


## A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico


### The teacher's social value and its impact in the teacher identity education: an analytic study

### La valorización social del profesorado y su impacto en la formación de la identidad del profesor: un estudio analítico


Brenda Raíza Domingos Mendes<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-7451-1178>

Kessy Eduarda Aparecida Marcolino<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1283-2413>

Roberta Negrão de Araújo<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-3926-4746>

**Resumo:** O presente estudo tem a finalidade de apresentar a percepção de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à sua identidade docente, bem como a forma como a comunidade de seu entorno compreende este profissional: valorizando-o ou não. O referencial teórico seguiu as considerações de Charlot (2000); Pimenta (1999), Nóvoa (1997) e Tardif (2002), entre outros. Foram coletados dados por meio de dois instrumentos: entrevistas com professores e questionários respondidos pelas famílias. Tais dados constituíram o corpus de análise, por meio de abordagem qualitativa. O estudo aponta o modo como muitos docentes destacam o aspecto do sacerdócio da docência. O artigo está dividido em três seções: (1) a constituição da identidade docente; (2) as formas de valorização do professor, com ênfase na valorização social e (3) apresentação e análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa apontam que a desvalorização social do professor é proveniente

<sup>1</sup> Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora da Educação Básica pública do município de Uraí/PR. Participante do grupo de estudos e pesquisas educacionais- GEPEDUC. E-mail: brendarmendes.prof@gmail.com.

<sup>2</sup> Especialista em Educação Especial pela faculdade Unina. Professora da Educação Básica privada no município de Bandeirantes/PR. E-mail: kessy.eduarda@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professora da Educação Básica da rede estadual do Paraná. Docente permanente do Programa de Pós graduação em Ensino da UENP (PPGEN). Coordenadora do grupo de estudos e pesquisas educacionais- GEPEDUC. E-mail: robertanegrao@uenp.edu.br.

de um contexto histórico que considera a profissão docente relacionada à vocação, o que interfere na construção da identidade deste profissional.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Identidade docente. Valorização do professor.

**Abstract:** The current study aims to present primary school's teachers' perception relating to their teacher identity, as well as how the surrounding agents understand this professional, attributing value or not. The methodological framework is based in considerations made by Charlot (2000); Pimenta (1999), Nóvoa (1997) e Tardif (2002) The Such analysis was reinforced through data collection, using interviews with teachers and questionnaires answered by families. Such data constituted the analyses' corpus through a qualitative approach. The discussion also refers to the way in which many teachers believe that teacher training goes through the vocational sphere. The article is divided into three sections, which address: (1) the teaching identity constitution, (2) the ways teachers can be valued, emphasizing social valuations and (3) the analysis of the data collected. The results from the research point that The social devaluation of the teacher comes from a historical context that considers the teaching profession related to vocation, which interferes in the construction of the identity of this professional.

**Keywords:** Teacher training. Teacher identity. Teacher valuation.

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo presentar la percepción de los docentes en los primeros años de la escuela primaria en relación a su identidad docente, así como la forma en que la comunidad que los rodea entiende a este profesional: lo valoren o no. El marco teórico siguió las consideraciones de Charlot (2000); Pimenta (1999), Nóvoa (1997) y Tardif (2002), entre otros. Los datos se recolectaron mediante dos instrumentos: entrevistas a docentes y cuestionarios respondidos por las familias. Dichos datos constituyeron el corpus de análisis, a través de un enfoque cualitativo. El estudio señala la forma en que muchos maestros destacan el aspecto del sacerdocio de la enseñanza. El artículo se divide en tres apartados: (1) la constitución de la identidad docente; (2) formas de valoración del docente, con énfasis en la valoración social y (3) presentación y análisis de los datos recolectados. Los resultados de la investigación señalan que la desvalorización social del docente proviene de un contexto histórico que considera la profesión docente relacionada con la vocación, lo que interfiere en la construcción de la identidad de este profesional.

**Palabras-clave:** Formación del profesorado. Identidad docente. Valoración del profesor.

## **Introdução**

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.

O trabalho do professor consiste no ensino de conhecimentos científicos acumulados historicamente, mas não deixa de considerar e produzir a humanidade nos sujeitos. 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.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta como justificativa a necessidade de analisar as significações do ser professor. Estas são evidenciadas tanto para os próprios docentes, no que se refere à constituição de sua identidade, como para a comunidade de seu entorno – familiares, amigos, pais de alunos e os próprios estudantes – em relação à valorização do professor como profissional da educação. Ademais, a pesquisa de caráter qualitativo visa, além de analisar, esclarecer alguns conceitos e posicionamentos estereotipados frente à docência, como o fato de muitos acreditarem que a licenciatura, como uma segunda opção, não apresenta exigência de estudos, empenho acadêmico ou produção científica educacional. 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.

Vale ressaltar que a discussão acerca da identidade docente e das formas de constituição desta, tratada aqui sob a ótica da influência da valorização, assume papel considerável. Isto porque o professor juntamente com o aluno e o conhecimento, constituem a tríade dos processos de ensino e de aprendizagem (CHEVALLARD, 2005). Desta forma, as perspectivas da formação docente estão relacionadas com muitas dificuldades presentes em sala de aula.

