

Universidade Federal de Mato Grosso de Sul  
Campus do Pantanal  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Viviane Cristina Ribeiro Fardim

**COMPREENSÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO  
ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE  
CORUMBÁ-MS**

Corumbá  
2024

Viviane Cristina Ribeiro Fardim

**COMPREENSÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO  
ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE  
CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Pantanal.

Área de Concentração: Educação Social

Orientador (a): Prof. Dr<sup>a</sup>: Amanda de Mattos  
Pereira Mano

Corumbá  
2024

Viviane Cristina Ribeiro Fardim

**COMPREENSÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO  
ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE  
CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Social  
Linha de pesquisa: Práticas educativas, formação  
de professores (as) educadores (as) em espaços  
escolares e não escolares.

Banca Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amanda de Mattos Pereira Mano  
UFMS – Câmpus de Naviraí  
Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Erika Natacha Fernandes de Andrade  
UFMS- Câmpus de Naviraí  
Membra Interna

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Paganini da Silva  
Unespar – Apucarana  
Membra Externa

Corumbá, 28 de fevereiro de 2024.

## AGRADECIMENTOS

Durante minha jornada acadêmica, em muitos momentos de dedicação, Deus me sustentou até aqui e, também, contei com a presença espiritual de Pai Seta Branca em Cristo Jesus, bem como o apoio de várias pessoas.

Como uma guerreira jaguar, com toda a intensidade espiritual experimentada ao longo deste estudo, manifesto minha gratidão:

Ao nosso Senhor Jesus Cristo que, com seu amor, me ajudou a vencer obstáculos e me deu coragem para continuar.

Aos meus pais, Terezinha e Rozendo pela paciência, carinho e incentivo ao longo da minha carreira e por serem espelho da minha luta, coragem e perseverança.

À minha filha, Sabrina, pela compreensão das minhas ausências em momentos de diálogos entre mãe e filha.

Ao Hilton Rodrigues, pelo companheirismo, carinho, incentivo e por estar me apoiando em minhas conquistas.

À Rosemarie Fernandes, pela partilha de conhecimento e pelo incentivo quando eu ainda nem pensava fazer o mestrado.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação- CPAN, pelos momentos e conhecimentos que compartilharam, que muito contribuíram para construção deste estudo.

À Direção e professores de Escolas Estaduais de Corumbá- MS, pela recepção durante o desenvolvimento da pesquisa.

Em especial, à professora Doutora Orientadora Amanda Mano, pela atenção, paciência, seriedade e atitude respeitosa ao longo desses dois anos de convivência e aprendizagens.

Por fim, gostaria de expressar a minha gratidão a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente durante este período de aprendizagem.

## **Das Pedras**

Ajuntei todas as pedras  
que vieram sobre mim.  
Levantei uma escada muito alta  
e no alto subi.  
Teci um tapete floreado  
e no sonho me perdi.  
Uma estrada,  
um leito,  
uma casa,  
um companheiro.  
Tudo de pedra.  
Entre pedras  
cresceu a minha poesia.  
Minha vida...  
Quebrando pedras  
e plantando flores.  
Entre pedras que me esmagavam  
levantei a pedra rude  
dos meus versos.

Cora Coralina

## RESUMO

Esta pesquisa busca investigar a compreensão de professores do Ensino Médio, de escolas estaduais do município de Corumbá-MS, quanto a identidade profissional docente. A pesquisa se justifica, sobretudo, pela ligação entre as práticas cotidianas escolares e as recentes reformas curriculares do Ensino Médio. Do ponto de vista metodológico, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual participaram 20 professores que atuam no Ensino Médio de escolas estaduais, por meio de uma entrevista semiestruturada. Os resultados foram sistematizados e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. As respostas dos professores geraram diferentes categorias, revelando sua compreensão de forma isolada quanto a identidade docente. Em outras palavras, eles destacaram aspectos que influenciam o processo de construção da identidade profissional, como a consciência pessoal (o que eles pensam ser), a relação com o ambiente de trabalho, o perfil profissional e a atuação profissional (práticas, conhecimentos e experiências). O gosto pela profissão também foi um fator importante para a identificação com a profissão, assim como a afinidade com os alunos do Ensino Médio, o que na perspectiva docente, contribui para a satisfação com o trabalho. Por outro lado, houve também casos em que os professores não se sentiram identificados com essa etapa de ensino, sobretudo, devido às defasagens no aprendizado dos alunos. Ainda, elencaram numerosos desafios enfrentados durante o exercício no Ensino Médio, decorrentes dos impactos negativos acarretados pela pandemia e pela reforma desta etapa do ensino, tais como a redução de carga horária dedicado às disciplinas essenciais e adequação dos documentos legais à prática. As percepções dos professores em relação à diferença entre o ofício docente e outras profissões incluem desvalorização, sobrecarga de trabalho e falta de respeito por parte da sociedade. Apesar das muitas adversidades, a grande maioria dos professores não cogitou buscar outra profissão, o que pode ser atribuído às experiências que vivenciaram. Dessa forma, espera-se poder contribuir para a formação inicial e continuada dos professores, pois o entendimento da identidade docente é fundamental para o desenvolvimento profissional dos mesmos.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Identidade docente. Reformas curriculares.

## **ABSTRACT**

This research seeks to investigate the understanding of high school teachers, from state schools in the municipality of Corumbá-MS, regarding their professional teaching identity. The research is justified, above all, by the connection between daily school practices and the recent curricular reforms of High School. From a methodological point of view, a qualitative research was carried out, in which 20 teachers who work in high school from state schools participated, through a semi-structured interview. The results were systematized and analyzed using the Content Analysis technique. The teachers' responses generated different categories, revealing their isolated understanding of what is teacher identity. In other words, they highlighted aspects that influence the process of building professional identity, such as personal awareness (regarding what they think it is), the relationship with the work environment, professional profile and professional performance (practices, knowledge and experiences). The passion for the profession was also an important factor for their identification with the profession, as well as their relationship with high school students, which from the teacher's perspective, contributes to job satisfaction. On the other hand, there were also cases in which teachers did not feel identified with this stage of teaching, especially due to the discrepancy in the students' learning. In addition, they listed numerous challenges faced during their practices in high school, resulting from the negative impacts caused by the pandemic and the reform of this stage of education, such as the reduction of workload dedicated to essential disciplines and adjustments made to legal documents related to the job practice. The teachers' perceptions related to the difference between the teaching profession and others include devaluation, work overload and lack of respect by the society. Despite many adversities, the vast majority of teachers did not consider seeking another profession, which can be attributed to the experiences they had. Thus, it is expected to be able to contribute to the initial and continuing training of teachers, because the understanding of teacher identity is fundamental to their professional development.

**Keywords:** High School. Teacher identity. Curriculum reforms.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Estrutura Curricular do EM do estado de Mato Grosso do Sul                             | 66 |
| Figura 2 – Estrutura da Formação Geral Básica do Ensino Médio- MS                                 | 67 |
| Quadro 1 – Pesquisas selecionadas 2015 a 2022, com professores do Ensino Fundamental I            | 37 |
| Quadro 2 – Quadro 2- Pesquisas selecionadas 2015 a 2022, com professores do Ensino Fundamental II | 44 |
| Quadro 3 – Quadro 3- Pesquisas selecionadas 2015 a 2022, com professores do Ensino Médio          | 49 |
| Quadro 4- Idade e sexo dos professores participantes da pesquisa                                  | 76 |
| Quadro 5- Escolaridade e Titulação dos professores                                                | 77 |
| Quadro 6- Motivo da escolha pelo Nível Superior                                                   | 80 |
| Quadro 7- Vínculo empregatício e tempo de serviço na docência                                     | 81 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                |                                                |
|----------------|------------------------------------------------|
| <b>EM</b>      | Ensino Médio                                   |
| <b>PCNEM</b>   | Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio |
| <b>ProEMI</b>  | Programa Ensino Médio Inovador                 |
| <b>PNE</b>     | Plano Nacional de Educação                     |
| <b>BNCC</b>    | Base Nacional Comum Curricular                 |
| <b>MEC</b>     | Ministério da Educação                         |
| <b>LDB</b>     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação          |
| <b>UCs</b>     | Unidades Curriculares                          |
| <b>CRE- 03</b> | Coordenadoria Regional- Corumbá- MS            |

## SUMÁRIO

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                  | 13  |
| <b>2 DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE</b>          | 21  |
| 2.1 Aspecto de construção e constituição docente                   | 21  |
| 2.2 Identidade docente: o que dizem as pesquisas?                  | 36  |
| <b>3 ENSINO MÉDIO FOCO DE DISCUSSÃO E REFLEXÕES</b>                | 55  |
| 3.1 Breve histórico da consolidação do Ensino Médio no Brasil      | 55  |
| 3.2 O novo Ensino Ensino Médio                                     | 60  |
| <b>4 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b>                                   | 72  |
| 4.1 Campo da pesquisa e os sujeitos da pesquisa                    | 72  |
| 4.2 Procedimentos de coleta de dados                               | 73  |
| 4.3 Análises de dados                                              | 74  |
| <b>5 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO QUANTO</b>        | 76  |
| <b>A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE</b>                           |     |
| 5.1 Perfil dos professores participantes                           | 76  |
| 5.1.1 Idade e sexo dos participantes                               | 76  |
| 5.2 Compreensão de professores do ensino médio quanto a identidade | 83  |
| profissional docente                                               |     |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                      | 121 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                 | 126 |
| <b>APÊNDICE A</b> -Termos de Consentimento Livre e Esclarecido     | 137 |
| <b>APÊNDICE B</b> – Roteiro de Entrevista                          | 140 |
| <b>ANEXO</b> - Parecer consubstanciado do CEP                      | 141 |

## INTRODUÇÃO

A identidade docente se caracteriza por uma constante construção, seja externa, influenciada pelo Estado e pela Sociedade, seja interna, no caso da influência da identidade pessoal, construída através da trajetória profissional educacional.

