

Na última seção, encontrará questões discursivas que investigam as suas vivências e percepções sobre a docência.

Caso você queira conhecer os resultados deste estudo, você pode solicitar pelo e-mail mateucarvalhode@gmail.com.

Fonte: Formulários Google

A segunda seção serviu para coletar dados pessoais dos respondentes, mesmo que preservando a sua identidade. Assim, os participantes foram questionados sobre idade, o gênero com o qual se identificavam, o estado em que viviam, qual a IES em que estudaram, o curso de licenciatura que teriam feito, quando colaram grau, se lecionavam ou não e foram, por fim, questionados sobre a escola em que trabalhavam. Além disso, a última questão dessa seção funcionou como um termo de consentimento com a pesquisa em que, ao selecionar a opção afirmativa, o respondente confirmava a sua ciência sobre a utilização de suas respostas para fins de análise, discussão e divulgação neste trabalho de conclusão de curso.

Sendo assim, as perguntas podiam ser encontradas na maneira que segue, sendo as cinco primeiras discursivas em que os participantes teriam um espaço para escrever respostas curtas que atendessem ao que era solicitado e as seguintes questões, objetivas com alternativas dentre as quais teriam que escolher a que melhor se adequasse ao caso deles:

- ❖ Qual a sua idade?
- ❖ Com qual gênero você se identifica?
- ❖ Em que estado você vive?
- ❖ Em qual Instituição de Ensino Superior você estudou?
- ❖ Que curso você fez?
- ❖ Quando você colou grau?
 - 2019/1
 - 2019/2
 - 2020/1
 - 2020/2
 - 2021/1
 - Outro:
- ❖ Você leciona atualmente:
 - Sim
 - Não
- ❖ A instituição em que você trabalha é (mais de uma resposta é possível):
 - Pública - Ensino Médio
 - Pública - Ensino Fundamental séries finais

- Pública - Ensino Fundamental séries iniciais
 - Privada - Ensino Médio
 - Privada - Ensino Fundamental séries finais
 - Privada - Ensino Fundamental séries iniciais
 - Pública - Educação Infantil
 - Privada - Educação Infantil
 - Curso profissionalizante;
 - Curso preparatório para vestibular.
 - Aula particular
 - Outro:
- ❖ Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa. Concordo, também, que os dados obtidos nesta pesquisa sejam utilizados para fins científicos (monografia e publicação).
- Sim, eu concordo
 - Não, eu não concordo

Na terceira seção do formulário, todas as perguntas apresentavam-se como questões discursivas com um espaço que aceitava respostas mais extensas, se assim desejassem os participantes. As respostas recebidas, entretanto, fizeram-se sucintas e objetivas, por mais esclarecedoras e ricas que fossem, agregando em conteúdo para o desenvolvimento deste trabalho. As perguntas dessa seção apresentavam-se da seguinte forma:

- ❖ Como foi a sua decisão de cursar uma licenciatura? O que lhe fez escolher pela área da educação?
- ❖ Que repercussão essa escolha teve nos seus grupos de convívio? Você lembra de algum caso em especial?
- ❖ Descreva em uma frase/em 5 palavras o seu percurso na academia, como aluno ou aluna de licenciatura.
- ❖ Além dos estágios obrigatórios, você atuou em sala de aula ainda como aluno ou aluna de licenciatura? Como foi?
- ❖ Quando você concluiu o curso de licenciatura, você se sentia preparado para entrar em sala de aula como professor ou professora?

Como foi, para você, em poucas palavras, o início da sua prática docente?

- ❖ Como é, para você, hoje, ser professor ou professora? É, de alguma forma, diferente do que você pensou que seria quando ingressou no curso superior?
- ❖ Para você, em poucas palavras, o que é a escola e o que ela representa?
- ❖ Se você pudesse voltar ao momento em que escolheu o seu curso e profissão, ainda escolheria a docência? Por quê?
- ❖ O que é ser professor e professora na escola contemporânea?

A quarta e última seção serviu como a seção de confirmação do envio da resposta e agradecimento pela participação na pesquisa.

Em um primeiro momento, depois de encerrada a coleta, procedeu-se a leitura geral das respostas dadas à pesquisa divulgada. A partir dessa primeira leitura, considerando as temáticas e discussões que elas suscitaram no âmbito desta pesquisa, chegou-se a quatro categorias de análise, que se apresentam na sequência:

- a) Sujeitos Docentes;
- b) Escolha pela docência;
- c) Os caminhos até a docência;
- d) A docência como caminho.

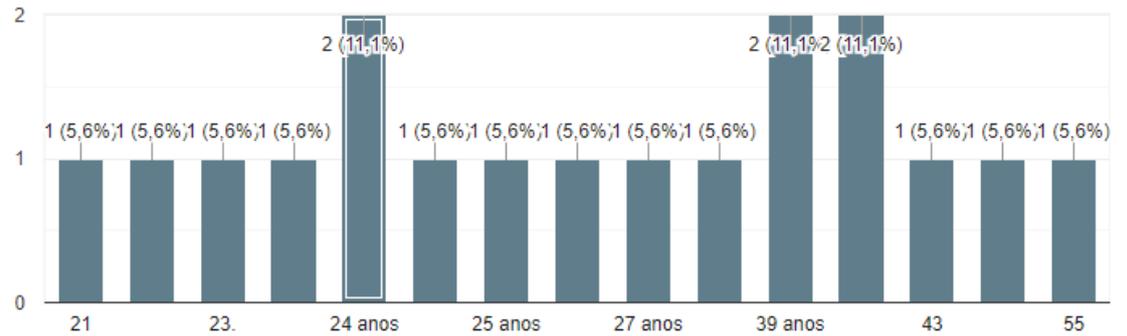
4.1.1 Sujeitos Docentes

A primeira parte da análise consiste em um apontamento quantitativo das respostas tidas para as perguntas que buscavam traçar os perfis dos entrevistados e entrevistadas. Para isso, contou-se com os gráficos disponibilizados pela plataforma Formulários Google, que demonstram de forma clara as respostas dos participantes.

Figura 2 - Qual a sua idade?

Qual a sua idade?

18 respostas

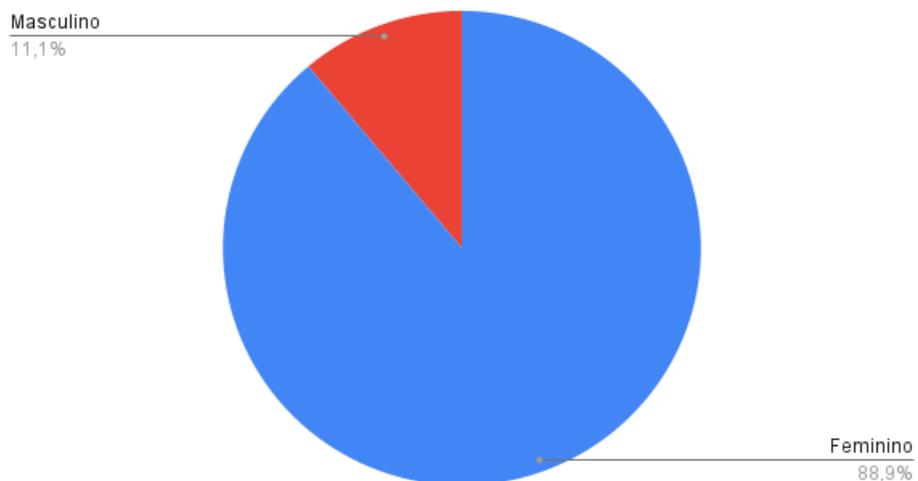


Fonte: Formulários Google

Considerando as respostas dos participantes sobre idade, é possível notar que a faixa etária de 20 a 30 anos é a que prevalece entre eles. Além disso, devemos considerar que os participantes de 43 e 55 anos são os que, segundo suas respostas, concluíram o curso de licenciatura há mais tempo do que o estipulado pelos critérios da pesquisa e que, por isso, foram excluídos da análise.

Figura 3 - Com qual gênero você se identifica?

Com qual gênero você se identifica?

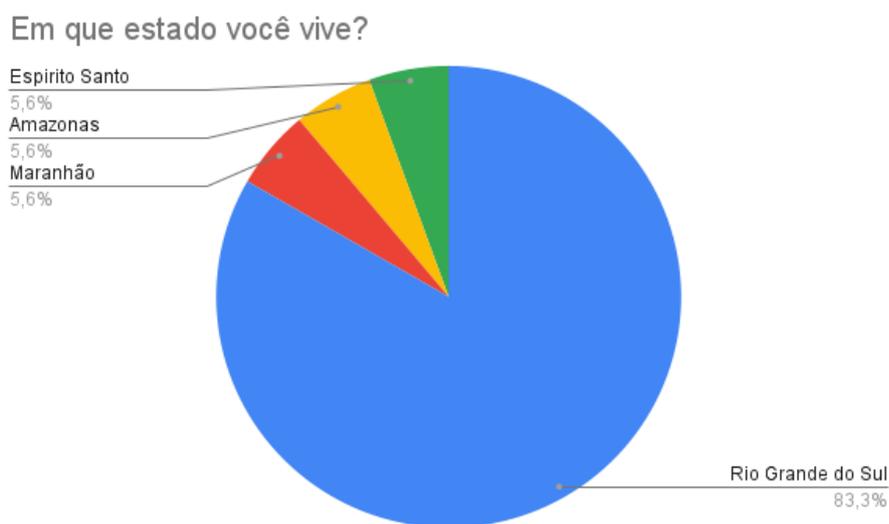


Fonte: Formulários Google

Vale ressaltar que a pergunta “Com qual gênero você se identifica” foi formulada com a opção de resposta oferecida pela plataforma com uma caixa de

texto de resposta curta. Optou-se por essa opção e não pela opção de múltipla escolha com as alternativas “masculino” e “feminino” por não se acreditar que a concepção de gênero possa ser enquadrada em apenas uma dualidade. Por isso, optou-se pela caixa de texto para que sujeitos de todos os gêneros pudessem se sentir acolhidos e convidados a participar da pesquisa.