É importante compreender as diferentes formas de valorização do docente, tanto no âmbito social, como no profissional e salarial. Esta relaciona-se à constituição de sua identidade que, por sua vez, está associada a como ele próprio e a sociedade o percebem como docente. A identidade profissional é constituída ao longo de sua formação, mas não se distancia de sua valorização, já que o modo como o docente se percebe é também reflexo de como a sociedade o reconhece.

A escola, como espaço da sociedade, reproduz o que acontece em outros espaços, ao mesmo tempo que reflete nestes. Por isso é imprescindível que o docente seja valorizado no interior da própria instituição escolar.

Considerando este contexto, temos como questão investigativa: qual percepção o professor tem de si e o entorno social tem do professor? E, ainda, como sua formação impacta na formação da sua identidade docente?

A partir do problema, propomos como objetivo geral: analisar a percepção que o docente tem de si, como também de que forma que a comunidade em que está inserido o vê. Este foi detalhado em três objetivos específicos, a saber: (1) abordar o conceito de identidade docente e sua relação com a formação; (2) discutir a valorização do professor em seu entorno social; (3) apresentar a concepção tanto dos professores envolvidos, como da comunidade deste em relação à identidade docente.

No que se refere ao encaminhamento metodológico, inicialmente foi realizada revisão de literatura. Esta foi fundamentada em referências que abordam a temática selecionada e seguiu as considerações de Charlot (2000); Nóvoa (1997) e Tardif (2002) no âmbito internacional, além de Pimenta (1999) e Araújo (2017) entre outros pesquisadores do país.

Posteriormente foi realizada pesquisa exploratória, com coleta de dados empíricos e análise qualitativa destes. Foram utilizados dois instrumentos de coleta, aplicados em duas escolas: uma da rede pública de um município e outra da rede privada de outro, ambos localizados na região norte do estado do Paraná. A escolha de uma escola pública e uma privada se deu pela possibilidade de valorização social do professor ser distinta, e depender do âmbito econômico em que os sujeitos se inserem. Consideramos, ainda, que as pesquisadoras atuavam nessas instituições e, com isso, oportunidade de melhor acesso.

O instrumento utilizado junto aos professores envolvidos foi a entrevista semiestruturada, elaborada de acordo com as especificidades do estudo. Esta foi desenvolvida com quatro professores, dois de cada uma das duas escolas; uma de cada um dos dois municípios selecionados. O critério de seleção se deu: (a) tanto pelo número de familiares que estariam envolvidos (vinte de cada um dos docentes), por isso decidimos envolver quatro professores; (b) como pelo tempo de atuação: inferior e superior a cinco anos. Tal critério foi determinado tendo como pressuposto as fases estabelecidas por Huberman (1995). Essas se referem ao tempo de docência de cada professor, pois o autor afirma que a cada determinado tempo de acréscimo à docência, o professor modifica a sua identidade profissional, bem como as percepções que têm acerca da educação (HUBERMAN, 1995).

Para obtenção de dados referentes à percepção dos familiares, foram aplicados questionários. Este foi composto por uma questão que indagava a escolaridade, além de outras três: duas objetivas (múltipla escolha) e uma dissertativa, apresentadas no Quadro 4. As questões foram elaboradas com base em categorias estabelecidas a priori que pretendiam investigar a percepção do entorno em relação ao professor. As categorias estabelecidas fundamentaram a elaboração das questões referentes, tanto à identidade docente, como à valorização do professor em seu entorno social. Para analisar os dados recorreremos à abordagem qualitativa, utilizando etapas da Análise de Conteúdo (AC). O artigo encontra-se organizado em três seções, além das considerações finais. A primeira seção relaciona-se aos aspectos da identidade do professor, explicitando ainda influências da sociedade atual na constituição desta. A apresentação das formas de valorização docente é abordada na segunda seção, na qual discorreremos sobre a valorização social, pois essa é o objeto dessa pesquisa. A terceira seção apresenta os dados coletados com os professores e as famílias dos educandos destes. Ressaltamos que a análise das pesquisadoras é apresentada nas considerações finais, na qual estabelecemos um paralelo

entre a percepção dos docentes e dos familiares e como esta pode influenciar na constituição da identidade do professor.

### **A constituição da identidade docente na sociedade atual**

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).

No entanto, embora a identidade refira-se às características subjetivas do indivíduo, ela também se relaciona a construções sociais que este estabelece com seu entorno. Assim, um sujeito embora assuma diferentes papéis nas mais diversas funções sociais, não pode desvincular-se totalmente de suas percepções, já que uma influencia a outra.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p.19).

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. As exigências educacionais, especialmente em relação aos modos de ação do professor, também se modificaram. As transformações sociais decorrentes do avanço tecnológico impuseram para a escola um desafio bem maior. Tal instituição, como detentora do conhecimento científico produzido pela sociedade, deve também constituir saberes e socializá-los com a essa nova geração, que tanto tem acesso às informações, mas pouco as convertem em conhecimento.