O eixo central desta pesquisa é o trabalho do professor que se desenvolve no âmbito escolar, espaço de constante transformação e significados. Neste processo, este profissional acaba desempenhando muitos papéis na formação e no desenvolvimento dos estudantes, buscando alcançar resultados satisfatórios e superar obstáculos para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Diante de toda essa complexidade que é o trabalho docente, uma profissão de interações humanas, ao qual, apresentam-se complexas dimensões de sua identidade, as discussões a respeito da docência e identidade são importantes em estudos pautados sobre o trabalho, formação inicial e continuada, atuação, experiências profissionais, construção e constituição de identidades desses profissionais – aspectos estes presentes nesta Dissertação.

Partindo da compreensão sobre a temática, da história de vida e vivências compartilhadas na escola com os pares, alunos e pais, bem como a visão de mundo, algumas foram as motivações pessoais e profissionais que despertaram o interesse em desenvolver esta pesquisa, sendo assim, passa-se às exposições do relato de experiências da pesquisadora, que permeiam as linhas deste texto.

Ao lembrar o interesse pela profissão docente, a realidade de projeto de vida foi outra, onde o trabalho na educação, no primeiro momento, foi para o sustento. Primeiramente, em 2008, sem experiência, iniciei na docência<sup>1</sup> como professora de Ciências no Ensino Fundamental II, no município de Ladário-MS, com o passar do tempo fui construindo minha identidade dentro da profissão. Importante ressaltar que, iniciar na profissão pelo aspecto financeiro é um dos fatores que influenciam muitos profissionais a adentrar e permanecer na profissão.

Assim, posso dizer que - em termos de encontros pessoais e profissionais - como professora há 14 anos, atuando na rede pública de ensino nas esferas municipal e estadual que, o objeto de pesquisa dessa Dissertação, isto, é a visão de professores do Ensino Médio de escolas estaduais do município de Corumbá - MS,

---

<sup>1</sup> Apenas para este relato pessoal será utilizado a primeira pessoa do singular.

acerca elementos que influenciam a (re)construção da identidade docente, torna-se particularmente especial para mim, por ser meu ambiente de trabalho, mas também busco compreender melhor os discursos que diariamente acompanho de meus colegas atuantes no Ensino Médio.

Considerações foram importantes no processo de construção da identidade na profissão docente, dentre eles, a experiência como professora de formação continuada de professores no município de Ladário, no curso para docentes da educação infantil no ano de 2018, aguçou a vontade de contribuir com estudos para sociedade, desde então percebeu-se que este processo de trocas de experiências entre os profissionais da educação, traria continuidade a minha formação acadêmica, contribuiria para futuras pesquisas, assim como, nas práticas dos docentes e na compreensão do que é ser professor.

O processo de construção de conhecimento e ainda em construção desde minha formação inicial, foi e está sendo importante no estudo na área da educação, o estudo transforma, assim me sinto em constante transformação, contribuir no processo de ensino aprendizagem de meus alunos, continuar estudando provocou inquietações sobre o tema identidade docente.

Em continuidade, diante de uma nomeação, nos anos de 2018 e 2019 como gestora, na função de coordenadora de uma escola municipal rural da cidade de Ladário - MS, foi possível ter a visão para além de professora, ao ouvir, observar e estar mais próxima dos docentes. Essas situações possibilitaram ter contato com diversos momentos de atuação dos professores e, nesse momento, destacou-se o valor e a importância de estudos voltados à temática da identidade docente.

Várias foram as experiências vivenciadas durante a atuação no Ensino Fundamental II e Ensino médio, na formação continuada de professores e na gestão escola. Diante dessas vivências, em diferentes demandas, foi possível perceber o quanto é preciso compreender nosso papel na sociedade, e que esse processo nos oportuniza relações com os nossos pares, alunos, família dos alunos e com os demais profissionais da educação, tornando possível (re) construir na profissão e constituir-se como docente.

Nesse processo, destaco que as formações continuadas proporcionada pelas redes de ensino foram importantes, pois, ajudaram na compreensão do funcionamento e de mudanças educacionais advindas dos governos, bem como, o papel desempenhado pelo professor durante o ensino aprendizagem, visto que

precisamos nos adaptar ao novo momento, que é o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/ 2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo da permanência dos estudantes nas escolas, definindo a flexibilização do currículo, ao qual contemple uma Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista a oferta e a possibilidade de escolha por parte dos estudantes, os Itinerário Formativos e Formação Técnica Profissional.

Além das inquietações pessoais, o interesse pelo tema deu-se, também, pela participação como aluna especial do curso de pós-graduação em Educação, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus Pantanal, na disciplina tópicos especiais: Diversidade, adversidade e identidade na formação de educadores e no exercício da docência. Esse período trouxe a oportunidade de conhecer e refletir sobre questões relacionadas à carreira docente, sobre os desafios enfrentados e sobre a complexidade pela qual a educação brasileira perpassa em diferentes momentos. Tudo isso motivou a busca por um melhor entendimento acerca da atuação, das atitudes e dos discursos de professores que atuam no Ensino Médio da cidade de Corumbá - MS, mais uma vez, na expectativa de compreender a construção e constituição identitária de professores.

Nesse contexto, ao pensarmos na construção identitária docente influenciada pelo Estado, vivenciamos a reforma do novo Ensino Médio, que estabelece mudanças nesta etapa de ensino em meio a instabilidade política e econômica no Brasil, momento onde ações foram tomadas de maneira rápida e sem discussões com diversos segmentos sociais (Silva; Boutin, 2018).

Esta reforma gerou mudanças que estabelecem novas exigências profissionais e, nesse contexto e no entendimento de que os professores são sujeitos históricos, políticos e sociais, com importante papel na sociedade em função das necessidades impostas, faz-se necessária a tomada de consciência sobre seu papel na sociedade (Rankel, 2009).

Por meio desta reflexão, pode-se almejar rupturas de influências identitárias externas. Essas mudanças dizem respeito, sobretudo, ao modo de compreender a identidade profissional de professores, dando ênfase ao significado social da profissão, das práticas e teorias, significação que cada professor atribui a suas atividades cotidianas, às relações com seus pares e com outros grupos (Fundação Victor Civita, 2009).

A pesquisa especificamente com foco no Ensino Médio é relevante nesse momento para entendermos esse processo, de identidade nesta etapa da escolarização, e porque poucos estudos foram encontrados nessa etapa de ensino. Esta afirmação dá-se, após a revisão da literatura sobre a temática, que considerou nas buscas teses e dissertações, com recorte temporal entre os anos 2015 a 2022, de trabalhos que tiveram como participantes professores das etapas de ensino fundamental, séries iniciais e séries finais e do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras.

Assim, tendo em vista que a identidade docente, embora muito discutida por diversos autores, Nóvoa (1989; 1996), Pimenta (1999), Marcelo (2009; 2010), Lima (2017), Burchard (2020) entre outros, é um assunto pouco investigado como demonstrado por nosso estudo inicial de revisão bibliográfica sobre a temática (Fardim; Mano, 2022), principalmente junto aos professores que atuam no Ensino Médio (E.M).

Ademais, a partir do ano de 2022, as escolas implementaram o Novo Ensino Médio, de acordo com o cronograma nacional de implementação instituído pela portaria de nº 521, de 13 de julho de 2021, sendo obrigatório a educação brasileira seguir a legislação vigente, o que tem provocado críticas, bem como mudanças e desafios impostos à implementação, fato que despertou a curiosidade acerca do que se pretende investigar.

Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação constam no artigo 35 as finalidades do Ensino Médio, em seu inciso III e IV, há ênfase no processo formativo, onde os educandos possam obter conhecimento na perspectiva de interação social, desenvolvendo a autonomia intelectual e do pensamento crítico, compreendendo os processos científicos e tecnológicos, atrelando a teoria com a prática (Brasil, 1996).

De acordo com as mudanças legais, instituída no âmbito federal o Mato Grosso do Sul, assim como os demais estados do Brasil implementaram o novo EM, de acordo com as normas vigentes decorrente da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, na qual, alterou a Lei 9.394/1996 (LDB). Diante dessas mudanças a secretaria de educação de Mato Grosso do Sul elaborou o Currículo de Referência Etapa do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, torna-se necessário discutir o tema com mais profundidade do ponto de vista dos professores, na medida em que podem existir elementos sociais

e políticos que influenciam o processo de construção identitária dos docentes no preparo dos jovens para sua plena realização e cidadania.

Considerando o docente como parte do processo educacional, torna-se necessária a pesquisa sobre a identidade profissional docente, pois ela é influenciada por vários aspectos do dia a dia, sendo eles individuais ou sociais, como o meio institucional onde leciona, as reformas políticas e educacionais e a valorização profissional, processo no âmbito do qual os elementos que perpassam a carreira docente são construídos, desconstruídos, reconstruídos, seja socialmente, seja internamente, em relação à identidade de cada docente (Burchard *et al.*, 2020).

Por isso, tendo em vista que, nos últimos três anos, passamos por momentos pandêmicos e reformas no Ensino Médio, ao passo que esses processos dinâmicos ocorrem junto às experiências profissionais dos professores em suas práticas cotidianas escolares, podem surgir diferentes variáveis que influenciam a construção da identidade docente.

