

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Catiane Pedrozo Behling

**TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM MOVIMENTOS DE
DESENVOLVIMENTO E (DES)VALORIZAÇÃO**

**Itaqui
2024**

Catiane Pedrozo Behling

**TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM MOVIMENTOS DE
DESENVOLVIMENTO E (DES)VALORIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel dos Santos Kehler

**Itaqui
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B419t Behling, Catiane Pedrozo

Trabalho e identidade profissional docente em movimentos de desenvolvimento e (des)valorização / Catiane Pedrozo Behling.
39 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, MATEMÁTICA, 2024.

"Orientação: Gabriel dos Santos Kehler".

1. Trabalho Docente. 2. Desenvolvimento Profissional. 3. Desvalorização Docente.. I. Título.

Catiane Pedrozo Behling

**TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM MOVIMENTOS DE
DESENVOLVIMENTO E (DES)VALORIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Matemática.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. Gabriel dos Santos Kehler
Orientador
(Unipampa)

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Leão
(Unipampa)

Prof. Ma. Karla Beatriz Vivian Silveira
(Unipampa)

“Educai as crianças para que não seja necessário punir os adultos.”

(Pitágoras)

RESUMO

A seguinte pesquisa apresenta como temática “trabalho e identidade profissional docente em movimentos de desenvolvimento e (des)valorização”. Para tal, problematiza como os(as) professores(as) de duas escolas estaduais de um município da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul entendem e descrevem o seu trabalho e a sua identidade profissional em contextos de valorização e/ou desvalorização. Enquanto caminho metodológico, a abordagem é qualitativa e inscrita no campo das ciências humanas, em específico, na área educacional, sendo utilizado estudos de ciclo de vida profissional de Huberman (2000) e a técnica de produção de dados e interpretação da história oral de narrativas autobiográficas. Além disso, foram entrevistadas duas professoras com uma vasta experiência, de distintas áreas de conhecimento que atuam em escolas estaduais de Itaqui no interior do RS. Considerando questões como: formação de professores, suporte para os profissionais envolvidos no processo, acessibilidade, adequação curricular, ambiente escolar adequado, recursos pedagógicos, participação da família, como cada uma viveu essas fases. Como movimento interpretativo dos dados produzidos na relação dialética entre individual (narrativas autobiográficas) e coletivo (docência), pode-se apreciar alguns sentidos: a) as interlocutoras transmitiram segurança, confiança e um brilho nos olhos ao relatar suas experiências positivas e negativas vivenciadas na profissão; b) as experiências positivas levam a crer estar no caminho certo; c) e as negativas, estimulam a busca por melhorias pessoais e profissionais. Em síntese, entende-se que o caminho profissional docente pode ser construído com momentos “serenos e amargos” e podem ser modificados ao longo dessa caminhada. Enquanto reconhecimento social e profissional dos professores, espero que esta relação seja tratada com prioridade nas/pelas agendas dos governos, pois quando há valorização profissional, os resultados positivos da práxis docente em sala de aula, vêm por si só, enquanto processo de produção da docência.

Palavras-Chave: Trabalho Docente. Desenvolvimento Profissional. (Des)Valorização.

ABSTRACT

The following research presents the theme “work and professional teaching identity in movements of development and (de)valuation”. To this end, it problematizes how teachers from two state schools in a municipality on the western border of the state of Rio Grande do Sul understand and describe their work and their professional identity in contexts of valorization and/or devaluation. As a methodological path, the approach is qualitative and inscribed in the field of human sciences, specifically in the educational area, using professional life cycle studies by Huberman (2000) and the technique of data production and interpretation of oral history narratives autobiographical. Furthermore, two teachers with extensive experience were interviewed, from different areas of knowledge who work in state schools in Itaqui in the interior of RS. Considering issues such as: teacher training, support for professionals involved in the process, accessibility, curricular adequacy, adequate school environment, pedagogical resources, family participation, how each one experienced these phases. As an interpretative movement of the data produced in the dialectical relationship between individual (autobiographical narratives) and collective (teaching), some meanings can be appreciated: a) the interlocutors conveyed security, confidence and a sparkle in their eyes when reporting their positive and negative experiences lived in profession; b) positive experiences lead us to believe we are on the right path; c) and negative ones, encourage the search for personal and professional improvements. In summary, it is understood that the teaching professional path can be built with “serene and bitter” moments and can be modified along this journey. As social and professional recognition of teachers, I hope that this relationship is treated with priority on/by government agendas, because when there is professional appreciation, the positive results of teaching practice in the classroom come by itself, as a process of production of teaching.

Keywords: Teaching Work. Professional Development. (Devaluation).

Sumário

1 Considerações Iniciais.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1 A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente.....	12
2.2 Os desafios enfrentados pelos professores na atualidade.....	13
2.4 Tomadas de Decisões: abandono ou permanência na/da docência.....	19
3 DESENHO METODOLÓGICO.....	21
3.1 Produção de dados.....	27
3.1.1 Temas Abordados.....	28
4. VOZES EM INTERLOCUÇÃO E INTERPRETAÇÃO.....	30
4.1 Recortes das narrativas conforme as fases da carreira docente.....	32
5. Considerações Finais.....	37
REFERÊNCIAS.....	38

1 Considerações Iniciais

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas, em específico, na área educacional, como necessidade de satisfazer algumas angústias acadêmicas/profissionais que surgiram no decorrer da minha imersão nos estágios curriculares supervisionados do curso de Licenciatura em Matemática. A saber, os estágios ocorreram no contexto de duas escolas do município de Itaqui/RS: a) Estágio Supervisionado II, na oportunidade, com enfoque em um projeto social: “Teresiano”; e b) Estágio Supervisionado IV (Escola Estadual).

Destaco estes, pois me deparei com realidades distintas, mas com contextos de produção da docência semelhantes, como: durante os intervalos das aulas na sala dos professores, de modo geral, ouvia várias “falas problemáticas” sobre os alunos, sobre a profissão docente e que causavam certo estranhamento: “o aluno sorriu já está aprovado”; “o aluno veio a aula está aprovado”; “não podemos reprovar então vamos aprovar todos”, etc. Nessas situações de reflexão sobre a minha constituição formativa como docente, professora pesquisadora¹, me questionava: será que a docência é assim? E que tipo de docente quero ser?

Por sua vez, estas me causavam angústias, remetendo-me a pensar sobre: como um(a) professor(a) pode manifestar certo nível de descaso com os alunos? Por que estudou e se qualificou em um curso de licenciatura? Por que a reprodução do senso comum pedagógico, muitas vezes, parece capturar a postura docente no cotidiano e contexto escolar?

Destaco que tais preocupações são fundamentais para a formação docente crítica, pois não há como naturalizar certos discursos sem se questionar de que forma estes sustentam certo imaginário sobre a docência, sobre os estudantes, sobre a própria relação professor/aluno, enquanto uma relação de ensino e aprendizagem que fazem sentido à existência da própria docência e discência na escola.

Segundo Lüdke (2001) “o professor pesquisador, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação” (p. 80).

Assim, a problematização desta pesquisa se constituiu a partir da seguinte indagação:

¹ Para D'Ambrósio (2006) “etimologicamente, pesquisa está ligada a investigação, a busca (=quest), a research (search = procura), [...] mergulhar na busca de explicações, dos porquês e dos comos, [...] o professor está permanentemente num processo de busca de aquisição de novos conhecimentos e de entender e conhecer os alunos. Portanto, as figuras do professor e do pesquisador são indissolúveis” (p. 94).

Como os(as) professores(as) de de duas escolas estaduais de um município da fronteira oeste do estado do RS entendem e descrevem o seu trabalho e a sua identidade profissional ao longo de suas trajetórias profissionais?

Para tal, o contexto de pesquisa foi pensado e problematizado no que diz respeito ao as cinco fases do desenvolvimento profissional Huberman (2000), a saber:

“Ciclo de Vida Profissional dos Professores”

FASE 1	- A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão);
FASE 2	- Estabilização (de 4 a 6 anos de profissão);
FASE 3	- Diversificação e Experimentação (de 7 à 25 anos de profissão);
FASE 4	- Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 à 35 anos de profissão);
FASE 5	- Preparação para a aposentadoria (de 35 à 40 anos de profissão).

Segundo Huberman (2000) ao longo da trajetória profissional docente, os professores vivenciam o “Ciclo de vida profissional docente” organizado em fases que expressam como é a inserção do professor na carreira, seus medos, suas dúvidas, suas angústias e seus questionamentos que marcam essa etapa. O decorrer desse ciclo, é marcado por fases que evidenciam a distância entre as ideias e as realidades que surgem, o sentimento de libertação e pertença, sensação de rotina e motivação elevada.

