

OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR: UMA ABORDAGEM DA FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

THE CHALLENGES OF THE TEACHER PROFESSION: AN APPROACH TO FORMATION AND THIS IMPLICATIONS IN CONTEMPORARY

Marta Magna Pina de Souza¹
Heloísa Helena Barreira Carvalho Melo²

RESUMO: O estudo aborda as questões intrínsecas ao profissional da educação, as implicações e obstáculos da capacitação docente. Objetivou-se compreender a formação docente no Brasil e os desafios do exercício da profissão na contemporaneidade. A prática educativa esbarra em diversos fatores, contribuindo para as lacunas entre os esforços diários, o entendimento da função do professor, a desarticulação da formação docente com a realidade da escola, concernente às condições de trabalho no Sistema Público de Ensino. A compreensão do assunto pressupõe uma relação interacional no domínio dos saberes que resultem na construção do pensamento reflexivo nos estudantes, mediado pela atenção às constantes mudanças na sociedade. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica com revisão sistemática da literatura, oportunizando ao pesquisador vasto material publicado sobre o tema. Os achados da pesquisa apontaram a convergência dos estudos compilados e posteriormente analisados em relação à desarticulação da formação curricular teórica oferecida ao futuro professor e as reais demandas encontradas no ambiente escolar. Convergem ainda, sobre o despreparo do professor frente aos desafios da contemporaneidade, a ineficiência das políticas educacionais direcionadas à formação docente, a baixa remuneração, a dificuldade em lidar com as tecnologias digitais enquanto ferramenta didática, e, sobretudo, a dicotomia entre a teoria e a prática dos cursos formativos caracterizando ausência de suporte ao professor. Conclui-se que a docência permeia-se por desafios, lutas, reveses e avanços evidenciando a disposição interna do professor de seguir adiante mantendo a expectativa de reconhecimento, valorização e condições adequadas para que o saber seja consolidado.

156

Palavras-chave: Profissão. Formação Docente. Teorias. Tecnologia. Contemporaneidade.

¹Mestranda em Educação pelo PPGE - FACMAIS - Inhumas - GO. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional. Universidade Castelo Branco. Especialização em Gestão Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora/MG Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Habilitação Matemática. Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica. Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão. Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário- FICO/EAD. E-mail: martamagna@aluno.facmais.edu.br <http://lattes.cnpq.br/8139802686084797>.

²Mestranda em Educação pelo PPGE - FACMAIS - Inhumas - GO. Pós-graduada com Especialização em Orientação Educacional, 2014/5. FACULDADE APOGEU, ACIE_PPROV- Brasil. Especialização em Metodologia do Ensino da Filosofia, 2009/10. Universidade Gama Filho, UGF, Brasil. Professora estatutária nas secretarias de estado de educação do Goiás, SEEGO (licenciada) e Distrito Federal, SEEDF. Email:heloisamelomelo@aluno.facmais.edu.br. Graduada em História pela Faculdade União Pioneira de Integração Social - UPIS (2006) DF. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Wenceslau Brás- FACIBRA (2016) Paraná. <http://lattes.cnpq.br/4173021685201288>.

ABSTRACT: The study talked about of the education professional, the implications and obstacles of Teacher formation. The objective was to understand teacher formation in Brazil and the challenges of exercising the profession in contemporary times. The educational practice comes up against several factors, contributing to the gaps between the daily efforts, the understanding of the teacher's role, the disarticulation between the formation and the reality of the school concerning the working conditions in the Public Education System. Understanding the subject presupposes an interactional relationship in the domain of knowledge that results in the construction of reflective thinking in students, mediated by attention to constant changes in society. The methodology adopted consists of bibliographic research with a systematic review of the literature, providing the researcher with vast material published on the subject. The research findings pointed to the convergence of the studies compiled and later analyzed in relation to the disarticulation of the theoretical curricular training offered to the future teacher and the real demands found in the school environment. To be detached, the inefficiency of educational policies aimed at teacher training, low remuneration, the difficulty in dealing with digital technologies as a teaching tool, and, above all, the dichotomy between theory and the practice of training courses characterizing the absence of support for the teacher. It is concluded that teaching is permeated by challenges, struggles, setbacks and advances, evidencing the teacher's internal disposition to move forward, maintaining the expectation of recognition, appreciation and adequate conditions for knowledge to be consolidated.

Keywords: Profession. Teacher formation. Theories. Technology. Contemporaneity.

INTRODUÇÃO

A educação apresenta-se como aplicação dos métodos específicos, a saber; didática, pedagogia e ensino visando assegurar a formação e o desenvolvimento do indivíduo. Refere-se a um processo dinâmico e articulado, no qual atuam e interrelacionam-se o conhecimento e o compartilhamento entre professores, alunos e demais agentes da prática educativa. Coexistem, no domínio dos saberes uma geração, ou seja, os professores que, de modo intencional busca desenvolver nos alunos o descortinar da visão (FREIRE, 1996; GATTI, 2013; RODRIGUES, 2014; NÓVOA, 2019).

Nesse sentido, pressupõe uma caminhada na direção de uma formação social, moral, cognitiva e afetiva. Segundo Gatti (2013, p.54), “O papel fundamental da escola é, pois, levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana”. Dessa forma, o desenvolvimento de ações pedagógicas que oportunizem aprendizagens efetivas contribui para o desenvolvimento humano e social do indivíduo em idade escolar.

