

O TRABALHO DOCENTE COMO PROFISSÃO: TECENDO REFLEXÕES E ARTICULAÇÕES SOBRE SEUS PROCESSOS CONSTITUTIVOS

*TEACHING WORK AS A PROFESSION: WEAVING REFLECTIONS AND ARTICULATIONS ABOUT
ITS CONSTITUTIVE PROCESSES*

*EL TRABAJO DOCENTE COMO PROFESIÓN: TEJIENDO REFLEXIONES Y ARTICULACIONES
SOBRE SUS PROCESOS CONSTITUTIVOS*

Ivis Chagas da Silva¹

Laêda Bezerra Machado²

Código DOI

Resumo

Este ensaio discute o trabalho docente na Educação Básica como profissão a partir de seus quatro processos constituintes, a saber: profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e professoralidade. Este manuscrito se propõe a responder: de que maneira tais processos podem contribuir para a valorização docente, e qual o motivo de eles, juntos, serem potencializadores dessa valorização. Reconhecemos que, mesmo sendo processos autônomos, eles sugerem uma tétrade, cuja finalidade é promover a força política docente na luta por valorização. Com base em fontes primárias como Souza (2004), Freire (2021), Enguita (1991), entre outros, destacamos o atual cenário de desencantamento no que tange à imagem do professor e a fragilidade com a qual os processos constituintes dessa profissão são tratados politicamente no Brasil. Consideramos que essa fragilidade evidencia a necessidade de ações públicas eficazes voltadas à força política docente, bem como mais estudos nessa área, reforçando que, por meio de seus processos constituintes, o professor é um profissional legítimo, cuja veia política se inicia na formação inicial.

Palavras-chave: Profissão docente. Valorização social. Processos constituintes.

Abstract

This essay discusses teaching in Basic Education as a profession based on four constitutive processes: professionalization, professionalism, professionalism, and professoriality. It seeks to answer how these processes contribute to teachers' social valorization and why, together, they enhance this recognition. Although autonomous, they form a tetrad that promotes the political strength of teachers in their struggle for appreciation. Drawing on authors such as Souza (2004), Freire (2021), and Enguita (1991), the essay highlights the current disillusionment with the teacher's image and the political neglect of these processes in Brazil. This context reveals the need for effective public policies and further research, reinforcing that teaching is a legitimate profession, and its political nature begins in initial education.

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. Email: ivis.chagas@ufpe.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1674-9529>

² Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. Email: laeda.machado@ufpe.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>

Keywords: Teaching profession. Social appreciation. Constituent processes.

Resumen

Este ensayo discute la docencia en la Educación Básica como profesión a partir de cuatro procesos constitutivos: profesionalización, profesionalismo, profesionalidad y profesoralidad. Busca responder cómo estos procesos contribuyen a la valorización social del docente y por qué, juntos, potencian este reconocimiento. Aunque son autónomos, forman una tétrada que promueve la fuerza política del profesorado en su lucha por el reconocimiento. Con base en autores como Souza (2004), Freire (2021) y Enguita (1991), se destaca el actual desencanto con la imagen del docente y el descuido político hacia estos procesos en Brasil. Este contexto revela la necesidad de políticas públicas eficaces y más investigaciones, reforzando que la docencia es una profesión legítima cuya dimensión política comienza en la formación inicial.

Palavras-chave: Profissão docente. Fuerza política. Apreciación social. Procesos constituyentes.

Résumé

Cet essai aborde l'enseignement dans l'éducation de base comme une profession à partir de quatre processus constitutifs: professionnalisation, professionnalisme, professionnalité et professoralité. Il cherche à répondre à la manière dont ces processus contribuent à la valorisation sociale des enseignants et pourquoi, ensemble, ils renforcent cette reconnaissance. Bien qu'autonomes, ils forment une tétrade qui promeut la force politique des enseignants dans leur lutte pour la reconnaissance. En s'appuyant sur des auteurs tels que Souza (2004), Freire (2021) et Enguita (1991), l'essai met en évidence le désenchantement actuel à l'égard de l'image de l'enseignant et la négligence politique de ces processus au Brésil. Ce contexte révèle la nécessité de politiques publiques efficaces et de recherches supplémentaires, soulignant que l'enseignement est une profession légitime dont la dimension politique commence dès la formation initiale.

Mots-clés: Profession enseignante. Force politique. Valorisation sociale. Processus constitutifs.

Introdução

Este ensaio teórico apresenta algumas reflexões acerca de quatro processos políticos fundamentais à valorização da profissão docente na Educação Básica, a saber: profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e profesoralidade. Como questões-reflexivas, propomo-nos a responder: de que maneira tais processos podem contribuir para a valorização social docente, e o motivo de eles, juntos, serem potencializadores dessa valorização.

Nesse sentido, tomamos como objetivo refletir sobre a importância desses quatro processos na atual sociedade brasileira e propor uma articulação entre eles de modo a reforçar a tez política da profissão docente. Apesar de não possuírem interdependência, assumimos como pressuposto que esses

processos, em tétrede, podem agregar à valorização da profissão professor. Assim, discutimos a necessidade de reconhecermos o trabalho docente como uma profissão legítima, que carece de elevação no status social, tanto na própria classe (autoimagem), quanto na sociedade em geral (imagem).

Assim, as reflexões teóricas que apresentamos neste texto vinculam-se à pesquisa de campo que desenvolvemos na Pós-Graduação em Educação acerca da profissão docente. Essa pesquisa aborda o hodierno cenário brasileiro de desencantamento no qual a profissão docente se insere, reforçando, assim, a imprescindibilidade de resistir a políticas desprofissionalizantes (como o Novo Ensino Médio, o notório saber e a BNC-Formação Docente) e de inscrever o trabalho docente como profissão legítima, de veia política.