Figura 4 - Em que estado você vive?



Fonte: Formulários Google

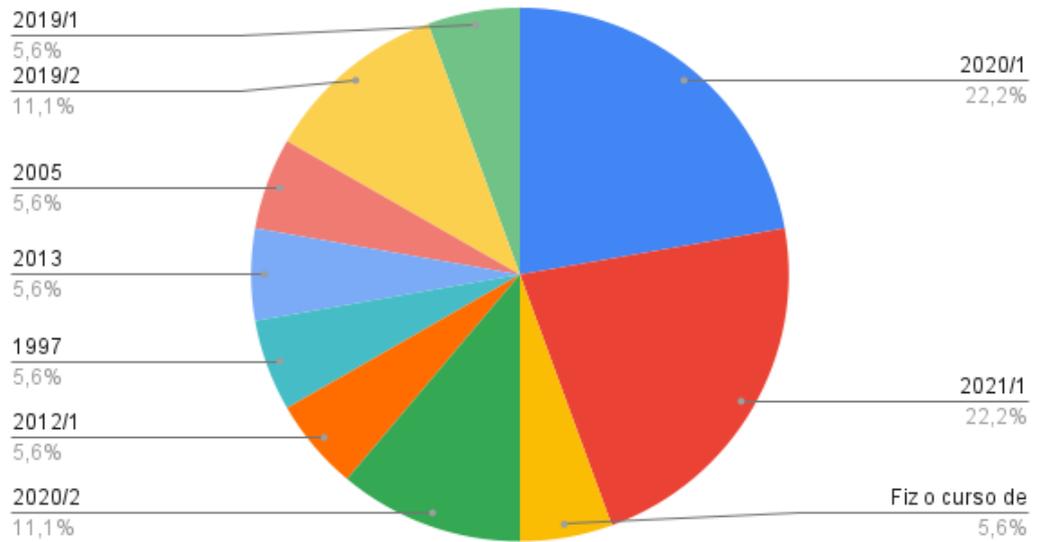
Figura 5 - Qual curso você fez?



Fonte: Formulários Google

Figura 6 - Quando você colou grau? – pt. 1

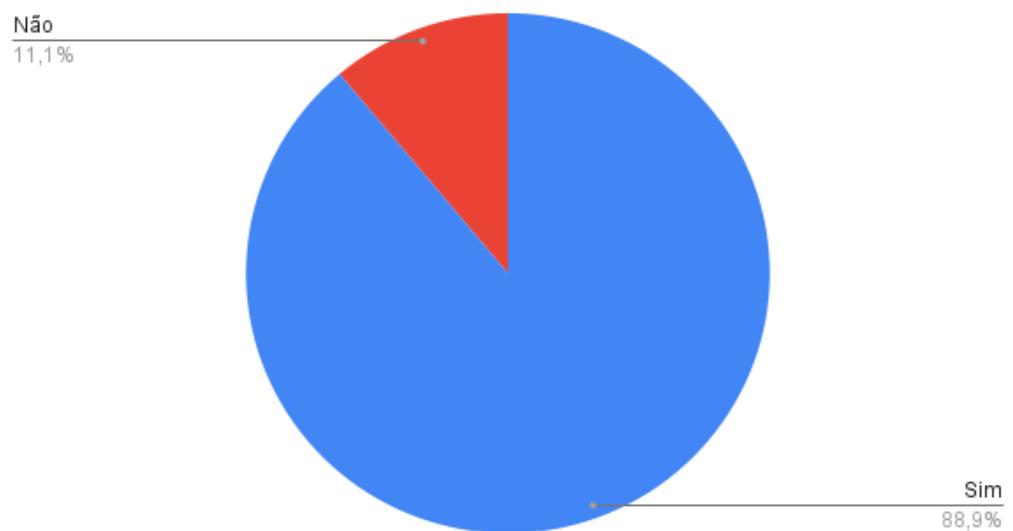
Quando você colou grau?



Fonte: Formulários Google

Figura 7 - Você leciona atualmente?

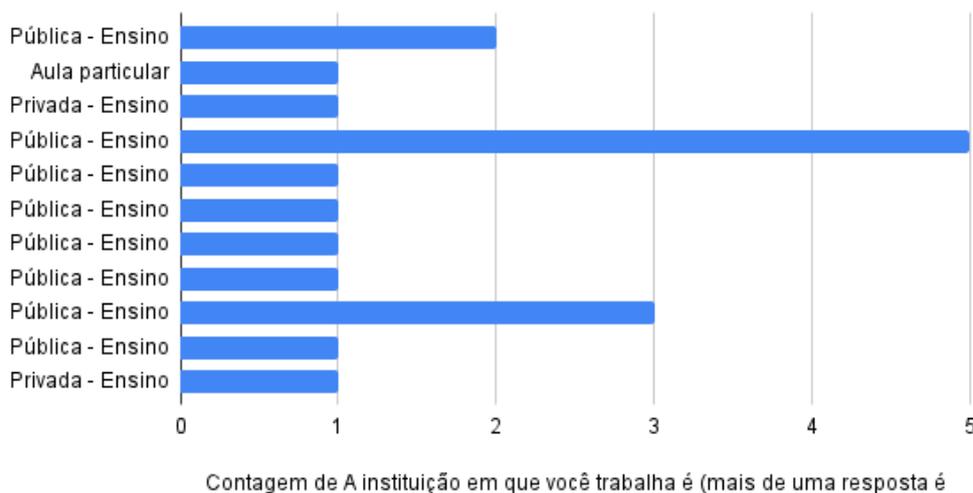
Você leciona atualmente?



Fonte: Formulários Google

Figura 8 - A instituição em que você trabalha é...

A instituição em que você trabalha é (mais de uma resposta é possível):



Fonte: Formulários Google

Sendo assim, considerando as respostas dadas na primeira seção do questionário, é possível sintetizar um perfil do grupo respondente da pesquisa. Têm-se como participantes qualificados à pesquisa sujeitos de 20 a 30 anos de idade, dois que se identificam com o gênero masculino e sete com o gênero feminino. De todos aqueles que responderam ao formulário, enquadrando-se ou não nos requisitos, quinze moram no estado do Rio Grande do Sul e três não, sendo residentes dos estados do Amazonas, Maranhão e Espírito Santo, o que pode justificar-se pela forma com que a pesquisa foi divulgada. Como as redes sociais foram utilizadas para isso, a rede de contatos do pesquisador, dos pesquisados e pesquisadas e daqueles que indicaram o questionário a outros deve estabelecer-se, principalmente, no estado do Rio Grande do Sul, têm-se como mais comum e esperadas, então, respostas das proximidades.

No que diz respeito aos cursos de licenciatura de que os participantes foram alunos e alunas, o curso de Letras, considerando todas as suas habilitações, foi o que prevaleceu. Além disso, universidades privadas colocaram-se como maioria dentre as respostas dos participantes sobre onde teriam estudado. As figuras 5 e 6, acima, confirmam a elegibilidade dos participantes que se enquadraram nos requisitos da pesquisa no que diz respeito à quando colaram grau em um curso de

licenciatura. É importante ressaltar, também, que os nove participantes elegíveis para a pesquisa lecionam atualmente e que as duas respostas negativas para essa pergunta pertencem às participantes que já haviam sido excluídas da pesquisa pelo ano em que colaram grau. Sobre a atuação em sala de aula, prevaleceram as opções de atuação que englobavam a educação pública em nível de Ensino Médio e Ensino Fundamental, séries iniciais e finais.

Para estabelecer um processo de escuta mais efetivo, facilitando a leitura deste trabalho, organizam-se, no quadro abaixo, os sujeitos participantes da pesquisa. A fim de garantir o anonimato de todos e todas, optou-se por identificar os respondentes como Sujeitos Docentes (SD), numerando-os de 1 a 9. No quadro 1, encontram-se os SD e as respectivas informações relevantes para a análise de suas contribuições:

Quadro 1 - Sujeitos Docentes:

Sujeito Docente 1	Idade: 24 anos; Gênero: feminino; Estado em que vive: Rio Grande do Sul; IES em que estudou: UNISINOS; Curso que fez: Letras; Colou grau em: 2020/1; Leciona em: Escola pública (Ensino Médio), escola privada (Educação Infantil), aulas particulares.
Sujeito Docente 2	Idade: 25 anos; Gênero: masculino; Estado em que vive: Rio Grande do Sul; IES em que estudou: Universidade Federal do Rio Grande; Curso que fez: Licenciatura em Ciências Exatas – Ênfase em Química; Colou grau em: 2021/1. Leciona em: Escola pública (Ensino Fundamental – séries iniciais e finais e Ensino Médio).
Sujeito Docente 3	Idade: 24 anos; Gênero: feminino; Estado em que vive: Rio Grande do Sul; IES em que estudou: UNIRITTER; Curso que fez: não informou; Colou grau em: 2020/1; Leciona em: Escola privada (Ensino Fundamental – séries iniciais).
Sujeito Docente 4	Idade: 39 anos; Gênero: feminino; Estado em que vive: Rio Grande do Sul; IES em que estudou: Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

	<p>Curso que fez: não informou; Colou grau em: 2021/1; Leciona em: Escola pública (Ensino Médio).</p>
Sujeito Docente 5	<p>Idade: 23 anos; Gênero: feminino; Estado em que vive: Rio Grande do Sul; IES em que estudou: UNISINOS; Curso que fez: Letras; Colou grau em: 2020/2; Leciona em: Escola pública (Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio).</p>
Sujeito Docente 6	<p>Idade: 26 anos; Gênero: feminino; Estado em que vive: Rio Grande do Sul; IES em que estudou: UNISINOS; Curso que fez: Letras – Português e Inglês; Colou grau em: 2019/2; Leciona em: Escola privada (Ensino Fundamental – séries iniciais e finais e Ensino Médio).</p>
Sujeito Docente 7	<p>Idade: 23 anos; Gênero: feminino; Estado em que vive: Rio Grande do Sul; IES em que estudou: Universidade Luterana do Brasil; Curso que fez: Geografia; Colou grau em: 2020/2; Leciona em: Escola pública (Ensino Fundamental – séries iniciais e finais e Ensino Médio).</p>
Sujeito Docente 8	<p>Idade: 41 anos; Gênero: masculino; Estado em que vive: Rio Grande do Sul; IES em que estudou: UNIASSELVI; Curso que fez: Sociologia; Colou grau em: 2019/1; Leciona em: Escola pública (Ensino Médio).</p>
Sujeito Docente 9	<p>Idade: 21 anos; Gênero: feminino; Estado em que vive: Rio Grande do Sul; IES em que estudou: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Curso que fez: Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza; Colou grau em: 2020/1; Leciona em: Escola pública (Ensino Médio).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1.2 Escolha pela docência

As duas primeiras perguntas da segunda seção indagavam sobre a escolha por um curso de licenciatura e a recepção que essa decisão teve nos grupos de convívio dos Sujeitos Docentes. Com ela, o intuito era o de ter material para refletir sobre a percepção da docência que os estudantes de licenciatura possuíam antes mesmo de estarem na universidade. Para isso, pode-se considerar os apontamentos feitos nos estudos realizados na pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em 2009, que defendem que a escolha profissional está embasada e influenciada por fatores externos ao sujeito, como o status social da profissão a ser seguida e a pressão social sobre a decisão (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).