Huberman ressalta que não há uma linearidade entre as etapas e que elas não são estáticas; sendo assim, os professores podem expressar, numa etapa, características diferentes, pois como cada um vivencia essas etapas influenciados por fatores diversos. Dessa forma, não se pode “enquadrar” todos os professores de um determinado tempo de serviço em um mesmo estágio. É preciso considerar também a singularidade que é trazida por cada professor em sua bagagem sociocultural e as influências que o ambiente de seu trabalho exercem sobre ele.

Com esta problematização de pesquisa, pretende-se sanar algumas questões que foram e são relevantes para o meu processo de formação, pois a investigação com profissionais que estão atuando em escolas, seja a curto, médio ou a longo prazo, é fundamental para promover uma reflexão sobre o tema, assim como produzir uma sistematização sobre o mesmo.

Para atender as expectativas do estudo, o objetivo geral da pesquisa versa sobre como (os)as professoras(res) do contexto de duas escolas estaduais do município de Itaqui/RS, entendem e descrevem o seu trabalho e a sua identidade profissional, a partir do desenvolvimento profissional Huberman (2020). Em termos específicos, objetivou-se: a) identificar fatores que contribuem para a valorização e desvalorização da profissão docente; b) reconhecer como o processo de trabalho pode interferir na constituição da docência; c) refletir sobre o processo de desenvolvimento profissional dos docentes em suas respectivas fases; d) compreender como as narrativas autobiográficas possibilitam pensar a docência em suas múltiplas dimensões.

Para tal, a estrutura deste estudo está organizado da seguinte forma:

A primeira seção, esta a qual se descreve como Considerações Iniciais, a seção traz a temática do estudo “trabalho e identidade docente em movimentos de desenvolvimento ao longo de suas trajetórias profissionais”, a problematização, justificativa, objetivos (geral e específicos), apontamentos dos caminhos metodológicos com base na história oral de narrativas autobiográficas, assim como a estrutura do trabalho realizado como um todo.

Quanto à segunda seção, apresenta-se e discute-se o referencial teórico sobre alguns conceitos centrais do estudo, como: valorização e desvalorização docência, seja em contextos de trabalho e/ou identidade profissional de professores e estratégias de regulação das políticas públicas educacionais como forma de enfrentar as problemáticas da docência em profissionalização e/ou trabalho escolar., que opera aqui, enquanto um recorte teórico, mas também insere-se como movimentação metodológica.

Seguindo esse desencadeamento lógico e argumentativo, optou-se em deixar na terceira seção, a discussão metodológica, pois nesse ínterim entre teoria e prática da pesquisa qualitativa em educação proposta na e pela relação investigada: a dialética entre individual (narrativas autobiográficas) e o coletivo (docência); possibilitou a produção de dados por meio de uma interlocução com duas professoras, assim como o investimento interpretativo por mim realizado.

A saber, foram realizadas entrevistas com professoras de diferentes áreas do conhecimento, que já possuem um certo tempo de experiência na docência, as mesmas compartilharam suas experiência a curto, médio e longo prazo, conforme as categorias metodológicas do desenvolvimento profissional de Huberman (2000). A partir dessa interlocução entre pesquisadora e participantes foram produzidos os dados. Para finalizar, são tecidas algumas considerações e apresentadas as referências biográficas utilizadas na pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente

O homem se constitui e se diferencia dos demais animais por meio do trabalho, trabalho este ontológico, no sentido de modificação de um estado, não somente o emprego remunerado (Charlot, 2000). Embora a concepção de trabalho não esteja relacionada à profissionalização, é necessário ressaltar que o ser humano se constitui e se humaniza também no exercício de sua profissão, possibilitando sua valorização como sujeito.

Nesse sentido, Malacrida e Barros (2013) apontam que, tomando como princípio fundamental a humanização, o trabalho docente é visto por muitos, inclusive por alguns professores, como vocação, dom ou exercício de amor, o que acarreta a desvalorização profissional, social e salarial. Tal contexto acaba por associar fundamentos equivocados no reconhecimento do professor como representante da profissão, levando-os a constituir uma identidade que muitas vezes é destituída de análise de sua prática pedagógica e preocupação com a aprendizagem do aluno.

Vasconcelos e Lima (2010), como também Volkman, Mendes e Baccon (2016) afirmam que os egressos das licenciaturas ingressam na carreira docente sem se identificarem com esta, o que traz prejuízos à identidade e profissionalização docente. Deste modo, a valorização docente está intimamente relacionada à identidade do professor. Define-se por identidade o conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la (Pimenta, 1999).

É notável, por meio das demandas sociais que a escola enfrenta (Charlot, 2000), que vivemos em um contexto de diversas mudanças sociais, pois as aspirações, concepções e modelos de vida são bastante distintos daqueles pensados há alguns anos. Diante disso, o reconhecimento que o professor tem de si – como mediador dos processos de conhecimento e profissional da educação – também se modificou. Se há anos ensinar estava diretamente associado à transmissão de conhecimentos, na sociedade atual a responsabilidade do ensinar recai muito mais sobre o professor, pois este pode ser entendido, segundo Malacrida e Barros (2013), como o especialista em fazer alguém aprender algo.

Por muito tempo, a profissão docente foi considerada como um ofício sem saberes (Gauthier et al., 2006), como uma profissão que não apresenta conhecimentos próprios pertinentes ao trabalho do professor. Na busca de superar tal equívoco, discutir a

profissionalização da docência tornou-se de extrema relevância. De acordo com Moran (1999, p.1):

Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de que o aluno aprenda, que se sintam sempre com vontade de aprender, de conhecer mais.

Nos inúmeros debates acerca da educação brasileira, a principal questão discutida é a extrema importância de uma política para a formação e valorização profissional dos professores (Gatti; Barreto, 2009; Scheibe, 2010). Ademais, a profissão do docente muitas vezes é tida como dom, sacerdócio ou ainda exercício de amor, o que tem como consequência grande desvalorização da categoria, já que, como sacerdote, não tem reconhecimento profissional. Todavia, mesmo tendo afinidade com a profissão, a formação acadêmica é exigida. Logo, estudou e se preparou para atuar e merece ser reconhecido, valorizado (Malacrida; Barros, 2013).

Segundo Araújo (2017), os avanços foram relativamente grandes em relação aos direitos trabalhistas dos educadores das escolas públicas na legislação nacional na última década. Porém, essas vitórias precisam ainda ser concretizadas no dia a dia nas escolas, em sala de aula e em toda sociedade.

2.2 Os desafios enfrentados pelos professores na atualidade

A carga de trabalho excessiva, a falta de recursos, a gestão do tempo, a falta de apoio institucional e a falta de reconhecimento são barreiras significativas na carreira docente. Abordar esses desafios de maneira eficaz é crucial para melhorar a motivação e a satisfação dos professores, garantindo um ambiente educacional mais produtivo e saudável (Silva; Rodrigues-Silva, 2022).

A carga de trabalho dos professores frequentemente inclui não apenas o tempo dedicado à sala de aula, mas também inúmeras atividades extracurriculares, preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, além de reuniões e tarefas administrativas. Esse acúmulo de responsabilidades pode levar ao esgotamento físico e mental, reduzindo significativamente a satisfação e a motivação dos docentes (Favato; Ambos, 2019). A

sobrecarga de trabalho é um fator crítico que precisa ser abordado para garantir um ambiente de trabalho mais saudável e sustentável para os professores.

A falta de recursos adequados é outro grande obstáculo na carreira docente. Muitas vezes, os professores precisam lidar com salas de aula superlotadas, infraestrutura inadequada e a falta de materiais didáticos essenciais. Essas condições dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, limitando o potencial de ensino e aprendizagem. A escassez de recursos não apenas aumenta a carga de trabalho dos professores, que frequentemente precisam improvisar com o que têm disponível, mas também contribui para um sentimento de frustração e desânimo (Moreno, 2019). Garantir que as escolas estejam bem equipadas e que os professores tenham acesso aos recursos necessários é fundamental para melhorar a qualidade do ensino e a motivação dos docentes.

A falta de apoio institucional também é uma barreira significativa na carreira docente. Muitas vezes, os professores sentem que não recebem o suporte necessário de suas instituições, seja na forma de assistência administrativa, desenvolvimento profissional ou apoio emocional. A ausência de um sistema de apoio eficaz pode aumentar a sensação de isolamento e desamparo entre os docentes, agravando problemas de desmotivação e insatisfação (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019). É necessário que as instituições educativas criem um ambiente de apoio e colaboração, onde os professores se sintam valorizados e assistidos em suas necessidades profissionais. A permanência na carreira docente está frequentemente associada a um forte senso de vocação e paixão pelo ensino. No entanto, fatores como salário inadequado, falta de infraestrutura e políticas educacionais deficientes também desempenham um papel significativo na decisão de continuar ou abandonar a profissão (Favatto; Ambos, 2019).