Recorremos a autores nacionais como Souza (2004), Freire (2021), Flores (2014), Jesus e Carvalho (2020), assim como a autores internacionais como Enguita (1991), Tardif (2000), Ozga e Lawn (1991), Imbernón (2011), para discutirmos a imagem e a autoimagem da profissão docente hodiernamente. Partimos de Enguita (1991) e da noção de semiprofissão que ele propõe, mediante a falta de autonomia, a baixa essencialidade e o pouco valor social atribuídos à profissão docente. Também refletimos, a partir de Jesus e Carvalho (2020), a importância dos contextos históricos e sociais no debate acerca da profissão docente e concordamos com Ozga e Lawn (1991) que, sem esses contextos, a discussão tende a ser funcionalista, ahistórica e/ou fatalista.

Com base em Ozga e Lawn (1991) e Jesus e Carvalho (2020), a propósito, entendemos que o profissional advém de determinada expertise e formação, mas não se reduz a elas, visto que cada profissão possui especificidades. No caso da profissão docente, tais especificidades, para Souza (2004) e Freire (2021), têm veias políticas que precisam ser vistas como ativas na sociedade brasileira. Nesse contexto, propomos e defendemos a tétrede dos processos constituintes da profissão docente, no que tange à valorização e à transformação necessárias à imagem do professor no arco social brasileiro.

Com base nessas notas introdutórias, organizamos este texto em três seções mais considerações finais. Na primeira, abordamos os dois principais processos constituintes da base política da profissão docente: profissionalização e profissionalismo. Trazemos esses processos construindo um diálogo entre eles e expondo a desprofissionalização como antítese à validação e às lutas por valorização social docente. Na seção seguinte, tratamos dos dois processos mais recentes: profissionalidade e professoralidade.

Entendemos que estes endossam e reafirmam a luta política à qual nos referimos e, além disso, preconizam um interessante cuidado com a autoimagem que os professores atualmente vêm construindo da profissão docente. Na terceira seção, propomos a junção desses quatro processos e refletimos como eles, juntos, podem maximizar a luta docente, mediante o reconhecimento de que essa categoria se constitui uma profissão. Nas considerações finais, destacamos a imprescindibilidade de entendermos o trabalho docente como uma profissão e a necessidade de mais pesquisas nesse campo.

Profissionalização e profissionalismo: base política para o reconhecimento do professor como profissional do ensino

Para esta primeira seção, atemo-nos à profissionalização e ao profissionalismo como processos de base para o reconhecimento do professor como profissional do ensino. O propósito da discussão nesta seção é apreender os contextos atuais de inserção da profissionalização e do profissionalismo na luta por valorização social do professor.

A profissionalização, então, pode ser compreendida enquanto o estatuto de se transformar (e, por vezes, reafirmar) profissional, o que, no caso docente (e de outras profissões subalternas/desvalorizadas), inclui constantes reivindicações de respeito e de valorização social. Esse estatuto de transformação se inicia na formação inicial desses profissionais. Flores (2014, p. 855), endossando esse entendimento, afirma que a profissionalização “encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional)”.

Tardif (2000), por seu turno, ao refletir sobre a crise no profissionalismo entre os anos 1990 e 2000, também enxergou o teor político do significado de profissionalização. Para ele (p. 7-8), frente à educação, “a profissionalização pode ser definida, na maioria, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador”. Nesse mesmo texto, Tardif (2000) pondera sobre o trabalho docente se constituir uma profissão, ou um ofício; ele acredita que, até o momento de escrita do seu artigo, o exercício da docência se caracteriza mais enquanto um ofício que tenta se profissionalizar, isto é, que tenta se instituir profissão.

Uma explicação sobre a adesão desses autores ao entendimento de que a profissionalização é um estatuto sociopolítico do ser profissional pode ser encontrada em Souza (2004), quando ele nos lembra que, por muito tempo, compreendeu-se por profissionalização apenas as formações inicial e continuada, sem necessariamente haver, nessas formações, estímulos à consciência política do próprio trabalho. Em resumo, entendia-se por profissionalização somente o ato de se formar (estudar para adquirir expertise). Sobre isso, Souza (2004, p. 8, grifo nosso) defende que

Profissionalização é luta política e, para tanto, o engajamento intelectual deve se imbuir de sentidos populares e democráticos frente à autonomia profissional e as conquistas negociadas pela ressignificação coletiva das funções sociais propagadas pelo Estado ou pelo processo de globalização do mercado, ainda, a mundialização da cultura de formação profissional.

Enfatizando a sua crítica ao Estado, Souza (2004) registra que, para os governantes, a profissionalização se encolhe a uma obrigatoriedade, ou seja, a um ato formativo/burocrático. Por isso, ele reforça que a luta dos professores por melhores salários e condições de trabalho e por valorização social é a passagem para estes serem considerados profissionais, isto é, a profissionalização. Notamos algo semelhante na obra “Pedagogia da Autonomia” de Freire (2021), quando este, apesar de não nomear de profissionalização, defende que as finalidades da profissão docente não se restringem à formação ou ao ato de ensinar, pois abrangem também as lutas sindicalizadas, o pensamento e o agir críticos dos professores para serem devidamente validados. Acreditamos que Freire (2021), ao discorrer sobre essa política viva no seio da formação e do trabalho docente, refere-se à profissionalização.

Em tempo, também é pertinente trazer a percepção de Marquesin (2013, p. 14-15), que, ao expor a complexidade de categorizar e até mesmo conceituar a profissionalização, acredita que esta “é o processo mais amplo que envolve a docência, pois estende-se ao percurso que o próprio professor construiu antes e durante a sua formação”. Como se vê, é mais um conceito que rompe a ideia de “apenas formação/instrução para reprodução”. Marquesin (2013), embora não tenha frisado explicitamente o termo “política”, não se opôs à ideia de reivindicação e validação social como base da profissionalização.