Corroborando com a ótica referida, Paulo Freire em sua última obra publicada em vida, ‘A Pedagogia da Autonomia’: saberes necessários à prática educativa de 1996 suscita a reflexão a partir da ética e da capacidade crítica considerando o conhecimento empírico uns

dos outros. Segundo Freire (2011), a consolidação do diálogo político-pedagógico possibilita a abordagem de diferentes questões relacionadas à formação dos educadores numa perspectiva progressiva. Esse pensamento se aplica em outras obras do estudioso, conforme descrição.

Toda prática educativa libertadora, valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha: o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites: a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2011, p. 27).

Para além desse protagonismo reflexivo dentro da ação dos professores e atuação junto aos alunos, supõe-se a importância da formação inicial e continuada do docente numa realidade em constante transformação. Fundamentado em Libâneo (2010, p.114) “a tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver no sujeito que aprende a capacidade de aprender, em razão das exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e das redes informacionais [...]”.

Portanto, alude a uma necessidade de adequar-se às mudanças do mundo moderno e, sobretudo, conduzir a proposta pedagógica despertando valores nos estudantes, de modo a ajudá-los na construção de personalidades reflexivas. Na mesma linha, Tardif e Lessard (2005) em uma análise sobre o trabalho do professor em suas variadas interações no ambiente escolar, afirmam que o magistério não se trata de uma ocupação secundária. Para esses estudiosos, face às demandas das sociedades contemporâneas atropeladas pelo ritmo frenético das transformações, o espaço escolar reflete as relações conturbadas do mundo.

Complementando essa visão, Matos (2016, p.658) destaca a importância da dinâmica relacional entre os agentes da educação no trabalho do docente ao discorrer “Essas interações humanas são consideradas de grande efeito sobre o trabalho do docente, podendo movimentar alterações nos conjuntos das suas relações, em suas práticas [...] e, em sua identidade profissional”. Assim, a formação dos professores assume relevância à medida em que se encontra interligada às questões sociológicas e humanas, pois se desenvolvem em grupos sociais distintos, por diferentes meios e condições. Contudo, ocorre dentro de uma organização, a saber, a escola.

Ademais, o caráter valioso de condições eficientes de preparo do professor para capacitar-se e ter êxito na profissão encontra respaldo em Gatti (2013, p.53) ao afirmar que “A preocupação com a educação escolar, [...] nos reporta a pensar em pessoas, em relações

pedagógicas intencionais, [...] em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas [...]”.

Conseqüentemente, a ausência de sintonia conduz a diferentes reflexões, preocupações e questionamentos, pois a formação inicial supõe-se a premissa de possibilitar o desenvolvimento do professor como profissional e também como cidadão atuante e agente de transformação (SERPA, 2017).

Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo compreender a formação docente no Brasil e os desafios do exercício da profissão na contemporaneidade. Propõe-se ainda, identificar as implicações que permeiam o processo de capacitação em relação às tecnologias digitais, e, analisar as lacunas da formação docente descritas na literatura.

A partir dessa problemática, levanta-se a questão norteadora do estudo: Como ocorre a formação dos professores no Brasil e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem atualmente?

Com o intuito de estabelecer uma revisão sistemática de literatura optou-se pela metodologia de natureza bibliográfica, cuja técnica lança mão de algumas etapas, com a finalidade de fundamentar o embasamento teórico. Conforme descrito por Lakatos e Marconi (2010), o método visa responder o problema formulado e alcançar os objetivos propostos no estudo. Trata-se de procedimentos e técnicas que legitimam o conhecimento, a partir da análise de autores que anteriormente se debruçaram sobre o assunto proposto.

O estudo em questão justifica-se na medida da complexidade contida na oferta e grade curricular dos cursos destinados à formação profissional do docente em relação à discrepância de conformidade ligada a aspectos como: dificuldade de adequação ao cotidiano escolar, remuneração insuficiente, aspectos referentes a questões estruturais, acesso e domínio tecnológico, dentre outros. De modo a promover uma contextualização fundamentada em pesquisa bibliográfica dispõe-se o roteiro de pesquisa destacando os seguintes tópicos: O processo formativo do professor em consonância com as teorias do saber. Na sequência, será alvo de estudo as nuances do exercício da profissão de professor, e por fim, algumas considerações finais serão elaboradas com o intuito de compilar os assuntos analisados.

Alude aprofundar na discussão de como o professor organiza sua prática docente diante dos desafios da profissão e como mantém alinhado os objetivos na busca por melhoria na execução das atividades abrangem diversos obstáculos e intercorrências nos tempos modernos. Dentre as dificuldades no sistema de formação, seja à distância ou presencial,

segundo Garcia e Bizzo (2013, p.665) “[...] requer do professor uma postura mais ativa, participativa, crítica e colaborativa para lidar com as demandas da formação [...] o professor tem de selecionar seus espaços e tempos de estudo, [...]”.

Os estudiosos revelam ainda que o professor, no esforço para capacitar-se no modelo EAD deparam-se com o frágil domínio das tecnologias digitais de comunicação-TDIC's e, tem a responsabilidade de conduzir o próprio processo de aprendizagem. O olhar da sociedade, dos próprios colegas e a ação do Estado também são fatores que interferem na atuação do trabalhador da educação em relação à formação.