Segundo Gatti (2010, p.1360):

Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da idéia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

A identidade profissional dos professores é um constructo dinâmico, constantemente moldado pelas experiências diárias e pelos contextos em que estão inseridos, necessitando de um suporte contínuo para que se mantenham motivados e satisfeitos em sua trajetória profissional (Moreno, 2019).

A interação com os alunos também é um fator significativo que afeta a motivação dos professores. Relações positivas e construtivas com os alunos podem gerar um sentimento de realização e propósito, enquanto a indisciplina e o desinteresse dos alunos podem se tornar fontes de grande frustração e desânimo. Professores que conseguem estabelecer uma conexão significativa com seus alunos geralmente relatam maiores níveis de motivação e satisfação (Davoglio; Spagnolo; Santos, 2017). Por outro lado, lidar constantemente com turmas desmotivadas e indisciplinadas sem o apoio adequado pode levar ao esgotamento emocional e à desmotivação.

A interação com colegas que compartilham das mesmas aspirações e desafios contribui para a construção de uma identidade coletiva, reforçando o sentido de pertencimento à profissão docente. Essas redes de apoio são fundamentais para enfrentar os desafios da carreira, proporcionando um ambiente de suporte emocional e profissional (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019).

2.3 Impacto das Políticas Educacionais na profissionalização docente

Em 04 de outubro de 2023, o governador do Estado do Rio Grande do Sul Eduardo Leite sancionou a lei que cria o Programa Professor do Amanhã. O projeto de lei, que concede bolsas para formação de docentes em cursos de licenciatura, foi aprovado por unanimidade na Assembleia Legislativa e representa uma pauta estratégica do governo.

O objetivo é formar docentes em áreas importantes para o fortalecimento da educação básica no Rio Grande do Sul. O governo ressaltou a importância do programa para contribuir com a formação de profissionais qualificados e aumentar a atratividade da carreira, buscando melhorar a capacitação do corpo docente do Estado. "Professores bem-preparados são a espinha dorsal de qualquer sistema educacional de qualidade, e é isso que precisamos", assegurou. "Investir em programas que promovam a formação contínua, a valorização da carreira docente e o acesso a recursos educacionais atualizados não apenas atrai profissionais talentosos para a área, mas também eleva o padrão de ensino, beneficiando diretamente os alunos".

Segundo Eduardo Leite: "um corpo docente capacitado e motivado é essencial para preparar as futuras gerações para os desafios do mundo moderno, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento sustentável da sociedade". Além disso, "o Professor do Amanhã é uma política pública que busca atrair novos jovens para a carreira do magistério,

prevendo o pagamento não só da licenciatura em uma universidade comunitária, mas também uma bolsa mensal ao estudante”, explicou.

Conforme a secretária da Educação, Raquel Teixeira, o Rio Grande do Sul enfrenta um problema que se estende por todas as unidades da federação, relativo à baixa procura por cursos de licenciatura e de pedagogia. “Esse projeto ataca um problema que está em todo o Brasil, que é uma queda na demanda por cursos de licenciatura. Há uma série de razões que justificam esse apagão docente²: falta de atratividade da carreira e a complexidade de ensinar em uma sala com 30 crianças são algumas delas.³ O mundo tem se organizado em uma nova forma de cobrar a educação de crianças e jovens, e não há como os nossos cursos de graduação não abordarem de forma científica e sistêmica a questão das competências socioemocionais. Precisamos nos adaptar para que os jovens cheguem ao mundo com capacidade para resolver os desafios temáticos, econômicos e sociais que nós enfrentamos”, ressaltou.

As diretrizes educacionais vêm sendo desenvolvidas, ao longo das últimas décadas, com inúmeras ações principalmente em relação às avaliações. As diretrizes de avaliação apontam as medidas de desempenho do sistema e dos níveis de ensino, de onde partem as soluções e metas técnicas capazes de solucionar os impasses da educação pública. Com relação à avaliação da educação básica, os Estados brasileiros possui vários programas, que incluem provas e avaliações em larga escala, as quais visam fornecer elementos para as soluções gerenciais indicadas: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – prova para avaliação do ensino médio, que também pode ser utilizada para ingresso em universidades; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Para a educação superior, há um sistema próprio constituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que envolve a avaliação das instituições e dos cursos de graduação, e pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Além dessas provas e avaliações, há os programas de estatísticas educacionais: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – que visa medir cada escola e cada sistema de

² No ano de 2017 a tese de doutorado de Kehler (orientador destes estudo) já apontava para a problemática do apagão docente no país e como as políticas públicas educacionais, em especial, por meio de programas de formação, endereçam modos específicos de docência que “podem” existir no contexto neoliberal da sociedade capitalista em sua fase atual. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7667> Acesso em 04 de dez. de 2014.

³ “[...] o desinteresse dos jovens pela carreira do magistério (...) pode se dar pelo fato dos estudantes, em sua longa trajetória de escolarização na educação básica, acompanhem diariamente o trabalho de seus professores, estando familiarizados com as limitações, desafios e cobranças que envolvem o trabalho docente. Tal relação, mesmo que inconsciente, pode emergir ao ponto de não desejar para si próprio, o futuro profissional daqueles que estão cotidianamente à sua frente, no caso, seus professores” (KEHLER, 2017, p. 110).

ensino, servindo de base para metas educativas; os Censos Educacionais (Educação Básica e Ensino Superior) e Cadastros (Docentes e Instituições de Educação Superior).

Em muitos estados da Federação, programas similares estão sendo promovidos como programas e sistemas próprios de avaliação. O Rio Grande do Sul, por exemplo, criou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), que será analisado adiante. O que deve ser ressaltado nessas políticas e diretrizes é a centralização nos aspectos econômicos, o qual causa um certo prejuízo aos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos de gerenciamento assinalados pelo mercado. O que deveria ser uma tese de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é considerado como eficiente ou ineficiente.

A fabricação de uma determinada identidade docente é fundamental no governo e na condução da gestão escolar e do sistema educacional de uma nação (Lawn, 2001). Nessa direção, definir que identidade profissional é necessária para o magistério, como os professores e as professoras “devem” se comportar e desempenhar suas atividades, quais são seus problemas práticos e como devem ser solucionados, é uma forma de garantir as condições necessárias para a normatização do que vem a ser a docência para esse modelo gerencial. É um processo mesmo de fabricação de identidade.

Nesse molde de profissionalismo não há espaço para que se tenha autonomia relativa. O que ocorre é um controle sobre as questões sociais e políticas da educação, as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar, tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos. Embora aos docentes seja solicitado uma constante colaboração com os programas educativos oficiais nas escolas, para uma prática colaborativa e para uma auto administração, os benefícios para a docência são muito ilusórios.

O que está sendo experimentado nas escolas é muito próximo do que se poderia chamar de uma autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo, sobre o qual há poucas chances para o magistério negociar em meio a esses novos contratos do seu trabalho. Como podemos analisar no Rio Grande do Sul, nem mesmo o como ensinar está sendo permitido, já que o estado está implantando os Programas de Intervenção Pedagógica que prescrevem não somente os conteúdos e materiais

de ensino, como também as metodologias e atividades de ensino, com uma supervisão bem diretiva e processos avaliativos definidos em alguma parte.

Portanto, o que estaria sendo requisitado é um colaborador que exerça na sua máxima o termo profissionalismo: profissionalismo se refere a um conjunto de características que compõe um profissional, englobando suas competências, responsabilidades e ética. Essas qualidades são a chave para a construção de um ambiente de trabalho saudável e uma carreira de sucesso. Na visão do governo, exercer esse profissionalismo inclui práticas de colaboração, trabalhos integrados, formação de equipes e parcerias, busca de desenvolvimento profissional, mas deve ter o foco nos resultados, nos índices e nas metas (Garcia et al., 2005).

As políticas educacionais têm um impacto significativo na satisfação e motivação dos professores, influenciando diretamente suas condições de trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento. Políticas que priorizam a valorização do magistério, oferecendo melhores salários, benefícios e condições de trabalho, tendem a elevar a satisfação dos docentes e a fortalecer sua identidade profissional. Quando os professores se sentem apoiados e valorizados pelo sistema educacional, isso se reflete em maior motivação e empenho em suas práticas pedagógicas (Moreno, 2019). Por outro lado, a falta de políticas eficazes de valorização profissional pode levar ao desânimo e à insatisfação, impactando negativamente a qualidade do ensino.

