



## OS CONTEXTOS DE CRISES E A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

THE CONTEXTS OF CRISES AND THE RELATIONSHIP TO TEACHER VALUE  
POLICIES

LOS CONTEXTOS DE CRISIS Y LA RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS DE  
VALORIZACIÓN DOCENTE

**Lúcia Gracia Ferreira**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Itapetinga-BA - Brasil

**DOI: 10.22481/poliges.v2i3.9973**

**Resumo:** Uma gênese sócio-histórica da profissão docente mostra os caminhos percorridos desde seu início, no seio das congregações religiosas, até as lutas e conquistas em torno do processo de profissionalização, na contemporaneidade. A docência como atividade profissional desta profissão se constitui a partir de processos de mudanças que se configuram em diferentes contextos, estes que abarcam também diversas crises. Assim, o artigo busca refletir e discutir sobre os contextos de crises que perpassam a atuação do professor na profissão e a relação com as políticas de valorização docente. Trata-se de contribuições bibliográficas que, no âmbito da temática, desencadeiam uma série de pontos que nos instiga ao debate. Dessa maneira, conversamos sobre a crise da profissão docente, das licenciaturas, da identidade do professor que são atravessadas por crises políticas, sociais e sanitárias em diversos contextos. Estes, por sua vez, são permeados por políticas de valorização e desvalorização docente que impactam sobremaneira nas crises citadas. Portanto, reconhecemos a necessidade de lutarmos por políticas que atendam ao desenvolvimento profissional, pois, em seus aspectos positivos tendem a favorecer a profissão docente e ao professor. E em políticas públicas contextualizadas para atender esse desenvolvimento e, conseqüentemente, a valorização docente.

**Palavras-chave:** Crises. Políticas de valorização Docente. Profissão docente

**Abstract:** A socio-historical genesis of the teaching profession shows the paths taken from its beginning, within the congregations religious, to the struggles and conquests surrounding the professionalization process, in contemporary times. Teaching as a professional activity of this profession is constituted from processes of change that take place in different contexts, which also encompass different crises. Thus, the article seeks to reflect and discuss the contexts of crises that permeate the role of the teacher in the profession and the relationship with the policies of teacher valuation. These are bibliographical contributions that, within the scope of the theme, trigger a series of points that encourage us to debate. In this way, we talked about the crisis of the teaching profession, of teaching degrees, of the

teacher's identity, which are crossed by political, social and health crises in different contexts. These, in turn, are permeated by policies of valuing and devaluing teachers that have a major impact on the aforementioned crises. Therefore, we recognize the need to fight for policies that meet professional development, as their positive aspects tend to favor the teaching profession and the teacher. And in contextualized public policies to meet this development and, consequently, the valuation of teachers.

**Keywords:** Crises. Teacher valuation policies. Teaching profession

**Resumen:** Una génesis sociohistórica de la profesión docente muestra los caminos recorridos desde su inicio, dentro de las congregaciones religiosas, hasta las luchas y conquistas en torno al proceso de profesionalización, en la época contemporánea. La docencia como actividad profesional de esta profesión se constituye a partir de procesos de cambio que se dan en diferentes contextos, que también engloban distintas crisis. Así, el artículo busca reflexionar y discutir los contextos de crisis que permean el rol del docente en la profesión y la relación con las políticas de valoración docente. Se trata de aportaciones bibliográficas que, en el ámbito del tema, desencadenan una serie de puntos que nos animan a debatir. De esta forma, hablamos de la crisis de la profesión docente, de las titulaciones docentes, de la identidad del docente, que están atravesadas por crisis políticas, sociales y de salud en diferentes contextos. Estos, a su vez, están permeados por políticas de valoración y devaluación del profesorado que tienen un gran impacto en las crisis mencionadas. Por ello, reconocemos la necesidad de luchar por políticas que atiendan al desarrollo profesional, ya que sus aspectos positivos tienden a favorecer a la profesión docente y al docente. Y en políticas públicas contextualizadas para atender este desarrollo y, en consecuencia, la valoración de los docentes.

**Palabras clave:** Crisis. Políticas de valoración de los docentes. Profesión docente

## Introdução

A profissão docente e sua história, lutas, conquistas, características, políticas entre outros se constitui estudos de vários autores (VICENTINI, 2005; VICENTINI; LUIGLI, 2009; OLIVEIRA, 2010; 2018; LELIS, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2014; CERICATO, 2016; RIBEIRO, 2018; SILVA, 2019a) e se configuram como relevantes contribuições no campo teórico. O professor, profissional que atua no âmbito da docência, vem, atuando entre avanços e retrocessos no que concerne a sua valorização e do seu trabalho.