As respostas à primeira pergunta discursiva demonstram alguns pontos interessantes de serem pensados e considerados nesta análise. O primeiro deles é o que se faz presente nas respostas dos SD 4, 8 e 9, ao falarem sobre experiências prévias na área da educação. O SD 4, em sua resposta, afirmou que havia cursado o Magistério¹ e, por isso, pôde entrar em contato com a sala de aula como docente antes de ingressar no curso superior e que isso teria influenciado na sua escolha por uma licenciatura.

O SD 8, por sua vez, em uma resposta sucinta, informa que teria estudado em um curso técnico em contabilidade e, durante este período, teria atuado como professor de sociologia. Reconheço que a forma como construiu-se a investigação com um questionário online me impediu de buscar esclarecimentos sobre algumas respostas dos entrevistados e das entrevistadas, como essa, por exemplo. Eu gostaria de saber em que circunstâncias, contratuais e formativas, a atuação como professor de sociologia teria acontecido. Entretanto, ao mesmo tempo que reconheço essa limitação de uma entrevista feita da forma como eu fiz, reconheço e ressalto que ela não impede ou prejudica a minha pesquisa. O que se ressalta nessa resposta e que interessa a mim e em minha pesquisa é a forma como a vivência desse sujeito em sala de aula o influenciou na escolha pelo curso de licenciatura em Sociologia.

¹ Também conhecido como Curso Normal, é o curso de nível de Ensino Médio que profissionaliza professores e professoras para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais. (BRASIL, 2010).

Considerando esse aspecto, o SD 9, por fim, apresenta uma vivência diferente das citadas anteriormente, tendo participado de uma feira de profissões em que os alunos do curso para o qual, mais tarde, prestaria vestibular, Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Exatas, apresentavam aspectos relevantes do curso para potenciais candidatos ao ingresso na IES. O SD 9 afirma que, antes dessa vivência, nunca havia considerado a ideia de atuar na área da educação e que a oportunidade de conhecer o curso mais de perto o fez pensar sobre a possibilidade de se tornar professor.

Com esses relatos trazidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, retomo os apontamentos de Larrosa (2011) e Gallo (2017) sobre experiências. Se considerarmos que as experiências vividas por um sujeito podem ser diferentes daquelas vividas por outros e que, além disso, podem causar efeitos diferentes e se levarmos em conta, ainda, que, no âmbito abordado nesta pesquisa, elas podem contribuir, no sentido de fazerem parte do acontecimento do sujeito como professores, torna-se relevante pensar sobre as experiências vivenciadas pelos sujeitos respondentes do questionário. Sendo assim, é possível pensar que, nos casos dos SD 4, 8 e 9, apresentados previamente, o acontecimento como professores e professoras iniciou antes mesmo não só de ingressarem em um curso de licenciatura, mas antes de decidirem por cursarem um deles. Temos como uma das respostas do SD 1, ao responder sobre o que a escola representa, a definição de que a escola seria um espaço de experiência, um *“local de experimentar, tentar, provocar, refletir, descobrir, formar...”*. Tomando essa definição pessoal para a escola, é possível afirmá-la, como aponta Larrosa (2018), como espaço de acontecimento de professores e professoras; espaço de experiências que suscitam diferentes percepções em diferentes sujeitos e que podem ser propícias ao acontecimento de diferentes profissionais antes mesmo de ingressarem na educação superior ou no mercado de trabalho.

Os SD 1 e 3 apresentam, em suas respostas, uma visão romantizada da docência. O SD 1, por exemplo, fala no *“potencial transformador da educação”*. O SD 3, para justificar a sua escolha, fala sobre um *“sentimento de pertencimento e vocação. A vontade de fazer a diferença em relação a educação dos que contribuirão para o nosso futuro. É a maneira de fazer diferença no mundo”*. Sobre essa romantização, é possível retomar os apontamentos de Cericato (2016) sobre os perigos de se atribuir grande carga emotiva à docência, percebendo-a como um

dom, algo natural e inerte ao ser humano e não uma profissão qualificada e embasada teoricamente.

As respostas dos SD 5 e 7 chamam a atenção por apresentarem, como uma das razões ou a única para escolherem pela docência a influência positiva de professores e professoras da escola. Isso permite que seja feita uma retomada das indicações de Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016) sobre a formação de identidades, considerando as dimensões biográfica e relacional. Colocando em pauta o que nos apontam as pesquisadoras, é possível dizer que a influência dos professores e professoras dos SD 5 e 7 funcionaram como um exemplo da dinâmica das dimensões. A forma como os participantes da pesquisa percebia os seus professores e professoras funciona como um exemplo de como a dimensão biográfica da identidade profissional dos docentes acabou por influenciar na forma como os seus estudantes os percebiam, caracterizando a dimensão relacional e, por fim, resultando na formação da dimensão biográfica dos estudantes que, posteriormente, reconheceram-se como professores e professoras.

Por fim, considerando a primeira pergunta do questionário, as respostas dos SD 2 e 7 indicam um interesse pelo mercado de trabalho da área da educação. Ambos sujeitos afirmaram ter considerado a demanda de vagas de emprego na área no momento da decisão. Somado a isso, afirmam, ainda, que, tendo percebido essa vantagem profissional em tornar-se professores ou professoras, os sujeitos reconheceram que gostavam do ambiente de sala de aula e que acreditariam ser um ambiente agradável de se estar como profissionais.

Consideremos, agora, a segunda questão da pesquisa, que buscava investigar como foram as reações dos grupos de convívio dos participantes e das participantes do estudo em relação à decisão de ingressarem em um curso de licenciatura e seguirem a carreira docente. Surpreendentemente, e felizmente, dos nove SD elegíveis para a análise, cinco tiveram experiências positivas com as pessoas com quem conviviam na época de suas escolhas profissionais e ingresso em cursos de licenciatura. Os SD que se enquadram neste primeiro grupo ou relatam que tiveram apoio de familiares e amigos ou, então, afirmam que não há nenhum evento importante de que lembrem para relatar sobre isso, dando a entender uma neutralidade de seus conviventes sobre a sua decisão.

Os outros 4 SD, entretanto, afirmam algumas peculiaridades em seus relatos sobre isso. O SD 1, ao ser questionado sobre a repercussão de sua escolha pelo

curso de licenciatura, em Letras, no seu caso, afirmou que escutou alguns comentários desagradáveis sobre a sua decisão, contando, em sua resposta que:

“Muita gente dizia ‘nossa, mas é tão inteligente, tem tanto potencial... podia ir pra outra área’. Um antigo professor também criticou a escolha de cursar em uma universidade privada ao invés da federal em que havia passado - e que exigiria toda uma reorganização de rotina.”

O depoimento acima retoma a discussão proposta no início do texto deste trabalho ao relatar a forma como o SD 1 sentiu-se percebido pelas pessoas com quem convivia em relação a sua escolha profissional. A resposta do SD 1, mesmo que curta, retrata de certa forma, a visão que parte de nossa sociedade tem sobre a docência. Ao afirmar que a dedicação à área da docência seria um desperdício de potencial de algum indivíduo demonstra a percepção que se tem sobre a educação e a confiança depositada na formação de professores. A concepção que essas pessoas possuem de que ser professor não exige o tanto de potencial que alguma outra profissão demandaria demonstra o quanto a visão que se tem da docência pode estar distorcida. Além disso, o ponto em que o SD 1 cita a crítica de um professor seu sobre a escolha de ingressar em uma universidade privada e não em uma federal demonstra o quão turbulenta pode ser a escolha por uma profissão e o quanto as opiniões e concepções de outras pessoas podem influenciar. Essa situação nos permite retomar os apontamentos feitos por Coutrim e Cunha (2011, p. 420) e Rocha e Átem (2010, p. 74) sobre a escolha profissional de jovens. Em seus estudos, eles afirmam que, por mais que os jovens sejam os sujeitos protagonistas de suas escolhas, eles se deixam influenciar por fatores externos como a opinião de familiares e pessoas próximas.

No caso do SD 1, por mais que a crítica do professor não tenha sido sobre o curso escolhido, mas sim sobre a IES em que o SD estudaria, ainda é um bom exemplo de um fator externo relevante, já que, mesmo depois de concluída a licenciatura, o SD 1 ainda relembra desse fato e o retoma em sua resposta. Vale ressaltar que, no momento da sua resposta para esta pesquisa, o SD 1 tinha 24 anos. Sendo assim, é possível dizer que a sua escolha pela licenciatura aconteceu antes dos seus 20 anos, enquadrando-se nos apontamentos de Coutrim e Cunha (2011) e Rocha e Átem (2010) sobre escolhas profissionais de jovens.

Os outros SD possuem, em suas respostas, um ponto em comum sobre como as suas escolhas foram recebidas por aqueles com quem conviviam. Os SD 2, SD 3 e SD 4 afirmam ter ouvido críticas por suas escolhas disfarçadas como avisos, alertando-os que a profissão docente não era valorizada e que a remuneração era baixa. Mais uma vez, temos a percepção de terceiros sobre a profissão de professor figurando no momento de escolha profissional dos professores e professoras.