Todavia, do mesmo modo que a profissionalização é o estatuto político de validação da profissão, o seu inverso também ocorre. A desprofissionalização é a degradação de uma profissão, é quando a proletarianização se instala — não de maneira irreversível, conforme destacam os críticos à Teoria da

Proletarização³ (Alves, 2022; Ozga e Lawn, 1991), mas, ainda sim, de modo incisivo. A desprofissionalização, especificamente dos professores, para Souza (2004), ocorre por meio de práticas neoliberais espalhadas pelo processo de globalização e serve para impedir o agir crítico dos docentes e invalidar suas lutas. Funciona sendo uma antítese frente à validação dessa categoria como profissional e pode se apresentar mediante políticas que desprestigiam e descaracterizam a autonomia e a identidade docentes, assim como promovem manutenção de salários baixos e de más condições de trabalho, sobretudo em instituições públicas.

No Brasil, dois exemplos recentes de políticas de desprofissionalização docente são o Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O NEM, sob Lei n.º 13.415/2017, modificou parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, n.º 9.394/1996), instituindo que profissionais com “notório saber” podem lecionar nas áreas técnicas e profissionalizantes do Ensino Médio. Esses profissionais não precisam de Licenciatura ou formação complementar em educação para lecionar nessas áreas, apenas uma comprovação do conhecimento que têm sobre esses campos, daí o nome ‘notório saber’. Decerto que o NEM foi rechaçado por algumas entidades educacionais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), por exemplo, que criticou, principalmente, o retrocesso histórico no campo da valorização profissional docente, no sentido de haver possibilidade para atuação profissional docente sem formação específica. Apesar das discussões acerca desse caráter retrógrado do NEM, em março de 2024, o Congresso Nacional resolveu manter o notório saber para as áreas profissionalizantes do Ensino Médio.

O outro exemplo do que mencionamos como política de desprofissionalização docente é a BNC-Formação, resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019. Essa resolução, de modo bastante resumido, inspira-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se estrutura por competências. Nessas competências, há argumentos sobre a necessidade de “engajar” o profissional professor desde a formação inicial e norteá-lo para ter um “bom desempenho” no seu trabalho (Brasil, 2019). Entendemos que essa equação “engajar+bom desempenho”, como base para as competências da formação inicial e continuada dos professores, não dá espaço para uma formação crítica e holística. Inclusive, acreditamos que essa

³ Desenvolvida por Braverman.

lógica pode ser usada como manobra mercadológica, pois a ideia de engajar para um “bom” desempenho nos lembra a produtividade e o excesso de afazeres presentes na escola contemporânea.

Zucchini, Alves e Nucci (2023), aliás, comentam que o grande fator de incentivo ao desempenho excessivo e mercadológico da BNC-Formação vem da organização por competências — e que essa racionalidade é presente nos debates brasileiros da formação docente desde a década de 1990. Para eles, orientar a formação docente por meio de competências é instituir ordens e moldes à padronização do trabalho do professor, deslegitimando, assim, a autonomia desse profissional. Esses autores recordam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada, CNE/CP n. 2 de 2015, romperam com a racionalidade por competências, e que a BNC-Formação, ao trazer de volta essa racionalidade, representa uma contrarreforma.

Válido citarmos Imbernón (2011), que endossa a crítica à desprofissionalização docente quando registra que o gerencialismo, fruto das políticas neoliberais no campo da educação, tenta aproximar as atividades docentes ao trabalho industrial, num sentido funcionalista. Essa comparação, na perspectiva do autor, serve para evidenciar que, ao equalizar o exercício da docência a um trabalho mecanicista, tem-se uma incoerência do que o professor é e/ou trabalha. A partir dessa incoerência, fica mais fácil confundir a classe para controlá-la a ponto de normalizar e normatizar institucionalmente a desprofissionalização.

Além disso, Imbernón (2011, p. 117), convergindo uma vez mais com Zucchini, Alves e Nucci (2023), destaca que o caráter administrativo, reprodutivista e corporativista no campo da formação docente propaga “uma profissão incapaz de criar conhecimento profissional”, ajudando, assim, a popularizar uma imagem (e também autoimagem) de não-profissão. Evidente que essa conjuntura acentua a proletarização da categoria, limitando a sua autonomia e incentivando um trabalho despolitizado e uma representação de desprofissionalização.

Decerto, a conjuntura, aqui exposta, de invalidação do trabalho docente enquanto profissão reforça o teor político na conceituação da profissionalização. Mas, dentro desse contexto, uma vez que são fenômenos bases e complementares, o que significa/representa profissionalismo? Teria ele um teor avidamente político, tal como a profissionalização? Caso, sim, o que diferencia esses fenômenos?

Em primeira análise, Flores (2014) posiciona o profissionalismo no ambiente pedagógico enquanto prática da ação docente, mas entende que, por se tratar de um fenômeno complexo, em constante

transformação e com ampla influência sociocultural e histórica, esse posicionamento é mutável. Assim, tomando como base esses elementos e a atual sociedade ocidental, Flores (2014), a partir de autores como Hargreaves, Sockett e Imbernón, reforça que profissionalização é o projeto político do ser profissional e situa o profissionalismo como aquilo que é natural do trabalho, bem como a sua substância, isto é, sua ação (e a qualidade dessa ação). Essa ação ocorre ancorada em política, não podendo ser desassociada dela.