O trabalho docente vem sendo atravessado por contextos que têm influenciado demasiadamente nos modos como este vem sendo direcionado e realizado. Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021a), apontam que a precarização do trabalho docente é fruto da desvalorização da educação brasileira que se agrava a

cada política que remete à regressão. Dessa forma, para além disso, outros aspectos desencadeiam crises que perpassam a profissão docente. São aqueles de ordem individual e coletiva e outras de âmbito social e político. A pandemia da Covid-19, vivenciada por nós atualmente, também se delinea com um destes contextos que impactam para agravamento das situações já existentes, é uma crise sanitária que influencia outras. Então, vamos aqui, neste texto, refletir e discutir sobre os contextos de crises que perpassam a atuação do professor na profissão e a relação com as políticas de valorização docente, a partir de contribuições bibliográficas.

### **Sobre a profissão docente**

Os caminhos da profissão docente marcam o seu início na Idade Média, tendo o seu nascimento no seio da Igreja. Neste período, a docência era exercida apenas por vocação, não carecendo de formação ou conhecimentos especializados. O ensino servia então aos interesses religiosos e era exercida como uma atividade secundária (VICENTINI, 2005). A educação não era para todos, logo, os filhos dos pobres eram instruídos por mulheres, sem formação e também sem autonomia para refletir sobre a prática ou tomar decisões; já os filhos dos ricos eram instruídos por homens que se configuraram como autodidatas ou profissionais liberais que tinham mais conhecimentos do que aquele limitado a religião. Estes homens exerciam a docência como uma das suas ocupações, mas sem licenciatura como condição para tal (RIBEIRO, 2018).

O lugar da “vocação” para a docência ainda nos assombra até os dias de hoje, pois com isso, a formação acaba por não ser prioridade nem a construção e mobilização de saberes específicos. A formação docente (inicial e continuada) é uma conquista, fruto de lutas históricas em busca da profissionalização, portanto, um importante aporte na consolidação da profissão. Mas, pensar à docência como vocação, atualmente, após tantos conhecimentos já construídos sobre as necessidades para exercício dessa atividade profissional, contribui para fortalecer a desvalorização docente, com brechas para políticas de desmantelamento da

profissão e retorno de aspectos já superados, apesar de vivenciarmos ameaças a todo o tempo.

A partir do século XVIII o ensino sofreu a estatização, ou seja, sofreu intervenção do Estado e com isso se modificou. Dessa forma, a religião não tinha mais influência significativa sobre o ensino, que se tornou ocupação principal com geração de solicitações diversas em relação ao reconhecimento da profissão por quem a exercia. Foram várias as transformações, dentre elas passou a haver a necessidade de uma licença para ensinar, houve a feminização do magistério, a criação de escolas normais e de associações de professores, a escola pública tornou-se obrigatória, a formação específica para lecionar, a conquista de uma relativa autonomia, entre outras (NÓVOA, 1992). Tudo isso, representou importantes passos rumo ao processo de profissionalização do professorado.

A valorização profissional docente perpassa pela profissionalização, e o início dessa luta pelo reconhecimento não é tão recente. Essa profissionalização se caracteriza como “um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder” (CUNHA, 1999, p. 132). Dessa maneira, presenciamos ainda, a busca pela valorização docente que abarca melhores condições de trabalho, formação, remuneração digna, melhorias dos locais de trabalho, planos de carreira, possibilidades para construção, mobilização e transformação dos saberes etc.

O trabalho dos professores é marcado pelas transformações do mundo. Isto é muito sério. É um trabalho influenciado por questões históricas, sociais, políticas etc. Em detrimento disso, atualmente, nosso trabalho vem sendo submetido a precarização e os processos de proletarização têm ameaçado a profissão docente. Essa proletarização (ENGUITA, 1991; CONTRERAS, 2002; OLIVEIRA, 2004; 2013; LINS, 2013; RIBEIRO, 2018; SANTOS; ERNEGAS; STENTZLER, 2019), refere-se à aproximação da atividade docente a das classes operárias. Assim:

Nessa conjuntura de fragilização das relações de trabalho, o profissional docente acaba sendo afetado de duas maneiras, respectivamente: uma, por meio das reformas educacionais (planejadas por setores do empresariado e chanceladas pelo Ministério da Educação), as quais interferem em sua tarefa

educativa e; outra pela precarização e desvalorização de seu trabalho, contribuindo para o rebaixamento salarial (SANTOS; ERNEGAS; STENTZLER, 2019, p. 934).