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 a 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.

Recaímos nas circunstâncias em que o docente se reconhece como tal, pois não é apenas o título acadêmico de professor que constitui sua identidade profissional. É evidente que um professor não deve apenas ter o domínio do conhecimento que se pretende transmitir, no entanto para que haja um ensino efetivo, este é um elemento *sine qua non*<sup>4</sup>.

Chevallard (2005) propõe, em sua metodologia, a análise das relações entre o professor, o estudante e o saber. Tais relações são estabelecidas no que é chamado de “Sistema Didático” ou “Triângulo de Chevallard”. Nesta representação, cada uma das extremidades refere-se aos três elementos citados. A relação professor-saber, Gauthier *et al.* denomina-se “gestão de conteúdo” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 197). Já a relação professor-estudante, é indicada pelos pesquisadores como “gestão de classe”. A “gestão do conteúdo” pode ser definida como “[...] o conjunto de operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprender o conteúdo” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 197). Já a “gestão da classe” “[...] consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto a aprendizagem” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 240).

A partir desse princípio, Arruda, Lima e Passos (2011), indicaram mais um condicionante da docência: a relação que o professor estabelece ao mediar a relação entre o estudante e o saber. A esta os pesquisadores denominam “gestão de aprendizagem”. Araújo (2017, p. 48) afirma que “De acordo com esses pesquisadores, a relação pessoal com o ensinar diz respeito à “relação de identidade com o ensinar”; o ensinar enquanto atividade pessoal, que faz sentido, que mobiliza o desejo”.

Nesse sentido, é possível afirmar que a constituição da identidade do professor só se estabelece após apropriação dos três condicionantes da docência. Assim, a preocupação com a aprendizagem de seu aluno é aspecto imprescindível para a tornar-se professor.

Ademais, é a identidade docente modifica-se ao longo de sua trajetória na profissão. Ao passo que possui características fixas, constantemente incorpora experiências e novas concepções que interferem no sentir-se professor (PIMENTA, 1999). Assim como o homem não se humaniza logo no nascimento, mas à medida em que se relaciona com outros, também não há a solidificação da identidade docente com o término da graduação. Esta se constitui no decorrer do magistério, de acordo com a socialização que estabelece com o entorno e os colegas de profissão.

Diante do exposto, destacamos que a formação de professores não pode admitir como condição para a docência o que chamamos de vocação, o desejo *a priori* que o sujeito apresenta de ser professor.

---

<sup>4</sup> Locução adjetiva que se originou do latim e quer dizer: “sem a qual não”. Utilizada para designar condição extremamente necessária, sem a qual não é possível a realização de algo, essencial.

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.

O fato da docência não ser compreendida como um ofício impregnado de saberes específicos faz com que muitos, mesmo aqueles que não têm formação acadêmica e experiência profissional, queiram apontar os caminhos pelos quais a educação e o ensino devem percorrer, pois o contato com a escola já se fez presente na vida da sociedade em geral, embora o papel ocupado fosse o de estudante. Assim, qualquer pessoa considera que pode fazer afirmações acerca da docência (PIMENTA, 1999).

É imprescindível que o docente reconheça que existe um repertório de conhecimentos, que precisa ser utilizado. Para Tardif (2002), são eles: saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais. Tais saberes são explicados por Tardif no Quadro I.

**Quadro I** – Os diferentes saberes na perspectiva de Tardif

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (p. 39).

**Fonte:** Tardif, 2002.

Os saberes apontados pelo pesquisador como relevantes para a docência enfatizam a importância de compreender como os saberes professorais são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desempenhar as tarefas subjacentes à ação no ambiente escolar (ARAÚJO, 2017). Desta forma o ensino, função primeira do professor, só poderá se efetivar pela aquisição destes, o que

corroborar para a constituição de uma identidade profissional dotada de saberes que podem ser aperfeiçoados. Nóvoa é outro pesquisador que comunga com esta perspectiva, por isso apregoa que,

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 12).

Ratificando o pensamento de Nóvoa, consideramos que é a partir da reflexão das experiências vivenciadas no exercício do magistério que o professor se identifica como tal, assim estabelece uma práxis de seu ensino. Conforme afirma Vásquez (1980), “[...] práxis é uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação”.

Destacamos que a necessidade de orientar os professores acerca dos repertórios de conhecimentos imprescindíveis à sua atuação deve ser pauta da formação docente como um todo, e não somente da inicial. É importante que a formação pedagógica dos professores que já atuam, considere que a aprendizagem do aluno é também, mas não só, consequência de um ensino de professores reflexivos acerca de sua identidade e comprometidos com a aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso considerar que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos. Sua influência tem impacto direto nas percepções do estudante. O professor, portanto, pode ser entendido como um mediador entre o conhecimento e o estudante, de modo que a tarefa mais difícil é fazer com que este último transite para uma área de não compreensão para o entendimento de determinado conteúdo, sempre refletindo acerca da necessidade e importância da escola e educação. 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.