Então, se o profissionalismo é a ação profissional, bem como sua qualidade é força política, podemos entendê-lo, nessa linha, como inerente à ética. Lee Shulman, em entrevista concedida a pesquisadores de Stanford, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade de Brasília (2019), descreveu um exemplo interessante sobre essa inerência:

Vocês devem recordar-se do atirador que entrou em uma sinagoga e assassinou onze pessoas em Pittsburgh. O atirador ficou ferido e foi levado a um hospital. A primeira enfermeira e o primeiro médico que o atenderam eram judeus. Eles sabiam o que ele havia feito e, ainda assim, cuidaram dele. Uma pessoa lhes perguntou como eles conseguiram fazer isso. Eles disseram: “eu sou um médico; eu sou uma enfermeira”. Eu digo: não é porque a porta estava fechada, mas porque sou quem eu sou. Se eu estivesse na Sinagoga e tivesse uma arma, eu talvez tivesse atirado nele. Mas tão logo ele deu entrada no hospital, ele tornou-se um paciente e eu tenho responsabilidades. Isso é profissionalismo e isso significa ter um senso de que “uma pessoa como eu pensa de determinadas formas, tem determinadas habilidades técnicas e certas responsabilidades” (Born; Prado; Felipe, 2019, p. 14).

A ética, construída para basilar as relações sociais, pode ser compreendida como resultado da sociabilidade, sendo, por conseguinte, imprescindível à qualidade da ação profissional, isto é, ao profissionalismo (Veiga; Araújo, 2007). O relato de Shulman exemplifica a necessidade de a prática profissional ser fundada na responsabilidade; essa responsabilidade não foge à luta política dos profissionais, pelo contrário, ela reforça a importância social desses trabalhadores (Silva; Ishii; Krasilchik, 2023), daí a sua inerência.

Mas, como a ética se apresenta no profissionalismo? Consoante a Veiga e Araújo (2007), ela pode se pôr a partir de um Código de Ética (CE) comum a determinados profissionais de uma área específica. Esse CE, em síntese, representa “um instrumento normativo — mas também constitutivo de princípios e de diretrizes —, que institucionaliza as orientações éticas que se devem evidenciar no exercício profissional” (Veiga; Araújo, 2007, p. 47). Esses mesmos autores reforçam que tal instrumento, embora

regulatório, não deve ser inflexível, uma vez que ele precisa ser orientado pela historicidade e pelas relações sociais, ou seja, ele, em tese, representa parâmetros de conduta que compõem a qualidade do profissionalismo.

No Brasil, exemplos de profissões que possuem Código de Ética (CE) são: administrador(a), advogado(a), arquiteto(a), engenheiro(a), farmacêutico(a), jornalista, médico(a) e psicólogo(a). A profissão docente não possui um CE institucionalizado e comum aos professores, pois não provém de uma regulamentação federal específica.

Essa realidade, contudo, não desapropria a profissão docente de condutas éticas, embora não haja o que regule a prática desses profissionais. A relação entre ética e docência pode ser lembrada quando as instituições de ensino superior fazem, na colação de grau, um juramento ético dos, então, licenciados. Mas ela pode aparecer também, e mais expressamente, durante as formações desses professores, devendo, inclusive, ser pilar imprescindível na constituição identitária docente — conforme orienta a LDB (Brasil, 1996). Além disso, poder-se-á ter Códigos de Ética docente “vinculados às instituições onde o professor exerce sua profissão” (Silva; Ishii; Krasilchik, 2023, p. 5).

Dessa forma, a profissão docente, apesar de não ser regulamentada e de não possuir um Código de Ética comum, é permeada pela ética no seu profissionalismo (conectando esse processo à profissionalização). Essa concepção fica mais evidente quando refletimos que o entendimento de ética por professores pode ser plural, ao mesmo passo em que converge a algumas qualidades inerentes ao exercício do profissionalismo. Silva (2010, p. 178-179), em pesquisa com professores sobre esse assunto, constatou que “o conceito de ética assumido pelos professores é muito pessoal, portanto, constituído em meio às suas histórias de vida e à sua cultura pessoal”.

Quanto às qualidades da ética que podem convergir no profissionalismo docente, há documentos, diretrizes e parâmetros norteadores da Educação Básica que mencionam tais qualidades, a exemplos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Nos PCN's, a capacidade ética se apresenta enquanto “possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem” (Brasil, 1997, p. 47). Já a BNCC menciona a ética como um dos pilares da educação reflexiva e crítica em todas as disciplinas, embora não atribua a ela um conceito (Brasil, 2017).

Essas qualidades, decerto, reforçam o constatado por Silva (2010), de que o entendimento de ética por parte dos professores pode ser diverso e pessoal.

Assim, frisamos a inerência da ética ao profissionalismo no que se refere à responsabilidade e à reafirmação profissional da docência. Ainda que alguns estudos defendam a existência de um Código de Ética docente — a exemplos de Silva, Ishii e Krasilchik (2023) e Veiga e Araújo (2007) —, não podemos negar a relação ética na qualidade da ação dos professores, isto é, no profissionalismo docente. Válido, ainda, destacarmos que, ao pensar na existência de um CE que normatize a prática do professorado, precisamos pensar sobre quem irá criá-lo e por que irá, pois, conforme sublinham Silva, Ishii e Krasilchik (2023), há, contemporaneamente, no campo da educação, fortes interesses neoliberais estimuladores da desprofissionalização docente. É necessário haver um estudo mais aprofundado nessa área, bem como consulta pública a sindicatos, universidades e demais entidades ativistas na valorização do professor.