É preciso que haja políticas educacionais que incentivem a autonomia docente e a participação ativa dos professores na tomada de decisões educacionais, as mesmas terão um impacto positivo na motivação profissional. Quando os professores são incluídos nos processos de formulação de políticas e têm a oportunidade de contribuir com suas experiências e conhecimentos, isso fortalece sua identidade profissional e o senso de pertencimento à comunidade escolar. A participação ativa nas decisões educacionais promove um ambiente de trabalho mais colaborativo e engajado, aumentando a satisfação dos docentes (Silva; Rodrigues-Silva, 2022).

Políticas que estabelecem critérios claros e justos promovem um ambiente de trabalho motivador e satisfatório, logo, em um processo de valorização profissional. Os professores que se sentem reconhecidos e valorizados são mais propensos a se engajar de maneira proativa em suas atividades e a buscar continuamente a melhoria de suas práticas (Davoglio; Spagnolo; Santos, 2017).

As políticas educacionais desempenham um papel crucial na satisfação e motivação dos professores, afetando diretamente suas condições de trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento. Políticas que valorizam a profissão docente,

promovem a formação continuada, incentivam a autonomia e a participação ativa dos professores, e promovem a inclusão e diversidade são fundamentais para o desenvolvimento de uma identidade profissional forte e positiva. A implementação eficaz dessas políticas pode resultar em um ambiente de trabalho mais satisfatório e motivador para os docentes, refletindo-se em uma educação de melhor qualidade (Silva; Rodrigues-Silva, 2022).

2.4 Tomadas de Decisões: abandono ou permanência na/da docência

A permanência e abandono na profissão docente são influenciadas por uma combinação de fatores individuais, institucionais e contextuais. A decisão de permanecer na carreira docente está frequentemente ligada ao sentimento de realização pessoal, ao reconhecimento profissional e às condições de trabalho adequadas. Professores que encontram satisfação em sua prática, que se sentem valorizados e apoiados por suas instituições, tendem a demonstrar um compromisso mais forte com a carreira. Esse compromisso é frequentemente alimentado por oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, que permitem aos docentes atualizar suas habilidades e conhecimentos, mantendo-se motivados e engajados (Moreno, 2019).

Por outro lado, a decisão de abandonar a profissão docente é frequentemente influenciada por fatores como a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento e valorização, e as condições de trabalho inadequadas. A sobrecarga de trabalho, caracterizada por longas horas de preparação de aulas, correção de provas e envolvimento em atividades extracurriculares, pode levar ao esgotamento físico e mental, conhecido como burnout. Professores que experimentam burnout têm maior probabilidade de considerar a mudança de carreira, buscando ambientes de trabalho menos estressantes e mais recompensadores (Favatto; Both, 2019).

A falta de reconhecimento e valorização profissional também é um fator crítico para o abandono da carreira docente. Quando os professores sentem que seus esforços não são adequadamente reconhecidos, seja através de remuneração justa, promoções ou elogios, isso pode gerar sentimentos de frustração e desânimo. Instituições que implementam políticas de reconhecimento e valorização tendem a reter seus professores por mais tempo, promovendo um ambiente de trabalho mais motivador e satisfatório (Cyrino, 2017).

A formação continuada e o desenvolvimento profissional são estratégias importantes para a retenção de professores. O acesso a oportunidades de formação, como cursos,

workshops e programas de certificação, permite que os professores se mantenham atualizados e preparados para enfrentar os desafios do ensino. A formação contínua não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também aumenta a motivação e o compromisso dos professores com a profissão. Instituições que investem na formação de seus docentes tendem a ter taxas de retenção mais altas (Oliveira, 2017).

Na profissão docente existem multifacetadas tanto para a permanência, quanto para o abandono, os quais envolvem fatores pessoais, institucionais e contextuais. A promoção de um ambiente de trabalho que valorize e apoie os professores, ofereça oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo e facilite a gestão do tempo é essencial para a retenção dos docentes. Abordar os desafios e barreiras de maneira proativa pode reduzir as taxas de abandono e promover uma carreira docente mais satisfatória e motivadora (Silva; Rodrigues-Silva, 2022).

3 DESENHO METODOLÓGICO

A construção do caminho metodológico parte de uma abordagem qualitativa no campo das ciências humanas, em específico, na área educacional. Ademais, a pesquisa surgiu da necessidade de satisfazer angústias oriundas a partir dos estágios obrigatórios do Curso, assim como da necessidade de realizar a pesquisa empírica em contextos escolares para compreender melhor a problemática proposta.

Destarte, foram realizadas entrevistas com duas professoras de diferentes áreas do conhecimento, que já possuem um certo tempo de experiência na docência. As mesmas compartilharam suas experiências a curto, médio e longo prazo, conforme as categorias conceituais de desenvolvimento profissional de Huberman (2000). As participantes exercem suas atividades em duas escolas públicas da rede estadual de educação e de um certo modo com realidades distintas.

A saber, o município de Itaqui/RS possui nove escolas estaduais (oito na cidade e uma rural), mas como recorte investigativo optei pelo seguinte quadro estratégico de escolas: uma escola em contexto central da cidade (Instituto Estadual de Educação Osvaldo Cruz) e outra escola em contexto periférico da cidade (Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Odila Villordo de Moraes).

Neste cenário investigativo, estipulou-se o seguinte critério de participação da pesquisa, a saber:

- Duas professoras em contextos de docência distintos (centro e periferia), sendo que o recorte das participantes se deu por uma professora representando o Instituto Estadual de Educação Osvaldo Cruz e a outra representando a Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Odila Villordo de Moraes. Ambas, contam com uma vasta experiência na/da docência. As mesmas contribuíram para a problemática, que são compostas por cinco fases de desenvolvimento profissional de Huberman (2000) sendo elas:

Fase 1 – A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão); Essa fase é caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta”. Esses dois aspectos podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta permite suportar o aspecto da sobrevivência.

Fase 2 – Estabilização (de 4 a 6 anos de profissão); o período entre 4 a 6 anos de carreira, é caracterizada pelo comprometimento definitivo na docência e, ainda, como uma fase de tomada de responsabilidades.

Fase 3 – Diversificação e Experimentação (de 7 à 25 anos de profissão); a fase da diversificação e a fase da experimentação, a primeira é marcada pela quebra da rigidez pedagógica (quando o professor começa a fazer experimentações) enquanto a segunda é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão. O enfrentamento dos desafios, as condições de trabalho e o balanço do percurso profissional são marcados por incertezas e momentos de crise, desencadeando a fase de questionamento.

Fase 4 - Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 à 35 anos de profissão); a fase da serenidade e distanciamento afetivo, identificadas por características que vão ao encontro do nome que a define. Na fase de serenidade e distanciamento afetivo, a inquietação, o ativismo e a busca por novas experiências dão lugar a certa tranquilidade e distância em relação aos movimentos de classe, aos problemas institucionais e até mesmo a uma distância afetiva dos alunos.

Fase 5 - Preparação para a aposentadoria (de 35 à 40 anos de profissão); a fase final da carreira, para alguns, apresenta maior grau de complexidade, na medida em que requer o fechamento ou encerramento de uma atividade profissional. O professor se mostra disponível para aprender coisas novas, procura compreender e criar mudanças e se mostra aberto a ajudar os iniciantes. No entanto, também é levado a se fechar, a não crer em mudanças positivas, a não partilhar projetos e a fugir dos desafios.

Nos estudos sobre a formação e profissão docente, um dos aspectos que têm sido identificados como relevantes refere-se à importância de se pensar a complexidade das fases da carreira docente, os ciclos profissionais. Para melhor compreensão dessas características próprias, que as difere em cada fase.

Para o autor, a carreira é um processo contínuo e não uma série sucessiva de acontecimentos e é marcada pela não uniformidade dos fases, recorremos aos estudos de Huberman (2000), O Ciclo de Vida dos Professores, pois o mesmo apresenta características presentes em cada fase do desenvolvimento profissional docente e possibilita compreendermos o quanto a carreira docente é marcada por sentimentos vivenciados pelos professores nas etapas, pois suas definições apresentam um entendimento mais generalizante sobre as mesmas. O autor fez a escolha por compreender o ciclo de vida dos professores pelo viés da carreira, pois para ele o conceito de carreira apresenta vantagens diversas. E segue argumentando:

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da "vida" de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma

abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (Huberman, 2000, p.38).

A saber, Huberman (2000) organizou as etapas do **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores**, considerando os anos de carreira e as características recorrentes observadas em cada uma, como o (Modelo síntese de Michael Huberman), elaborado pelo próprio autor.