O relato do SD 2, dentre os outros, merece atenção especial em função de um apontamento interessante em sua resposta. Ao responder à pergunta sobre a receptividade de pessoas próximas à ideia de cursar uma licenciatura, além de falar sobre a baixa remuneração, o SD 2 relata que muitos de seus amigos diziam que para seguir a profissão, era necessário que se gostasse muito dela. Este comentário, por mais que só tenha aparecido uma vez entre as respostas elegíveis desta pesquisa, tem um valor significativo para ela. O posicionamento citado demonstra a percepção que os locutores de comentários desse tipo possuem sobre a docência, colocando os profissionais em uma posição de sacrifício pessoal, dom ou vocação.

Vale, aqui, a ressalva de que a vocação a que me refiro quando trato de comentários desse tipo em nada tem ligação com a ideia e concepção de vocação defendida por Larrosa (2018), como uma retomada da essência da profissão docente que, segundo o autor, tem, cada vez mais, passado a servir e adequar-se à lógica mercantil a que a educação está se submetendo atualmente. Aqui, pensa-se e problematiza-se a concepção de vocação considerando os aportes teóricos apresentados por Cericato (2016) sobre isso, ao afirmar que a atribuição de uma carga emotiva ou a definição da docência como um ato de amor ou, nesse caso, um ato de coragem, constitui-se como um problema, pois contribui para a desprofissionalização docente, como apresenta Nóvoa (2017). Ao pensar-se na docência dessa forma, contribui-se para consolidar a ideia de que a profissão docente não apresenta boas condições de trabalho, como remuneração digna, por exemplo, e que a única atitude em relação a isso seria a coragem de, mesmo assim, optar por atuar como professores e professoras. Como sociedade, tem-se essa concepção sobre a profissão docente como algo aceitável e um senso comum, infelizmente.

Assim, de forma geral, ao abordarem a escolha pela docência, os SD revelam ter a ideia de ser professores ou professoras como algo proveniente de diferentes

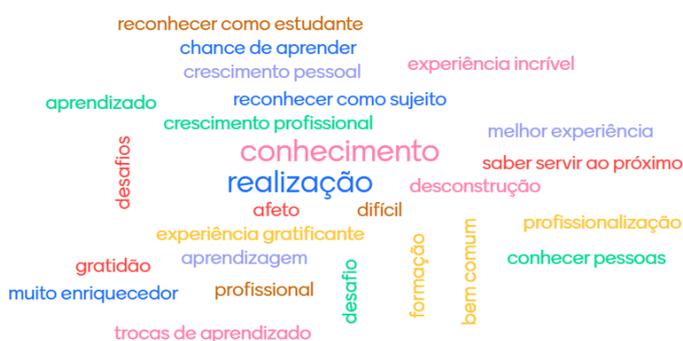
experiências, sejam elas vindas de vivências frente a uma sala de aula, em um evento em alguma IES ou por incentivo e exemplo de professores e professoras da escola em que estudavam. Além disso, alguns dos SD afirmam não terem encontrado oposição à ideia de seguirem o magistério como profissão. Outros, entretanto, relataram uma resistência ou comentários que ouviram de pessoas com quem conviviam que se fizeram significativos nos seus diferentes processos de escolha.

4.1.3 Os caminhos até a docência

A terceira categoria de análise advinda das respostas dadas à pesquisa online trata do percurso acadêmico de cada um dos SD. Com ela, buscava-se verificar qual seria a percepção dos sujeitos sobre a sua formação docente e sobre as experiências que tiveram na academia. Todas as respostas para esta questão fizeram-se sob um caráter positivo sobre a formação que tiveram. Por mais que palavras como “desafio” e “difícil” tenham figurado nas respostas, podendo atribuir à formação uma conotação não propriamente negativa, mas com uma atribuição de adversidades e superação, o que prevalece são palavras como “enriquecedor”, “conhecimento” e realização, por exemplo. Para facilitar a visualização das respostas, inseri as palavras, quando listadas pelos entrevistados e entrevistadas e também as palavras-chaves das frases, quando eles optaram por construí-las ao invés de listar palavras isoladas, na plataforma online Mentimeter, que permite a criação de Wordclouds. Wordclouds apresentam-se como nuvens de palavras, ressaltando as que aparecem com mais frequência, quando repetidas, como é possível perceber na figura a seguir.

Figura 10 – Word Cloud

Word Cloud



Fonte: elaborado pelo autor

De todas as respostas, entretanto, algumas destacam-se e merecem atenção especial nesta análise. O SD 9, por exemplo, fala sobre ter tido a oportunidade de se reconhecer como sujeito, estudante e profissional durante o seu percurso na academia, como aluno de licenciatura. Considerando essa afirmação, pode-se trazer à tona os apontamentos de Austrian, Bolzan e Lenz (2010) sobre a aprendizagem docente, quando afirmam que ela é composta por uma interseção de elementos da vida pessoal e profissional dos sujeitos. Quando o SD 9 afirma que, durante o curso de licenciatura, teve a oportunidade de reconhecimento no âmbito pessoal, profissional e acadêmico, temos uma comprovação para o que apresentam as autoras em seus estudos.

A composição identitária de professores e professoras conta com vivências dos âmbitos profissional e pessoal que, somados a experiências vividas pelos sujeitos, permitem o acontecimento dos professores e professoras, como defendido por Larrosa (2018). O SD 4, ao responder a mesma pergunta, afirma que o curso de licenciatura permitiu um crescimento profissional e pessoal, corroborando, também, com o apresentado sobre a forma como a vida pessoal e profissional fazem parte da aprendizagem e formação docente.

Os SD 2, SD 5 e SD 7 falam, em seus relatos, em experiências, adjetivando-as como “incrível”, “gratificante” e “melhor”. O uso de “experiências” para tratar do percurso acadêmico faz-me pensar na abordagem de Larrosa (2011) sobre elas, afirmando que, quando vivenciadas por diferentes sujeitos, as experiências podem ter efeitos completamente diferentes em cada um deles. Assim, é possível pensar

sobre a pluralidade de experiências possíveis de se apresentarem aos mais diversos sujeitos e que contribuem para a formação de identidades profissionais. Na pergunta seguinte do questionário, ao falar sobre vivências em sala de aula durante o curso de licenciatura, podemos inferir algumas delas.

Quando questionados sobre terem tido ou não experiências em sala de aula como professores e professoras antes de concluírem o Ensino Superior além das práticas de estágio obrigatórios, todos os entrevistados e entrevistadas elegíveis para esta pesquisa responderam que sim. Dentre os relatos apresentados, muitos deles indicaram a participação em programas como o programa Mais Educação, o Novo Mais Educação, o Programa de Iniciação à Docência (Pibid)² e Residência Pedagógica, além de estágios remunerados ou contratações como monitores em escolas.

O Pibid, conforme apresentação na página online do Ministério da Educação, caracteriza-se como um programa que

oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (BRASIL, 2018).

O programa Novo Mais Educação, consolidado como um substituto do programa Mais Educação, vigente até o ano de 2016 (KASPER, OLIVEIRA, RINALDI, 2018, p. 528), foi

criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. (BRASIL, 2018).

O outro programa que figurou nas respostas dos sujeitos respondentes da pesquisa foi o da Residência Pedagógica, ação integrante da Política Nacional de

² Neste trabalho, ressalta-se a importância que programas como o PIBID possuem na formação de professores e professoras e na educação do Brasil e, considerando isso, o autor desta pesquisa coloca-se contra toda e qualquer tentativa de desmanche e ataque contra essa e outras políticas voltadas à educação brasileira.

Formação de Professores que tem como intuito introduzir os licenciandos e licenciandas em vivências no cotidiano de escolas.

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. (BRASIL, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica e o Programa Brasileiro de Iniciação à Docência, independentemente de suas matrizes e configurações, possuem a intenção de introduzir o estudante de licenciatura na escola, permitindo vivências na docência antes mesmo de receberem o diploma. Assim, há um contato com a docência intermediado pela universidade que garante a supervisão e orientação dos alunos e alunas que participam do projeto.

O Mais Educação e o Novo Mais Educação, por sua vez, não possuem uma ligação com as IES, contratando professores, formados ou não, para atuarem como ministrantes de oficinas educacionais. Com isso e considerando as outras respostas obtidas na entrevista, que citavam atuação como contratados ou monitores em escolas, alheios aos programas citados, penso sobre as diferentes formas com que as vivências de alunos de cursos de licenciatura podem impactar em seus acontecimentos como professores e professoras.

Nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, ressaltam-se afirmações sobre o quanto o primeiro contato com sala de aula foi desafiador, mas de uma valia muito grande para o desenvolvimento acadêmico e profissional deles. O SD5 afirma acreditar

“[...] que essas experiências contribuíram muito para que eu visse o lado da escola que os alunos não têm acesso e saber definitivamente se aquele era o caminho que eu queria seguir e se era na sala de aula o lugar ao qual eu me encaixaria.”

Considerando a resposta apresentada, é possível inferir que, para esse sujeito, as vivências na universidade somente, mesmo que em um curso de licenciatura, não possibilitam que seus estudantes conheçam, de fato, o espaço de atuação da profissão para qual se preparam. Assim, além das considerações teóricas apresentadas nas aulas do curso, fizeram-se tão importantes quanto as experiências que os sujeitos respondentes puderam vivenciar na escola, seja como

bolsistas, estagiários, monitores ou em outra forma de atuação. Sobre isso, reafirmam-se como relevantes os apontamentos de Gatti (2014) e Bolzan e Izaia (2016) sobre a formação docente, quando tratam da necessidade de compartilhamento de experiências. É importante que, nessas oportunidades de atuação e aproximação da escola, os acadêmicos de licenciaturas possam, além de vivenciar a docência, juntos de seus professores e colegas, compartilhar e refletir sobre suas experiências, favorecendo, assim, a sua formação docente e a do seu coletivo, já que, segundo Bolzan e Izaia (2016), a formação de professores e professoras é constante e contínua, dentro e fora da academia.