Em tempo, quando Tardif (2000) discorreu sobre a crise no profissionalismo entre os anos de 1990 e 2000, destacou as seguintes dimensões: Pericial; Formação; Poder profissional; e Ética. Na primeira, Tardif (2000) comentou sobre haver um estarecimento generalizado, incluindo as profissões mais assentadas na sociedade, como Medicina, Advocacia e Engenharia, visto que os saberes técnicos de cada categoria profissional se tornaram mais fragmentados e relativos, ou seja, algo que é decisivo para um médico pode não ser para outros. Quem está certo?

Para Tardif (2000), ainda que a diversidade de saberes seja bem-vinda, há uma carência em referenciais comuns que podem dar suporte ao que deve ser feito, para que os diferentes saberes dialoguem em prol de um dado objetivo, em vez da fragmentação e da oposição infundada. A crise na dimensão Pericial concorre, então, para o enfraquecimento de uma categoria profissional, por inflamar o debate entre saber certo versus saber errado.

Na segunda dimensão, há uma inconsistência na formação inicial de professores. Esta decorre justamente do conflito promovido pela crise pericial. Tardif (2000) não é contrário à diversidade cultural e de saberes na formação, ele pontua que críticas contra as universidades estão se tornando comuns, porque há um abismo entre o ensino nessas instituições e a realidade da vida cotidiana. Além disso, muitas dessas críticas dizem respeito à qualidade da formação profissional e à inconsistência da profissionalização

e do profissionalismo. Tardif (2000) acredita que, sem diálogo entre esses dois fenômenos, sem força política e sem o entendimento da realidade profissional, a crise das formações pode ser acentuada.

Na terceira dimensão, consequência da crise nas formações iniciais, há o aumento da desconfiança do público frente aos mais variados tipos de profissionais⁴. Ainda que as profissões subalternas sintam essa realidade mais comumente — pois, além disso, ainda lutam por reconhecimento de um poder profissional, como no caso da profissão docente—, todas as profissões, de acordo com Tardif (2000), passam por uma instabilidade no quesito confiança. A competência da ação dos profissionais, isto é, a competência do profissionalismo, está sendo amplamente desacreditada.

A quarta e última dimensão insere a ética. Esse destaque dado por Tardif (2000) reforça o que discutimos neste escrito, acerca da relação inerente entre ética e profissionalismo. De maneira objetiva, Tardif (2000, p. 9) aponta para uma crise “dos valores que deveriam guiar os profissionais” e afirma que essa crise é mais saliente em profissionais cujo cerne do trabalho é a interação humana, como no trabalho docente, por exemplo. Tardif (2000, p. 9) sublinha, ainda, que essa crise acontece quando os “valores como a saúde, a justiça e a igualdade perderam a sua transparência, seu poder de evidência e sua força de integração”.

Dessa forma, a profissionalização docente (estatuto sociopolítico do ser profissional, indo além da formação inicial) acontece tendo a crise do profissionalismo (qualidade da ação docente, ação esta politizada, curricular e ética) como cenário contemporâneo. Sobre isso, Tardif (2000) sublinha um desprestígio e um mal-estar generalizados na conjuntura do professor (mais afetado pela crise), os quais desacreditam e enfraquecem a importância da profissionalização nesta categoria.

Profissionalidade e professoralidade: reafirmação da luta por reconhecimento do professor como profissional do ensino

A atual crise no profissionalismo e os consequentes conchavos neoliberais que intentam a desprofissionalização dos professores levam-nos a refletir um cenário de desencantamento docente. Essa reflexão é reforçada pelos resultados de uma pesquisa (2022) promovida pelo Sindicato das Entidades

⁴ Acreditamos que a sociedade informacional e a expansão das inteligências artificiais podem reforçar essa inconsistência profissional, de modo que a importância dos saberes profissionais fica cada vez mais em descrédito social.

Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), sobre um “apagão de professores” na Educação Básica, no Brasil, até o ano de 2040. Concernente a essa pesquisa (2022), a profissão docente enfrenta baixa atratividade e abandono de carreira como consequências de uma realidade desanimadora e desencantada.

Complementando a luta política arraigada à profissionalização e ao profissionalismo, Souza (2004) destaca a profissionalidade e a professoralidade como processos novos, mas, igualmente cruciais no combate ao desprestígio social do professor e no incentivo à imagem (e também à autoimagem) de docente como profissional interativo do ensino. Por essa via, esta seção objetiva inserir a profissionalidade e a professoralidade na discussão acerca da luta dos professores por mais reconhecimento e validação profissional.

Nesse cenário, a profissionalidade, para Ambrosetti e Almeida (2009), é um termo relativamente recente, pois aparece no campo da educação a partir dos anos 1990. Ainda consoante a essas autoras, trata-se de uma terminologia que, ao derivar do vocábulo ‘profissão’, possui sentido polissêmico e é complementar aos estudos sobre profissionalização. Como anteriormente se entendia por profissionalização apenas o caráter formativo/instrutivo da docência, a profissionalidade apareceu como algo além, que considera a subjetividade dos professores e todos os seus contextos formativos e de vivência da profissão, além do “significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência” (Ambrosetti e Almeida, 2009, p. 595).

Em pesquisa sobre os usos do conceito de profissionalidade, no âmbito da profissão docente, entre 2006 e 2014, Gorzoni e Davis (2017) refletem que, apesar do teor polissêmico do termo, ele está imbricado à especificidade da ação docente. Algo semelhante é dito por Rocha e Bastos (2020) quando, situando a profissionalidade como componente interno ao profissionalismo, definem-na como “aquilo que faz com que um professor seja o que vem sendo” (p. 957). A nosso ver, refere-se à identidade docente frente às especificidades da sua ação, mediante os contextos circundantes e fundantes dessa ação. Souza (2004, p. 6) respalda esse entendimento ao situar a profissionalidade como a “temporalidade que se constrói na relação com o campo semântico das formas de expressão das identidades e das construções nas trocas sociais e simbólicas, estabelecidas entre os sujeitos”. Esse mesmo autor constata que a profissionalidade é o processo de mergulho na identidade profissional.