Essas mudanças e o agravamento dessa problemática levaram os profissionais de educação a adequar-se à nova realidade, analisar e refletir sobre suas práticas frente às influências do novo cenário de reforma curricular no Ensino Médio, pensando questões importantes para ser pesquisadas, diretamente ligadas à constituição da identidade docente.

As reformas produzidas nas instituições sem considerar o professor como autor e sujeito do processo não transformam a qualidade social da escola. Sendo assim, não ressignificam a identidade do professor. No entanto, a valorização do trabalho docente proporciona a estes profissionais a análise e compreensão do contexto histórico, social, cultural e organizacional do qual fazem parte (Pimenta, 2002).

A partir destas exposições, considera-se importante aprofundar os estudos sobre identidade profissional docente, devido às mudanças que ocorreram com a reforma do Ensino Médio, entendendo que a identidade profissional é construída e que depende do contexto social e econômico onde estamos inseridos. A pesquisa é relevante porque possibilitaria identificar, na perspectiva dos professores, a compreensão quanto a identidade docente durante a atuação no ensino médio. Daria subsídio para identificar quem é esse professor e traria reflexões diante da formação inicial e formação continuada dos professores que atuam no município de Corumbá - MS.

O crescimento dos sistemas de ensino não corresponde qualitativamente às exigências da população envolvida no mundo contemporâneo, nem às demandas sociais. Destaca-se, portanto, a importância de definir uma nova identidade profissional do professor (Pimenta, 1999). Diante disso, torna-se necessária a compreensão de como é ser professor, acerca das práticas e experiências vivenciadas pelos docentes sobre as influências externas e internas de cada pessoa. Foi com a necessidade de identificar quem são esses profissionais e diante das análises bibliográficas que emergiu o interesse em pesquisar o tema identidade docente.

O convívio social com outros docentes, as práticas e as experiências compartilhadas durante a carreira profissional são elementos que levam a refletir sobre fatores que envolvem a construção da identidade profissional de pares. Nesse sentido, estudar esse tema no contexto educacional envolve, conforme já dito, questões sociais, políticas e econômicas, tornando necessário pesquisar essa temática em diferentes lugares, pois a compreensão por parte de docentes traria contribuições para a formação continuada de professores. É de responsabilidade das instituições formadoras e da academia, diante do seu papel e compromisso profissional na formação inicial e continuada, o modo de como é tornar-se professor, na universidade, na pesquisa e, principalmente, na intervenção da escola no cotidiano (Roldão, 2017).

O processo de construção da identidade profissional docente, portanto, torna-se constante diante de tais influências que os cercam. Assim, ao considerar a profissão docente como dotada de significação social, a forma como cada professor atribui sentidos e significados às atividades que desenvolvem é elemento importante na compreensão dos processos identitários.

Levando em consideração esses aspectos relacionais e mudanças que influenciam a identidade do professor, assim como, a compreensão das experiências compartilhadas coletivamente, aqui explico uma primeira hipótese: de que a compreensão dos docentes sobre identidade docente está relacionada com sua prática e experiências cotidianas vivenciadas durante a carreira docente. Outra dimensão que pode influenciar no processo de construção identitária na visão dos docentes são os aspectos internos e externos ao ambiente escolar. Diante da mudança ocasionada pela Reforma do Ensino Médio, trago uma terceira hipótese, a



de que a partir da implementação do Novo EM na percepção dos professores novas identidades vêm sendo construídas.

Desse modo, o estudo aborda questões que envolvem a compreensão da identidade docente de professores que atuam no Ensino Médio, da rede estadual de ensino, da cidade de Corumbá - MS, bem como o novo Ensino Médio na percepção docente, considerando os elementos que influenciam, na visão desses profissionais, o processo de construção identitária durante a carreira docente.

Tendo em vista estes pressupostos, o trabalho busca responder a seguinte questão de pesquisa: Que contribuições a compreensão de professores do Ensino Médio de escolas estaduais do município de Corumbá-MS quanto a identidade docente pode trazer para a formação inicial e formação continuada de professores?

Para responder a este questionamento, o trabalho tem por objetivo geral investigar a compreensão de professores do Ensino Médio de escolas estaduais do município de Corumbá - MS quanto a identidade profissional docente. Bem como, por meio dos objetivos específicos, a saber: identificar, a partir da compreensão dos professores quanto à identidade docente, fatores que podem influenciar o processo de construção da identidade profissional e apontar quais identidades estão sendo formadas à medida que o novo Ensino Médio é implementado, com base na compreensão dos docentes sobre a identidade docente.

As seções que compõe os escritos são esta introdução. Na segunda seção, apresentamos o referencial teórico e explanamos sobre diferentes perspectivas de identidade docente, sob diversas abordagens teóricas, apresentaremos questões relacionadas a construção e constituição de identidades docentes, abordamos também na demais subseção, o que dizem as pesquisas sobre a temática.

Em continuidade na terceira seção expomos sobre discursos e reflexões da etapa de ensino, o Ensino Médio, na demais subseções trazemos um breve histórico sobre EM até a Reforma atual e reflexões sobre o Novo EM no Brasil e no Mato Grosso do Sul, bem como, as mudanças e reformas que ocorreu nos documentos educacionais.

Na quarta seção nos dedicamos a descrever o caminho do processo metodológico, optamos por pesquisa qualitativa, realizada com 20 docentes, que atuam no Ensino Médio de escolas estaduais do Município de Corumbá-MS.

Na quinta seção, intitulado compreensão de professores do ensino médio quanto a identidade profissional docente, dividido em duas subseções, a primeira

apresentamos os resultados e discussões, identificando quem são os professores participantes da pesquisa, apontamos a idade, sexo, escolaridade e titulação profissional dos docentes, assim como, a escolha pelo curso de Nível Superior, o tempo de atuação na docência e no Ensino Médio. A segunda, refere-se a compreensão biográfica e relacional de professores quanto a identidade docente.

Nesse sentido, é importante considerar que as práticas cotidianas escolares e a reforma curricular do Ensino Médio estão ligadas à formação inicial e à formação continuada de professores. Assim, a investigação das relações com outros indivíduos, da cultura escolar e as experiências vividas podem marcar processos identitários docentes e levar a compreensão, na visão desses profissionais, sobre identidade construída durante a carreira docente.

## 2 DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE

[...] um ensino de melhor qualidade requer um conjunto alargado e concertado de medidas, muitas delas da responsabilidade da própria sociedade, estamos convictos de que a possibilidade de a escola se (re)afirmar como um espaço de referência social depende, essencialmente, da capacidade de os professores construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem perseguir em melhores condições as finalidades educativas, construção essa que não pode dissociar-se de três componentes que consideramos basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente (Morgado, 2011, p. 175).

A partir da citação de Morgado (2011) pretendemos nesta seção, apresentar e dialogar com diferentes perspectivas do processo de construção e constituição da identidade docente, bem como, a conceituação e contextos da identidade profissional docente.

### 2.1 Aspectos de construção e constituição da identidade docente

Quando buscamos situar cientificamente o tema identidade nos deparamos com diferentes abordagens teóricas. No entendimento de Castells (2018), a identidade é construída a partir de significados e experiências de um povo, destacando, também, que os atores sociais atribuem esses significados com base na cultura.

A concepção sociológica Hall (2006), caracteriza a identidade como algo que está entre o interior e o exterior, no pessoal e no público, ao qual, o sujeito projeta e internaliza significados subjetivos, objetivando e tornando como parte dos lugares que ocupa.

Corroborando essa perspectiva, Gatti (2007) discorre que:

A identidade socialmente construída sofre a ação do tempo e da história, possibilitando a evolução das categorias pertinentes à identificação social e pode sofrer alterações pelas negociações identitárias, quais sejam, identidade para o outro conferida e identidade para si construída; identidade social familiar e identidade social visada (Gatti, 2007, p. 273).

Para Dubar (2005) a identidade pessoal não se dissocia de sua trajetória socialmente construída ao longo do tempo com o outro, é antecipação do futuro e pode assumir diferentes formas em diversos momentos. As formas identitárias profissionais relacionam o meio social com o trabalho. Nesse sentido, ocorre a dualidade relacional dos atores (para si) ligado a socialização biográfica em trajetória social, e o outro associado ao contexto dinâmico de ação - "identidade para o outro".

Vale ressaltar que esta correlação é inseparável, e nela deve ser considerado o contexto histórico de cada indivíduo, assim como os próprios significados simbólicos próprios de cada sujeito.

Identidades sociais e profissionais articulam-se, portanto, essa dualidade é dinâmica e relacionam-se ao passo que o processo biográfico está ligado as construções futuras da identidade profissional e a atos de pertencimento na profissão, ao mesmo tempo que o processo relacional associa-se as atribuições no trabalho. Assim, afirma que “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (Dubar, 2005, p. 135).

Em relação aos professores, profissionalmente, passaram a constituir-se junto ao desenvolvimento econômico e a industrialização uma categoria social quantitativamente significativa (Hypolito, 2022). Ao iniciar a profissão como projeto de vida, cooperando e entendendo que ao longo do processo de profissionalização surgirão novos desafios e que também visam o desenvolvimento social, terá mais facilidade de atuar na profissão e assumir seu papel profissional docente em relação aos que exercem a função na perspectiva técnica, ou seja, preocupados em atender as demandas normais da sociedade, trazendo soluções já concebidas por outros (Pimenta e Anastasiou, 2002).

O professor é uma pessoa que vai construindo suas identidades e é influenciada por diversos fatores em diferentes contextos na sociedade. Nesse processo, a identidade profissional se relaciona com a socialização da profissão, onde cada indivíduo assume responsabilidades advindas da função ao qual exercem, atrelado aos valores e normas das instituições que pertencem.