Fonte: Artigo “ O Ciclo da Vida Profissional dos Professores (2000)”

Com base nos estudos de Huberman (2000) e na técnica de produção de dados e interpretação, investiu-se na história oral de narrativas autobiográficas, uma vez que, a história oral é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (Delgado, 2006, p.15). Assim, a história oral relaciona-se a um contexto específico de narração: a docência. Para tal, as narrativas autobiográficas referem-se a corporificação de narrativas de historicidades de si/outro, no caso: professoras em várias fases de desenvolvimento profissional.

Doravante, trata-se de uma estratégia metodológica que dá base à produção de fontes oriundas de depoimentos, ou seja, de histórias orais, por intermédio de entrevistas de narrativas autobiográficas que se produzem socialmente na dialética das relações individuais/sociais enquanto processo de formação, neste caso, pode ser vista como formação continuada com as próprias interlocutoras.

Essa dimensão formativa da narrativa biográfica evoca uma série de questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual integramos em nossa experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem conosco ou que nos são narrados por alguém. (Delory-Momberger, 2008, p. 56).

Entretanto, a história oral carrega alguns problemas relativos à produção de depoimentos que podem torná-los discutíveis, em termos de sua confiabilidade como fonte de pesquisa. Considere-se que “a crítica aos relatos orais deve constituir-se em instrumento de investigação das suas próprias condições de produção – o lugar social em que a pesquisa está circunscrita, como se procede com as demais fontes” (Guimarães Neto, 2006, p.46)

Enquanto aposta e em vigilância metodológica necessárias, na história oral tem dado sua contribuição à humanidade, e uma destas principais contribuições remete ao sentido de documento, e como análise de textos a partir de depoimentos orais. A oralidade em forma de documento é mais do que arquivos de áudio, são confissões e histórias pessoais sobre fatos acontecidos durante os anos de existência. A história oral se constitui por três elementos apenas, mas que sem um deles seria impossível constatar alguma veracidade de fatos, estes são: narrador da história, equipamento que grave o áudio e o pesquisador, sem qualquer um destes elementos, não haveria de fato a história oral.

De acordo com o objetivo deste estudo, anteriormente mencionado, a técnica metodológica da história oral por meio de narrativas autobiográficas demonstrou-se produtiva na realização da pesquisa e possibilitou uma compreensão do estudo com um todo articulado, já que as narrativas são adotadas aqui para “dar sentido a uma experiência educativa ou a uma prática social” (Freitas; Fiorentini, 2007, p.65).

Doravante, trata-se de uma estratégia metodológica que dá base à produção de fontes oriundas de depoimentos, ou seja, de histórias orais, por intermédio de entrevistas de narrativas autobiográficas que se produzem socialmente na dialética das relações individuais/sociais enquanto processo de formação, neste caso, pode ser vista como formação continuada com as próprias interlocutoras.

Essa dimensão formativa da narrativa biográfica evoca uma série de questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual integramos em nossa experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem conosco ou que nos são narrados por alguém. (Delory-Momberger, 2008, p. 56).

E por último, apresenta-se a interpretação dos resultados, com base nos dados produzidos, Como já mencionado, nesta seção as “vozes das duas docentes” entrevistas serão

interpretadas como forma de estabelecer sentidos para a pesquisa. Para tal, em um primeiro momento, há que se descrever quais são as credenciais das interlocutoras e quais os seus lugares de pertencimento na e com a docência aos longos dos anos. A saber:

A interlocutora A compartilhou as experiências sobre seus 32 anos de magistério, com formação inicial em ciências, com formação continuada em biologia, atuação inicial em escola particular e após migrando para escola pública onde atua por 30 anos. A mesma expressou suas inseguranças iniciais sobre a profissão e a satisfação ao longo da carreira.

“Estou me aposentando com o sentimento de gratidão ao magistério por disponibilizar as minhas melhores experiências e não tão boas também. As melhores me fizeram acreditar estar no caminho certo e as que não foram tão boas para que crescesse como pessoa e como profissional. Encerro esse ciclo em caráter de formalização, mas não vou me afastar da educação e me afasto tendo a preocupação com o futuro da Educação, onde a cobrança é por índices de aprovação sem o aluno não poder identificar as vogais e assim por diante”.

Quanto à interlocutora **B**, com sua experiência de 20 anos de docência e formação em geografia, a mesma sempre atuou em escola pública.

Ademais, a mesma compartilhou suas experiências pessoais, destacando as dificuldades enfrentadas ao crescer em uma família numerosa e sua satisfação de concluir os estudos, rememorando à uma realidade comum ao contexto feminino na/da época, a saber:

“Venho de uma família assim, grande, de dez filhos, que é muito difícil da gente estudar, muito difícil mesmo. A mãe cuidando de todos, o pai trabalhando de sol a sol para poder dar o que comer já era o suficiente Então, já é uma satisfação inicial que tive, que era terminar e começar a trabalhar logo em seguida. E poder ajudar os mais novos mudando aquela nossa realidade.”

Após a identificação das vozes segue os resultado perante as falas das mesmas:

Fase 1 – A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão);

Interlocutora A:

“Será que é isso mesmo que eu quero?” “eu vou conseguir desempenhar o meu papel de professora?” “Como será o meu futuro?” Era isso que sempre ficava martelando, martelando.”

“Eu lá com meus 20 anos, ainda começando a faculdade plena de Biologia, fui chamada para substituir uma gestante por três meses e lá fiquei uns 13 anos, e aí fui ficando e fui gostando, tentando desempenhar cada dia o meu melhor para que realmente conseguisse superar as expectativas.”

Interlocutora B:

“Satisfação de ter concluído os estudos e ter a oportunidade de trabalhar na área que escolhi, gratificação que apesar de todas as dificuldades encontradas ao longo dos meus estudos ter concluído com êxito e muita vontade de fazer a diferença como assim foi feito na minha vida”

Fase 2- “Estabilização” (de 4 a 6 anos de profissão);

Interlocutora **A**, as seguranças dos primeiros 3 anos da carreira, foi se consolidando em um itinerário de respostas a seus questionamentos iniciais:

“ E sim é isso que quero fazer, e estou conseguindo exercer o meu papel de professora tendo sempre a certeza que através da educação podemos fazer a diferença na vida dos alunos, tanto para o lado positivo, fazendo alcançar voos, ou para podá-los e terminar com seus sonhos.”

Segundo a interlocutora **B**, foi nesse momento que teve a certeza de estar “no caminho certo e convicção que jamais podemos desanimar diante das adversidades e lutar para que tenhamos no futuro uma sociedade mais justa através da educação, educação essa que também faço parte.” Doravante, a interlocutora relata que nessa fase foi onde ocorreu sua afirmação que a escolha pela profissão estava certa, enquanto pertencimento profissional.

Fase 3 – Diversificação e Experimentação (de 7 à 25 anos de profissão);

Interlocutora **A**:

“Foi o momento em que entendi que teria que aproximar os alunos, principalmente os adolescentes , por muitas vezes tendo que falar a mesma linguagem deles, sem deixar que faltem com respeito, mas pelo contrário que assim tivessem respeito.”

“De vez em quando em conversa soltando uma gíria, “um legal”, “um que pá”, “um que lá”, “um que não sei o quê”, um rapzinho que tu solta um “tum, tum, tum” lá com eles tu ganhando algum, tu consegue tudo. Nesse instante tive a convicção que podia e teria que fazer a diferença.”

Interlocutora **B**:

Nesse momento fui atrás de mais conhecimentos em várias áreas da educação fazendo várias Especializações em Especial na Educação Inclusiva: “para que pudesse ajudar, fazer a diferença em mais alunos, conhecimento nunca é demais.”, assim como “entendi que o comodismo: “não fez, não fazia e não ia fazer parte da minha vida”.

Fase 4 - Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 à 35 anos de profissão);

Interlocutora **A**:

“serenidade é você ter mais tranquilidade, sabedoria para resolver as dificuldades e adversidades. acomodar-se é agir com descaso, tanto faz agora não tem mais importância”.

“ Não concordo que tenha esse distanciamento afetivo, pelo menos no meu caso é extremamente o contrário, quero eles cada vez mais perto. Tenho muito a aprender com eles e assim poder fazer a diferença na vida de outros que virão.”

Interlocutora B:

Tem 20 anos de docência, está na fase 3, mas compartilha da mesma opinião da interlocutora A, ressaltando:

“Acomodar-se e parar, não é uma opção e nunca foi”.

Fase 5 – Preparação para a aposentadoria (de 35 à 40 anos de profissão) ;

Interlocutora A:

“Estou me aposentando, em caráter de formalidade de um processo, mas não vou parar, pois não consigo, por isso não concordo que nessa fase há o descomprometimento, pelo contrário estou cada vez mais comprometido com a educação. Fazer a diferença é o que me move.”

A troca das experiências resultou em um trabalho onde foram sanadas as angústias iniciais e obtidas as respostas necessárias. A seguir segue o referencial teórico para a afirmação dos temas abordados.