Abdalla (2017) converge com a ideia de identidade profissional ao se referir à profissionalidade, mas também acrescenta que as funções docentes, os significados e as estratégias da ação constituem caracterizadores desse termo. Quando Gorzoni e Davis (2017, p. 1396) destringem os diversos aspectos da especificidade docente, chegam a considerações próximas as de Abdalla (2017), principalmente ao pontuarem que a profissionalidade docente se refere “ao conhecimento profissional específico; à expressão de maneira própria de ser e atuar como docente [...], à construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar”.

Nesse caminho, a profissionalidade dos professores da Educação Básica se dá na dinâmica das práticas docentes e pedagógicas, sendo, por assim dizer, um processo histórico e pertencente à sociabilidade inerente ao ser professor (Ambrosetti; Almeida, 2009). Ademais, por se tratar de um fenômeno interno do profissionalismo e paralelo à profissionalização, ele advém de cargas política e autônoma que constituem a especificidade da identidade docente, bem como sua luta por valorização social. É, inclusive, a partir desse viés político e de afirmação do trabalho docente como profissão que nasce o termo professoralidade (Souza, 2004).

A nomenclatura ‘professoralidade’ não tem mais que vinte e cinco anos de uso, sendo, evidentemente, mais recente que o termo profissionalidade. E, apesar de não possuir um significado concluso, pois, além de ainda estar em (recente) debate, carrega a mesma carga polissêmica da profissionalidade, pode ser compreendida como “processo de autoformação, um estado de constituição do ser em sua relação com o mundo social do trabalho e das relações” (Souza, 2004, p. 6-7). As pesquisas mais atuais não divergem de Souza (2004), ao se referirem à professoralidade enquanto “razão de ser da profissão e que é paulatinamente constituída sem que nunca se conclua” (Rocha; Bastos, 2020, p. 956).

Em estudo relativamente recente, Pensin e Pacheco (2018, p. 120) deslindam esse fenômeno como o “processo que extrapola a dimensão profissional técnica e traz condições de possibilidade para a problematização dos processos de subjetivação docente”. Esse entendimento endossa o teor político do ser professor, assim como vimos em profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, mas diferencia-se por focar em processos de subjetivação face às estruturas de controle social e acentuar a identidade docente com grande enfoque na vivacidade (Jesus; Carvalho, 2020).

Essa vivacidade surge como instrumento político antidesprofissionalização (Pensin; Pacheco, 2018), e nos parece ser uma resistência da classe perante o cenário de crise do profissionalismo tratado por Tardif (2000). Em outras palavras, o contexto hodierno da ação docente está entremeado por processos de proletarização e, então, desencantamento, daí o florescimento do termo professoralidade sob performance de autoafirmação docente⁵, tonificando seus processos de profissionalização e profissionalidade.

Em investigação sobre a constituição da professoralidade, Jesus e Carvalho (2020, p. 1706) alargam o entendimento desse termo ao sugerirem que a constituição deste “passa a ser um exercício resultante dos saberes pedagógicos, estéticos, políticos, cotidianos na escola e fora dela, atravessados pelas contingências”. No entanto, esses autores, a partir de teóricos “pós-estruturalistas” como Judith Butler e Michel Foucault, por exemplo, compreendem que a professoralidade não está livre de regimes de poder e que não se resume à identidade docente. De tal maneira, eles concluem que a professoralidade ocorre a partir da rememoração dos professores, a partir dos contextos que inscrevem relações de poder nesses profissionais.

A propósito, acerca da identidade docente, Souza (2004), no que diz respeito à profissionalidade e à professoralidade, traz considerações interessantes a partir da subjetivação. Para ele, é perigoso agrupar e reduzir os docentes em pré-moldes sociais (identidades), porque o cerne do ser professor é a dinamicidade, a qual inevitavelmente se soma às transformações frenéticas da sociedade. Souza (2004) critica que, enquanto a sociedade está constantemente se reformulando, ela fixa identidades aos seus agentes, de modo a refutar aquilo que não é compatível. Dada às articulações neoliberais na política educacional, já expostas neste texto, a crítica de Souza (2004) se torna crucial para refletirmos, na contemporaneidade, as práticas de subjetivação do ser docente. Esse autor, ao se reportar à identidade docente como caracterizadora, principalmente da profissionalidade, defende um viés histórico, dinâmico e plural.

Nessa direção, lembramos que, por se tratar de um termo em que o debate continua acontecendo, e que, talvez, não há, até então, pretensão para estancá-lo, a professoralidade pode surgir com várias faces

⁵ Para aprofundamentos, recomendamos a leitura da obra “A vida psíquica do poder: teorias da sujeição” de Judith Butler, em que ela comenta e destrincha o entendimento de performance a partir dos processos de subjetivação e resistência social.

e ramificações mediante diferentes percursos teóricos. Por essa razão, destacamos a relação subjetiva do ser professor frente aos atuais contextos sociopolíticos, alinhada ao viés político de autoafirmação da profissão docente, e tendo a vivacidade e a memória enquanto caracterizadoras básicas da professoralidade. Ainda que estes não devam ser utilizados para minimizar a complexidade do termo, eles serão considerados aqui por estarem consoantes às pesquisas que mencionamos e por atenderem ao objetivo deste texto, que frisamos ser a inserção da profissionalidade e da professoralidade na discussão acerca da luta dos professores por mais reconhecimento e validação profissional.