Entender o conceito de identidade profissional docente como processo que evolui e desenvolve tanto individualmente, quanto coletivamente, nos leva a refletir a maneira como pensam os professores em um determinado contexto. “A identidade profissional é o produto da vivência de múltiplos papéis por parte do sujeito, nunca há um resultado final dessas interações” (Silva, 2016, p. 30).

Conforme estamos apresentando, compreender a identidade profissional docente não é fácil, já que essa temática se insere no processo de construção social, tanto individual e coletivo. Para tanto, é preciso interpretar as informações e organizá-las sob diferentes maneiras, considerando significados próprios e pessoais.

Para Silva (2016) é possível depreender que

[...] identidade docente é algo que passa pela subjetividade, dizendo de desejos e vontades que procuram, por meio da profissão, a realização de um ideal de professor. Antes do desejo, surge o interesse carregado de anseios e representações sobre o fazer deste profissional, que não necessariamente corresponderá às suas expectativas (Silva, 2016, p. 30).

A identidade profissional docente refere-se ao contexto histórico individual e coletivo dos docentes, nesse processo constroem suas identidades com características sociais no qual, se desenvolve de acordo com os momentos vivenciado por esses profissionais, o autor enfatiza que “a identidade profissional docente se apresenta, pois, em uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho” (Marcelo, 2010, p.19).

Sobre a temática da identidade de professores, Marcelo (2010) discorre que:

A temática da identidade docente se refere a como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho e a quais são os fatores básicos de satisfação e insatisfação. Também está relacionada com a diversidade de suas identidades profissionais e com a percepção do ofício por parte dos próprios docentes e pela sociedade na qual desenvolvem suas atividades (Marcelo, 2010, p. 19).

Em seu estudo a partir da revisão de outros trabalhos Marcelo (2009) enfatiza características encontradas sobre identidade profissional docente, em destaque:

1 A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”

2 A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.

3 A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la.

4 A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator

importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos (Marcelo, 2009, p. 114).

Na área da educação, o entendimento e discussões sobre identidade docente variam e perpassam por vários elementos, desde a subjetividade desses profissionais ao compreenderem o processo de construção de sua identidade, bem como, das influências internas e externas ao ambiente educacional na constituição identitária, além de aspectos que envolvem a escolha pela profissão. Portanto, a identidade da categoria docente envolve diferentes aspectos e um conjunto de variáveis como a história que envolve tanto a família como a si próprio, o estado do trabalho, ou seja, as condições que se encontram o trabalho docente, as manifestações envolvendo o modo de ser e agir no exercício de suas funções (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005).

Assim também, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) define a identidade profissional dos docentes, em seu estudo, como construção social que vai sendo marcada por diversos fatores que interagem entre si, ao qual, tem como resultado séries de representações que os professores fazem de si mesmos e de suas práticas, tal qual, fazem parte da história de vida, das condições de trabalho, do desenvolvimento na carreira docente, em meio social, cultural e na escola. O professor está inserido em uma realidade social, onde sua forma de agir e suas ações vai definindo a identidade profissional, em um campo marcado por estigmas e singularidades próprias em diferentes contextos culturais ao longo da sua carreira.

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 48).

Gatti (2007) ao caracterizar as configurações identitárias dos docentes, destaca que:

A dimensão profissional das identidades adquire importância particular a partir da compreensão de cada possível configuração identitária que é resultante da dupla transação entre o indivíduo e as instituições e entre o indivíduo em confronto com uma mudança/ inovação e seu passado. Isso é resultado de uma dinâmica constante da socialização profissional e das identidades sociais, que são produtos da articulação entre uma identidade (virtual) atribuída pelo outro e uma identidade (virtual) para si construída ao longo da trajetória anterior (Gatti, 2007, p. 279).

Roldão (2021) compreende que a identidade profissional docente é um processo em que o indivíduo se apropria e dá sentido a sua história pessoal e escolar, atrelado a sua prática profissional cotidiana, ao qual, a atividade docente marca diferentes trajetórias na construção dessa identidade. Nesse processo ao longo do tempo, os docentes refazem suas identidades, acomodam e assimilam as mudanças que ocorre. A identidade vai constituindo na interação entre o indivíduo e suas experiências profissionais, portanto, a identidade é construída.

A educação vai se transformando ao longo dos anos e, nessas mudanças, não se pode pensar somente na educação sem considerar o importante papel do professor na relação com a sociedade. Nesse processo de transformação social entre os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, a identidade do professor perpassa por dificuldades e desafios (Santos; Silva, 2016). Ou seja, não é possível pensar na identidade docente somente no contexto profissional, sem considerar o meio social em que está inserido, suas experiências e vivências anteriores.

A escola é o local onde o professor exerce sua profissão, um ambiente social e culturalmente heterogêneo. Um espaço que

[...] define o trabalho do professor, é repartido e realizado, é planejado e remunerado e visto por outros. É também produto de convenções sociais históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo (Tardiff; Lessard, 2009, p.55).

Todavia, o que vem se observando é uma notória desvalorização social do papel docente, isto é, a profissão foi caminhando para um déficit em relação ao respeito por parte da sociedade. Para alguns é devido as condições de trabalho, ao qual, caracteriza a profissão docente mais como uma ocupação, no sentido de apenas preencher o espaço pelos docentes sem significações, diferente de quaisquer outras profissões consideradas como importantes pela sociedade (Marcelo, 2010).

Libâneo (2004) salienta que, ao longo do tempo a sociedade brasileira passou por transformações econômicas, políticas e culturais. Diante das exigências impostas por esses diferentes aspectos, há a necessidade de professores capazes de exercer sua profissão atrelado as novas realidades exigidas pela sociedade. Destaca também que a desvalorização da profissão de professor, vem sendo recorrente tanto socialmente quanto economicamente, o que interfere na imagem do docente. Para este pesquisador, a precariedade da profissionalização, baixos salários, materiais

didáticos, formação profissional e condições da carreira docente, são elementos diretamente ligados ao cenário de desvalorização.

Há de se ressaltar que responsabilidade de boa parte dessas variáveis elencadas é dos governos. Nóvoa (1992) pontua que, profissionalmente, o professor foi sendo constituído devido ao enquadramento e a intervenção do estado. Nessa perspectiva a sociedade exige cada vez mais profissionais capacitados, é no processo de formação e de atuação profissional que os docentes vão se constituindo na profissão.

No decorrer desse processo terá a formação inicial e continuada, a fim de atender os novos desafios e saídas de novas situações, exigirá dos docentes reflexões diante de sua prática e conhecimento específicos de áreas específicas. Libâneo (2004) refere-se a formação continuada como momentos, ao qual, o professor diante do conhecimento adquirido por meio da teoria, analisa e revê sua prática, bem como, experimenta, cria e inventa estratégias e novas formas de trabalho, refletindo sobre sua prática o docente toma consciência diante de sua atividade. O autor, define a identidade profissional como: “o conjunto de conhecimento, habilidades, atitude, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor” (Libâneo, 2004, p.76). Ao definir identidade profissional docente o estudo traz uma análise voltada para a situação ocupacional dos docentes, ou seja, sua posição diante do trabalho desenvolvido no ambiente escolar.

Assim, no decurso do processo de profissionalização docentes desenvolve-se, a formação inicial e formação continuada, bem como, o desenvolvimento profissional e identidade profissional, ou seja, aspectos que abordam a formação profissional do professor, e ainda, processos históricos culturais de construção da docência e identifica as mudanças sofridas pelos professores durante sua carreira. Nesse sentido Libâneo (2004) destaca que:

A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas e organização e gestão) (Libâneo, 2004, p.74).

Diante desses posicionamentos, podemos entender que o processo de desenvolvimento da profissão docente é influenciado por diversos fatores, não está relacionado por um único aspecto, não é estável, mas tem relação com as



transformações ocorrida antes de tornar-se professor, durante a formação e após, ao iniciar na carreira docente. O olhar para identidade profissional docente deve ser dinâmico, pois este processo permite enxergar sob diferentes óticas e influências, são estabelecidas com o meio social e a cultura do trabalho (Guimarães, 2018).

Para Lima, Pereira e Kanaane (2017), na visão da educação, a identidade profissional se constrói conforme a res(significação), a revisão social constante da profissão e das tradições e pelo reconhecimento de práticas culturalmente efetivas e que permanecem significativas.

No caso da docência, é importante ponderar os aspectos que envolvem a profissão, sua valorização e as múltiplas possibilidades de escolha profissional. Tais elementos estão ligados, de modo subjetivo, às percepções da carreira e de si próprio no contexto do trabalho, levando em consideração que aspectos sociais em transformação interferem nas relações de cada indivíduo, na identidade e na carreira profissional. Nesse processo de transformação social entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar, a identidade do professor também enfrenta dificuldades e desafios (Fundação Victor Civita, 2009).

Marcelo (2009) contribui afirmando que a identidade profissional docente:

É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Marcelo, 2009, p.11).

Para Marcelo (2010) a construção da identidade profissional docente tem início já na escola enquanto estudantes, ao passo que se consolida na formação inicial e estende-se durante todo o desenvolvimento de suas atividades em seu exercício profissional. Entendemos que os docentes constroem suas identidades ao longo da vida, antes da escolha profissional e inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, o processo de construção identitária docente torna-se constante ao passo que ocorre essas transformações sociais entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Assim, ao considerar a profissão docente como dotada de significação social, a forma como cada professor atribui sentidos e significados às atividades que desenvolvem são elementos importantes na compreensão dos processos identitários. Em relação a identidade dos professores, Gatti (1996) afirma que:

Identidade se constrói e não é dada. É respaldada pela memória, que individual, quer social. Assim como indivíduo só e nas suas relações sociais, compreender os professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas do seu ser. Portanto, precebê-los no seu vivido como pessoas inseridas num certo contexto familiar e comunitário, num contexto de classe, num segmento de cultura, no seu trabalho e nas formas institucionais que definem e delimitam esse trabalho. (Gatti, 1996, p.88).