Anteriormente, neste trabalho, no capítulo em que trato da formação docente e dos preceitos que a orientam, fiz referência, em consonância aos estudos de Gatti (2014) e Bolzan e Izaia (2016), à Resolução Cne/Cp Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que regulamenta a organização dos cursos de licenciatura. O documento oficial determina, em um de seus artigos, que os cursos de licenciatura devem oferecer aos seus alunos e alunas oportunidades em que possam relacionar a teoria discutida na IES com a prática em sala de aula, ofertando possibilidades de atuação docente mais amplas e além dos estágios curriculares obrigatórios. Além disso, reconhece a escola como um importante local para a formação de professores e professoras, fazendo necessária a presença e ocupação deles e delas nesse espaço, mesmo ainda como licenciandos e licenciandas

Além disso, é importante ressaltar a resposta do SD 6 para esta questão. Ao informar que, durante o curso, trabalhou em uma escola com anos iniciais, afirma a importância dessa experiência, pois ela permitiu que ele conhecesse melhor a organização da escola. Isso demonstra a importância do que é previsto na Resolução Cne/Cp Nº 2, em seu artigo 8º, que afirma a necessidade de que os licenciandos tenham oportunidades de construção de conhecimento sobre o cotidiano e organização da escola.

O SD 4, por exemplo, de forma breve, ilustra bem a forma como a relação entre o saber teórico e o prático devem se alinhar, e assim o fazem, na formação e constituição docente. Para o SD 4, participante do Pibid, ter tido a chance de atuar em sala de aula antes da conclusão do curso de licenciatura foi uma “*experiência enriquecedora. Junção da teoria à prática*”. Vale ressaltar que o SD 4 colocou grau ao final do primeiro semestre de 2021, o que significa que esteve na IES como estudante nos anos mais recentes, o que exemplifica um caso bem atual de sucesso

e benefício do Programa Brasileiro de Iniciação à Docência na formação de professores e professoras.

Considerando ainda os estudos de Larrosa (2018) e Gallo (2017) sobre o acontecimento de professores e professoras e sobre experiências, é importante atentar-se a uma questão importante. Por mais que o contato com a escola possa ser uma ótima oportunidade para a formação docente, ela não é garantia para o acontecimento docente. Da mesma forma que Larrosa (2018) nos fala sobre a leitura de um mesmo poema que pode suscitar diferentes emoções e interpretações em diferentes leitores, a experiência em sala de aula, garantida por programas ou não, pode garantir diferentes experiências para os sujeitos que neles se aventuram.

Essa concepção fortalece ainda mais a ideia que se construiu ao longo do processo de pesquisa, reflexão e escrita deste trabalho, de que a formação docente se torna uma tarefa muito difícil e complexa quando se busca ofertar oportunidades para o acontecimento do professorado que se busca formar para o mercado de trabalho. A pluralidade de licenciandos leitores para escolas poemas que se escrevem fora da universidade é muito grande para que se possa ter um plano de execução que garanta experiências iguais para todos.

Dentre as respostas para essa questão, a afirmação do SD 2 chama a atenção pelo fato de que, com ela, ele assumiu ter se surpreendido com a prática docente, já que ela, na realidade, era muito diferente do que ele esperava que fosse. Para defender isso, justifica que os alunos e alunas não são tão motivados e reconhece que a carga de trabalho dos professores e professoras não deveria ser tão grande quanto é. Isso nos demonstra que a percepção que o SD 2 tinha sobre a profissão de professor sofreu mudanças ao longo do seu percurso acadêmico e com a iniciação à docência.

Assim, considerando as respostas dos SD para a pesquisa no que concerne aos seus diferentes percursos nos cursos de licenciatura, é possível notar a pluralidade de experiências possíveis de serem vivenciadas pelos sujeitos enquanto ainda alunos e alunas. Além disso, considerando as várias possibilidades de experiências, nota-se a também variada gama de reações e resultados que as experiências podem causar, ao considerarmos os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa e como os seus percursos acadêmicos os mostraram diferentes fatores sobre a docência. Ou seja, o acontecimento parece sempre ser da ordem do singular, sendo único para cada um dos sujeitos que se permitem acontecer, que se

permitem o nado em águas fluidas e contínuas, o que torna muito complexa a tarefa de dissertar sobre o acontecimento como algo concreto e passível de definição de seu processo como um movimento generalizado.

4.1.4 A docência como caminho

A próxima categoria de análise é a que inicia uma investigação sobre as experiências dos sujeitos após a conclusão dos seus respectivos cursos de licenciatura. Com ela, buscou-se investigar como foi, para eles, iniciar na carreira docente depois de, oficialmente professores, questionando se eles se sentiam preparados ou não. As respostas a essa pergunta foram bem significativas para a pesquisa, já que foi a que recebeu contribuições mais elaboradas e mais complexas. O SD 2, por exemplo, dando continuidade a sua resposta anterior, afirma ter se sentido preparado para a prática docente, mas ter sentido, no início, muita insegurança, atribuindo a dificuldade à carga de trabalho que possuía.

O SD 5 relata que, depois de ter colado grau, ficou afastado da sala de aula por 6 meses e que isso lhe deu muita insegurança para iniciar a prática docente, por afirmar que não sabia como seria estar na escola, principalmente, em tempos de pandemia, em que muitos dos alunos estariam em ensino remoto. Afirma, posteriormente, entretanto, que, quando voltou para a escola, agora como docente, de fato, reconheceu um espaço de prática igual ao de seu estágio, sentindo-se, então, seguro para continuar. Isso nos mostra, mais uma vez, a importância de oportunidades de vivências pedagógicas durante o percurso dos acadêmicos nos cursos de licenciatura.

O SD 6 também relatou insegurança ao precisar entrar em sala de aula, afirmando que se sentia preparado quanto a teoria, aprendida na IES, mas que a prática envolvida no atuar como docente, de fato, era o que causava a insegurança de que ele fala. Com isso, retomamos os apontamentos de Larrosa (2011) e Gallo (2017) sobre a importância de ir além da teoria, como o nadador que não somente escuta e toma notas sobre a teoria ensinada pelo seu instrutor, mas que se deixa jogar na água e vivenciá-la. Indo ao encontro disso, o SD 7 explica que, antes mesmo de concluir o curso de licenciatura, havia assumido uma vaga em uma escola estadual e foi aí que iniciou a sua carreira docente. Afirma que, nesse

momento, sentiu medo e disse não se sentir preparado para a sala de aula, também atribuindo uma dissociação entre teoria e prática, elucidando que

“Na faculdade aprendemos sobre conteúdos, técnicas e autores, mas, é somente em sala de aula que aprendemos, realmente, como trabalhar com a educação. O medo e a ansiedade passaram rápido, a cada troca com os alunos e com todos os acolhimentos por parte dos colegas de trabalho.”

Relatando uma percepção semelhante, o SD 3 afirma sentir que *“tinha as competências, mas não a prática de fato”*. Para superar essa dificuldade, o sujeito apegou-se em exemplos de colegas próximos, afirmando que a teoria do curso, por si só, não seria suficiente. É possível notar que existe um padrão na percepção dos jovens professores sobre a forma como as aprendizagens construídas na universidade, muitas vezes, ao serem postas em contraponto com a prática, não se fazem suficientes. O caso do SD 3 elucidava bem o que é apontado por Bolzan e Izaia (2006), ao defenderem uma construção compartilhada de conhecimento, com a troca de práticas pedagógicas entre os professores e professoras.

Seguindo a mesma lógica sobre a relação de teoria e prática, o SD 4 afirma não ter se sentido preparado, afirmando que o fato de ter um diploma não garantia a segurança para a prática, mas somente contribuía para a consolidação da autoestima em se ter um curso superior. Essa percepção é curiosa por reconhecer o percurso acadêmico como algo alheio e com outra finalidade que não a da prática docente. Além disso, o SD 4 afirma que teria que continuar estudando para sentir-se preparado e seguro, principalmente em relação aos conteúdos com que teria que trabalhar em sala de aula.

Indo ao encontro da colocação do SD 4 sobre a necessidade de continuar a estudar, o SD 1 apresenta uma visão mais otimista sobre isso, reconhecendo que

“Não me sentia totalmente preparada, mas acho que esse preparo nunca será sentido 100%, mas sabia que havia estudado e me qualificado para estar nos locais em que ocupava, então estava segura. Creio que nossos desafios devem avançar à medida em que o tempo avança, portanto, sempre estarei assumindo algum desafio novo, que mexe com essa suposta preparação.”

Com uma resposta sucinta, o SD 8 afirmou sentir-se preparado, mesmo reconhecendo que tinha muito para aprender. O SD 9 também afirmou que se sentia pronto, justificando que

“Me sentia preparada, pois compreendia que era o meu começo e que nunca saberei de tudo, e estava disposta a aprender. Minhas experiências como bolsista e como estagiária na graduação também foram importantes para isso.”

As três últimas respostas apresentadas demonstram uma percepção diferente das anteriores, mostrando-se conscientes sobre a necessidade e importância da formação continuada. Reconhecem que a docência exige, conforme afirmam Austria, Bolzan e Lenz (2010), uma constante busca por conhecimento, em uma formação constante e contínua. O SD 1, por exemplo, reconhece que, durante sua carreira docente, novos desafios serão apresentados a ele e que, com eles, novas atitudes e aprendizados se farão necessários.

Dando continuidade a este tópico, reforçando o quanto ele está presente nas percepções sobre a docência, as respostas dos SD 5 e 6 para a próxima pergunta, que investigava como era, para os entrevistados e entrevistadas, ser professor e professora e se era diferente do que eles imaginariam que seria, reafirmam a dificuldade de colocar a teoria em prática. Afirmam ainda que, por isso, a realidade da profissão acabou sendo diferente da percepção que eles tinham anteriormente sobre ela.