A tétrede da força política da profissão docente

Dessa forma, à luz dos autores discutidos, posicionamos a profissionalização como o estatuto do ser professor a partir do ato politizado, o profissionalismo como a ação (e a qualidade dessa ação) permeada por ética, a profissionalidade como especificidade do trabalho docente (relacionada às formas plurais de identidade dessa categoria) e a professoralidade enquanto subjetividade, autoafirmação, memórias e vivacidade do ser professor. Decerto, essas significações podem soar reducionistas, mas consideramos que toda significação o é, por isso as utilizaremos apenas como norteadoras dos objetivos deste texto, ainda que haja o entendimento da necessidade de novas pesquisas que articulem mais diretamente esses termos no campo da profissão docente e no espaço hodierno.

Contudo, apesar de entendermos, aqui, esses quatro processos como tétrede, eles não se caracterizam como codependentes, pois podem atuar de modo autônomo na conjuntura pedagógica docente. Isso ocorre principalmente com os processos de profissionalização e profissionalismo, porque, sendo os mais complexos, dotam de ramificações próprias. A profissionalidade e a professoralidade, por outra via, atuam de maneira complementar, sendo a dissociação entre elas mais difícil. A partir de Rocha e Bastos (2020, p. 923), concordamos que a:

Profissionalidade e professoralidade são aqueles que mais dizem respeito a uma estreita vinculação com o desenvolvimento profissional docente por se relacionarem de forma imbricada sem que se possa separar um do outro, ao passo que no profissionalismo e na profissionalização não existe uma relação de complementariedade ou espontânea, mas sem dúvida ambos os lados da relação podem se beneficiar um do outro.

Os autores que citamos no decorrer deste texto nos possibilitam apreender as nuances autônomas e, por vezes, complementares desses processos, e, portanto, vislumbra-se uma téttrade não-fixa. Essa téttrade, a nosso ver, funciona como força política docente, a qual organiza a luta desses profissionais e reforça que o trabalho docente é (e precisa ser visto como) uma profissão. Ela se caracteriza por uma não fixação, uma vez que os processos não são codependentes e podem ser vistos, estudados e vivenciados de maneira autônoma. Entendemos que a junção deles, embora não obrigatória, é crucial para entendermos que a força política docente se inicia na formação, trilhando e compondo o estatuto do ser professor, assim como pavimenta e ergue a ação docente cotidiana e se encontra indissolúvel à especificidade e à subjetividade do professorado. Essa força política também se corporifica na autoafirmação e na vivacidade em se reconhecer como um profissional interativo do ensino, ou seja, como profissional professor.

A Figura 1 ilustra de modo abreviado o nosso entendimento por profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e professoralidade como téttrade de força política docente.

Figura 1 – Téttrade da força política docente⁶



Fonte: Autores, 2024.

⁶ Descrição para acessibilidade: a imagem é um losango, na sua base, destacados, em negrito, estão a profissionalização e o profissionalismo. Ambos carregam seus significados já expostos neste artigo. Na parte superior, há os termos “profissionalidade” e “professoralidade” também com suas respectivas conceituações. No centro da imagem tem-se “profissão docente”, e, na parte superior à direita da imagem, aparece a frase “força política docente”, como título do losango.

Por fim, cabe, ainda, um adendo sobre a compreensão, aqui proposta, do profissionalismo versar a qualidade da ação docente. Quando nos referimos à qualidade, estamos destacando o caráter constitutivo da ação e não da existência de um parâmetro avaliativo, no sentido de algo ser bom ou ruim. Todos os autores que mencionam o perigo das práticas neoliberais no campo da educação denunciam o significado simplista de qualidade, a exemplo de Coelho e Diniz-Pereira (2016), que alertam para o perigo do discurso de sedução do “bom profissionalismo” no sentido dele instigar, de modo romântico, a excessiva produção com baixa remuneração e parca criticidade, apenas para servir aos interesses do capital. Acreditamos que esse alerta contribui para refletirmos os vieses de proletarização na profissão docente, balizadores da desprofissionalização.

Considerações finais

As reflexões propostas com este texto, no campo político, conduzem-nos a compreender e a defender o trabalho docente como uma profissão legítima. Essa compreensão e defesa, como exposto, embasam-se em quatro camadas constituintes (profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e professoralidade) que mantêm, protegem e resgatam o teor político do ser professor — sendo esta, então, a principal maneira com a qual esses processos contribuem não só para a valorização, mas também para a validação do trabalho docente enquanto profissão.

A partir dessas camadas constituintes, entendemos que o trabalho docente é, sim, uma profissão, pois, apesar do atual cenário brasileiro de proletarização e desencanto, possui forte essência política. A profissão docente também advém de expertise e de formações específicas, embora estas não sejam plenamente respeitadas na nossa atual sociedade — recordamos que dois exemplos disso são o Novo Ensino Médio e a BNC-Formação.

Entendemos que o trabalho docente se caracteriza uma profissão, porque, conforme discutimos, uma profissão é o trabalho que possui vieses políticos na sustentação da sua formação e no seu ‘ser profissional’ — e que, pela política, tem seu status modificado ou mantido, a depender da atual ideologia predominante. A partir de Alves (2022) e Ozga e Lawn (1991), reconhecemos que o profissional é aquele que possui determinada expertise, mas que não se resume a ela. Também pensamos que não há uma expertise comum à definição de todas as profissões, e que estas, sendo plurais, dinâmicas e condizentes ao seu tempo e ao espaço, podem apresentar contornos e camadas singulares quanto ao próprio

entendimento de profissão, sem que depreendam grande esforço para se adequarem à platitude de significados ahistóricos do que se espera por profissão.