Discutir formação de professores nessa conjuntura é atribuir especificidades que, a grande maioria dos programas e cursos não contempla. Ao se tratar da formação inicial, o tempo de duração e a forma como está organizado o curso de Pedagogia inviabiliza determinadas discussões pertinentes à carreira docente.



## **A valorização do professor em seu entorno social**

Ao longo da história, o professor sempre foi uma figura importante para a formação da sociedade, porém nem sempre este profissional da educação é visto com tal importância, haja vista que não recebe valorização social e profissional. Uma das metas do Plano Nacional de Educação, Lei 13005/2014, por exemplo, institui a tentativa de equiparação salarial do professor com demais profissionais que tenham o mesmo nível de formação, já que esse chega a ser até 35% menor. 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).

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)

Quando pensamos em valorização do professor, nos remetemos a questão financeira, mas é necessário entender que há três formas de valorização: a salarial, a social e a profissional. Cada uma destas possui suas características e importâncias que precisam ser explicadas.

A valorização salarial é a mais versada e, em muitos casos, é tida como única, pois a maioria das vezes em que há luta pela reivindicação de direitos dos professores, é realmente para não se perder direitos salariais. Porém, este não é o único motivo pelo qual essa classe precisa lutar, há muito a ser melhorado para que, de fato, os docentes possam atuar com condições dignas, como a valorização social, que é como a sociedade enxerga esse professor, como este profissional atua sobre esta sociedade.

Sendo assim, podemos pensar quais condições a sociedade oferece para o professor atuar, visto que há uma grande precariedade na infraestrutura das instituições escolares, e na maioria das vezes em sala de aula os desafios enfrentados pelos docentes vão além do educacional.

A valorização profissional constitui-se em como este professor se percebe, e se vê diante de sua atuação profissional, pois ao longo de sua formação, o profissional estabelece sua identidade e consequentemente, sua valorização - o ser e sentir-se professor.

Essa valorização precisa ser entendida por todos como essencial, inclusive pelo próprio docente, visto que ele mesmo precisa se sentir professor e se valorizar como tal, não menosprezar sua importância diante da sociedade, e lutar para que seja reconhecido.

Após esclarecer esses pontos, podemos entender que não somente a valorização salarial é importante, mas todas as formas de valorização, pois sendo o docente um dos profissionais de grande importância para a constituição social, esta sofre grandes perdas ao se restringir somente a questão financeira.

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.

No que tange ao perfil, o professor de hoje é diferente do que era no passado, haja vista as exigências de um contexto de tecnologia digital, no qual os estudantes possuem meio de informação muitas vezes mais eficazes que os do próprio professor. De acordo com Malacrida e Barros (2013), ao questionar os próprios professores em relação aos desafios enfrentados em sua profissão, quais maiores dificuldades encontrados na escola, o que mais os estimulam a continuar nesta profissão, as mudanças mais urgentes e o que deve ser mantido, as respostas são muito diferentes daquelas do século passado, já que a escola reproduz a sociedade e está sempre em constantes mudanças.

Em entrevista concedida, Nóvoa (2014) apregoa que:

[..] hoje os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado. Hoje em dia é, certamente, mais complexo e mais difícil ser professor do que era há 50 anos, do que era há 60 anos ou há 70 anos. Esta complexidade acentua-se, ainda, pelo fato de a própria sociedade ter, por vezes, dificuldade em saber para que ela quer a escola.

Nesse sentido, a escola espelha a sociedade e, como tal, a precariedade da valorização social, antes mencionada, é também condizente a que acontece nas próprias escolas, pois antes mesmo de se pensar em valorização social, tendo essa discussão acerca desta valorização do profissional da educação, podemos pensar em como podemos mudar esta realidade brasileira. Sendo assim é necessário se pensar em uma valorização docente nas próprias escolas, em melhores condições de trabalhos e carga horária dignas, visto que em âmbitos legais, a valorização do docente também é citada com importância, e como responsabilidade de cada sistema de ensino.

Não somente o sistema educacional precisa se responsabilizar pela valorização do profissional da educação, já que esta é direito público subjetivo. Contudo, mesmo com tantas lutas já travadas por esse direito, os docentes ainda sofrem essa desvalorização que, de certo modo, está arraigada em

nossa cultura, visto que há uma hierarquia entre as profissões, sendo umas mais valorizadas e com extremo prestígio, enquanto outras lutam para serem reconhecidas.

Assim, é de máxima urgência que esta valorização seja concretizada em todos os níveis, mais ainda dentro das próprias escolas, para que assim, o docente possa se perceber com a importância que tem perante a sociedade, e como consequência aquela vai também ser condizente em relação a valorização deste profissional, oferecer melhores condições de trabalho, um salário que condiz com sua atuação e o respeito que esta classe como outras merecem.

Evidenciamos a necessidade de articulação entre os entes federados e também entre estes e a escola, para que a valorização do professor se realize, efetivamente, em todos aspectos.