O SD 2 afirma que ser professor mostrou-se ser muito diferente do que ele imaginou que seria, atribuindo a sua maior surpresa a condições de trabalho, como carga de trabalho e poucos benefícios. Além disso, entretanto, ele afirma acreditar que a grande demanda de trabalho tende a diminuir depois do fim da pandemia da Covid19, que têm exigido dos professores e professoras uma dedicação muito extensa às diversas modalidades de ensino que precisaram acontecer nas escolas durante este período difícil.

As respostas dos SD 1 e 4 mostram-se muito otimistas, ao afirmarem que, mesmo surpresos sobre alguns pontos da docência, ainda se sentem muito realizados e contentes com ela. O SD 1, entretanto, ressalta que, por mais satisfeito que esteja com a sua profissão, ainda reconhece as suas dificuldades. A resposta do SD 7 demonstra uma visão bem elaborada sobre a forma com que a docência

acontece, ressaltando, mais uma vez, que ela demanda uma formação e aprendizagem continuada.

“Sim, ser professora, a sala de aula e o ambiente escolar são diferentes do que pensava. Ser professora pra mim é aprender todos dias, aprender que nem todas as aulas serão perfeitas e que todos os alunos são diferentes. Todos os dias busco melhorar, ouvir mais e entender que, às vezes, o conteúdo em si não é o mais importante. Não imaginava o quão próximos conseguimos ser dos nossos alunos e que eles nos ensinam muito, principalmente, sobre como agir com cada particularidade. Nem sempre o planejamento dá certo, mas o importante é a luta constante por fazermos o melhor que conseguirmos com os recursos que temos.”

As respostas dos SD 3 e 9 são as que, possivelmente, mais se destacam, por pontos interessantes para reflexão. O SD 3 apresentou um comentário singular quando questionado se ser professor era diferente do que ele imaginaria que seria e como isso se justificava, como a seguir:

“Sim! Pois somos muito mais referência do que imaginamos. E também somos muito mais julgados. Por exemplo, nunca mais bebi em público com a mesma paz, com medo de encontrar algum dos meus estudantes e ser julgada por seus responsáveis.”

Logo no início, o sujeito respondente afirma perceber-se como uma referência para os seus alunos e alunas, o que me faz retomar os estudos de Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016) sobre as dimensões integrantes da construção identitária. É possível afirmar que a resposta do SD 3 se apresenta como um exemplo da dimensão biográfica, apresentada pelas autoras. Nessa dimensão, a forma como o sujeito se percebe e se identifica é influenciada pela forma com que ele é percebido por aqueles que com ele convivem. Assim, a maneira com que os alunos e alunas enxergam o SD 3 acabou permeando a forma como ele mesmo se vê, funcionando como um exemplo da dinâmica defendida pelas autoras e já apresentada anteriormente neste trabalho.

Além disso, outro ponto faz-se interessante em sua resposta. O SD 3 afirma ter receio de consumir bebidas alcoólicas em público por temer ser visto por algum de seus estudantes e isso resultar em ser julgado moralmente pelos seus responsáveis. Isso fala muito sobre o que Bolzan e Izaia (2016) afirmam sobre a forma que a identidade docente é permeada por questões pessoais dos sujeitos. Além disso, ainda considerando os estudos Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016), é

possível, agora, abordar a constituição da identidade do SD 3 em relação à dimensão relacional, sendo a que é constituída pela forma como o sujeito é percebido por terceiros. Assim, a percepção do sujeito sobre a sua identidade docente torna-se vulnerável à percepção que outros possam ter, colocando em jogo a dimensão biográfica de sua identidade.

O SD 9, por fim, diz ter se surpreendido de forma muito positiva com a docência, já que afirma que ser professor está sendo muito melhor do que ele acreditava que seria durante o seu tempo na universidade. A forma, ainda, como o SD 9 coloca-se em relação a sua docência é muito interessante, dizendo sentir-se *“muito feliz e adoro esse ‘lugar’ de professora que estou construindo e experimentando a cada dia”*. Ao colocar-se em um lugar de professora, o SD 9 vai além do exercício de uma ocupação por um determinado período dos seus dias. Com essa afirmação, o sujeito afirma-se professora, colocando-se e prostrando-se à sociedade como educadora, deixando a profissão permear não somente a sua constituição subjetiva profissional, mas também pessoal. Além disso, é possível interpretar a colocação do SD 9 sobre um lugar de professora como sendo a ocupação de um lugar de fala perante o mundo. Ao colocar-se dessa forma, o SD 9 carrega consigo uma bagagem teórica, prática e pessoal para que possa assumir a posição de interlocução como docente.

Vale ressaltar a forma com que o SD 9 afirma a maneira progressiva com que experimenta a docência, permitindo, novamente, referência aos estudos de Larrosa (2018) sobre experiência e, sugerindo, dessa vez, que não só as experiências podem ser diferentes para sujeitos diferentes, mas que um mesmo sujeito pode experimentar situações de formas diferentes ao longo da vida. Assim, as experiências que o SD 9 teria tido no início de sua carreira docente podem ser muito diferentes das que ele ainda vivenciará, assim como o mesmo poema lido em momentos diferentes pelo mesmo leitor ou o fluxo da água em que se joga o nadador.

A próxima pergunta a ter as respostas abordadas questionava os participantes sobre o que é a escola e o que ela representa para eles. Com isso, entendendo a escola como espaço de formação também de professores e professoras, buscou-se investigar não só a percepção dos entrevistados e das entrevistadas sobre a profissão docente, mas também sobre o seu principal espaço de atuação. As respostas, por mais que se fizessem diferentes, apresentam uma sistematização semelhante que coloca a escola como um espaço de acolhimento,

socialização, experimentação e construção de conhecimento com potencial transformador. A resposta do SD 7 representa bem a essência dos apontamentos feitos pelos outros SD. Ao falar em experiências novas todos os dias e ao defender que todos aprendem na escola, o sujeito demonstra o quanto o espaço escolar funciona e continua a funcionar, ao longo da carreira de professores e professoras, como um espaço de experimentação, ressignificação e aprendizagem contínua. Assim, atrevo-me a defender a ideia que não se acontece uma vez professor ou professora na escola, mas continua-se assim acontecendo, devido ao ambiente rico que é proporcionado pelo contexto escolar.

“A escola é um ambiente de acolhimento, empatia, aprendizados, risadas e brincadeiras. Ela representa um lugar heterogêneo, com muitas diferenças e particularidades. Todos aprendemos na escola, não só os alunos, e todos os dias temos uma nova experiência, um dia nunca será igual ao outro, essa é a magia do ambiente escolar, saber que temos muitas experiências novas e gratificantes para viver.”

Para tentar compreender se, de alguma forma, as experiências dos entrevistados e das entrevistadas havia mudado a sua relação com a docência, a próxima pergunta questionava-os se escolheriam cursar uma licenciatura novamente se tivessem a chance. A maioria das respostas fazem-se positivas, afirmando que sim, escolheriam por seguir a carreira docente, se tivessem a chance de o fazer. Dentre elas, vale ser ressaltada a resposta do SD 9, por afirmar que se tornou “a pessoa que sempre quis ser cursando a Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza”. É interessante pensar o quanto a prática profissional acaba por permear o sujeito em sua instância pessoal, assim como afirmaram Bolzan e Izaia (2016), permitindo a realização de uma idealização de profissão, personalidade e vida.

Mais uma vez, os estudos de Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016) fazem-se presentes nesta análise, desta vez, na resposta do SD 5. Nela, o sujeito afirma que se sente muito bem por estar em sala de aula e poder fazer pelas novas gerações o que os seus professores fizeram por ele. Mesmo que o formato da pesquisa não me permita investigar melhor as motivações do SD para essa resposta, é possível afirmar que a visão que ele tinha de seus professores pode ter funcionado como um motivador para a sua escolha profissional e composição de sua identidade docente.

Seguindo um rumo diferente das anteriores, as respostas dos SD 2 e 7 afirmam a vontade de seguir uma outra carreira. O primeiro, o SD 2, afirma que não optaria pela licenciatura, pois apresenta um arrependimento por não ter seguido uma área diferente, enquanto o SD 7 mostra-se contente com a carreira docente, mas afirma que gostaria de buscar outra área de formação para conseguir uma expansão nas suas possibilidades no mercado de trabalho. Essas respostas sugerem, ao falar-se em oportunidades de mercado de trabalho, um descontentamento com as condições oferecidas à profissão docente no nosso país.

A última pergunta, por fim, buscava reforçar a percepção dos sujeitos docentes sobre a sua própria docência. Os SD 1, 2, 5 e 9 possuem respostas em comum no sentido de que todos eles as construíram em relação aos seus alunos e alunas, direcionando a sua prática a eles. Afirmam a necessidade de enxergar os estudantes como indivíduos singulares e oferecer a eles as melhores oportunidades de aprendizagem. A resposta do SD 1 representa bem a essência das outras respostas, que seguem a mesma linha de pensamento:

“Ser professora na escola contemporânea é estar atento e conectado com os estudantes e com as demandas sociais. É provocar, instigar e guiar a construção de um conhecimento significativo, para formar estudantes capazes de atuar com criatividade e criticidade nas comunidades em que estão inseridos e na sociedade em geral.”

Os SD 3 e 8, por sua vez, falam, em suas respostas, sobre as dificuldades em acompanhar as inovações que as novas gerações exigem. Afirmam que, cada vez mais, os interesses dos alunos mudam e falam sobre o quanto é difícil atender as suas demandas no que concerne a isso, sendo difícil mantê-los atentos e motivados. Além disso, abordam a questão das tecnologias que, segundo eles, se fazem necessárias e uma realidade no ensino, mas não se fazem presentes na escola como ferramentas disponíveis.

As repostas dos SD 4 e 6 se assemelham também por falarem no quanto ser professor e professora pode ser uma ocupação desafiadora, mas ressaltam também o quão gratificante ela pode ser. O SD 4, por exemplo, afirma que *“É um desafio. Como diz o ditado: é padecer no paraíso. É ser realizado e feliz mesmo em tantos desafios econômicos e sociais que enfrentamos diariamente, dentro e fora da escola”*. Assim, é reforçada uma percepção da docência como uma dualidade entre desafios e realização, representando uma ideia de superação de dificuldades. A

resposta do SD 7 reforça, por fim, a ideia de que ser professor ou professora é estar em formação, reflexão e busca por conhecimentos contínuas, pois *“é evoluir junto com as novas técnicas e buscar, sempre, olhar o aluno de acordo com suas particularidades”*.