[...] são múltiplos os fatores que influenciam a utilização educativa das tecnologias considerando como fator determinante deste processo a decisão individual de cada professor ou educador, sendo os argumentos destes mais habituais para a fraca utilização das TD: de que não existem computadores, de que não há tempo para os utilizar e de que os programas curriculares não dão orientações claras sobre a forma da sua utilização (COSTA, *et al.*, 2012, p.23).

Nessa visão, a profissionalização dos professores encontra-se interligada à trajetória dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos mesmos. Um aspecto crucial exposto por Dias-da-Silva (2005, p. 386) chama à reflexão: “Diversamente à Escola Normal, os licenciandos brasileiros parecem nunca terem tido um *locus* privilegiado de formação”. Historicamente, a cultura universitária delegou reduzido prestígio à área de Educação nos embates pela hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira. A literatura apresenta relato convergente e similaridade nas afirmações de Serpa (2017, p.2), “[...] nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente [...] e professor especialista de disciplina”. Cumpre a ressalva de que a primeira tipificação se refere à educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, os estudiosos acrescentam que para ambos ficou consagrado o confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares.

O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR E AS TEORIAS DO SABER

A trajetória histórica recente da formação dos professores no Brasil reflete um desenho alicerçado nas medidas significativas a partir da década de 90 com a universalização do acesso ao ensino fundamental e expansão da educação secundária, além da promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 contendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB indicando propostas de melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 1996). Nesse cenário coaduna-se a necessidade de melhorar a qualidade da formação destinada aos

professores propondo uma concepção sócio-histórica que inclua domínio de competências, e sobretudo, a compreensão da realidade do seu tempo.

Interessante acrescentar a postura profissional a ser adotada, através da qual o docente, enquanto detentor de ideias e práticas educativas fecundas, se sinta preparado para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos potencializadores do aprendizado. Esse processo requer formas didáticas que possibilitem fornecer suporte às atividades, mas, sobretudo, domínio de conhecimentos, sensibilidade cognitiva e capacidade de estabelecer relacionamentos didáticos frutíferos com os estudantes. Nesse prisma, o exercício profissional do docente precisa acreditar no projeto da educação e na capacidade do aluno em aprender em seus diversos contextos (FREIRE, 2011; LIBÂNEO, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005; GATTI, 2013, MATOS, 2016).

O viés de mudanças ao longo da História referente à formação dos docentes e respaldada pela legislação brasileira, expressa-se parcialmente por meio de Leis, Decretos e Resoluções, cujo panorama elaborado por Pavaneli e Purificação (2021, p.4), apresenta a seguinte descrição.

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) - Diretrizes e bases da educação nacional;
- Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999 - Institutos Superiores de Educação;
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação (PNE 2001- 2010);
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia;
- Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB);
- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 - Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

- Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências (PNE 2014-2024);
- Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Nota-se ainda entre 2009 e 2019 a edição de Portarias, Fóruns das Licenciaturas e Conferências Nacionais de Educação sugerindo treinamento contínuo dos profissionais da educação. Entretanto, essa ênfase à qualidade implica no desafio das faculdades de educação de uma atualização científica e técnica contínua de seus conhecimentos e da aquisição de novas competências profissionais como professores e para futuros professores. Segundo Pavaneli e Purificação (2021), torna-se premente a ocorrência de um processo formativo integrado e contínuo permeado por uma crescente formação sequencial.

A relevância fundamental da formação dos professores em todos os níveis educacionais, ou seja, iniciais ou continuada constitui elemento vital para o êxito do sistema educacional. Oportunizar e favorecer a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem condiciona-se intrinsecamente à capacitação profissional do docente. De acordo com Candau (2017) e Pavaneli e Purificação (2021, p. 2), “uma das competências gerais do cidadão do século XXI é a de aprendizado ao longo da vida; em um mundo em constante mudança, não pode ser de outra maneira”. Assim sendo, a responsabilidade de desenvolvê-la se multiplica quando se fala sobre o grupo de pessoas que ensinam e educam crianças e jovens. Os estudiosos enfatizam para a importância de se lançar as bases para pleno desenvolvimento, participando e contribuindo na formação de cidadãos comprometidos com a melhoria da sociedade.

Na mesma direção a intuição e a sensibilidade para consigo, com as várias concepções de conhecimento, bem como, as divergências manifestas, perpassa a compreensão de que a multipluridade que permeia o mundo não se encontra ausente daqueles que se dedicam a ser professores. Sob esse ponto de vista, Paniago e Sarmiento (2016, p.10) discorrem que “nenhum saber é superior ao outro, prevalece o sentimento de abertura e sensibilidade face às diferenças”. Nesse prisma, destaca-se que tem se tornado tema latente na sociedade a forma como os docentes devem trabalhar e se comportar em sala de aula. Todos têm algo muito simplificado concernente à forma de condução da prática docente.

Entrelaçado à compreensão do processo aplicado na formação dos professores, importa mencionar que o mesmo sofre impacto do governo através de políticas educacionais e da própria sociedade de modo interacional. Sobre a complexidade dessa questão Santos (2002, p.56) chama a atenção enfatizando que “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; [...] ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. A singularidade do indivíduo se expressa no reconhecimento das diferenças para que não produza, incentive ou reproduza as desigualdades, evitando assim rótulos do professor como comunista, conservador ou com atitudes antiéticas no exercício da prática educativa.