### **A percepção do entorno e a identidade docente: apresentação e análise dos dados coletados**

A pesquisa exploratória foi realizada por meio de aplicação de dois instrumentos de coleta de dados: entrevista com os docentes e questionário, aplicado às famílias dos estudantes dos respectivos professores participantes, sendo que as entrevistas tiveram concessão por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise do *corpus* foi realizada utilizando etapas da Análise de Conteúdo. Para Bardin (2004, p. 42), a Análise de Conteúdo

[...] designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desta forma, fundamentadas na AC analisamos as questões dissertativas (a última de cada um dos instrumentos), considerando as palavras, bem como o sentido destas, para agrupá-las e defini-las. Reiteramos que o *corpus* foi analisado com a cautela necessária, haja vista que a pesquisa foi realizada com professores e suas comunidades. Os participantes apontaram suas concepções e experiências acerca da identidade docente e o modo como essa é influenciada pela valorização social de seu entorno. Diante disso, primamos em preservar as identificações.

Tivemos, ainda, a preocupação em não adicionar excertos que pudessem revelar o local de trabalho ou identidade dos participantes. No que se refere a realização de entrevistas, é necessário destacar que a relação entre o entrevistado e o entrevistador precisa ser de confiança e horizontalidade, sem que aquele se sinta coagido a responder o conteúdo da forma que o pesquisador visiona. No entanto, deve-se estabelecer a tentativa de distanciamento pessoal no momento da entrevista, pois as

respostas precisam ser dadas conforme as concepções reais do entrevistado, sem qualquer influência do pesquisador (SZYMANSKY, 2008).

Como já explicitado, o *lócus* de pesquisa foi duas escolas: uma pública de um município com cerca de onze mil habitantes e outra privada de outra cidade, de aproximadamente trinta mil habitantes, ambas localizadas no norte do estado do Paraná. Em cada escola dois professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram entrevistados, um deles com tempo de atuação inferior e outro superior a cinco anos. Usamos o código E-M1 para a escola do município 1 e E-M2 para a escola do município 2, codificados conforme o Quadro 2.

**Quadro 2** – Codificação dos professores envolvidos

Professor um da E-M1	P1M1
Professor dois da E-M1	P2M1
Professor um da E-M2	P1M2
Professor dois da E-M2	P2M2

**Fonte:** As autoras, 2018.

A E-M1 está localizada na área central da cidade, atende quatrocentos e vinte e sete alunos do primeiro ao quinto ano, distribuídos em vinte turmas: quatro de cada ano; conta, ainda, com Sala de Recursos Multifuncional e uma Classe Especial. A comunidade escolar atendida por ela é bastante diversificada, haja vista que o município tem apenas duas escolas de Ensino Fundamental anos iniciais. Assim, alguns alunos possuem condições socioeconômicas menos favoráveis, enquanto outros apresentam estrutura satisfatória.

Em contrapartida, a E-M2 atende cerca de trezentos alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esta faz parte de uma rede de ensino que conta com filiais em outras cidades do estado do Paraná. Por ser uma escola privada, a comunidade atendida apresenta condições socioeconômicas satisfatórias, sendo que a diversidade existente é menor.

Foram entregues oitenta questionários a serem respondidos pelas famílias dos alunos dos professores regentes entrevistados. Assim, cada turma recebeu vinte questionários. Reconhecemos que o número de participantes deve considerar uma margem de não devolução dos instrumentos, assim, dos oitenta questionários entregues, obtivemos trinta e cinco respondidos. Estes serviram de *corpus*<sup>5</sup> para a análise de dados. Foram dezesseis da E-M1 e dezenove da E-M2.

---

<sup>5</sup> Araújo (2017, p. 13), fundamentada em Moraes e Galiuzzi (2007), indica que “‘*Corpus*’ é conceituado como a matéria-prima da análise textual, sendo constituído pelo conjunto de documentos e produções textuais que são objeto de pesquisa. Tal “*corpus*” pode ser tanto documentos já existentes, como os produzidos para a pesquisa”.

## O que dizem as famílias?

Dos trinta e cinco questionários devolvidos, dezesseis referem-se ao M1, enquanto dezenove apresentam os dados de M2. O Quadro 3 apresenta o grau de escolaridade dos pais por município.

**Quadro 3** – Grau de escolaridade dos pais

Lócus de Pesquisa	Grau de escolaridade dos pais participantes
M1-16 (Pública)	Ensino Fundamental completo- 30%
	Ensino Médio incompleto- 15%
	Ensino Médio completo- 55%
M2-19- (Privada)	Ensino Fundamental completo- 6%
	Ensino Médio incompleto- 12%
	Ensino Médio completo- 18%
	Ensino Superior incompleto- 24%
	Ensino Superior completo- 20%
	Pós Graduação- 20%

**Fonte:** As autoras, 2018.

A elaboração do questionário respondido pelas famílias dos estudantes, estruturou-se em três categorias definidas *a priori*: (1) a relevância da instituição escolar, (2) o papel do professor e (3) os aspectos da valorização deste. Tais categorias constituíram as três questões que compuseram o instrumento de coleta de dados, além da questão da escolaridade.

A primeira abordou sobre a função da escola. Foram apresentadas como opções quatro alternativas: (1) ensinar regras e valores; (2) transmitir conhecimento; (3) cuidado das crianças, além da que englobava as três funções; (4) “todas as alternativas”.