Considerando os apontamentos feitos pelos professores e professoras desta pesquisa, é possível que se sintetize suas falas sobre a docência como, de fato e como já sugere o título dessa categoria de análise, um caminho. Não como pode se esperar, a docência não se apresenta como a linha de chegada de um percurso realizado nos cursos de licenciatura, mas sim como uma nova encruzilhada, com diversos caminhos e possibilidades a serem experienciadas.

Além disso, os diferentes caminhos possíveis demonstraram-se a seguir rumos diferentes para cada um dos SD e, inclusive, para o mesmo sujeito, no momento em que se cruzam, interrompem e se influenciam. As diferentes possibilidades e implicações do acontecer professor ou professora permeiam as constituições diversas e constantes das identidades dos sujeitos.

4.2 O que se escuta ao escutar

Com a apresentação, análise e discussão das contribuições dos Sujeitos Docentes para este trabalho que se fez até aqui, eu pretendia realizar um exercício de escuta às vozes docentes que se pronunciaram na pesquisa. O que pretendo, agora, é colocar-me, também, como sujeito, estudante, aluno, pesquisador e docente, e enunciar, de certa forma, o que a pesquisa suscitou em mim.

Antes de qualquer coisa, a pesquisa me possibilitou uma identificação e afinidade com os sujeitos participantes dela. Em um primeiro momento de leitura, por exemplo, pude notar as semelhanças das respostas obtidas sobre o processo de escolha pela licenciatura e as reações que isso causou nos grupos de convivência dos professores e professoras com o relatado por mim no início deste trabalho. Parece ser recorrente aqueles que decidem por cursar uma licenciatura, ao encontrarem resistência, encontrarem-na vestida dos mesmos comentários sobre as dificuldades da profissão e concepções da docência que permeiam nossa sociedade.

Outro momento de escuta que me permitiu pensar sobre o meu processo de acontecimento como professor foi quando os SD falaram sobre os seus percursos

na academia e sobre experiências que tiveram na escola. Durante o meu percurso no curso de Letras – Português e Inglês, eu não consegui participar de programas como o PIBID ou a Residência Pedagógica, mas sempre ouvi, de colegas próximos, o quanto a participação deles estava agregando em suas formações e, reconheço hoje, em seus acontecimentos como professores e professoras.

Logo depois do meu ingresso na universidade, entretanto, eu tive a oportunidade de trabalhar no programa Mais Educação e foi a primeira vez que eu atuei como professor na educação básica. Lembro que a experiência, por mais que tenha sido curta, permitiu que eu conhecesse mais de perto a organização de uma escola e me permitiu começar a reconhecer-me e acontecer como professor. Recordo, também, as dificuldades que eu enfrentei por não me sentir preparado para assumir a responsabilidade que a sala de aula exige. Talvez, ali, eu tenha começado a acontecer professor, percebendo e vivenciando a escola de uma forma diferente, não mais como aluno, mas como parte da equipe do professorado que a compunha.

Entre os relatos dos professores e professoras, a situação causada pela pandemia da Covid-19 surgiu como um fator inesperado e controverso no acontecimento dos sujeitos como docentes. A colocação do SD 2 sobre isso me faz pensar que, além de todas as possíveis formas de ser e de se fazer professor e professora, a pandemia nos exigiu um ser e fazer docente completamente diferente da forma como se conhecia e para que se preparava.

Além disso, questiono-me sobre a forma como a pandemia da Covid-19 pode ter afetado a formação de muitos estudantes e, entre eles, universitários de cursos de licenciatura que tiveram o contato com a escola limitados por telas de computadores e celulares. Penso também sobre a forma como a escola pode ser conceituada considerando as adversidades enfrentadas no mundo todo nos anos de 2020 e 2021. De que forma a analogia de Larrosa (2018, p. 27) que compara a relação entre a escola e o professor à relação entre a cozinha e o cozinheiro pode fazer sentido se considerarmos as escolas vivenciadas por alunos e professores nesse período adverso? Encontrei-me, durante a realização da pesquisa, questionando-se sobre até onde vão as paredes da escola e, assim, até onde vai o espaço de atuação de professores e professoras quando enfrentamos um momento em que se provou que a escola vai muito além de um espaço físico de convivência e aprendizado.

Acredito que esses questionamentos possam ser interessantes para que pensemos a constituição da identidade docente e os efeitos que a pandemia da Covid-19 teve na área da educação. Entretanto, trago esses questionamentos como uma forma de sugestão para futuros estudos, já que não é esse o foco da investigação aqui apresentada.

Nas respostas dos SD, pude perceber uma constância em respostas que tratavam da forma como a prática, na escola, é diferente da teoria apresentada aos licenciandos e licenciandas na universidade. É importante ressaltar que, neste trabalho, ao tratar da percepção dos professores e professoras sobre a relação com a teoria estudada nas IES e as suas vivências na escola, a intenção não é a de desprezar ou minimizar a importância da teoria na formação de professores e professoras. Entende-se aqui a importância o estudo de teorias políticas, pedagógicas e de áreas específicas como prática analítica e de grande relevância no processo de acontecimento de professores e professoras. De certa forma, entretanto, é possível notar pistas de frustração e decepção com relação ao que os SD desta pesquisa tinham por docência ou, melhor, ao que idealizavam sobre ela. Segundo Alves (2012), a psicologia fala sobre dois tipos de morte, a concreta e a simbólica. Enquanto a concreta trata da morte, de fato, literalmente, a morte simbólica trata da interrupção de algum processo. Alves (2012, p. 90) exemplifica a morte simbólica como

[...] separações de casais, aquisição de doenças (morte da pessoa saudável), mutilações ou deformidades adquiridas ao longo da vida, doença mental. No casamento, o solteiro deixa de existir para dar lugar ao indivíduo casado; na formatura, o estudante morre e nasce o profissional; no desenvolvimento humano, a criança dá lugar ao adolescente, que dá lugar ao adulto, que cede a vez à velhice.

Considerando os exemplos apresentados pela autora, arrisco-me a criar uma relação com as frustrações dos sujeitos em relação à docência. Penso sobre a forma com que os SD pareciam idealizar a docência com base em experiências que tiveram na universidade. Dessa forma, é criada uma ideia que, confrontada com a realidade, desaparece ou é fragilizada e posta em risco. Após saírem da universidade e ingressarem na escola, precisaram lidar com a decepção e o luto por algo idealizado e não cumprido. Parece-me que, para lidar com esse sentimento de perda daquilo que haviam idealizado, os sujeitos culpabilizam a teoria por não alcançar a prática, o que é um pensamento um tanto quanto limitante, se

considerarmos a docência como uma prática que acontece na escola, em todas as suas pluralidades e possibilidades de acontecimento.

Durante todo o processo de planejamento, estudo, pesquisa e escrita deste trabalho, questionava-me, afinal, sobre o meu próprio processo de acontecimento como professor. Pegava-me, durante a leitura das respostas dos SD, pensando sobre as minhas experiências na academia e fora dela, se eu já teria acontecido professor ou não, ou quando que isso poderia acontecer. Encaminhando-me às considerações finais deste trabalho de conclusão de curso, acredito poder dizer que não tenho uma resposta para isso.

Ao entender o acontecimento docente como um processo contínuo e complexo, acredito poder dizer que, talvez, eu já tenha acontecido professor, em menor ou maior escala, por mais que eu não consiga apontar um momento específico e determinado em que isso tenha acontecido. Acredito, também, que eu ainda tenho muito a acontecer professor, com as mais diversas vivências que me aguardam num futuro, próximo ou não, para que eu possa experienciá-las como o nadador que se deixa atirar na água para aprender a nadar. Assim como o sujeito que começa a acontecer nadador quando se prepara para entrar na água, continua a acontecê-lo quando está na água e ainda depois de sair de lá, sinto-me em um processo contínuo e complexo de acontecimento.

Com isso, atrevo-me a afirmar que, depois desta pesquisa, não seja mais coerente falar em identidade profissional e identidade pessoal, já que não mais me parece fazer sentido a segregação das duas e o tratamento como se fossem elementos isolados na constituição do sujeito. Com os relatos e os estudos retomados, é possível perceber o quanto a identidade docente composta por um entrelaço de diferentes possibilidades de ser e acontecer.

5 A PESQUISA COMO ACONTECIMENTO

Assim como a docência, acredito ser possível dizer que este trabalho de conclusão de curso passou por um processo de acontecimento complexo e que se estende para além de sua entrega à banca avaliadora. Considerando o objetivo que se teve, o de investigar de que forma jovens professores e professoras reconheceram-se, ou não, como profissionais da educação durante os seus percursos na academia e nas escolas, é possível afirmar que a pesquisa se encerra, em etapa de graduação, mas que abre novos caminhos para que continue a acontecer como investigação sobre a docência.

Buscando atingir o objetivo estabelecido, realizei a aplicação de uma pesquisa online com a plataforma Formulários Google, visando coletar respostas e contribuições de jovens professores e professoras sobre os seus percursos na academia e na escola. Para isso, considerei os apontamentos de teóricos como Larrosa (2011, 2018), Gallo (2017), Cericato (2016), Ens et al. (2014), Gaspari, Gianetti e Queiroz (2016), Austria, Bolzan e Lenz (2010) e outros para, à luz de seus estudos, buscar compreender, nas falas dos Sujeitos Docentes, de que forma eles se reconheciam professores e professoras e de que forma percebiam a profissão pela qual decidiram seguir.

Durante a realização da pesquisa, pude perceber o quão complexo o processo de acontecimento de professores e professoras pode ser e que não é possível, ou não é tarefa simples, delimitar e apontar o acontecimento de professores como um processo com início, meio e fim. Descobri, com o aporte teórico do trabalho e com a análise das respostas à pesquisa, que professores e professoras continuam a assim acontecer e a se reconhecerem como tais durante um percurso contínuo e complexo em suas carreiras. Assim, reconheço as limitações de minha pesquisa e da forma como ela se estruturou e organizou.