Nesse entendimento, conforme os autores, o processo de construção da identidade profissional docente é contínuo. Os professores constroem suas identidades profissionais no cotidiano escolar, diante de suas vivências e de situações sociais ligadas aos fatores como classe, sexo e raça. Identificam também pela associação do seu trabalho ao ato de ensinar. No seu fazer cotidiano vão construindo vias dentro dos limites de possibilidades concretas que a condição pessoal institucional determina, a partir de suas representações interpessoais (Gatti, 1996).

Portanto, a construção da identidade docente perpassa e entrelaçam diversas questões que envolve o sujeito socialmente no ambiente escolar, pois, está diretamente ligada as dimensões culturais, familiares, políticas, ideológicas, profissionais, entre outras, marcadas pelas interações, pelo contato e relações identitárias estabelecidas, tornando-se assim um processo mutável e não fixo. Segundo Pinheiro (2019) a construção da identidade docente:

A construção da identidade docente é vista como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir das práticas sociais que intercedem na elaboração de seus discursos sobre suas práticas e concepções pedagógicas. O(a) professor(a) não deve ser visto(a) apenas como um(a) técnico(a) em questões de ensino, mas como uma pessoa que se engaja nas mudanças, a fim de construir transformações significativas para a sua identidade, assim despertando o reconhecimento de si, e dos outros em si. (Pinheiro, 2019, p. 35).

Nesse sentido, os aspectos individuais articulam-se com os coletivos no processo de constituição identitária de professores. Na mesma direção Tardif (2005) traz em sua análise que é impossível compreender as questões da identidade de professores sem considerar a história desses autores, suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Destaca também que os processos anteriores a socialização e as aprendizagens na prática são cruciais no processo temporal da construção identitária profissional, bem como, os elementos emocionais, relacionais e simbólicos, tais como segurança emocional ao relacionar com os alunos, sentimento de bem-estar no lugar onde trabalha, confiança para enfrentar e resolver problemas,

a relações positivas com seus pares, coordenação e direção. Essa dinâmica permite ao indivíduo que viva e se assuma como professor.

Do mesmo modo, Santos (2015) ressalta que o processo de construção da identidade profissional docente perpassa por momentos distintos diante da sociedade, as relações interpessoais estão ligadas a si próprio enquanto indivíduo com sua vivência, e do profissional em relações aos outros. Essa correlação diz respeito ao processo biográfico (individual) e ao processo relacional (social) vividos pelo indivíduo. A identidade profissional docente está relacionada ao pessoal enquanto indivíduo e ao outro, nessa correlação em uma situação de trabalho considera-se as significações de docência, formação, atuação e responsabilidades. Todo esse movimento que ocorre durante a docência implica mudanças da identidade profissional docente frente a sociedade.

Observa-se que a identidade que ao longo da trajetória profissional não surge automaticamente, mas vai sendo modelada e construída. Trata-se, portanto, de um processo individual e coletivo, complexo e dinâmico que leva a configuração e representações subjetivas acerca da profissão docente, podendo ser consciente ou não por parte dos sujeitos.

Nesse sentido, a identidade profissional docente, é influenciada por vários aspectos do dia a dia, sendo eles individuais ou sociais, como o meio institucional onde leciona, as reformas políticas e educacionais e a valorização profissional, processo no âmbito do qual os elementos que perpassam a carreira docente são construídos, desconstruídos, reconstruídos, seja socialmente, seja internamente, em relação à identidade de cada docente (Burchard *et al.*, 2020).

A identidade profissional docente, segundo Montezuma (2016) é uma construção, na qual o sujeito ao longo do tempo constrói socialmente com base na significação social da profissão, ocorre ao longo da historicidade diante de suas tradições e contradições, que manifesta-se por meio de características tanto individuais do professor, como, baseado na construção da carreira docente e na vivência ao longo de sua vida.

Ou seja, a identidade profissional docente definida pelos autores estão ligadas as questões sociais e a profissão de professor, esses movimentos têm relação com os projetos educacionais. Silva (2016) discorre que:

A conquista de uma identidade profissional docente se perfaz por meio de um trabalho de conscientização constante por parte dos seus protagonistas – os professores – no sentido de se aperceberem enquanto atores principais de suas histórias, portanto possuidores de uma identidade que os nomeia como “professores” (Silva, 2016, p.33).

Pinheiro (2019) entende que a identidade profissional docente é uma construção, algo que vai sendo produzido nas relações sociais e durante a evolução histórica do professor enquanto pessoa, evolui dentro em determinado contexto e vai se desenvolvendo, tanto individualmente como coletivamente.

Nessa perspectiva, a conceituação da identidade profissional docente na perspectiva de construção abordada pelos autores, traduz uma ótica ampla e complexa que envolve diferentes aspectos na formação de suas identidades, como as relações do sujeito consigo mesmo e com o outro no contexto escolar, bem como, dimensões profissionais que vem contribuindo para a formação da identidade docente, assim como, as subjetividades e representações que ocorre durante a carreira docente, bem como, a formação inicial e continuada.

Diante dessas exposições, a identidade docente vem sendo definida e influenciada por diversos fatores, sendo eles, relação dos professores com os alunos, professor e instituição, professor e professores, essas trajetórias pessoais e profissionais vai sendo construída no cotidiano e na prática de sala de aula, ou seja, esses fatores vão moldando o papel de ser um professor nas instituições de ensino.

O sujeito docente transita por esses terrenos de subjetividades, que compõe suas histórias de vida pessoal, formação e profissão, que vai sendo construído ao longo do tempo de forma “linear”, nesse percurso intercala com outros fatos, outras lembranças, alterando a linearidade. Em relação à docência, percebe-se que trilhamos caminhos repletos de processos formativos, nos constituímos docentes bem antes de termos clareza que seremos e nos tornaremos professores. Esses caminhos são repletos de desejos, alegrias, tristezas, desafios e angústias.

Neste sentido o professor, enquanto profissional da educação, manifesta crenças, cultura, hábitos, inquietações, interesses desinteresses no decurso da sua carreira. Essas manifestações que perpassa pelas experiências e histórias na profissão, marcas que contribuem de maneira direta e indireta para que o docente se desenvolva no ofício. A trajetória profissional e pessoal reflete em seu ensino e na maneira de ser estar professor.

Na visão de Pessoa (2016) a maneira como o docente desenvolve seu trabalho, na perspectiva de seu conhecimento e saberes, por muitas vezes identifica a identidade docente, bem como, por meio da análise do desenvolvimento do conteúdo, alcança seus objetivos ou por meio da sua personalidade, ou seja, se é um profissional focado e comprometido com seus afazeres entre tantos adjetivos atribuídos ao professor.

Compreendemos que no caso da docência, a identidade profissional tem estreita vinculação com a identidade institucional ou organizacional, esse processo de vinculação pessoal e profissional ocorrerá internamente e externamente, e a partir dessas características o professor agrega questões que envolve o pessoal, profissional e institucional.

Uma profissão que foi construída sob influências de diferentes aspectos econômico, políticos e sociais, nesse processo esses elementos vão determinando o caminho da educação até os dias de hoje. Construção repleta de significações tanto individuais quanto coletivas, definidas a partir de vivências e experiências, que vai determinando o caminho das ações e escolhas, uma vez que constituímos com o outro e a partir do outro, nas interações sociais (Guimarães, 2018).

Nessa perspectiva, “a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 178). Emerge em dado contexto e, historicamente, vai se transformando e adquirindo novas características, em respostas as novas demandas da sociedade. Cada professor constrói-se a partir das atividades cotidianas, dos seus valores, de como se situa no mundo, de suas histórias, de seus saberes e representações, das angústias e anseios, assim como o sentido do que é ser professor, das relações com outros docentes, nas escolas, nos sindicatos e em diferentes grupamentos (Pimenta, 1999).

Diante desses posicionamentos, podemos entender que o processo de desenvolvimento da profissão docente é influenciado por diversos fatores, não está relacionado por um único aspecto, não é estável, mas tem relação com as transformações ocorrida antes de tornar-se professor, durante a formação e após, ao iniciar na carreira docente.

Sobretudo, envolve esforços da categoria para que as mudanças pedagógicas ocorram, a profissão exige alteração, flexibilidade e imprevisibilidade, não há modelos

prontos e acabados, insere em um campo relacional entre os sujeitos e instâncias reguladoras e estão vinculados a outros aspectos culturais, políticos e econômicos.

Pimenta (1999) destaca, que a partir dos desafios e da prática social, os professores vão construindo seus saberes-fazer, processo que começa na formação inicial e colabora com a formação do professor durante sua atividade docente. E a partir dos saberes-fazer docentes constroem e transformam em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Segundo Tardiff (2005) os saberes profissionais dos professores são adquiridos através de processos sociais que atravessam a história de vida durante a carreira docente, saberes que servem de base para o ensino. Os saberes profissionais são plurais, são adquiridos em tempos sociais diferentes por meio de experiências com a família, escola, universidade etc., durante a infância, da formação profissional, do ingresso na profissão e durante a carreira. O saber do professor está relacionado também com sua identidade, com a relação com alunos e com os demais no ambiente escolar.