A segunda questão referia-se à valorização do professor nos âmbitos: (1) social; (2) profissional; (3) financeiro e, ainda, (4) não é valorizado.

A última questão solicitava que o envolvido apresentasse, em poucas palavras, a definição do que é “ser professor”. Considerando a AC, foi possível, pela proximidade dos sentidos, identificar vinte e dois termos. No entanto, estes puderam ser organizados em quatro definições: Transmissor de conhecimento, Mestre do Saber, Base social e Detentor de Vocação. Os dados das questões são apresentados no Quadro 4.

**Quadro 4** – Respostas coletadas pelo questionário aplicado junto aos familiares

Lócus de Pesquisa	Questão 1- Função da Escola	Questão 2- Valorização do professor	Questão 3- Definição de professor
<b>EIMI - (Pública)</b>	82%- Todas as alternativas	50%- Não é valorizado	28%- Transmissor de conhecimento
		32%- É valorizado socialmente	15%- Mestre do saber
	18%- Transmitir conhecimento	18%- É valorizado profissionalmente	38%- Base social 19%- Detentor de vocação
<b>EIM2- (Privada)</b>	55%- Todas as alternativas	63%- Não é valorizado	46%- Transmissor de conhecimento
	38%- Transmitir conhecimento	22%- É valorizado profissionalmente	10%- Mestre do Saber
	7%- Ensinar regras e valores	15%- É valorizado socialmente	32%- Base Social 12%- Detentor de vocação

Fonte: As autoras, 2018.

No que se refere as atribuições que muitos familiares indicam ser da escola no contexto atual, Saviani (1994) afirma que:

[...] tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola. Ela é alargada tanto em sentido vertical como em sentido horizontal. No sentido vertical, ela é espichada para cima (3º grau, 4º grau) e é espichada para baixo (pré escola). [...] Há uma expectativa de alargamento das funções da escola. Nessa perspectiva o que está acontecendo? A função educativa que antes se acreditava ser própria da família agora passa a assumir a forma escolar. Também se advoga o alargamento da escola no sentido horizontal, ou seja, a expansão do tempo de permanência nas escolas. Está em ordem do dia a defesa da jornada de tempo integral, 8 horas por dia.

Em relação à função da escola (questão 1), como identificamos no Quadro 4, as respostas da maioria dos familiares dos alunos da instituição pública, ratificaram o que o autor apregoa, pois afirmaram acreditar que a escola precisa transmitir valores (82%). No entanto, tal função deveria ser atribuída à família e que, se executada com propriedade na escola, acaba secundarizando sua função principal, que é a transmissão do conhecimento científico, fator esse mais indicado pelos familiares da escola privada (38%).

Dessa forma, por meio dos resultados obtidos é possível analisar a diferença entre as perspectivas da função da escola, valorização docente e papel do professor em cada uma das instituições investigadas.

## De que forma os docentes se veem?

O roteiro da entrevista realizada junto aos quatro professores envolvidos contava com cinco perguntas: uma relacionada à formação e quatro ao tema da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Como detalhamento da categoria de análise estabelecida *a priori*: identificação pessoal com a profissão, foram estabelecidas três subcategorias: (1) vocação, (2) maior abrangência no campo de atuação e (3) facilidade para acesso nas licenciaturas.

A categoria estabelecida foi fundamentada em Araújo (2017, p. 36), que conceitua o termo identidade considerando distintas definições.

[...] deriva do latim *idem*, que significa o *mesmo*. Assim, por oposição, diferencia-se de o *diferente* ou o *outro*. De acordo com Bueno (1968), *Identitatem* designa “[...] igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”. No dicionário Houaiss (2004), identidade é o “[...] conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo”.

Ademais, a identidade docente relaciona-se à identificação pessoal com o “ser professor”. No entanto, considerando os dados coletados, evidenciamos que tal identificação diz respeito, além da suposta vocação, ao fato da licenciatura apresentar maior facilidade de acesso e constituir possibilidades para atuação mais abrangente do que outras profissões. Logo, a escolha não se deu por identificação, mas pelo contexto vivido. Esse fator pode interferir não somente na escolha, mas ainda no modo de ensino do docente.

No que tange à formação, os dados são apresentados no Quadro 5.

**Quadro 5** - Dados da formação das docentes envolvidas

<b>Entrevistada</b>	<b>Formação</b>
<b>P1M1 (Pública)</b>	Magistério nível médio normal e Ensino Superior Completo em Letras- Licenciatura.
<b>P2M1 (Pública)</b>	Ensino Superior Completo em Letras e Pedagogia, com 12 anos de atuação na rede pública.
<b>P1M2 (Privada)</b>	Ensino Superior Completo, com 7 anos de atuação na rede privada.
<b>P2M2 (Privada)</b>	Pós Graduada na área de Educação Especial, com 5 anos de atuação na rede privada.

**Fonte:** As autoras, 2018.

A questão um refere-se à justificativa da escolha das depoentes da carreira docente. A P1M1 explicou que sempre teve afinidade com a docência, afirmando sua vocação para a profissão.