Nos últimos dias, tenho lido e escutado opiniões assustadoras sobre o magistério e sobre os profissionais da educação, seja por membros do governo ou por apoiadores. Fico assustada porque não me encaixo no perfil que eles traçam dos professores brasileiros. Aliás, se o profissional do ensino que vem sendo descrito, esse monstro sem ética e sem caráter que impõe aos alunos sua forma de pensar, dominasse o cenário educacional, eu seria a primeira a denunciar (NOGUEIRA, 2020).

Cumprе salientar no decurso desse estudo que a metodologia curricular empregada para subsidiar a formação destinada e exigida aos professores abrange inúmeros fatores correlacionados, porém, determinantes. Para Nogueira (2020), na configuração da matriz curricular da formação oferecida e da atuação desse docente no exercício profissional se vislumbram condicionantes como escola sucateada, a ausência de material para alunos e professores, escassez de tecnologia, escolas obsoletas, merenda insuficiente, alunos oriundos de famílias desestruturadas e atuação ineficiente do Poder Público, dentre outros fatores que interfere e até ultrapassa os muros da escola.

Dentro da perspectiva de análise do contexto no qual se encontra inserida as teorias educacionais referentes à formação docente, Alves (2007, p.266) afirma que “os estudos sobre os saberes dos professores compõem um amplo e diversificado campo”. O referido autor acrescenta a contribuição de abordagens provenientes do comportamentalismo, do cognitivismo, da fenomenologia, dentre outras áreas. A investigação temática parte de diferentes tradições teóricas. Contudo, há uma posição consensual entre os estudiosos de que três momentos foram relevantes no pensamento pedagógico no país ao longo do século XX.

No tocante ao propósito desse estudo interessa, de modo particular, as pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas atreladas à abordagem fenomenológica. De acordo com Alves (2007), a literatura revela que os estudos procuram identificar e evidenciar pensamentos, ações e interações do sujeito fundamentando-se a partir do contexto numa

dimensão histórico-social. Essa abordagem permite expandir a compreensão do professor em situações do cotidiano escolar.

O enfoque compreensivo ou fenomenológico não se reduz à cognição ou à razão, mas se volta à compreensão do professor como pessoa, um sujeito que lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, suas crenças, suas emoções e suas representações que guardam suas raízes na história de vida do professor, em sua dimensão pessoal e profissional (ALVES, 2007, p.267).

No quadro das significativas mudanças ocorridas no âmbito educacional no Brasil surgiram diversas propostas descritas por teorias do saber como a Escola Nova, em meados de 1932; a Pedagogia tecnicista, entre 1955 e 1961; a Pedagogia histórico-crítica no início dos anos 80. Essa última apresenta um ideário pedagógico que influencia a educação até os dias atuais, embora seu escalpe se dê entre avanços e limitações. Para Alves (2007, p.270) “a dimensão sociopolítica dominaria o discurso pedagógico, sobretudo [...] a prática pedagógica. [...] Os saberes escolares, os saberes docentes [...] seriam muito pouco valorizadas e raramente problematizadas”.

As pesquisas acadêmicas que ousaram investigar o contexto da formação do professor e pensar o trabalho docente logo descortinou uma realidade defendida por vários estudiosos. Há um consenso que alarga a compreensão de que não são suficientes somente boas teorias e bons métodos de ensino, pois a formação do professor não se completa exclusivamente por conhecimentos científicos. Para Freitas (2012) e Libâneo (2010), a base teórica referencial à formação de professores encontra-se constituída a partir de teorias estrangeiras, sugerindo, segundo os estudiosos mencionados a descaracterização da profissão docente.

Corroborando com os questionamentos acima referidos Freitas (2012), se debruça sobre o texto das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica. De modo analítico, destaca um movimento de desresponsabilização do Estado para com a formação dos professores, sendo margeada como instrumental da política educacional.

Observa [...] o fato de que a Educação e a formação de professores estão sendo submetidas à lógica da reestruturação produtiva, em que a flexibilização curricular forja perfis profissionais mais adequados aos novos tempos. [...] a política educacional em curso retira do âmbito universitário e priva da ciência a formação dos professores. [...] pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo ‘campo’ de conhecimento: da ‘epistemologia da prática’, no campo das práticas educativas ou da práxis (FREITAS, 2012, p. 271).

Dentro desse cenário de análise da matriz curricular endereçada a formar o professor alguns estudiosos consideram que as licenciaturas no país já nascem em suas organizações defasadas. Afirmam que os planos e políticas governamentais não elencam a real

necessidade de um ensino com vistas a preparar professores para atuarem frente às demandas do espaço escolar. Reiteram o caráter neoliberal dos projetos (DIAS-DA-SILVA, 2005; LIBÂNEO, 2010; FREITAS, 2012).

Uma vertente de indignação a respeito da discrepância entre o currículo formativo do professor e a realidade vivenciada no ambiente escolar se expressa em Tardif e Lessard (2005), ao afirmarem que quando ocorre a formação (árdua ou não, esforçada ou feita de qualquer forma), esbarra-se na questão estrutural dos cursos, os quais omitem, portanto, não preparam o professor, para as vicissitudes inerente ao ambiente escolar. Não raro, coexiste na prática pedagógica o desafio de lidar com hostilidades, desinteresse, afronta à autoridade e, em até com ameaças à integridade física e moral do docente.