Ratificamos as falas dos autores e ainda apontamos que as políticas educacionais têm potencial influência na manutenção dessa condição da docência – desvalorizada - que vem afetando o profissional no exercício do seu trabalho, ou seja, a primeira maneira citada pelos autores impacta na segunda. Temos como exemplo mais atual a pandemia. Toda estruturação do trabalho do professor foi modificada, buscando adaptar a proposta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) o que exigiu muito mais que a construção de novos saberes. Ao passo que esse trabalho foi se dando neste contexto emergencial, foi também sendo intensificado e multiplicado, levando até ao adoecimento físico e mental de muitos profissionais.

Entretanto, não houve compensação por nada disso. Um vídeo de 10 minutos disponibilizado remotamente para os alunos da educação infantil não significa que o professor gastou apenas este tempo. Este vídeo exigiu um planejamento pedagógico sobre o que se pretendia fazer, a arrumação de um cenário, várias tentativas de gravação, estudar o roteiro e desenvolvê-lo, escolher as melhores cenas para montagem, escolher músicas de fundo e telas com movimentos para chamar a atenção da criança e montar tudo isso num programa específico pelo computador. Há a demonstração de um alto investimento que o professor fez/faz para desenvolver seu trabalho no ERE que, todavia, não há reconhecimento.

Essa desvalorização profissional ganha repercussão no contexto pandêmico que vem exigindo do professor mais do que aquilo que constitui o seu trabalho o que contribui para gerar uma crise de identidade que é agravada pela ambiguidade da docência. Esta que, segundo Enguita (1991), configura a docência entre profissionalismo e proletarização. Mais claramente, remete aos paradoxos presente na profissão, sendo que:

[...] com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do

ensino e para o progresso social e cultural. *Pede-se lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada* (NÓVOA, 1998, p. 34. grifo do autor).

Com essa ambiguidade da docência, espera-se tudo do professor, mas não se dá a ele as condições para o exercício do seu trabalho. Ele é responsável pelas mudanças que se espera na educação, mas não é dado a ele condições para promover estas mudanças. Há muita responsabilidade e pouco investimento. E a profissão de professor é uma das mais necessárias, principalmente para a garantia do direito à educação. Ainda:

Disso tudo que acabamos dizendo sob o ponto de vista da hipótese de que estamos diante de uma crise profissional, podemos apontar para certo paradoxo que se expressa em relação ao professor. Por um lado, reafirma-se continuamente o papel da escola e do professor como imprescindíveis para a superação das mazelas da nossa sociedade. Problemas como a violência, a criminalidade, a corrupção, enfim, tudo o que põe em risco a convivência civilizada na sociedade humana é interpretado como resultante de uma educação deficitária, ou seja, como consequência da ausência de bons professores na formação dos indivíduos. De outra parte, essa mesma sociedade, que faz tão alta aposta no trabalho dos professores, parece não se incomodar com a baixa valorização dessa categoria profissional, expressa no padrão salarial a ela estabelecido, especialmente pelos poderes públicos, e, por consequência, com o fato de estarmos tendo, em regra, como professores das novas gerações os de menor êxito na sua própria formação (BOUFLEUER, 2013, p. 395).

Assim, percebemos que a desvalorização docente é fruto também dessa ambivalência que relega ao professor papéis conforme a necessidade do momento. Então, percebemos como os professores são atingidos pelo contexto em que vivem, pelo que é exigido deles. A questão do saber, por exemplo, o professor é um profissional que tem o saber como exigência de sua profissão. Ele precisa saber o que vai ensinar, para isso deve haver um investimento na formação, em materiais didáticos etc. A relação com os saberes também é ambígua, pois ao mesmo tempo em que estes são importantes socialmente, percebe-se um desprestígio social (LUDKE; BOING, 2004). Ainda sobre isso nos deparamos com a Reforma do Ensino Médio e a legitimação do “notório saber” para lecionar. Com isso, não há privilégio de saberes, qualquer um pode ser professor. A Lei 13.415/2017 que

legítima esta reforma retrocede ao privilegiar o saber da prática em detrimento das dimensões sociopolítica, cultural, didático-pedagógica. Conforme a citação de Boufleuer, às vezes, a sociedade parece não se incomodar com essa ideia do notório saber, com a ideia de ter professores sem formação.