3.1 Produção de dados

A produção de dados foi realizada através da técnica da história oral de narrativas autobiográficas de duas professoras, nomeadas como: interlocutora A (escola A) e interlocutora B (escola B). Ademais, as mesmas rememoraram suas trajetórias na educação, desde o início das suas formações acadêmicas/profissionais na/da docência até o momento atual de suas respectivas carreiras profissionais no magistério da educação básica.

Para tal, destaca-se que as mesmas pontuaram vários aspectos da prática profissional que mesmo constituindo narrativas autobiográficas⁴, versando sobre vários aspectos dos desafios de magistério como um todo, em uma historicidade da docência, tão comum a tantos outros profissionais, como: desafios, dificuldades, medos, (des)valorização, (in)satisfações, etc....

⁴ Entrevista realizada no dia 24 de outubro de 2024, 19h, sala 1301 (Campus Itaqui, Unipampa).

3.1.1 Temas Abordados

A escolha dos temas foram voltados à prática escolar e baseado no perfil das interlocutoras a serem estudadas. As mesmas possuem uma vivência na educação muito vasta podendo contribuir com suas opiniões, visões, experiências, etc... Assim, a fonte oral, para alguns estudiosos, é mais do que história oral. Meihy (2007, p. 13) a define como o registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade humana; entrevistas, gravações musicais, ou, de modo geral, tudo que é gravado e preservado constitui um documento oral. Logo as entrevistas foram gravadas por áudio com autorização das interlocutoras e posteriormente transcritas com a finalidade de registrá-las e interpretá-las em conformidade aos sentidos propostos no estudo. A seguir, os temas e suas respectivas justificativas (recorte e relevância):

TEMA 01: A importância da gestão da sala de aula

<p>Enfatizou-se que o profissional é o responsável pela entrada e permanência de pessoas no ambiente escolar. Foi discutido que a resolução de conflitos deve ser feita em conjunto com a orientação e a direção, além da participação dos pais e/ou responsáveis. O controle da sala é fundamental para manter a ordem e garantir um ambiente propício ao aprendizado. A comunicação entre os envolvidos, como a presença de um profissional qualificado, também foi mencionada como um aspecto a ser considerado na dinâmica da sala de aula.</p>

TEMA 02: Estratégias para engajar alunos, destacando a importância de estabelecer uma conexão com eles

<p>Utilizando uma linguagem acessível e respeitosa. As participantes discutiram a necessidade de manter a autoridade do professor, ao mesmo tempo em que se aproximam dos alunos, permitindo uma comunicação mais eficaz. Foi mencionado o desafio de lidar com comportamentos disruptivos e a importância de conquistar a confiança dos alunos para facilitar o aprendizado. A conversa também incluiu referências a experiências passadas com alunos e a dinâmica de grupos em ambientes educacionais. O foco principal foi em como os educadores podem navegar nas complexidades do relacionamento com os alunos para promover um ambiente de aprendizado positivo.</p>
--

Aqui, as participantes discutiram a necessidade de chamar os profissionais a participarem de forma colaborativa para atividades que resultem em melhores aprendizados, mesmo quando há resistência. Foram relatados que algumas tentativas de engajamento não resultaram em sucesso, levando a um uso de abordagens mais diretas, como mensagens privadas, por parte da supervisão e direção e mesmo assim por muitas vezes resultando em frustrações com a falta de participação e a percepção de que alguns membros não estão dispostos a se envolver nas atividades. A direção foi citada como quem deveria reconhecer quando os profissionais estão desmotivados, e buscar por soluções alternativas como incentivo..

TEMA 03: A educação como meio de transformação social e a valorização dos professores

Relatou-se a importância de estar psicologicamente preparado para lidar com dificuldades e a necessidade de enfrentar os desafios de forma proativa. Foi compartilhado situações em que se sentiram incomodadas levando a refletir sobre a dinâmica de aprendizado e a necessidade de apoio. A interlocução enfatizou a reflexão e a adaptação às circunstâncias, destacando que nem tudo é fácil, mas é essencial perseverar.

Outrossim, é nesse movimento teórico-metodológico que as “vozes docentes” foram interpretadas na próxima seção, considerando que a pesquisadora não faz uma “análise” no sentido clássico do termo, mas destaca sentidos possíveis na dialética entre o individual com o coletivo, afinal, são narrativas autobiográficas inscritas em tempos e circunstâncias específicas da e na docência.

4. VOZES EM INTERLOCUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Como já mencionado, nesta seção as “vozes das duas docentes” entrevistas serão interpretadas como forma de estabelecer sentidos para a pesquisa. Para tal, em um primeiro momento, há que se descrever quais são as credenciais das interlocutoras e quais os seus lugares de pertencimento na e com a docência aos longos dos anos. A saber:

A interlocutora A compartilhou as experiências sobre seus 32 anos de magistério, com formação inicial em ciências, com formação continuada em biologia, atuação inicial em escola particular e após migrando para escola pública onde atua por 30 anos. A mesma expressou suas inseguranças iniciais sobre a profissão e a satisfação ao longo da carreira. Ela destacou a contradição entre a busca por uma educação de qualidade e a pressão por índices de aprovação, questionando a eficácia desse modelo.

Faltando poucos dias para o final do ano letivo da rede, professores das escolas estaduais têm relatado um sentimento de pressão para aprovar seus alunos. Há, hoje, dois instrumentos que geram essa sensação. O primeiro é focado na recuperação da aprendizagem, que oferece reforço e novas oportunidades de realização de avaliações aos estudantes a cada trimestre, e o segundo é destinado à compensação de faltas, para aqueles que registraram frequência inferior a 75% das aulas, que possam entregar atividades para abonarem suas ausências. Segundo a interlocutora A:

“Agora os métodos de recuperação, são os estudos de aprendizagem contínua, então no final do período de cada trimestre, todos os alunos recebem a oportunidade de aprofundar as habilidades que foram trabalhadas durante o trimestre, então o aluno ficou com oito no trimestre, então o estado tem duas semanas que é o chamado EAC, Estudos de Aprendizagem Contínua, o professor ele vai aprofundar, vai revisar ou vai fazer uma dinâmica com jogo, quebra-cabeça, vai passar um filme, vai fazer uma retomada, ele vai ver alguma coisa, alguma dinâmica diferenciada para aprofundar aquele conteúdo e o aluno que tem oito participou de todas as atividades, o professor vai ver se ele tem condições de chegar a oito e meio ou nove ou até mais. Sendo essa recuperação proporcionada para todos os alunos da rede do estado, aquele que está com a nota abaixo de seis, que é a nossa média, tem um universo imenso aí para recuperar as habilidades que não foi trabalhada, mas aquele que já tem a nota acima da média, se ele aprofundar, ele pode melhorar essa nota também. Ah, mas o seu aluno já tem dez, ótimo, então ele é um excelente aluno, ele vai fazer as atividades nas duas semanas, porque o período letivo não é interrompido, essas duas semanas acontecem entre um trimestre e outro, então o aluno vai aprofundar, vai melhorar e vai ter um aumento da sua nota, como se fosse uma recompensa por ele ter participado dessas duas semanas de intensiva, de uma revisão do conteúdo que ele participou. Da mesma forma é disponibilizado ao aluno que frequência abaixo de 75%, quando ele vem temos que aproveitar e tentar recuperar as notas.”

Segundo relato, há uma angústia latente (sua e de seus pares) ao problematizar que só busca melhoria nos índices e não na educação como um todo, ocasionando, muitas vezes, a desmotivação dos “alunos que fazem tudo certinho”: não faltam, vão bem nas avaliações, participam, etc...; Indagando: qual seria o reconhecimento dos mesmos, pois vão aprovar da mesma forma do que aqueles que não frequentam, não se esforçam, não participam?

Quanto aos desafios em sala de aula frente ao desafio de incluir, sem excluir, diante as inúmeras demandas próprias da diversidade de perfis estudantis da escola públicas, a mesma destaca que:

“O grande desafio que nós enfrentamos também são os alunos especiais. Nós temos duas professoras de AEE maravilhosas. E tem as professoras de Libras que nos dão uma baita mão. A lei é maravilhosa. Só que nós precisamos acolher e dar todo o preparo, todo o recurso que esse aluno precisa. E no qual ele tem direito. As gurias fazem atividades diferenciadas, cada uma no seu nível de aprendizagem. Mas que foi um grande desafio, foi e continua sendo, para os professores, é ter os alunos que precisam ter aquela aprendizagem especial (Interlocutora A).”

Doravante, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado para atender o público-alvo da educação especial em contexto de inclusão, que segundo as legislações e literatura específicas são crianças com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. Ele é um serviço de apoio à sala de aula comum, para que se ofereça meios e modos que efetive o real aprendizado dos estudantes⁵.