*“Escolhi a carreira docente pela satisfação em perceber que alguém aprendeu algo de positivo que foi ensinado por mim, é uma sensação maravilhosa” (P1M1).*

Já a P2M1 alegou ter escolhido a carreira docente pois também se identificava com a docência.

*“Sempre gostei da disciplina de Língua Portuguesa, desse modo, entrei para a faculdade de Letras” (P2M1).*

A P1M2 relatou que foi uma questão de identificação pessoal e ressaltou que sempre teve vocação para ser docente

*“Sempre amei ensinar e aprender, desde criança eu sempre fui muito curiosa e vivia perguntando os porquês da vida” (P1M2).*

A P2M2, por sua vez, contou que sua escolha foi por uma identificação pessoal ressaltando também ter vocação para a carreira docente.

*“Tomei outros caminhos e com isso fui percebendo que o que me completava era o ensinar e o amor pela educação” (P2M2).*

Nóvoa (1997) afirma que existe uma relação entre os anseios pessoais do professor e sua escolha pela docência, o que equivocadamente pode ser tratado como vocação. No entanto, o autor afirma que é preciso ter clareza sobre as funções docentes, suas atribuições no que tange a profissão e necessidade de capacitação, não se tratando apenas de dom.

Faz-se necessário considerar ainda, que assumir a postura docente como uma vocação, como apresentado pelos relatos dos professores, torna a valorização profissional e financeira desnecessária devido a representação histórica do professor sempre estar associada ao cuidado (GAUTHIER, 2006).

A segunda questão abordou aspectos da valorização docente nos âmbitos social, profissional e econômico. Vale registrar que demos ênfase no campo social, por este apresentar maior importância à pesquisa.

A P1M1 registrou que a valorização desse profissional não existe e que no âmbito social este deveria receber mais valorização já que:

*“É uma profissão que forma profissões então deveria ser muito mais já que o professor tem o mecanismo de definir o destino de uma criança” (P1M1).*

A P2M1 comentou que a valorização docente é quase inexistente. afirmou:

*“É preciso que haja valorização, em todos os aspectos, social e profissional e econômico, pois é um fator decisivo para a qualidade de ensino” (P2M1).*

A P1M2 respondeu que os docentes não são valorizados, mas que antigamente o professor recebia uma maior valorização na esfera social.



*“Antigamente a valorização social era a mais percebida pois ser professor era algo notável, pois a sociedade tinha a educação como o principal degrau para ser bem sucedido” (P1M2).*

E para P2M2 os docentes são pouco valorizados no âmbito social.

*“Os professores de educação básica são vistos como coitados e sem valor algum” (P2M2).*

Na terceira questão, as entrevistadas foram questionadas acerca dos maiores desafios da docência. Todas as depoentes relataram que os maiores desafios são: (a) salas numerosas e, sobretudo, (b) os alunos sem interesse nas aulas ou com transtornos e déficits que os professores identificam e encaminham, porém não têm aceitação dos pais e acabam sofrendo por não terem um acompanhamento adequado. Outro problema relatado pelas docentes é (c) lidar com as diferenças entre os agentes existentes dentro da escola e as dificuldades socioeconômicas apresentadas pelos alunos, já que essas contradições interferem na aprendizagem do aluno.

Os relatos das docentes são ratificados pela teoria de Carlotto (2002, p. 25), que afirma:

O professor assume muitas funções, possui papéis muitas vezes contraditórios, isto é, a instrução acadêmica e a disciplina da classe. Também tem que lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade.

Nesse sentido, é possível verificar que as dificuldades e angústias compartilhadas pelos professores são muitas e bastante semelhantes, abordando aspectos principalmente sociais e em relação à aprendizagem, que são ainda muitas vezes cristalizados devido à falta de valorização profissional que compromete a qualidade da educação ofertada.

A quarta e última questão solicitava, em poucas palavras, a definição do que é “ser professor”. A indagação intencionava diagnosticar a identidade docente construída no decorrer da trajetória de cada um. Nóvoa (1991) apregoa que “[...] identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1991, p. 15).

Ao considerar o registro das depoentes evidenciamos que apenas uma apontou a questão da dedicação e da qualificação. Seguem os excertos.

*“Ser professor é escrever um livro em branco” (P1M1).*

*“Ser professor é criar vínculos e mostrar caminhos” (P2M1).*

*“Ser professor o contrário do que muitos falam não se resume ao amor, pois é também dedicação e qualificação” (P1M2).*

*“[...] nunca desistir, pois acredita em um futuro melhor” (P2M2).*

A maneira como o docente se identifica tem relação também com seu tempo de atuação profissional, como evidenciado por Huberman (1995). O pesquisador entende que a formação da identidade profissional é interpretada de diferentes maneiras ao longo do tempo, nos encontros e interações sociais, estando sujeita às mudanças e reconciliação de como ele vê a si mesmo e aos outros, e como os outros o veem e se veem nas suas práticas sociais.