Vemos também em cursos de formação falas como: “Professor, estamos estranhando o que você está pedindo: estudar, ler e entender textos difíceis, escrever o próprio texto. Até hoje nós passamos de ano a ano dando um jeito...” (BOUFLEUER, 2013, p. 401). Na citação os alunos questionam o óbvio, pois se você está num curso de formação é para aprender uma profissão, para isso precisa saber as especificidades dela e a construção desse conhecimento perpassa pelo desenvolvimento de atividades escritas, orais, leitura de textos e outros, ou seja, demanda esforço. Esta fala reproduz a ideia de que qualquer um pode ser professor, não precisa estudar, não precisa saber. Afinal, eles só aspiravam ser professores. O autor ainda questiona: “donde vem esse entendimento de que a carreira do magistério é factível para quem pouco estudou na vida ou pouco está a fim de estudar. Por acaso, teriam sido as experiências junto a professores que tiveram ao longo de suas vidas que lhes teriam dado a entender isso?” (idem, p. 401).

É preciso saber sim. E o professor precisa ter consciência disso para que não tenhamos uma crise de ocupação profissional, pois, em meio a tudo isso, somos profissionais que sabemos. Na educação, apesar de presenciarmos a oferta de pacotes de dados e informações estáticos prontos e disponíveis através da tecnologia, nada substitui o professor.

Então, aspectos como a ambiguidade da docência, a precarização do trabalho, a proletarização profissional, as poucas políticas que favoreçam a ascensão do professor, as lacunas da formação, a baixa atratividade da carreira, acabam por promover um debate de que existe na profissão docente uma crise.

Mas:

[...] uma crise de profissão poderia também estar vinculada ao campo de trabalho, na medida em que este estivesse se esgotando ou não mais demandando determinado profissional, no caso, o professor. Como exemplos de crises profissionais desse tipo tem-se, nos dias atuais, a do técnico que conserta vitrola e do mecânico que



só entende de arrumar carburador, entre outros casos. Será que poderíamos identificar uma crise desse tipo em relação à docência? Máquinas, por exemplo, estariam tirando o emprego dos professores, como ocorreu com boa parte dos antigamente bem remunerados trabalhadores de bancos? Haveremos de convir que esse não é o caso dos professores. Afinal, crianças continuam nascendo, sendo que na cabeça de seus pais nem passa a ideia de não confiá-las a professores em escolas (BOUFLEUER, 2013, p. 395).

A crise da profissão também remete a imagem que é construída da docência. Boufleuer (2013) nos inspira a uma discussão, cuja ideia aqui posta por nós, nos faz interpretar que: há a imagem que a sociedade faz da docência (da formação para) e há a imagem que os professores fazem da própria profissão, fazendo existir a questão da imagem por dentro e por fora da profissão. A sociedade valora [julga] a profissão docente pelas contribuições que ela pode dar e, atualmente, há a interpretação que, em meio às tecnologias digitais, são poucas, pois há o fácil acesso às informações que outrora era de domínio da escola. Dessa forma, no âmbito social a profissão tem sido vista com diferentes valores (imagem por fora da profissão). Há também a imagem que os próprios docentes constroem da profissão (imagem por dentro da profissão), por estarem nela, a vivenciarem, que também remete a estes diferentes valores, principalmente devido aos discursos produzidos - ora positivos, ora negativos, ora contraditórios. Ambas imagens, se negativas forem, contribuem para agravar outras crises já existentes, como a crise das licenciaturas, com a baixa atratividade dos cursos de formação de professores.

A crise de identidade do professor também é outra questão em evidência (NÓVOA, 1995, 1998; SILVA; CHAKUR, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2011; 2014; SILVA, 2014; FERREIRA, 2014a) e se refere a uma crise da maneira de ser professor na profissão docente. Essa perspectiva de crise da profissão que atinge o professor diretamente e remete ao agravamento da crise de identidade docente dá brechas para a retomada de um dito: “quem sabe faz; quem não sabe ensina”. Esta fala é de total desvalorização do professor e o faz questionar o que ele sabe, se ele sabe, o que ele não sabe, se sua formação foi suficiente, o que ele ensina, mas como ele ensina, se sua atividade profissional é importante, como essa atividade sendo tão importante pode ser tão invisível e desvalorizada. Tudo isso afeta a identidade



profissional docente que é individual (afirmação do que é) e coletiva (pertencente a um grupo) remete a afirmação, por exemplo: eu sou uma professora. O “Eu sou” aponta minha individualidade de ser e “uma professora”, aponta o grupo profissional a qual pertenço. Essa identidade do professor, em meio aos contextos pelos quais é influenciado, é atingida nos dois aspectos, tanto no individual quanto no coletivo.

Vários são os motivos que levam a essa crise que são de ordem individual, coletiva, social, pessoal, emocional, cultural, profissional etc. E soma-se, ainda, o impacto que as reformas e políticas educacionais e sociais exercem na identidade docente, a partir delas alguns professores optaram por aposentar (para não perder direitos) ou abandonar a profissão (por avaliar que não valeria a pena); com a pandemia e a implementação do ERE muitos professores adoeceram, entre outros. Dessa forma, somos atingidos por crises, a pandemia, por exemplo, é uma crise sanitária e de âmbito social [atual] que atravessa a crise da profissão docente e agrava a crise de identidade docente, estas últimas que já existiam.