Os esforços aqui apresentados acerca das camadas constituintes da profissão docente tentam nos lembrar da necessidade de reconhecer o professor como sujeito crítico, histórico e dinâmico na atual conjuntura social, por isso esses processos juntos podem ser potencializadores da valorização. Em outras palavras, a téttrade sobre a qual comentamos, embora seja uma estrutura não-fixa, já que os seus elementos não são codependentes, pode cooperar, a nosso ver, com a luta por valorização social dos professores no Brasil, principalmente ao articular o teor político do ser docente já na formação inicial e durante toda a atuação desse profissional.

Essa conjuntura decorre de modo a interconectar vivências, historicidades, subjetividades, memórias e vivacidades dos professores de maneira ativa na sociedade. Com base na téttrade que propomos, podemos, enfim, afirmar que a força política necessária à profissão docente na atual sociedade brasileira do desencantamento nasce e se fortalece na autoimagem que esses profissionais nutrem da própria identidade profissional.

Em tempo, reconhecemos a pequena quantidade de pesquisas acerca dessa téttrade, de modo a propor um diálogo entre as camadas constituintes do ser professor. A necessidade de mais estudos nesse campo, como expusemos, pode nos ajudar na luta política por reconhecimento, validação e valorização social dos professores — essa ajuda pode e deve ocorrer via consciência político-social da importância do docente na sociedade contemporânea brasileira. Consciência esta que precisa, primeiro, compor a própria representação que o professor tem da sua profissão, mas que precisa vir de incentivos de políticas públicas realmente eficazes na promoção, na maximização, na articulação e na investigação científica dos quatro processos constituintes que sutilmente apresentamos.

Lembramos, por fim, que os processos apresentados não devem ser vistos como únicos, taxativos e nem tampouco devem compactar a profissão docente, mas, sim, ampliar o debate a despeito da sua valorização político-social. Os significados aqui expostos, para cada processo, podem e devem ser problematizados à luz de outras lentes teóricas, para podermos enriquecer esse debate e reavivar a força política docente, cuja pauta urge atenção.

Referências

ABDALLA, M. F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista Educacional**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, 2017.

ALVES, W. F. Trinta anos de um texto-fetichismo: Mariano Fernández Enguita e o tema da proletarização do trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e258419, p. 1-18, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.258419>.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, 2009.

BORN, B. B.; PRADO, A. P.; FELIPPE, J. M. F. G. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 45, e201945002003, p. 1-22, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e da Ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 mar. 2024.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (org.). **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**. 4. ed. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso (EdufMT), 2019. p. 47-71.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 41-61, 1991 (Dossiê: interpretando o trabalho docente).

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 19, n. 59, p. 851-869, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, R. M. V.; CARVALHO, M. I. Professoralidade: perspectivas em fabulação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1691-1711, 2020.

MARQUESIN, D. F. B. Ser professor: a profissionalização, o profissionalismo e a constituição da profissionalidade docente. **Revista Educação**, [s.l.], v. 7, n. 7, p. 4-19, 2013.

OZGA, J.; LAWN, M. Trabalho docente: interpretando o processo de trabalho no ensino. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 4, p. 140-157, 1991(Dossiê: interpretando o trabalho docente).

PENSIN, D. P.; PACHECO, A. B. L. Professoralidade e desempenho docente: um olhar a partir dos resultados da avaliação institucional. **Revista de Ciências Humanas**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 120-142, 2018.

ROCHA, C. C. T.; BASTOS, A. T. B. Reflexões sobre Professoralidade, Profissionalização, Profissionalidade, Profissionalismo e sua relação com o desenvolvimento profissional docente. **Educação & Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 71, p. 923-964, 2020.

SEMESP. Risco de apagão de professores no Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SILVA, L. R. C. **A dimensão ética do ensino na docência universitária**: concepções e manifestações na formação inicial de professores. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_LIDIANE-RODRIGUES-CAMP%3%8ALO-DA-SILVA.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, P. F.; ISHII, I.; KRASILCHIK, M. Código de Ética para a profissão docente: percepções e opiniões de educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e41031, 1-20, 2023.

SOUZA, A. V. M. Profissão professor. **Psicopedagogia On-Line**: Educação e Saúde, Aracaju, p. 1-11, 2004. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/499/1/AprendizagemInformacao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l], v. 13, n. 13, p. 5-24, 2000.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação**, Campinas, v. 1, n. 22, p. 41-55, 2007.

ZUCCHINI, L. G. C.; ALVES, A. G. R.; NUCCI, L. P. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em revista**, Curitiba, v. 39, e87143, p. 1-25, 2023.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

SILVA, Ivis Chagas da; MACHADO, Laêda Bezerra. O trabalho docente como profissão: tecendo reflexões e articulações sobre seus processos constitutivos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11339>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo faz parte da pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco. Essa pesquisa maior recebeu financiamento da CAPES.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: [Ivis Chagas da Silva]. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: [Laêda Bezerra Machado].

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT, modelo GPT-4o (o4), apenas para revisar os resumos em inglês, espanhol e francês. Após o uso desta ferramenta, os autores e editaram o conteúdo em conformidade com o método científico e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Revisora: Alice Queiroz Frascaroli, graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, (Revisão de Língua Portuguesa)

Sobre os autores:

Ivis Chagas da Silva é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisador da sociedade do desencantamento docente, a partir da Teoria das Representações Sociais.

Laêda Bezerra Machado é Doutora pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Professora Titular do Centro de Educação da UFPE, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. É professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE). Líder do Grupo de pesquisa Educação e Representações sociais/CNPq. É, ainda, pesquisadora associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade Educação da Fundação Carlos Chagas CIERS-ed, Fundação Carlos Chagas-FCC.

Recebido em 23 de abril de 2024
Versão corrigida recebida em 14 de agosto de 2024
Aprovado em 08 de maio de 2025.