Nesse sentido, os aspectos individuais articulam-se com os coletivos no processo de constituição identitária de professores. É impossível compreender as questões da identidade de professores sem considerar a história desses autores, suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Destaca também que os processos anteriores a socialização e as aprendizagens na prática são cruciais no processo temporal da construção identitária profissional, bem como, os elementos emocionais, relacionais e simbólicos, tais como segurança emocional ao relacionar com os alunos, sentimento de bem estar no lugar onde trabalha, confiança para enfrentar e resolver problemas, a relações positivas com seus pares, coordenação e direção. Essa dinâmica permite ao indivíduo que viva e se assuma como professor (Tardiff, 2005).

Nunweiler (2019) enfatiza em seu trabalho a importância dos processos formativos como lugar de socialização profissional. Destaca que a identidade docente está ligada aos processos formativos e que os conjuntos de saberes produzidos e mobilizados está relacionado a constituição das identidades de professores. Os docentes vão se constituindo ao longo de sua trajetória profissional, em diferentes contextos, no ambiente escolar e em espaços formativos.

Segundo Silva (2019) a identidade docente se constitui a partir das suas práticas e afazer, é um construto social cotidiano do ato de aprender e ensinar. É no fazer educativo que buscamos as mudanças, transformações e conquistas para si

e para o outro. A constituição da identidade docente acontece no momento em que o sujeito permite mudar a cada dia, nessa condição é que se fortalece como professor. Como explica Gatti (2007)

A constituição das identidades está sempre em movimento e em mudança de tal forma que o profissional estável pode se tornar ameaçador e o instável se tornar valorizado e fixado. Estes movimentos constituem construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (Gatti, 2007, p. 283).

Para Roldão (2021) os professores constroem seus saberes não apenas na formação inicial, mas, ampliam continuamente num permanente desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Nóvoa (2009) ressalta a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores, pois é construída com forte sentido cultural, ao qual a profissionalidade docente constrói dentro da personalidade do professor. O autor aponta um período de indução profissional entre o fim da formação e o princípio da profissão, onde deve-se pensar no percurso do licenciado como um processo contínuo em uma dimensão profissional, este processo é o primeiro momento de experiência da profissão, sendo o contato inicial do conjunto de realidades da vida docente (Nóvoa, 2022).

Em relação a formação inicial, Nóvoa (2017) destaca que essa etapa deve permitir a construção profissional, visando o aprender a se sentir como professor. Por isso, é importante construir um ambiente formativo que vincule as universidades, as escolas e professores de Educação Básica.

Nóvoa (2022) ressalta que tornar-se professor leva a reflexão sobre questões pessoais e coletivas. Uma vez que é impossível aprender a profissão sem a ajuda e sem a colaboração de outros docentes. Trata-se de compreender, além da prática ou preparação, a complexidade da profissão, tanto teórica quanto cultural e política. Ser professor é buscar, a partir da relevância que cada docente dá a sua própria atividade, sua essência de valores, por meio da atuação e representação, nas diferentes relações dentro da escola e fora dela.

Além disso, o sistema educacional depende de professores e de suas práticas, é habitado por atores individuais e coletivos, em construção humana e social. A carreira docente é um processo contínuo, carregado de momentos de continuidades e de descontinuidades, assim como ocorre com qualquer outra profissão, trata-se de

estudar o percurso profissional em uma organização ou em diversas organizações, bem como compreender como as características das pessoas inseridas neste contexto, exercem influências sobre organizações e como, ao mesmo tempo, estas pessoas são influenciadas pelas organizações (Nóvoa *et al.*, 1989).

Compreendemos que a escola é um espaço de socialização profissional dos docentes e de partilhamento das experiências individuais e coletivas, sua inserção na cultura escolar impactam tanto positivamente quanto negativamente a constituição identitária, assim, também entendemos que os sujeitos constroem sua identidade ao longo da vida, antes da escolha profissional e inserção no mundo do trabalho, essas dimensões pessoais e profissionais não se dissociam.

Há uma ligação entre as dimensões pessoais e dimensões profissionais, na docência esse processo ocorre entre compreender o que somos e como ensinamos, é onde os profissionais aprendem a ser professor e exige dos docentes um trabalho sistemático e aprofundado baseado em três dimensões, a primeira voltada para o desenvolvimento de uma vida cultural e científica, ao qual, os professores devem ter contato com a ciência, com a literatura e com a arte, a segunda relacionada a construção de uma ética profissional, onde é vista como um compromisso concreto com a educação e a terceira baseada na compreensão que o professor tem de se preparar para agir em um ambiente de incertezas e imprevisibilidades (Nóvoa, 2017).

Ao considerar os processos identitários como transformações individuais e coletivas, fortalece o sujeito enquanto agente social, pois torna-os responsáveis pela organização da sociedade. Nessa construção, existem aspectos a serem considerados, como o pertencimento de um grupo, por exemplo, o de professores. A esse respeito Nascimento (2021, p. 73) afirma que “a identidade se constitui e transforma-se de acordo com o contexto social em que o sujeito está inserido, e que muitas mudanças ocorrem de tempo em tempo nesse meio”.

Conforme já dito, a constituição identitária docente é algo relacional e ocorre no campo intersubjetivo, no qual reconhecem a si próprio como pessoa e como professor em um determinado contexto, esse processo de reconhecimento pode mudar em diferentes tempos e contextos, podem ser ambíguos e instáveis (Pinheiro, 2019).

As mudanças vão sendo adquiridas conforme a vivência dos professores, durante o processo são aprendidas várias posturas concernentes à profissão docente: o modo de agir perante aos alunos, a entonação de voz, como conduzir as aulas, a postura em sala de aula. Nesse sentido, cada momento vivenciado pelos professores



e lidas diárias diz respeito a aprendizados que perpassam durante a carreira profissional. “... a identidade profissional docente se constitui entre a pessoa e suas experiências vividas nos mais diversos contextos” (Pinheiro, 2019, p. 38).

Entende-se que, para constituir-se professor, dependemos de influências internas e externas ao meio educacional. Segundo Valle e Marcom (2020), a docência constitui-se e é influenciada por vários aspectos, sejam eles sociais, econômicos, políticos ou culturais, bem como pelo entendimento sobre currículo, avaliação e processo de ensino-aprendizagem, dentre outras atividades relacionadas aos professores.

Para Souza (2021) a constituição da identidade docente está relacionada ao sujeito e seus papéis na sociedade, seu pertencimento social influenciado pelos fatores que são exercidos sobre si e pelos outros. Esse processo permeia no campo das subjetividades, são objetivadas e construídas.

Assim, constituir-se professor é próprio de cada um, suas identidades são constituídas durante sua prática, nas relações com os outros e em diferentes situações no cotidiano escolar, num contexto de múltiplas interações e com diversos fatores condicionantes.

Burchard *et al.* (2020) considera que para tornar-se professor é necessário a troca de experiências com os demais docentes, assim como, é importante que se faça uma análise em relação as suas ações e práticas em sala de aula, faz necessário também refletir sobre as atividades desempenhadas durante o processo da constituição docente e mediante essa reflexão dar um retorno a escola de suas atividades, isso possibilitará aos profissionais maior segurança no decorrer da sua atuação docente. Além disso, demonstra também em seu estudo outro aspecto relacionado a identidade docente, como a personalidade individual no decorrer de suas experiências de vida.

Percebemos que a classe dos professores é uma categoria heterogênea e perpassa por diferentes processos, ao qual destacamos a partir da compreensão de construção e constituição identitária docente um conjunto de elementos complexos que contribui para a formação de suas identidades. Burchard *et al.* (2020) discutem sobre aspectos como a formação inicial e continuada como importantes na formação da identidade docente, outros sobre a importância de considerar eventos históricos pessoais e coletivos na construção da identidade e é ainda interpretada por outros sob os aspectos dos saberes docentes atrelados com a prática cotidiana, como

importantes elementos no processo de construção das identidades, bem como, destacam o desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira na construção de suas identidades.

Esses diferentes aspectos que contribuem e articulam-se para a construção identitária docente, ao mesmo tempo, caracterizam como produtos individuais do sujeito e das vivências. Nessa perspectiva, a identidade profissional docente vem sendo construída sob diferentes aspectos em diferentes contextos, esse processo de transformação ocorre de forma organizacional, no seio de um coletivo, ao qual, como um ser singular os possibilita a dar sentidos e significados a profissão.

Na compreensão de Sarmiento *et al.* (2020) a identidade docente também ocorre ao longo de um processo, ao qual o profissional se apropria de sua história enquanto pessoa, bem como, no contato com a prática profissional no ambiente escolar, momentos em que as atividades docentes marcam a carreira de diferentes formas dessa identidade. Portanto, um processo que não é simples de se entender, demanda tempo, nesse percurso as mudanças ocorridas permitem que as identidades construídas sejam refeitas.

Percebe-se assim, que a identidade do professor diz muito sobre seu discurso enquanto profissional, isto é, tornamo-nos cada vez aquilo que compreendemos que somos, os docentes acabam negociando consigo próprio inspirações e motivações, para serem capazes de acreditar que tudo que faz é socialmente válido.

Na subseção seguinte, abordaremos uma breve exposição de pesquisas já realizadas sobre identidade docente. São estes estudos que deram embasamento teórico para a elaboração desta pesquisa que investiga a compreensão de professores do Ensino Médio, quanto a identidade docente.