A mesma, ainda destacou que está na fase 5- preparação para a aposentadoria (de 35 à 40 anos de profissão) e enfatizou a sua felicidade em finalmente se aposentar após anos de dedicação ao magistério da educação básica, como ficou registrado em sua fala:

“Estou me aposentando com o sentimento de gratidão ao magistério por disponibilizar as minhas melhores experiências e não tão boas também. As melhores me fizeram acreditar estar no caminho certo e as que não foram tão boas para que crescesse como pessoa e como profissional. Encerro esse ciclo em caráter de formalização, mas não vou me afastar da educação e me afasto tendo a preocupação com o futuro da Educação, onde a cobrança é por índices de aprovação sem o aluno não poder identificar as vagas e assim por diante”.

Quanto à interlocutora **B**, com sua experiência de 20 anos de docência e formação em geografia, a mesma sempre atuou em escola pública.

⁵ “Atualmente, apenas 30% das escolas que registram matrículas de alunos com deficiência oferecem atendimento educacional especializado. Além disso, somente 26% contam com salas de recursos multifuncionais e apenas 4% dos professores que atuam nessas escolas têm formação específica em educação especial, além da falta de suporte familiar que impacta a aprendizagem” (Ministério da Educação - MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32101-educacaoespecial>; Acesso em 02 dez. 2024.

Ademais, a mesma compartilhou suas experiências pessoais, destacando as dificuldades enfrentadas ao crescer em uma família numerosa e sua satisfação de concluir os estudos, rememorando à uma realidade comum ao contexto feminino na/da época, a saber:

“Venho de uma família assim, grande, de dez filhos, que é muito difícil da gente estudar, muito difícil mesmo. A mãe cuidando de todos, o pai trabalhando de sol a sol para poder dar o que comer já era o suficiente Então, já é uma satisfação inicial que tive, que era terminar e começar a trabalhar logo em seguida. E poder ajudar os mais novos mudando aquela nossa realidade.”

E nesse ideário de poder saber que a educação possui em termos de transformação social, a interlocutora B traz à luz do discurso, suas convicções e lugar de luta na e pela educação “minha certeza é que a educação é fundamental para uma sociedade mais justa e igualitária, e que todos devem lutar por isso, especialmente em defesa das crianças e da juventude”.

“E o meu medo, é que as portas das escolas se fechem. Porque diminui o número de alunos. E se fechar mais portas da escola, como fechou a Esc Est Ens Fun Dr Anibal Loureiro, que nós tínhamos que ter lutado, a comunidade tinha que ter lutado, os professores que estavam ali naquele momento tinham que ter lutado e não deixar fechar as portas.”

“E se um dia surgir uma oportunidade, de lutar por para que mais escolas não fechem as portas, eu gostaria de participar desse desafio e dizer que essa porta não vai fechar. Eu vou ir, se tiver que ir em busca da comunidade, ou em busca de alguém novo. Então, tudo pertence a Deus.”

“Já venho me preparando para desafios maiores, fiz “Especializações” em gestão escolar e gestão pública. E agora eu fiz curso esse mês e pouco para gestão escolar, para o cargo de diretora, um dia talvez. E não quero brigar com ninguém, porque eu só fiz para conhecimento.”

Após uma breve apresentação das interlocutoras abordaremos as fases da carreira docente pela visão das mesmas.

4.1 Recortes das narrativas conforme as fases da carreira docente

Nesta subseção destaca-se como algumas narrativas autobiográficas operam conforme as fases do “Ciclo de Vida Profissional dos Professores” de Huberman (2000), considerando os anos de carreira e as características recorrentes observadas em cada uma. A saber:

Fase 1 – A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão):

A interlocutora **A**: Foi o momento que surgiu os questionamentos recheados de medo lá no início, na minha entrada:

“Será que é isso mesmo que eu quero?” “eu vou conseguir desempenhar o meu papel de professora?” “Como será o meu futuro?” Era isso que sempre ficava martelando, martelando.”

(...)

“Eu lá com meus 20 anos, ainda começando a faculdade plena de Biologia, fui chamada para substituir uma gestante por três meses e lá fiquei uns 13 anos, e aí fui ficando e fui gostando, tentando desempenhar cada dia o meu melhor para que realmente conseguisse superar as expectativas.”

Segundo Huberman (2000) nessa fase, é comum que o professor encontre-se entusiasmado com a profissão e as situações que se depara, questionando se o seu desempenho está ou não satisfatório. Durante esse período predominam dois aspectos: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência se traduz com o “choque com a realidade”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre as ideias e as realidades cotidianas da sala de aula. Destarte, percebe-se que o relato da interlocutora vem realmente ao encontro da primeira fase, pois nessa fase foi onde surgiu seus maiores questionamentos e suas certezas de que está na profissão certa.

Quanto a interlocutora **B**: O início da minha carreira foi movido pelo sentimento de satisfação, gratificação e força de vontade. Observa-se alguns traços para a interpretação:

“Satisfação de ter concluído os estudos e ter a oportunidade de trabalhar na área que escolhi, gratificação que apesar de todas as dificuldades encontradas ao longo dos meus estudos ter concluído com êxito e muita vontade de fazer a diferença como assim foi feito na minha vida”

Huberman aborda, o aspecto da “descoberta”, traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente por assumir a responsabilidade (estar em sala de aula, ser responsável pelos alunos, por seus aprendizados...). E aqui, percebe-se que a mesma relata realmente esses sentimentos iniciais o da descoberta e satisfação por estar na profissão escolhida.

Conforme o autor supracitado, a **2ª fase trata da “Estabilização”** (de 4 a 6 anos de profissão), sendo que para a interlocutora **A**, as seguranças dos primeiros 3 anos da carreira, foi se consolidando em um itinerário de respostas a seus questionamentos iniciais:

“ E sim é isso que quero fazer, e estou conseguindo exercer o meu papel de professora tendo sempre a certeza que através da educação podemos fazer a diferença na vida dos alunos, tanto para o lado positivo, fazendo alcançar voos, ou para podá-los e terminar com seus sonhos.”

A fala da interlocutora relata como a fase 2, pode ser interpretada como uma afirmação de sua vida profissional e até mesmo pessoal. Para tal, a fase da exploração ou das opções provisórias, desemboca na fase de comprometimento definitivo ou na estabilização. Nessa fase é que ocorre a escolha da identidade profissional, constituindo uma etapa decisiva no seu desenvolvimento.

É um momento onde a pessoa “passa a ser” professor. Contudo, essa escolha implica renúncias e adaptações a um corpo profissional que leva à independência pessoal. A estabilização se caracteriza por uma “libertação” ou “emancipação” do professor, é a fase da afirmação do “eu-docente” perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão.

Segundo a interlocutora **B**, foi nesse momento que teve a certeza de estar “no caminho certo e convicção que jamais podemos desanimar diante das adversidades e lutar para que tenhamos no futuro uma sociedade mais justa através da educação, educação essa que também faço parte.” Doravante, a interlocutora relata que nessa fase foi onde ocorreu sua afirmação que a escolha pela profissão estava certa, enquanto pertencimento profissional.

Num dado momento, as pessoas “passam” a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros. No caso do ensino médio, a estabilidade tem outros significados, significado de pertencimento e liberdade. Pertencimento a um grupo de profissionais e a liberdade como independência, ativando seu lado criativo.

No que diz respeito à **Fase 3 – Diversificação e Experimentação** (de 7 à 25 anos de profissão), a interlocutora **A** destaca que foi nesta fase que teve mais segurança e conseguiu se aventurar e buscar fazer um trabalho diferenciado, como um processo de maturidade de quem já sabe percorrer tantos caminhos, com erros e acertos, mas, sobretudo, com autonomia pessoal/profissional. Vejamos algumas marcas de sua narrativa:

“Foi o momento em que entendi que teria que aproximar os alunos, principalmente os adolescentes, por muitas vezes tendo que falar a mesma linguagem deles, sem deixar que falem com respeito, mas pelo contrário que assim tivessem respeito.”

“De vez em quando em conversa soltando uma gíria, “um legal”, “um que pá”, “um que lá”, “um que não sei o quê”, um rapzinho que tu solta um “tum, tum, tum” lá com eles tu ganhando algum, tu consegue tudo. Nesse instante tive a convicção que podia e teria que fazer a diferença.”

Depois de ter consolidado sua competência pedagógica, os professores participam de uma série de experiências pessoais, diversificando material didático, os modos de avaliação, maneira de trabalho com os alunos, sequências dos programas, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio. A fala da interlocutora relata sobre essas experiências pessoais e o entendimento ao qual teria que traçar estratégias para aproximar os alunos, para que pudesse haver uma troca de conhecimento entre ambos.