Agrava ainda estas crises, velhos problemas que insistem em se fazer presente, pois desde a década de 80 já eram recorrentes e que provoca a ambiguidade da docência, como os baixos salários dos professores, as precárias condições de trabalho, ausência de valorização, retirada de direitos, perdas salariais, falta de perspectivas de mudanças, desmotivação etc. Em meio a tudo isso que atinge o grupo de professores, a profissionalização é aclamada e as políticas de valorização profissional são requeridas, sempre.

### **Sobre as políticas de (des) valorização docente**

A profissionalização docente remete a profissionalidade que se configura como um conjunto de elementos que fazem de alguém um professor. Alguns autores (SACRISTÁN, 1995; CORREIA; MATOS, 1999; CUNHA, 1999; BOING, 2002; LUDKE; BOING, 2004; LIBÂNEO, 2004; D’ÁVILA, 2012), tem realizado discussões sobre o tema e nos instigado a questionar: Ter um diploma de licenciado faz dessa pessoa um professor? O que significa ser professor hoje?

Conforme apontam os autores, a resposta é não. Ser um professor requer saberes específicos que não podem ser garantidos com um certificado ou diploma, precisam ser construídos num processo de formação e autoformação. Não podemos negar que o diploma habilita o licenciado para ensinar, mas isso não faz dele um professor. Dessa maneira, a docência é uma construção social e cultural e se refere a prática do professor, ou seja, a docência requer mais que um diploma, requer uma prática.

Sabemos que é preciso construir requisitos que são inerentes à profissão docente. Sacristán (1995, p. 65) entende “por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. A ação específica de ser professor vem sendo constantemente modificada por identidades forjadas em meio às reformas educacionais. Marca as políticas públicas para a educação, a Constituição de 1988, mas com lutas anteriores que foram muito importantes para a conquista de direitos.

Entre estes direitos destacamos, na perspectiva da valorização docente no Brasil, a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014), e sua importância, visto que traz o eixo temático VI - Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Contemplamos então, neste CONAE, segundo Silva (2019b), a ampliação da discussão referente a este tema e a superação de uma visão de valorização no sentido mais restrito ao âmbito da formação. Dessa forma, este documento contribui para avançarmos rumo a uma política de valorização dos profissionais mais próxima de atender ao desenvolvimento profissional, abarcando os elementos presentes no título do eixo.

Propomos aqui realizar reflexões sobre as políticas de valorização docente que devem estar articuladas a aspectos políticos e sociais. Isto é importante para pensarmos como a educação brasileira, a partir da década de 90 passou a abrir suas portas para as políticas globais, dando margens ao aligeiramento da formação, com perdas de aspectos referentes a dimensões necessárias desse processo e se adequando à nova ordem mundial. Alinhada a isso, várias reformas educacionais com vinculação das políticas neoliberais, acabaram por camuflar a volta da

tecnocracia dos anos de 1970, que atende a interesses de uma camada [elite] da sociedade, abrindo possibilidades para que a formação dos professores se dê sob um caráter técnico-profissional e instrumental que não deram conta antes e também não darão agora, de solucionar problemas da prática cotidiana. Com isso, vimos as políticas públicas de formação responderem às demandas do neoliberalismo cuja concretização provoca a ascensão da desvalorização do magistério (FREITAS, 2002).

O que a educação representa nas mudanças de um país? Este questionamento nos remete a afirmação que os planos de mudança do país, passam pelo comprometimento dos governantes com a educação. Esse comprometimento [ou não] vem refletido nas políticas de formação de professores e o que vemos nela é o tráfico de influências e a tentativa de manipular e controlar as identidades docentes. Dessa forma, fica realmente difícil alcançarmos os objetivos da educação, já que essa educação depende direta ou indiretamente de professores conscientes e com uma boa formação humana, institucionalizada e prática, para promover mudanças.

As mudanças na escola e, conseqüentemente, nos professores é uma exigência da contemporaneidade. Hoje, vemos a competência ser uma exigência e ser parâmetro para diferenciar muitos profissionais; passa a influenciar na construção da docência. Mas, nada disso é dado, na verdade, faz parte do discurso governamental para cumprimento de seus propósitos, inteiramente ligados a uma supremacia. Assim, a sociedade contemporânea vem atribuindo importância ao professor pela função que este exerce frente às mudanças desejadas no processo educativo.