## **2.2 Identidade docente: o que dizem as pesquisas<sup>2</sup>?**

Buscando um panorama do tema abordado nesta Dissertação, foi realizado um estudo de revisão bibliográfica, abarcando trabalhos acadêmicos sobre identidade

---

<sup>2</sup> Parte dessa revisão da literatura, foi apresentada no Congresso Nacional de Educação- CONEDU/ 2022.

FARDIM, V.C.R.; MANO, A.de M.M. *In: Identidade docente em pesquisas (2015-2022): o que pensam os professores?* Congresso Nacional de educação, 8.,2022, Campina Grande, **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2022, p. 1-12.

docente realizados com professores da Educação Básica. Para tanto, realizaram-se buscas nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e do Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O recorte temporal definido foi 2015 a 2022, por abranger trabalhos mais atuais e como critério de inclusão considerou-se teses e dissertações que tiveram como participantes professores das etapas de ensino fundamental, séries iniciais e séries finais e do ensino médio de escolas públicas brasileiras. Os descritores utilizados para a busca foram: identidade docente, construção da identidade docente e constituição da identidade docente.

Com esses parâmetros foram encontradas 26 pesquisas, todas elas no site da BDTD, pois no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os trabalhos repetiam-se, ou seja, eram os mesmos da BDTD. Tais trabalhos desmembram-se em 22 dissertações e 4 teses, conforme apresenta-se na Tabela 1.

Tabela 1- Busca site BDTD 2015 a 2022

| Palavra-chave                      | Tipo        | Total encontrado | Total selecionado |
|------------------------------------|-------------|------------------|-------------------|
| Identidade docente                 | Dissertação | 1000             | 16                |
|                                    | Tese        | 450              | 4                 |
| Construção da identidade docente   | Dissertação | 410              | 4                 |
|                                    | Tese        | 236              |                   |
| Constituição da identidade docente | Dissertação | 177              | 2                 |
|                                    | Tese        | 120              |                   |
| Total                              | Dissertação | 1493             | 22                |
|                                    | Tese        | 806              | 4                 |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022).

Tais pesquisas foram exploradas no que diz respeito aos seus objetivos, contexto da pesquisa, metodologia e resultados. Apresentaremos no Quadro 1, a seguir as pesquisas que se referem a professores de ensino fundamental I.

Quadro 1- Pesquisas selecionadas 2015 a 2022, com professores do Ensino Fundamental I

| Nº | Título                                                                                           | Autor(a)/ano  | Tipo de documento | Instituição de defesa          | Link para acesso ao trabalho                                          |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1  | Profissão docente: laços de pertencimento e identidade                                           | Bomfim (2015) | Tese              | Universidade de Brasília       | <a href="https://bitly.com/VrtNRIAWI">https://bitly.com/VrtNRIAWI</a> |
| 2  | A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica | Araujo (2015) | Dissertação       | Universidade Federal do Paraná | <a href="https://bitly.com/CRWgWQCsb">https://bitly.com/CRWgWQCsb</a> |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                               |                   |             |                                                       |                                                                       |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 3  | Identidade profissional docente: tecendo histórias                                                                                                                                                                                                            | Félix (2015)      | Dissertação | Universidade Estadual de Campinas                     | <a href="https://bitly.com/McyilHGqn">https://bitly.com/McyilHGqn</a> |
| 4  | A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório                                                                                                                                                              | Silva (2016)      | Dissertação | Universidade Católica de Brasília                     | <a href="https://bitly.com/VvKDLvK">https://bitly.com/VvKDLvK</a>     |
| 5  | Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica                                                                                                                                        | Chuffi (2016)     | Dissertação | Universidade de São Paulo                             | <a href="https://bitly.com/gLEtTsPv">https://bitly.com/gLEtTsPv</a>   |
| 6  | A inserção do professor dos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional                                                                                                                                                  | Pessoa (2016)     | Dissertação | Universidade do Oeste Paulista                        | <a href="https://bitly.com/WykbVfLAd">https://bitly.com/WykbVfLAd</a> |
| 7  | Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais- constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015 | Montezuma (2016)  | Tese        | Universidade Federal de São Carlos                    | <a href="https://bitly.com/nEFUGDmnt">https://bitly.com/nEFUGDmnt</a> |
| 8  | Um caminho para identidade docente: Do mal-estar à autonomia                                                                                                                                                                                                  | Silva (2017)      | Dissertação | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | <a href="https://bitly.com/iXAqGhpg">https://bitly.com/iXAqGhpg</a>   |
| 9  | Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental -anos iniciais                                                                                                                         | Pinheiro (2019)   | Dissertação | Universidade Federal de São Carlos                    | <a href="https://bitly.com/ZObGXwERU">https://bitly.com/ZObGXwERU</a> |
| 10 | Desenvolvimento profissional docente: Um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar                                                                                                                          | Santos (2019)     | Dissertação | Universidade Federal da Bahia                         | <a href="https://bitly.com/jqCBEBTaj">https://bitly.com/jqCBEBTaj</a> |
| 11 | Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência: a construção da identidade profissional                                                                                                                                            | Cota (2020)       | Dissertação | Universidade Federal de Ouro Preto                    | <a href="https://bitly.com/mdnMUPXRp">https://bitly.com/mdnMUPXRp</a> |
| 12 | Condições de produção e formações imaginárias da constituição da identidade docente: uma análise de discurso                                                                                                                                                  | Souza (2021)      | Dissertação | Universidade Federal do Triângulo Mineiro             | <a href="https://bitly.com/zaGrGVsFc">https://bitly.com/zaGrGVsFc</a> |
| 13 | Constituição da identidade profissional docente: estudo com professoras Alfabetizadoras do município de Cáceres/MT                                                                                                                                            | Nascimento (2021) | Tese        | Universidade do Vale do Rio dos Sinos                 | <a href="https://bitly.com/qVwtoKAgz">https://bitly.com/qVwtoKAgz</a> |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para melhor compreensão do que fora desenvolvido em cada um destes trabalhos apresentados no Quadro 1, passaremos a descrição sumária deles.

Bomfim (2015) teve por objetivo investigar, a partir da leitura psicanalítica, como se dá o processo de constituição dos laços de pertencimento e identidade do professor com o seu ofício, bem como as possíveis no reconhecimento e valorização

profissional. Sua abordagem qualitativa, foi realizada com 15 professores do ensino fundamental séries iniciais que participaram de um curso de extensão. Como dispositivos de investigação utilizou-se memórias educativas, entrevista semiestruturada, análise de documento e notas de campo.

Os resultados de Bomfim (2015) apontaram que no processo de constituição docente, outros professores influenciam a escolha da profissão, ainda esses profissionais carregam diferentes funções o que os levam as frustrações no cotidiano escolar, levando ao adoecimento.

Araújo (2015) efetivou uma pesquisa com o objetivo de caracterizar a relação existente entre a identidade do professor e o uso das tecnologias e mídias digitais na prática docente. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, com dados coletados por meio de entrevista individual e questionário. Os participantes foram 7 professores do ensino fundamental dos anos iniciais de Araucária -PR.

Como resultado da pesquisa indicou-se que a identidade docente é um fenômeno multicultural e inacabado, ao passo que as mudanças socioculturais ocorridas pelo uso das tecnologias contribuem para modificar a identidade docente e cada professor relaciona-se de maneira diferente com as mídias digitais e tecnologias na sua prática pedagógica.

Também em uma pesquisa de abordagem qualitativa, Felix (2015) tentou compreender quais são os elementos que influenciam na construção de uma identidade docente, na rede municipal de ensino de Poços de Caldas-MG. Os participantes foram oito professores do ensino fundamental I e como recurso para a coleta de dados foram utilizadas histórias de vida, entrevista semiestruturada, questionário e consulta à documentos oficiais.

Neste estudo foram destacados alguns fatores que influenciaram e influenciam uma identidade docente, sendo eles, os que provém de suas histórias pessoais, de suas trajetórias escolares, da formação inicial e formação continuada, do ambiente onde exercem a atividade docente, da organização do trabalho, das relações afetivas que estabelecem desse local e dos saberes que vão construindo por meio de suas práticas.

Silva (2016) investigou as relações existentes entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente, compreendendo em que medida essas identidades se relacionam, se influenciam e se tocam, partindo da hipótese de que os fatores como a essência pessoal e a profissão não se dissociam. Tratou-se de uma pesquisa de

cunho qualitativo e de caráter exploratório, que utilizou técnica elaboração de histórias de vida, relatos autobiográficos de professores e etnografia. Os participantes dessa pesquisa foram nove professores do ensino fundamental das séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Destacou-se que em cada fala dos participantes há a singularidade, a subjetividade particular e única na forma de ver, significar e ressignificar o mundo e as relações entre o sujeito e a realidade. Nesse sentido, observou-se também que a escolha da profissão traz influências dos pais, com destaque a figura materna e que muitos docentes viram que na condição de ser professor a oportunidade de alcançar a autonomia financeira, contribuir e participar na formação dos alunos com agentes transformadores sociais. Cada professor atribui ao que é ser professor de forma singular, um profissional que não pode parar no tempo, para alguns é ser útil. Na concepção dos participantes, o professor não chega pronto na sala de aula, pois é na prática que ele aprende. Ainda, apontou a existência de dificuldades pessoais, momentos difíceis na profissão, a hora de decidir o destino de um aluno, relação com os familiares, questões políticas, sofrimento e desgaste psíquico diante das demandas do cotidiano escolar.

Chuffi (2016) teve o objetivo de conhecer como se deram os processos formativos de sujeitos-professores, buscando compreender se e como tais processos repercutem em suas práticas pedagógicas escolares atuais, desenvolvidas em salas de aula do ensino fundamental I e investigar as repercussões dos processos formativos para a constituição de suas identidades.