### **Considerações finais**

Ao analisarmos os dados coletados pelos questionários entregues aos familiares, percebemos como a valorização docente no âmbito social é vista de maneiras distintas. Essa diferença se acentua quando observamos os níveis de escolaridade dos envolvidos e também se a instituição onde o docente atua é pública ou privada, pois na escola pública, localizada no M1, os familiares têm até o nível médio e 32% deles acreditam que há uma valorização social.

Já na escola de rede privada, do M2, na qual os envolvidos têm até a pós-graduação, somente 15% consideram real essa valorização social. E quando observamos as respostas das docentes entrevistadas, estas afirmam que, sentem-se pouco ou nada valorizadas socialmente hoje, mas alegam já terem sentido essa valorização no passado.

Tal resultado apresenta uma realidade contraditória, pois ao passo que a maioria dos familiares do município dois afirma que não há valorização social, contribuem de forma estrutural para a reprodução da desvalorização, pois reconhecem as formas de trabalho do professor das escolas privadas e, ainda assim, não questionam ou propõe mudanças em relação aos gestores, ou seja, uma rede de ações que consolidam a desvalorização social, profissional e salarial.

A definição de professor também sofre com essas variações e acaba recebendo uma interpretação equivocada, já que apenas 28% dos envolvidos da E-M1 assinalaram a resposta na qual apresenta o docente como o transmissor de saberes e 19% acarretam a vocação como sua melhor definição. Na E-M2, 46% definiram o docente como transmissor de saberes e 12% como detentor de vocação.

Quando comparamos com as respostas dadas pelas docentes entrevistadas, percebemos como estas também julgam terem vocação para docência, pois historicamente ter vocação para fazer algo está de maneira arraigada com o engajamento e o compromisso pessoal e a importância social, cultural e, mesmo, econômica da profissão. Mas a ideia da vocação na carreira docente tem sido utilizada para justificar os baixos salários dos docentes e a difícil realidade profissional dos mesmos.

Assim, para se constituir como professor, é necessária uma formação constante e não um dom divino que já nasce com ele, pois a carreira docente não se dá por vocação, mas por muito estudo e dedicação, ainda que sem a devida valorização.

Ao serem questionados sobre a função da escola, 18% dos familiares da E-M1, conforme os dados apresentados no Quadro 4, atribuíram a escola sua real função que é transmitir conhecimento. Todavia, na E-M2, 38% dos familiares assinalaram a mesma questão e 7% ainda responderam que a função da escola é somente ensinar regras e valores aos estudantes. Sabemos que a escola, sendo um reflexo da sociedade, assume funções que não são dela deixando muitas vezes sua real intencionalidade a desejar, já que a educação não configura a sociedade, e sim esta, que tendo formado a si mesma de tal maneira, estabelece a educação de acordo com os valores que a norteiam.

No tocante as considerações gerais, que podem ser feitas por meio da análise de dados da pesquisa de campo, constatamos que a identidade docente é influenciada de modo substancial pela forma com que os agentes do entorno do professor o reconhecem e a ele juntamente com a escola atribuem funções, pois a identidade profissional é permeada de juízos daqueles que estão próximos ao professor, o que interfere ainda no ensino deste.

Destacamos ainda que a falta de conhecimento acerca do repertório de saberes pertinentes à docência, causa certa confusão e incerteza nas respostas das docentes acerca do significado de ser professor, pois estes recorriam sempre à identificação pessoal sem um sentido de profissionalização.

## Referências

AQUINO, J. G. **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, H. **A valorização dos profissionais da educação**. Artigo de Revista. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao/>. Acesso em: 08/nov/2017.

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.

ARRUDA, S. de M; LIMA, J. P. C. de; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.11, n.2, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4200>. Acesso em: 10 maio 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BRASIL. Lei n.13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**. Maringá, v.7, n.1, jan/jun., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNqgLHS3ppm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago 2018.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-S.; MALO, A.; SIMARD, D.; **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio *et al.* **Vidas de Professores**. São Paulo: Porto Editora, 1995.

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

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. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_ELIZABETE-VOLKMAN-THAMIRIS-CHRISTINE-MENDES-ANAL%C3%A9CIA-PEREIRA-BACCON.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_ELIZABETE-VOLKMAN-THAMIRIS-CHRISTINE-MENDES-ANAL%C3%A9CIA-PEREIRA-BACCON.pdf). Acesso em: 12 jun.2018.

MORAN, J. M. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 12. Ago. 2018.

NÓVOA, A. Entrevista concedida. **Salto para o futuro**. TV Escola, 2014. Disponível em: <https://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>. Acesso em: 05. nov. 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A.; HUBERMAN, M.; GOODSON, I. F.; HOLLY, M. L.; MALTA, M. C.; GONÇALVES, J.A M.; FONTOURA, M. M.; PERETZ, M. B. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

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.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia de la práxis**. In: MAYORAL, M. R. P. A teoria marxista hoje Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 1980.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P; B. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista da pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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.

Recebido em: 16 de novembro de 2020.

Versão corrigida recebida em: 29 de outubro de 2021.

Aceito em: 29 de outubro de 2021.

Publicado online em: 04 de março de 2022.