Então, a maneira como o professor é formado influencia na profissão, na identidade e no processo de profissionalização. E presenciamos, no Brasil, as políticas de formação, muitas vezes, não formar professores, mas forjar identidades docentes através da certificação de competências, que enfraquece o processo de profissionalização docente, pois como se inserir numa categoria profissional quando não se tem uma profissionalidade? Vemos atualmente editais que já chegam prontos como um pacote de formação [técnica], como exemplo citamos o edital nº 35 de

2021, que se refere ao Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação inicial continuada de professores e diretores escolares.

É nessa conjuntura que o Estado sente a necessidade de que novas identidades para a profissão docente sejam fabricadas, pois há a perspectiva de controle delas pelo processo de gestão. Nesse contexto, afirmamos que tem havido mudanças nos modos de se produzir o trabalho docente e ainda que muitas identidades docentes têm sido fabricadas, tornando-as reflexo do sistema que as criaram (LAWN, 2000). Identidade essa forjada pelo Estado para se manter no controle desse grupo e para reproduzir seu discurso no âmbito das políticas públicas, de forma que a “mudança” aconteça da maneira que esse Estado queira. Isso vem promovendo alterações no trabalho do professor, ou seja, o ser professor depende da identidade que é produzida. Então, “a degradação das condições de exercício da actividade docente é a ponta visível de uma crise mais profunda do professorado, que tem o seu epicentro no problema da identidade profissional” (NÓVOA, 2002, p. 35).

Atualmente, vemos políticas que transformam o professor num mero executor de currículos. São políticas de desvalorização docente que tira dele a autonomia, não reservando possibilidades de decidir sobre o resultado de seu trabalho. O professor perde o controle do seu trabalho e há separação teoria-prática, com supervalorização da prática. Desde o pós-golpe de 2016 tem sido crescente estas políticas como a Base Nacional Comum Curricular, a Resolução 02/2019, a Base Nacional Comum, por exemplo. Assim:

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competência, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os

definem e os reinterpretem, a partir do que pensam, crêem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas? (PIMENTA, 2002, p. 20-21).

Vimos crescer o discurso das competências que vem, segundo Pimenta (2002, p. 20), “anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo”, já que este vem exigindo novas qualificações do trabalhador. Esse discurso vem substituindo o termo saberes por competências, e provocando mudanças na estruturação do trabalho docente, deixando mais vulnerável a sua identidade ao controle e promovendo uma desqualificação desse profissional, quando “essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do conhecimento” (PIMENTA, 2002, p. 20). Tudo isso provoca modificações na profissão, no professor, na sua formação e identidade.

As crises no âmbito da profissão docente também acabam por provocar a separação do eu pessoal e do eu profissional, reflexo também de modelos pré-concebidos de políticas educacionais que desvaloriza o professor, pois reduz a profissão a um conjunto de competências e de capacidades, reforçando a dimensão técnica da ação pedagógica (NÓVOA, 1995). Assim, essa discussão centra-se na seguinte lógica: quem regula as políticas de formação tem o poder de fabricar as identidades docentes. É esse modelo de regulação que vem orientando ações no campo da formação docente e definindo o novo perfil do nosso professor. São políticas que descaracterizam o magistério e esvazia a profissão de suas dimensões sociais, culturais e políticas. Nóvoa (2017, p. 1113) questiona: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”. Entendemos que não são a partir das competências.

Somado a tudo vemos uma outra questão agravar a crise da profissão docente, que tem sido afirmado em muitos estudos: a baixa atratividade da carreira (DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; BOUFLEUER, 2013; OLIVEIRA, 2013; ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014; GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019). É a crise das licenciaturas. Na perspectiva dos jovens, os cursos de licenciaturas são considerados de “baixo prestígio”, são procurados por jovens de baixa renda ou que não conseguiram ingressar nos bacharelados almejados. Com

isso, há uma valorização maior dos bacharelados. É consenso que isso tem a ver com as atuais políticas que regulam a profissão. Professores trabalham muito e ganham pouco e isso não tem atraído pessoas para a carreira docente.