Reconheço que, com uma entrevista ou realização de pesquisa com grupo focal no lugar da pesquisa online, eu poderia questionar situações que surgiram nas respostas que recebi e que me suscitaram novas dúvidas. Como a resposta do SD 8, por exemplo, à pergunta sobre a escolha pela profissão docente, quando o sujeito afirma que teve a oportunidade de dar aulas de sociologia e, então, decidiu cursar uma licenciatura. O formulário online não me permitia ir além e questionar de que forma o SJ 8 conseguiu se inserir em sala de aula como professor antes mesmo de

ingressar num curso de licenciatura na área e de que forma isso influenciou a sua decisão, como fora a sua experiência, por exemplo. Entretanto, reconheço, também que, visto o que me dispus a estudar, a ferramenta do Formulários Google serviu muito bem a mim e ao meu propósito como pesquisador.

Acredito na relevância de estudos sobre a docência e a formação docente, visto as inúmeras formas de se pensar a profissão professor e a forma de se preparar para ela. Assim, acredito que esta pesquisa pode contribuir para a área de formação de professores e professoras, já que suscita reflexões sobre a forma como a academia pode possibilitar experiências que levem os seus alunos e alunas ao acontecimento como professores e professoras. Julgo interessante e necessário, considerando os apontamentos de autoras como Austria, Bolzan e Lenz (2010), que se pense, como comunidade acadêmica, em possibilidade e situações de interseção e interação entre o conhecimento teórico e prático sobre a docência já no decorrer das experiências acadêmicas dos professores em formação. Felizmente, com os resultados obtidos na entrevista deste estudo, foi possível verificar que, atualmente, essas condições são cumpridas na formação docente, já que a maioria dos respondentes elegíveis afirma ter tido experiências na escola sob a orientação da IES em que estudou. Além disso, acredito que a abordagem mais sensibilizada da docência, tomando-a como acontecimento e não somente como atribuição de conhecimento, na formação de professores e professoras, nas IES, contribuiria, e muito, para a consicentização das nuances e múltiplas possibilidades de se acontecer professores e professoras.

Como pesquisador em acontecimento, pude perceber o meu interesse pela área de pesquisa em profissão docente e pelas inúmeras possibilidades de investigação que ela pode abarcar. A ideia de considerar, por exemplos, experiências no momento de escolha por uma profissão e não somente no percurso acadêmico acaba por consolidar-se como uma outra possibilidade de pesquisa, que permitiria que pensássemos em quais são os aportes, em questão de experiências e vivências, que os jovens têm tido para que sejam capazes de escolher uma profissão. Acredito, também, na relevância de se investigar as formas como as atuações em sala de aula, sob diferentes condições, podem contribuir na formação docente dos sujeitos. Assim, seria possível conduzir uma pesquisa acompanhando estudantes de licenciatura em suas primeiras experiências em sala de aula como professores e professoras.

Além disso, reconheço a possibilidade de uma pesquisa centrada na etapa de escolha pela carreira docente e, então, a necessidade da investigação e discussão sobre como os comentários e opiniões que os participantes e as participantes desta pesquisa afirmaram ter recebido em seus grupos de convívio afetaram ou não as suas escolhas. Seria possível, por exemplo, continuar as perguntas da pesquisa em um rumo que permitisse demonstrar se os, na época, vestibulandos e vestibulandas deixaram-se afetar pelos comentários alheios e duvidaram de suas vontades e convicções. Esta pesquisa, entretanto, focando no acontecimento de professores e professoras, não demandava tamanho foco nessa etapa da vida dos entrevistados e entrevistadas. Ressalto, contudo, que esses comentários representam a forma como a percepção de outras pessoas podem influenciar na forma como os próprios SD percebem a profissão docente e se percebem como professores e professoras, já demonstrando o quanto a constituição da identidade docente deixa permear-se por fatores internos e externos ao sujeito.

Além disso, sugiro a continuidade da primeira ideia atribuída a esta pesquisa, que era a de investigar as motivações de alunos e alunas egressos do Ensino Médio para a escolha de suas profissões e averiguar de que forma a docência figurava, ou não, entre as opções. Acredito que essa proposta de pesquisa poderia contribuir muito para a problemática que se apresenta nas universidades, da baixa procura pelos cursos de licenciatura.

Considerando este estudo, por fim, com a análise das respostas, é possível perceber a pluralidades de questões que permeiam o estudo da formação e constituição das identidades docentes. Estudar o professorado, como ele se forma, se reconhece, acontece e continua a acontecer é um campo de pesquisa amplo e diverso. As respostas dos participantes mostraram-se úteis ao desenvolvimento deste trabalho de conclusão, com contribuições valiosas sobre o processo de acontecimento das identidades docentes nos sujeitos respondentes. Os Sujeitos Docentes, ao emprestarem as suas vivências, experiências, percepções e as suas vozes para esta pesquisa, possibilitaram a reflexão de diversos pontos.

Afinal, acredito que posso afirmar que o tempo investido neste trabalho de conclusão de curso contribuiu para que eu, formando do curso de Letras – Português e Inglês e, agora, professor, pudesse repensar as experiências pelas quais eu passei, as formas como elas me afetaram e as possibilidades que eu ainda tenho a vivenciar como docente. Além disso, o estudo colocou-me na posição de

refletir sobre as vivências que eu, como professor em acontecimento, posso possibilitar aos meus alunos e alunas, na escola, para que eles possam ter experiências das mais diversas, podendo acontecer das mais diversas formas e profissões. Devo pensar nas águas a que exponho meus estudantes nadadores e as experiências poemas que apresento aos meus estudantes leitores.

Atrevo-me a afirmar, depois de feita a análise das contribuições dos professores e professoras que, o quão grande é a complexidade de se dedicar aos estudos sobre a docência. Além disso, acredito no compartilhamento de experiências e conhecimentos para que a professores e professoras possam continuar a acontecer, já que a docência, afinal, não é um caminho solitário, mas sim coletivo, que acontece todos os dias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?. **Psicologia Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2020.

ALVES, Elaine Gomes dos Reis. A morte do filho idealizado. **O Mundo da Saúde**, São Paulo – 2012, v. 36, p. 90-97. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/morte_filho_idealizado.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

AZEVEDO, Débora; MACHADO, Lisiane; SILVA, Lisiane Vasconcellos da. **Métodos e procedimentos de pesquisa [do projeto ao relatório final]**. Editora Unisinos, 2011.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; AUSTRIA, Verônica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Maringá**, v. 32, n. 1, p. 119-126, 2010. Disponível em: <https://doaj.org/article/accc626953b9454dac9546be6a0e7c15?frbrVersion=3>. Acesso em: 10 agos. 2021.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006. Disponível em: <https://doaj.org/article/f35c23f5c8d54d0dbbcf407b3d477221>. Acesso em: 19 agos. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 24 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 24 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em 24 out. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17. Nov. 2021.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2018**: Notas Estatísticas. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2019; Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2020; Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Matrículas na pré-escola e em creches apresentam aumento. Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2010; Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15665-matriculas-na-pre-escola-e-em-creches-apresentam-aumento>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019**: Notas Estatísticas. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2020; Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 27 maio 2020.

CENPEC, Cadernos. Entrevista com Bernardete Gatti: “O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor”. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283>. Acesso em: 27 maio 2020.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, Aug. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200273&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 maio 2020.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; CUNHA, Maria Amália de Almeida. Escolha ou Destino? A Influência Intergeracional na Vida de Jovens Egressos do Ensino Médio. **Revista Contemporânea de Educação**, N^o 12 – agosto/dezembro de 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1647/1495>. Acesso em: 25 jun. 2020.

DINIZ-PEREIRA. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2919/2654>. Acesso em: 25 maio 2020.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; RIBAS, Mariele Stieger. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 42, maio-agosto, 2014, pp. 501-523 Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=189131701010>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. São Paulo, SP, dezembro de 2009.

GALLO, Silvio. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 10 jun. 2017.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Experiências de docência e pesquisa em uma universidade pública. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 161-180.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, Mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

GASPARI, Mariangela; GIANETTI, Marisa; QUEIROZ, Lucileia do Rosário. Impacto das trajetórias de socialização na identidade profissional. **Qualis Sumaré - Revista Acadêmica Eletrônica**, 13ª e 14ª edição - ano 2016 (JAN – DEZ 2015) ISSN 2175-9227. Disponível em: <http://revistaqualis.sumare.edu.br/index.php/revista/article/view/11>. Acesso em 19 agosto 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p.32-45. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf. Acesso em: 06 maio 2020.

KASPER, Samanta Antunes; OLIVEIRA, Alana Paula de; RINALDI, Renata Portela. **Programa Mais Educação E Programa Novo Mais Educação: Pontos E Contrapontos** Colloquium Humanarum, vol. 15, n. Especial 2, Jul–Dez, 2018, p. 525-531. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2018/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/PROGRAMA%20MAIS%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20PROGRAMA%20NOVO%20MAIS%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PONTOS%20E%20CONTRAPONOS.pdf>. Acesso em 24 out. 2021.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade na educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 9 maio 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6>. Acesso em: 06 maio 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. – 2. ed.; 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Cne/Cp Nº 2, De 20 De Dezembro De 2019**. 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). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 set. 2021.

PAULINO-PEREIRA, Fernando César; SILVA, Ramon Arthur Jacinto da. Educação e trabalho: a orientação vocacional/profissional com jovens de escola pública. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECO** - Ano-14 - n. 27 vol. 02 - jul./dez. 2011. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1315/729>. Acesso em: 09 jun. 2020.

ROCHA, Fúlvio Holanda; ÁTEM, Érica. Jovens e formação técnica no IF-CE: dilemas contemporâneos no processo de escolha profissional. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.esp., p.64-82, set. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/860/pdf_30. Acesso em: 15 jun. 2020.

SURICATO. **Diante de qualquer nariz**. [2012]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/suricato/diante-de-qualquer-nariz/>. Acesso em: 15 nov. 2021.