A investigação dos desafios mencionados anteriormente e enfrentados na docência estão interligados ao percurso histórico das políticas educacionais no contexto das mudanças na formação docente. De acordo com Pavaneli e Purificação (2020, p. 5), “o Plano Nacional de Educação (PNE), os cursos de treinamento devem obedecer, em qualquer um de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios”:

- sólida formação teórica (conteúdos específicos) ministrados em educação básica, especificamente pedagógicas;
- Treinamento cultural extensivo;
- Atividade de ensino como núcleo de treinamento;
- Contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando teoria com prática pedagógica;
- Pesquisa como princípio de treinamento;
- Domínio das TDIC's, integrando-os à prática de ensino;
- Análise das questões atuais da sociedade, cultura e economia;
- Inclusão de questões relacionadas à educação de alunos com necessidades especiais; questões étnicas e de gênero, programas de formação;
- Trabalho coletivo interdisciplinar;
- Experiência de formas democráticas de gestão do ensino durante o curso;
- Desenvolvimento do compromisso sócio-político da profissão docente;
- Conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades de educação básica (BRASIL, 2020).

Entretanto, embora tais princípios teóricos da grade curricular referente à formação dos professores contemple uma série de questões salutares, prevalece o descompasso e a

desarticulação da teoria com a prática. De acordo com Pavaneli e Purificação (2021, p.6), “a maioria dos cursos negligenciam a articulação da teoria com a prática, pouco tratam dos conteúdos que os futuros docentes deverão ensinar e estão descolados da realidade das escolas”.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

As constantes mudanças no contexto da formação docente perpassam as transformações do mundo. A dimensão tecnológica no âmbito global assume um protagonismo irreversível na sociedade contemporânea. As informações são processadas e disseminadas com uma velocidade, não raro, surpreendente e assustadora. A educação não se exclui desse processo tornando-se essencial acompanhar tais avanços e associá-los, por meio didáticos, à ministração de conteúdos. Segundo Marques (2017), uma formação qualitativa dos professores incluirá, além de políticas educacionais sérias, investimento de tempo, dinheiro e esforço. Dessa forma, haverá mudanças pautadas na inovação que transpassarão a teoria e alcançarão a sala de aula.

Na mesma ótica, Aguiar (2017) e Nóvoa (2019) defendem a adequação dos cursos de formação de professores à realidade do tempo presente. O referido autor faz uma comparação com a profissão do médico procura constantemente ajustar-se às inovações em tempos de medicamentos e ação terapêutica. Suas prescrições não ficam presas ao tempo em que se formou. Essa ilustração chama atenção para a necessidade de que seja repensado os currículos destinados à formação docente com vistas a adequação e aproximação da vivência que o mesmo encontrará no espaço escolar.

Torna-se premente considerar que ocorre uma convergência na literatura a respeito da importância do preparo e acesso às TDIC's em todas as unidades escolares. Nesse sentido, Pavaneli e Purificação (2021, p.8) diante da confrontação com os métodos tradicionais de transmissão do conhecimento e as incontáveis possibilidades da era tecnológica, ressaltam a amplitude e o alcance da inovação, pois “[...] o processo de aprendizagem está no centro da mudança metodológica. O modelo de ensino-aprendizagem baseado em competências destaca [...] o que o professor sabe ou faz, mas o que os alunos aprendem e como aprendem”.

Corroborando com os autores acima têm-se as considerações de Alves (2007), Rodrigues (2014) e Paniago e Sarmiento (2016), os quais enfatizam a importância da integração das tecnologias digitais no ensino e a relevância da formação dos professores para atuarem nesse novo cenário. Entretanto, as dificuldades também são elencadas e fazem parte

dessa transição. Constitui um dos desafios da docência na atualidade e interfere sobremaneira na efetivação da prática educativa. Conhecer e dominar essa nova forma de comunicação requer empenho e condições de acesso, funcionabilidade e outros fatores.

De acordo com o estudo de implementação sobre Competências TIC dos professores no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, o uso das tecnologias digitais em educação depende de vários fatores e também, de uma forma muito direta, da preparação efetiva que os professores têm (ou não têm) para promover a sua inserção nas atividades escolares [...] a utilização das TIC é ainda insuficiente e deriva da preparação desadequada na formação inicial e em serviço dos professores na exploração e uso do potencial pedagógico das tecnologias na aprendizagem, assim como, do formato mais usual das ações de formação, pontuais e limitadas no tempo, com enfoque mais técnico, desligado dos problemas concretos que a integração curricular das tecnologias implica (RODRIGUES, 2014, p.839).

Outro ponto interessante nos entraves relacionados à capacitação dos professores, as habilidades e competências e o surgimento das TDIC's. Vários estudiosos apontam na direção da reestruturação do pensamento para que a escola reveja e se reinvente dirimindo a postura defensiva que grande parte dos professores adotam frente às inovações tecnológicas.

Diante do exposto, entende-se que são múltiplos os fatores que influenciam a utilização educativa das tecnologias. Contudo, também se faz notar que o domínio das TDIC's ocorre na mesma proporção da disposição individual do professor frente ao reconhecimento das vantagens e possibilidades oriundas das ferramentas digitais a serviço do aprendizado. Implantar o programa de desenvolvimento profissional contínua voltado para a capacitação docente no manuseio das tecnologias também apresenta entraves externos. Com base nos relatos de Rodrigues (2014, p. 840), são “a disponibilização de ações de formação externas para atender às necessidades individuais e institucionais; recursos humanos experientes dentro das instituições [...]; uma infraestrutura e suporte em TIC robustas[...].”