Diante de tudo que já foi apresentado, salientamos que constituem ganhos significativos e avanços nas conquistas dos profissionais da educação no Brasil, políticas<sup>1</sup> como:

- Constituição Federal de 1988;
- Plano Decenal de Educação – (1993-2003);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 1996;
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424 de 1996 e pelo Decreto nº 2.264 de junho de 1997;
- Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), instituída pela Lei 10.172 de 2001;
- Resolução CNE/CP 1, de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), vigorado a partir da Lei 11.494 de 2007;
- O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, instituído pela Lei nº 11.738 de 2008;
- Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, de 2009;
- Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), instituída pela Lei nº 13.005 de 2014;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O golpe de 2016, que se materializou com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, demarca uma sequência de políticas de desvalorização

---

<sup>1</sup> Estas políticas foram compiladas do texto de Cruz (2021).

docente. O Golpe é uma realidade amarga, marca uma crise social e política que frutifica mais em erros do que em acertos. Também, após esse acontecimento, há a intensificação de políticas públicas que caminham na contramão da consolidação de melhorias para a educação e a profissão docente. Percebemos que são políticas públicas que promovem um descomprometimento do poder público para promoção de melhorias no âmbito da educação, representando ameaças à profissão docente. Temos como retrocessos nas conquistas referente aos profissionais da educação no Brasil, políticas<sup>2</sup> como:

- Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que congela os gastos públicos por 20 anos;
- Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, de 2017;
- Base Nacional Comum Curricular, de 2017;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 2019, altera a resolução do CNE/CP nº 2, de julho de 2015 e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);
- Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada);
- Edital nº 35, de 2021, que se refere ao Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação inicial e continuada de professores e diretores escolares.

Ressaltamos a necessidade de reverter essa situação que passamos a vivenciar, pós-golpe, de implementação de somente políticas de desvalorização docente. O PNE é bem claro quanto a valorização, pois aponta na “Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Para isso acontecer, torna-se necessário investimentos, principalmente, no

---

<sup>2</sup> Estas políticas foram compiladas do texto de Cruz (2021).



Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), considerando-o como um conjunto de elementos que se articulam entre si e se influenciam mutuamente.

Ferreira (2014b; 2017; 2020a; 2021), assume o DPD como sendo este conjunto, por isso que o investimento em políticas isoladas tende a mostrar poucos resultados. Segundo a autora, são ações que requerem pensar em possibilitar formação ao professor, mas também em dar condições de trabalho para que ele assegure, no âmbito do labor, a mobilização dos conhecimentos construídos no processo de formação; pensar em melhorias da escola, mas também pensar no número reduzido de alunos por sala, senão pouco se aproveitará do que a escola tem a oferecer; pensar em disponibilizar ao professor material didático para trabalhar, mas também em uma remuneração digna, pois poucos são os retornos quando dado no âmbito material é retirado no âmbito da dignidade; é preciso pensar na saúde mental e física do professor e em condições para estudos. Estes elementos não se dão de modo sequencial, mas concomitante; não se dão de maneira isolada, mas articuladas, influenciando coletivamente no DPD.

O PNE também ressalta na meta 18 a necessidade de:

assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional (BRASIL, 2014).

Pensar a carreira é um modo de articular os elementos citados e outros, pois para consolidação de um plano de carreira são necessários outros atravessamentos para que ele possibilite aos professores a progressão, como a formação, por exemplo. A formação docente, segundo Ferreira (2020b), é parte importante do processo de construção da docência e pensar a carreira é uma maneira de compreendermos a docência instituída/constituída num modo de avançar/proceder. Dessa forma, é pensar na valorização profissional.

Precisamos delinear caminhos de/para a materialização da valorização dos professores. Dourado (2016) e Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021b) travam um debate sobre conquistas da profissão docente no âmbito de políticas de formação que estão ameaçadas pelas atuais políticas de sucateamento do serviço público e da

educação. Portanto, os contextos aqui desvelados apontam avanços e retrocessos na profissão docente e crises que se dão no cerne dessa ocupação profissional.

### **Considerações Finais**

A ocupação profissional docente vem sendo atravessada por crise política, social, sanitária, da profissão docente, das licenciaturas, da identidade do professor que não se fazem separadas ou descontextualizadas. Na verdade, elas se interconectam, provocando o agravamento uma da outra. Precisamos saber reconhecê-las para buscar superá-las. É dessa maneira que as lutas se dão e que as conquistas se fazem. Portanto, não podemos falar em contexto, mas em contextos de crises, são vários os contextos que desencadeiam/agravam as crises e várias as crises que se dão em diferentes contextos, estes que fazem diferença quanto a recepção das crises.

Entendemos que os elementos que possibilitam avançarmos na perspectiva da valorização docente se fazem articulados sendo: condições adequadas de trabalho, melhoria da remuneração, a formação docente, autonomia profissional, disponibilização de tempo adequado para planejamento pedagógico e estudos, disponibilização de materiais didáticos, condições de cuidados de si com foco na saúde física e mental e física, garantia de momentos de interação com os pares para promoção de aprendizagem coletiva e troca de saberes; redução do número de alunos por sala, implementação de planos de carreira, entre outros. Reconhecemos que o desenvolvimento profissional abarca elementos que, em seus aspectos positivos tendem a favorecer a profissão docente e ao professor. Portanto, cabe pensarmos em políticas articuladas que visam atender esse desenvolvimento e, conseqüentemente, a valorização docente.