A interlocutora **B**: Nesse momento fui atrás de mais conhecimentos em várias áreas da educação fazendo várias Especializações em Especial na Educação Inclusiva: “para que pudesse ajudar, fazer a diferença em mais alunos, conhecimento nunca é demais.”, assim como “entendi que o comodismo: “não fez, não fazia e não ia fazer parte da minha vida”.

Os professores nessa fase seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas, podendo levar a uma ambição pessoal por acesso aos postos administrativos, afastando-se, dessa forma, da “rotina” da sala de aula, como consequência da busca por novos desafios.

Esta fase é a mais longa do professor e onde se encontram três tipos básicos:

- a) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino;
- b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando a promover-se profissionalmente;
- c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela.

A interlocutora no seu comentário relata ser o professor da categoria “**a**”, sendo que a mesma foi em busca de novos conhecimentos e metodologias para que houvesse a inclusão dos alunos com deficiência nas suas aulas.

Fase 4 - Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 à 35 anos de profissão);

Interlocutora A: Concordo que nessa fase a serenidade é mais presente, mas não podemos confundir serenidade com acomodar-se:

“serenidade é você ter mais tranquilidade, sabedoria para resolver as dificuldades e adversidades. acomodar-se é agir com descaso, tanto faz agora não tem mais importância”.

“Não concordo que tenha esse distanciamento afetivo, pelo menos no meu caso é extremamente o contrário, quero eles cada vez mais perto. Tenho muito a aprender com eles e assim poder fazer a diferença na vida de outros que virão.”

Interlocutora B: Tem 20 anos de docência, está na fase 3, mas compartilha da mesma opinião da interlocutora A, ressaltando: “acomodar-se e parar, não é uma opção e nunca foi”.

Na fase 4 Huberman afirma que: Os professores nessa fase evocam uma “têm a provar” e, assim, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira ao que já conseguiram alcançar. Huberman traz também o distanciamento nessa fase:

Em grande parte, esse distanciamento é criado pelos alunos, que tratam precisamente os professores mais jovens como irmão ou irmã mais velhos(as) e que, subtilmente, recusam esse estatuto aos professores com idade de seus pais (Huberman e Shapira, p.272 1979).

As interlocutoras não concordam com esse distanciamento, sendo que seus relatos vêm de encontro em ser necessária a aproximação entre alunos e professor(a), principalmente para trazê-los para próximo delas. Sendo fundamental uma troca de experiências.

“A troca de experiências é uma prática que consiste em compartilhar conhecimentos, habilidades e perspectivas entre pessoas, podendo ser uma ferramenta para o desenvolvimento profissional e pessoal.”

Fase 5 – Preparação para a aposentadoria (de 35 à 40 anos de profissão)

A interlocutora A, relatou que com 32 anos de docência compartilhou sua felicidade ao se aposentar, mas com preocupações sobre o futuro da educação e a verdadeira aprendizagem significativa.

“Estou me aposentando, em caráter de formalidade de um processo, mas não vou parar, pois não consigo, por isso não concordo que nessa fase há o descomprometimento, pelo contrário estou cada vez mais comprometido com a educação. Fazer a diferença é o que me move.”

Comumente, ao final da carreira a postura do professor recua à interiorização e libertação progressiva consagrando mais tempo a si próprio. Tal descomprometimento seria uma forma de manifestação de libertação do final de carreira. Nesse período, deve-se fazer uma reflexão sobre os ciclos passados e a forma como cada um deles foi concluído, extrair os melhores ensinamentos e projetar os novos ciclos com maior consistência, no sentido do desenvolvimento profissional. E assim, no movimento da vida, alguns saem para que outros possam chegar e escrever outras histórias docentes, em um fluxo de pulsão de (re)existência às múltiplas narrativas de docência(s).

5. Considerações Finais

“acomodar-se e parar, não é uma opção e nunca foi”

(Interlocutoras do estudo)

O trabalho surgiu da necessidade de sanar angústias em relação às motivações e desmotivações docentes. O estudo foi baseado no “Ciclo de vida profissional dos professores”, realizado por Huberman, (2000). O ciclo de vida profissional envolve elementos e características que correspondem às fases descritas por Huberman, dentre as quais são: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase de distância afetiva ou serenidade e a fase do desinvestimento.

Destarte, a metodologia utilizada na operação da história oral, por meio das narrativas autobiográficas, foi muito produtiva tanto na produção dos dados, assim como no movimento interpretativo dos dados mesmos na relação dialética entre individual (narrativas autobiográficas) e coletivo (docência). Como movimento interpretativo dos dados produzidos na relação dialética entre individual e coletivo, pode-se apreciar alguns sentidos: a) as interlocutoras transmitiram segurança, confiança e um brilho nos olhos ao relatar suas experiências positivas e negativas vivenciadas na profissão; b) as experiências positivas levam a crer estar no caminho certo; c) e as negativas, estimulam a busca por melhorias pessoais e profissionais.

Em síntese, pode-se concluir que o caminho profissional docente pode ser construído com momentos “serenos e amargos” e podem ser modificados ao longo dessa caminhada. Enquanto reconhecimento social e profissional dos professores, espero que esta relação seja tratada com prioridade nas/pelas agendas dos governos, pois quando há valorização profissional, os resultados positivos da práxis docente em sala de aula vêm por si só, enquanto processo de produção e invenção da docência.

O trabalho me trouxe a certeza de que é através da docência que eu quero fazer a diferença. Estar em sala de aula me desperta os sentimentos de gratificação, satisfação e me faz um bem muito grande. E esse bem é o que quero transmitir aos que estiverem ao meu redor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. **Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes**. *Educar em Revista*, v. 35, pág. 187-206, 2019.
- ARAÚJO, R. N. de. **A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber**. 2017. 165 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CYRINO, M. C. C. T. **Desenvolvimento da Identidade Profissional de Professores em Comunidades de Prática: Elementos da Prática**. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6., Pirinópolis: SBEM, 2017.p. 1-11.
- D'AMBRÓSIO. U. In: BORBA, M. de C. (2006). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2008.
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (Seduc). **Programa Professor do Amanhã**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br> Acesso em 17 de junho de 2024.
- FAVATO, Cristhina Naline; JORGE, Both. **Motivos para abandono e permanência na carreira docente em Educação Física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.
- FREITAS, M. T. M; Fiorentini, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Revista Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.
- HUBERMAN, M. **Ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio et al. *Vidas de Professores*. São Paulo: Porto Editora, 2000.
- KEHLER, Gabriel dos Santos. **Apagão Docente e PIBID: um engajamento estratégico produzindo modos de endereçamento**. 2017. 188f. **Tese (Doutorado)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2017.
- LAWN, M. **Os professores e a fabricação de identidades**. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, Currículo Sem Fronteiras jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/voll1iss2articles/lawn.htm>.

LAWALL, Ivani; **Fases de Desenvolvimento Profissional de Professores Em Situação de Inovações Curriculares no Nível Médio**. Florianópolis, SC, 2009.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

MALACRIDA, V. H.; BARROS, H. F. Ser professor no século XXI: representações sociais de professores. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

MENDES, Brenda Raíza Domingos. **A Valorização Social do Professor e Seu Impacto na Formação da Identidade Docente: É Um Estudo Analítico**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-15798.015, 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 1999

MORENO, Carla Alexandra Jorge Machado Rodrigues Cid. **Identidade profissional docente: percepções dos professores sobre a (des) motivação e a (in) satisfação**. 2019.

OLIVEIRA, H. M.; CYRINO, M.C.C.T. **A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência**. Interações, v. 7, p. 104-130, 2017..

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. CAMPOS, E. M.; KLEIN, L. F.; ABDALLA, M. F. B.; MARQUES, M. O. S.; FALEIRO, M. O. L.; LOPES, R. M. P.; AZZI, S.; PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**. Revista Educação. Sociedade. Campinas, vol. 31 n. 112, July/Set. 2010.

SILVA, Andressa Carvalho; RODRIGUES-SILVA, Jefferson. **Sobre o bom e o mau professor: a identidade profissional docente**. Formação Docente–Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores, v. 14, n. 31, p. 155-170, 2022.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C.; **O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública**. Revista Ciência & Educação. Bauru, vol. 16 n.2, 2010.

VOLKMAN, E. M.; MENDES, T.C.; BACCON, A. L. P. **Preparação para a docência: um estudo com alunos concluintes de um curso de licenciatura em matemática**. In: XI ANPED SUL- Reunião Científica Regional da Anped. Educação, Movimentos Sociais e políticas governamentais. Anais [...] 2016, Curitiba-PR.