No viés desse pensamento, estudiosos como Costa *et al.* (2012), Aguiar (2017), Marques (2017), acrescentam aspectos desafiadores como: a oferta de ações de formação inadequadas em duração e horário, bem como a inexistência de uma visão, direção e liderança assumida com a finalidade de fornecer suporte ao aprendizado do professor. Partindo da revisão sistemática da literatura com enfoque nas dificuldades sentidas pelos professores em adequar-se às tecnologias digitais sem o devido preparo, cumpre trazer para a presente pesquisa os resultados do estudo de Rodrigues (2014), adaptado em conformidade com o objeto de análise, descrevendo a relação entre as principais dificuldades apontadas

pelo docente no processo de formação e o constrangimento na utilização das TDIC's em sala de aula.

Principais dificuldades

Pouco tempo disponível
Falta de iniciativa para aprender autonomamente
Pouco domínio das TIC pelos professores
Resistência à mudança e fatores intrínsecos
Dificuldade em implementar o trabalho cooperativo
Dificuldade de utilização das tecnologias pelos alunos
Objetivos do projeto pouco específicos/claros
Definição de datas para apresentação dos resultados

Fonte: O pesquisador, 2022.

Principais constrangimentos

Equipamentos insuficientes na sala de aula
Internet apenas disponível no computador do professor
Necessidade de apoio e formação em tecnologias
Inexistência de uma disciplina de informática/TIC
O uso das TD pode limitar a criatividade dos alunos
Falta de informação sobre privacidade e segurança na Internet
Visão restrita do potencial pedagógico das TD
Preferência por aulas presenciais tradicionais

Torna-se evidenciado na análise do estudo proposto a coexistência de fatores extrínsecos, como insuficiência de equipamentos tecnológicos, em especial, o acesso à internet de qualidade; de suporte técnico e de orientação clara a respeito do funcionamento do programa. Na outra ponta se encontra os fatores intrínsecos elencados, a saber: falta de tempo dos professores; baixo conhecimento tecnológico; ausência de iniciativa para aprender e desconfiança da utilidade das TDIC's. Além disso, o estudo de Rodrigues (2014) revela resistência às mudanças, preferência por aulas presenciais, e, visão restrita do potencial pedagógico das tecnologias educativas.

A partir da contextualização sistemática realizada sobre a formação docente, seus desafios e implicações na prática pedagógica cumpre realizar uma análise da percepção do professor enquanto agente do processo de ensino e aprendizagem sob a ótica de pensar o futuro haja vista que as transformações atingem o universo educacional, os professores, alunos e toda a comunidade (NÓVOA, 2019).

PROFISSÃO: PROFESSOR. E AGORA?

O sistema educacional brasileiro remonta de um processo histórico-político, mas também experienciado na dimensão social. Dessa forma, os interesses e necessidades atuam e delimitam o campo da educação no viés profissional. Nesse cenário, abordar a prática docente não se constitui tarefa fácil. Abrange e reside no mesmo contexto, a saber, a escola. Coexistem frustrações, agruras, desventuras, desigualdades, mas também avanços, alegrias e expectativas. Segundo Nóvoa (2019, p.3), “a escola parece perdida, inadaptada às

circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. [...] há muitas promessas [...] por cumprir, [...] a começar uma escola pública de qualidade para todos”. Ao referir-se à escola de qualidade subentende-se o mesmo anseio para a formação dos professores.

Na concepção de Ademir (2020) a prática docente difere muito de uma escola elitizada para uma localizada na periferia. Ocorre uma discrepância do ensino particular ao público consolidando abismos. Essa dicotomia atinge ainda as escolas particulares no Brasil, as quais por renome e estrutura captam as vagas das universidades Federais, assemelhando-se a uma disputa por ranking e pódios em detrimento das escolas de locais afastados e com carências de ordem financeira e de recursos. Já nas instituições públicas temos uma variada gama de nuances, das militares às carentes de periferia. Entretanto, em todas, têm-se a presença e atuação do professor.

Essa classe trabalhadora que tem a tarefa de preparar as futuras gerações para exercer profissões de alta valorização e prestígio social, ou apenas aquelas profissões do proletariado que irão servir apenas de mão de obra que sustenta a base econômica: o operariado. O professor sabe da sua “missão”, se bem que esse termo é perigoso. “Missão”, segundo senso comum é algo dado e que deve ser cumprido a todo custo, um encargo, algo quase sempre difícil e penoso. A palavra em si remete as “Missões Jesuíticas no Brasil”, aquelas que catequizavam os povos originários sem um produto final politicamente correto. Ser professor, sua prática docente é algo que deve estar atrelado ao caráter técnico e profissional do que o trabalho exige e não em algo que confere caráter voluntário a profissão. Daí, pode ser também o problema da má remuneração ou mais uma contribuição na desconstrução do papel do professor como profissão isonômica com as outras de nível superior (ADEMIR, 2020, p.?).