### **Referências**

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio? **Psicologia: Ensino e formação**, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a07.pdf>. Acesso: 14 nov. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 22 maio 2020.

BOING, Luiz Alberto. A profissionalidade docente. In: VIII Jornada Pedagógica do Grupo Escolas Rio, 8, 2002, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. v. 8, Rio de Janeiro-RJ, 2002.

BOUFLEUER, José Pedro. A profissão professor – crise de profissão ou profissão em crise? **Linhas Críticas**, v.19, n.39, p. 391-408, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4149/3802>Acesso: 17 nov. 2021.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade do professor: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 9-30.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional docente e os princípios fundantes da pedagogia freireana**: itinerários formativos de professores/as da Educação Básica com formação *stricto sensu*. 2021. Relatório de Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2021.

D'ÁVILA, Cristina. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, p. 15-30.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Professores(as): identidade forjadas. In: CARVALHO, Carlos Henrique; CASTRO, Magali de. (Org.). **Profissão Docente**: quais identidades? Uberlândia, EDUFU, 2014. p. 55-71.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2919>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DOURADO, Luiz Fernando. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p. 37-56. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria da educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 41-61.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. (Org.). **Formação docente**: identidade, diversidade e saberes. Curitiba: CRV, 2014a. p. 167-179.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos/SP, 2014b.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Revista Acta Scientiarum**. v. 39, jan./mar., 2017, p. 79-89. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso: 01 jul. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento Profissional Docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. v. 11, p. 1-18, Viçosa/ MG, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso: 01 jul. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e**

**Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 410-431. 2020b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v. 6, p.58-80, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio- Revista De Letras**, v. 13, n. 1. 2021a. p. 323-344. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 28 set. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: desafios e configurações para as licenciaturas. **ScieloPreprints**, 2021b. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2228/3704>. Acesso: 01 jul. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002. p. 136-167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?lang=pt>. Acesso: 03 fev. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NOVÓIA, Antonio; SCHRIGWER, Jürgen (Orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa, Educa História: 4, Educa e Autores Associados, Universidade de Lisboa. 2000. p.69-84.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 54-66.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de Profissionalização Docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**. v. 1, n. 19, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508>. Acesso em: 19 mar. 2019.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89, p.1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2009.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 2017, vol.47, n.166, p.1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166->. Acesso em: 14 ago. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou (Orgs.) **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19- 39.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como Ensinas, Dir-te-ei Quem és e Vice-Versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas-SP: Papyrus, 1995. p. 29-41.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5660>. Acesso em: 05 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122> Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, v. 26, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Por que traduzir o livro La autonomia Del professorado? In: CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-22.

RIBEIRO, Danielle de Oliveira. História da docência e autonomia profissional: notas sobre experiências em Portugal, Quebec e Canadá. In: MAGALHÃES, Jonas; AFFONSO, Cláudia; NEPOMUCENO, Vera; Fernandes, Cláudio; Moreira, Valéria (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018, p. 61-85.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Thiago Augusto dos; ERNEGAS, Andressa Santos Scalco; STENTZLER, Marcia Marlene. Profissionalização e desprofissionalização: desafios para a docência no mundo contemporâneo. **Revista Cocar**. v. 13 n. 27, set./dez. p. 924-943, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2877>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Eliane Paganini da; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Tomada de consciência da crise de identidade profissional em professores do Ensino Fundamental. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 2, n. 3, jan-jul. p. 221-241, 2009. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol02Num03Art05.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.



SILVA, Albaniza Pereira da. **A crise inerente aos processos identitários docentes**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação). Centro de Ciências Humanas e Exatas. Universidade Estadual da Paraíba. Monteiro-PB, 2014.

Disponível em:

<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5953/1/PDF%20-%20Albaniza%20Pereira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SILVA, Mardem Michael Ferreira da. Entre percalços e especificidades, a “profissão docente”. **Revista Saberes Docentes**. Juína-MT, Brasil, v.4, n.7, jan./jul. p. 48-63, 2019a. Disponível em: <http://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/200>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal. **Valorização docente no território de identidade do Sudoeste Baiano: o instituído e o praticado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019b.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. 2 ed. Volume III. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, p. 336-346.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo/SP: Cortez, 2009.

SOBRE A AUTORA

### ***Lúcia Gracia Ferreira***

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da UESB - Itapetinga - Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA/UESB; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação/UFRB. Correio eletrônico: [lucia.trindade@uesb.edu.br](mailto:lucia.trindade@uesb.edu.br).