Nessa perspectiva, Souza (2012, p. 78), corrobora com as afirmações supracitadas ao refletir na consideração de que os professores, de modo geral, “[...] foram submetidos a diferentes medidas de flexibilização que provocaram mudanças substantivas na legislação do direito do trabalho, diversificando ainda mais o deteriorado quadro salarial desses profissionais”. O autor destaca a ocorrência de uma política de perdas salariais e arrocho interferindo diretamente na profissão do professor.

Diversos estudiosos apresentam uma opinião convergente no sentido de que se acredita que atuar nas escolas se sobrepõe ao ato de dar aulas. Cabe ao professor no cotidiano escolar público, por exemplo, enfrentar a violência da atuação do tráfico nas periferias e entornos das grandes capitais e dentro delas. O exercício da profissão equilibra as aprendizagens e necessidades do alunado com a desestrutura das famílias, em sua maioria chefiados por mães trabalhadoras. Dentre os reveses enfrentados pelo docente destaca-se a falta de amparo e políticas públicas para essas famílias, cuja precariedade de material,

favorece atos de indisciplina em sala de aula e conseqüente riscos aos docentes (LIRA, 2014; NÓVOA, 2019).

Nesse prisma, a profissão de professor no Brasil revela desigualdades de remuneração, desarticulação curricular, inadequação de conteúdo, formação insuficiente, resultando na precariedade da dinâmica interacional entre professores e alunos. Além disso, não raro, os docentes são acometidos por patologias associadas ao estresse, desgaste físico e abalos emocionais que afetam e prejudicam sua atuação profissional.

No Brasil, cerca de 40% dos mais de 2 milhões de professores da educação básica dão aulas em cinco ou mais turmas. E aproximadamente 20% deles ensinam em pelo menos dois estabelecimentos. Já em São Paulo, 26% dos professores dão aulas em duas escolas. Os dados são do Censo Escolar 2013 divulgados no início deste ano pelo MEC (LIRA, 2014, p. 1).

Os achados estatísticos descritos em literatura revelam ainda que tal rotina docente se concretiza, na maioria das vezes em duas, três escolas para que o salário seja compatível com as despesas para a manutenção da dignidade da vida através do trabalho. Os estudiosos apontam que professores executam em média 40 horas semanais na escola e, aproximadamente 10 horas em casa envolvido com tarefas de correção, planejamento e realinhamento das aulas (GATTI, 2013; LIRA, 2014).

Não obstante a problemática levantada, salienta-se que o professor brasileiro ainda tem contra si a baixa remuneração. Os salários da categoria figuram como um dos mais desvalorizados do mundo. Essa realidade adversa o conduz a jornadas de duas, três escolas todos os dias, influenciado diretamente na saúde dos docentes. A esse respeito Vedovato e Monteiro (2008, p. 292) realizaram uma pesquisa traçando o perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais de São Paulo. A amostra composta por 258 professores revelou que “20,9% não dormiam bem à noite; 82,1% possuíam doença com diagnóstico médico: musculoesquelética e respiratória (27,1%); acidentes e doenças digestivas (22,1%) e transtornos mentais (20,9%)”.

A conclusão alcançada pelo estudo de Vedovato e Monteiro (2008, p. 295) aponta uma relação direta entre a manifestação das doenças em virtude da exposição dos professores a riscos no exercício da profissão, a saber: “uso excessivo da voz, movimentos repetitivos, presença de poeira de giz, trabalho estressante, longas jornadas, atividade em mais de uma escola e baixa remuneração”.

Os resultados descritos na pesquisa encontram convergência nos relatos de Maria Inês Fini, pesquisadora em Educação e ex-presidente do Inep, em entrevista a UOL em 2019

onde afirma que os países devem fazer o magistério mais atrativo financeiro e intelectualmente, atraindo os melhores para a profissão e assegurando ensino de qualidade. um elevado nível de adoecimento e conseqüentemente elevado número de atestados. Outros estudiosos como Freire (1996), Tardif e Lessard (2005), Alves (2007) Freire (1992), Costa *et al.* (2012), corroboram com a visão do processo de esvaziamento do sentido da atuação do docente na vida dos alunos. Há uma perda de significado quando a prática docente se traduz por superficialidade, precariedade, desmotivação e ausência de reconhecimento e valorização. Muitos professores que atuam na educação acreditam que sua profissão, palavras e ensinamentos se constitui na mediação para o futuro e na construção de pontes para o amanhã na vida de tantos estudantes. Muitos têm consciência do papel transformador na sociedade mesmo enfrentando uma realidade complexa que se sobrepõe à teoria e práxis descrita por Paulo Freire. A proposta se amplia no universo dos saber e aprender.

Toda prática educativa libertadora, valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha: o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites: a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2011, p. 27).

Em conformidade com os questionamentos elencados ao longo desse estudo, a esperança assume o protagonismo na ação docente em diferentes momentos e contextos da profissão. A sala de aula, espaço de escolhas nem sempre fáceis de serem adotadas pelo professor. Momentos de angústias que perpassam os muros da escola ou que, de fora para dentro, se instalam minando o trabalho e a luta do professor. Mas nem assim o professor desiste. Diante da aparente inutilidade de sua ação e função, resiste. Frente aos problemas estruturais na educação, os quais envolvem vontade política e o plano de Estado somando-se à ausência de políticas públicas às famílias periféricas. Se não há suporte e uma série de ações conjuntas, o professor se posiciona como missionário, conforme Freire (1996, p. 18) propõe “libertar a sociedade doando sua vida em holocausto. [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

As considerações finais fundamentada na exploração consistente do material publicado a partir da revisão sistemática da literatura oportuniza elencar que o campo da formação de professores tem um conjunto de autores, de pesquisadores e de experiências institucionais de grande relevância. Do ponto de vista da educação, constata-se que, na maioria das unidades escolares do país levantam-se as mesmas questões e problemas,

diferenciando o nível e grau de complexidade. No entanto, convergem quanto à situação de escola pública ineficiente e às condições de trabalho e de carreira dos professores.

Tornou-se possível evidenciar a importância de fornecer condições estruturais de trabalho e recursos tecnológicos para a atuação do professor. A valorização, remuneração condizente e o reconhecimento da profissão suscitarão nos jovens optar pela educação na escolha da profissão. Destaca-se que uma formação docente qualitativa, contínua e atendida com a modernidade resultará em um ensino de qualidade para as futuras gerações.

Conclui-se que o ato da docência apresenta complexidade e envolve uma formação profissional densa e profunda. Nota-se que quanto maior o arcabouço de conteúdos, práticas e vivências o estudante de licenciatura adquirir melhor refletirá em sala de aula face das demandas do cotidiano escolar. A profissão de professor exala uma gratificante recompensa, embora não exclua a necessidade de profissionalização e de não banalização dos problemas do professorado em sua práxis.

Ademais, embora o presente estudo não esgote as incontáveis abordagens e lacunas sobre a formação docente, os desafios da profissão e suas implicações na contemporaneidade, ressalta-se a questão da esperança e o desejo de continuar a luta por condições na educação que supere as discrepâncias, as dificuldades e se consolide uma prática educativa formadora de cidadãos conscientes e reflexivos a respeito de seu papel social, político e histórico mediado pelo professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEMIR, L. Parem de dar parabéns aos professores e comecem a dar dinheiro. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.revistabula.com>. Acesso em 04 dez.2021.

AGUIAR, M.A. *A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira*. IN: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Supervisão educacional para*

uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2017.

ALVES, W. F. A formação dos professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p.263-280, mai/ago, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/>. Ace

sso em 5 de abril de 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado Federal. Brasília,1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acesso em 04 dez. 2021.

_____. *Formação inicial de professores: Mudanças Aprovadas pelo CNE*

podem ser início de grande transformação. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-CNE-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao>. Acesso em maio de 2020. (B)

CANDAU, V.M.F. (Org.). *Novos rumos da licenciatura*. 12^a ed. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 2017.

COSTA, F. et al. (2012). *Repensar as TIC na Educação*. O Professor como Agente Transformador. Lisboa: Santillana.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 20 de dez. 2021.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20/12/2021.

FREITAS, H.C.L *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, set/2012, p.136- 167.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.* 2016, vol.31, n.113, pp.1355-1379.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. M. V. Formação contínua à distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 149, p. 662-681, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2097/oaf973e97021412a3dfo375d12fed3a26097.pdf>. Acesso em 2 de abr. 2022.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia científica*. 5^a ed. São Paulo, Atlas, 2010.

LIBÂNEO. J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n.24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 5 de abril de 2022.

_____. *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação*. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 19-62.

LIRA, D. Professor brasileiro é um dos que mais trabalham, afirma relatório da OCDE. São Paulo. 25 jun. 2014. Disponível em: Último Segundo - iG @ <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-25/professor-brasileiro-e-um-dos-que-mais-trabalha-afirma-relatorio-da-ocde.html>. Acesso em: 05 de dez. 2021.

MATOS, C.L.C. O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. *Atos de Pesquisa Em Educação*. Blumenau, v.11, n.2, p. 656-660, ago/nov. 2016. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4935>. Acesso em 6 de abr. 2022.

MARQUES, M.O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 2017.

NOGUEIRA, N. *A demonização do Magistério*. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <https://historiahoje.com/a-demonizacao-do-magisterio>. Acesso em: 01 de jan. 2022.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.44, n.3 e84910, 2019. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 10 de abr. 2022.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. A investigação em educação numa perspectiva transdisciplinar. 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. *INDAGATIO DIDACTICA*, v.8 (3), out, 2016. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/2557>. Acesso em 10 de abril de 2022.

PAVANELI, K. F.; PURIFICAÇÃO, M.M. As constantes mudanças no contexto da formação de professores no Brasil. *Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais*, v.2, n.1, 2021. Disponível em:

<http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/10.4322/2675-4177.2021.006/pdf/dialogosplurais-2-1-59.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2022.

RODRIGUES, A.L. *Dificuldades, Constrangimentos e Desafios na Integração das Tecnologias Digitais no Processo de Formação de Professores*. In *Aprendizagem Online*, Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEDUCA2014), pp.838-846, novembro 2014, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

SANTOS, L. L. C. P. *Formação de professores e saberes docentes*. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 89-101.

SERPA, A. *Ser lugar e ser território como experiências do ser-no-mundo: um exercício de existencialismo geográfico*. Univ. Fed. da Bahia. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/125427>. Acesos em 4 de abr. 2022.

SOUZA, M. B. de. *Política de valorização dos profissionais da educação*

básica na rede estadual de ensino do Pará. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em:
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2948>. Acesos em 02 de abr. 2022.

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

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/6XtgjkZ7BXcBrbpX8fdjN7s/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 de abril de 2022.