Foram participantes quatro professores que trabalhavam no ensino fundamental I do 1º ao 5º ano de uma escola municipal de Ribeirão Preto-SP, com o tempo de serviço de mais de oito anos, de 4 a 7 anos e de 1 a 3 anos. Para a coleta de dados utilizou a entrevista semiestruturada com gravações em áudios.

Ao falar sobre sua(s) escolha (s) pela profissão em seu percurso histórico institucional relatam que a priori não escolheu a pedagogia, outros fatores como o social fizeram tomar tal decisão escolhendo o que lhe coube no momento. O sujeito trás memórias e experiências na perspectiva de seu futuro, carregados de angústias e desespero vivenciadas no passado em escolas públicas. Observou-se também que o sujeito-professor demonstra que sua identificação pela profissão se deu no âmbito familiar, que outros professores fizeram a diferença, portanto, foram imitados e copiados em suas práticas em sala de aula, embora acredite que a sua escolha pela

profissão fosse “natural”, é dentro de uma identidade profissional que se define e define os outros que estão ligados, com a possibilidade da construção de si mesmo. Destacou a possibilidade de o serviço público dar estabilidade e segurança financeira, observou nas vozes dos sujeitos-professores, profissionais que evoluíram em suas escolhas ao longo da sua carreira docente, sempre influenciados pelo contexto social e político, suas identificações marcadas pelo desejo de respeito, valorização, do trabalho em equipe, de ganhar o suficiente para trabalhar um período e trabalhar em universidade pública.

Pessoa (2016) buscou identificar e analisar a construção da identidade docente, a partir do olhar do professor iniciante, no momento de sua inserção na carreira, bem como compreender os conflitos e dificuldades neste processo.

De abordagem qualitativa, a pesquisa teve como primeiro procedimento a revisão da literatura, depois aplicou-se um questionário fechado com questões de múltipla escolha e outro com roteiro semiestruturado. O estudo foi realizado em escolas da rede municipal de ensino fundamental I do município de Rancharia-SP e teve participação de oito professores do ensino fundamental I de início de carreira.

Destacou-se que a escolha para iniciar a carreira de professor foi por ter um campo maior de trabalho, ainda os participantes elencam que a formação inicial não foi suficiente para suprir os problemas que encaram na profissão e desejam que seu trabalho fosse reconhecido por sua competência. Estes professores percebem que sua identidade profissional docente é uma construção diária, a partir de ações e reflexões da sua prática pedagógica.

Em seu estudo Montezuma (2016) teve por objetivo compreender como se dá o processo de constituição da identidade docente de professores experientes que trabalham com matemática nos anos iniciais, frente aos programas de governo que impactaram o ensino de matemática nos anos iniciais na educação pública estadual paulista, no período entre os anos 2012 a 2015, intitulados EMAI e PNAIC de matemática.

De abordagem qualitativa, a autora optou por trabalhar com narrativas autobiográficas, de 9 professores do ensino fundamental I na educação pública Estadual Paulista.

Como resultado da análise da pesquisa de campo da formação de professores apontou-se que ensinar é fazer escolhas em plena interação com os alunos, começando pelos saberes dos professores, das suas concepções, da ética e do

compromisso profissional que têm com o exercício à docência, sinalizam também em sua pesquisa o desconforto das professoras frente a precarização profissional sentida no trabalho docente.

Silva (2017) buscou analisar a identidade profissional de docentes do Ensino Fundamental que atuavam nas regiões do Eixo Baltazar e Sarandi do Município de Porto Alegre-RS.

A autora optou pela pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, realizada em dez escolas da rede municipal de ensino. Participaram da pesquisa seis docentes que atuavam no Ensino Fundamental 1 da rede municipal de Porto Alegre. Os critérios para a participação da pesquisa foram que fossem regentes de sala e que estivessem na docência entre oito a quinze anos de trabalho. As coletas de dados foram por meio de entrevista semiestruturada.

Os resultados demonstraram a predominância da identificação com profissão docente se iniciar na infância ou na juventude, aspecto que caracteriza em escolha profissional no futuro. As situações de mal-estar docente, em sua maioria, são originadas pelo sentimento de impotência frente a vulnerabilidade social de crianças e jovens, bem como desvalorização profissional que envolve perda de status social, proletarização e reformas educacionais que não consideram as reais condições de trabalho.

Pinheiro (2019) teve por objetivo compreender os elementos das trajetórias pessoal e profissional na constituição da identidade profissional.

Utilizou como metodologia em seu estudo a pesquisa qualitativa descritivo-analítico e a coleta de dados se deu pela narrativa de cinco participantes iniciantes, sendo dois da educação infantil e três do ensino fundamental, propôs-se encontros de histórias de vida e formação continuada.

Evidenciou-se neste estudo que a trajetória profissional inicial docente perpassa por algumas tensões conflituosas que, além de marcar passagem de aluno(a) para professor(a), é marcado pelas influencias pessoais como crença e valores na construção do fazer docente.

Santos (2019) teve por objetivo compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência do bem estar.

De natureza qualitativa de abordagem auto(biográfica) a pesquisa foi feita no município de Itapetinga, no interior da Bahia. Participaram da pesquisa quatro



professores, sendo dois da educação infantil e dois do ensino fundamental I, as técnicas utilizadas foram questionário para traçar o perfil dos participantes, foi realizada entrevistas narrativas por meio de aparelhos gravadores de áudio.

A pesquisa evidenciou que os professores iniciantes passaram por momentos de ausência de bem-estar. São docentes que vêm se desenvolvendo profissionalmente, buscando mesmo sem experiências construir suas identidades, baseado nas histórias de vida, nas experiências passadas e do cotidiano.

Cota (2020) teve como objetivo identificar e analisar a construção da identidade de professores iniciantes que atuam dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública das cidades de Mariana e Ouro Preto-MG.

A realização da pesquisa deu-se a campo com cinco professores, 3 da cidade de Mariana e 2 de Ouro Preto, que responderam questionário de maneira online. Após responderem as perguntas, foi feita a entrevista semiestruturada com os participantes, professores regentes de turma do 1º ao 5º ano, com até cinco anos de efetivo exercício da função que atuavam no ensino fundamental I na rede de ensino municipal de Ouro Preto.

A pesquisa apontou que a construção da identidade profissional se inicia antes mesmo do processo e formação inicial e que a formação inicial apresenta questões que precisam ser aperfeiçoadas para dar mais segurança ao professor iniciante. Atividades como estágio obrigatório apareceu como um marco na formação, por aproximar os futuros iniciantes de instituições escolares e alunos, podendo conhecer melhor o campo de trabalho antes de iniciar a carreira docente. Também houve destaque para a relação de apoio profissional dos professores mais experientes por proporcionar aos iniciantes mais segurança, ao contar com o apoio dos colegas.

A pesquisa de Souza (2021) teve por objetivo analisar a constituição da identidade profissional do professor em início de carreira, no contexto de mudanças nos processos educacionais.

Tratou-se de um estudo de caráter exploratório e qualitativo, que contou com a participação de três professoras do ensino fundamental I e II, do ensino público municipal de Uberaba/MG. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram entrevistas, de acordo com a técnica de história de vida e registro em diário de campo.

O estudo apontou fatores extrínsecos que facilitam o processo de constituição de identidade docente, tais como, estabilidade financeira que o serviço público assegura, a rapidez na formação favorece a entrada na profissão, formação inicial

marcada pela atuação dos licenciados nos estágios supervisionados, a inserção rápida no mercado de trabalho, a identificação dos resultados positivos do processo de aprendizagem, o reconhecimento da atividade docente como sendo transformadora. Como fatores extrínsecos dificultadores do processo de construção da identidade docente, tem-se: desvalorização profissional, baixa remuneração, estruturas físicas das escolas brasileiras, carga excessiva de trabalho, ausência da família na escola, atividades administrativas e formação continuada estruturada como cursos de especialização, aperfeiçoamento, palestras e eventos.

Pontuou-se também, os fatores intrínsecos que facilitam o processo de constituição docente, sendo: o interesse pelo estudo, influência de outros professores marcantes e o reconhecimento gerado nas crianças que admiram e se espelham em seus professores. Os fatores intrínsecos que dificultam são: desgaste físico e psicológico, falta de autonomia, administração das atividades profissionais e o relacionamento familiar e desenvolvimento psíquico destinado a profissão.

Por sua vez, Nascimento (2021) teve por objetivo identificar, descrever e analisar os modos de constituição da identidade profissional de professoras alfabetizadoras do município de Cáceres-MT. De pesquisa qualitativa, a coleta de dados foi feita por meio de entrevista através do WhatsApp, por vídeo chamada, com dez professoras alfabetizadoras que trabalhavam no segundo e terceiro ano do ensino fundamental, com no mínimo três anos de trabalho docente.

Os resultados apontaram que muitas são as responsabilidades atribuídas aos professores, entre elas as questões que envolvem o social da escola, desviando do processo de ensino aprendizagem, o que leva ao adoecimento, culpas e desistência por conta dos maus resultados.

Até aqui, apresentamos os estudos que se dispuseram a investigar as percepções de professores do ensino fundamental I. Entretanto, também pesquisamos, conforme já dito, trabalho que abarcaram as percepções de professores do ensino fundamental II, acompanha-se o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2- Pesquisas selecionadas 2015 a 2022, com professores do Ensino Fundamental II

| Nº | Título                                                                       | Autor(a)/ano | Tipo de documento | Instituição de defesa           | Link para acesso ao trabalho                                          |
|----|------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1  | Percepções de professores do ensino fundamental sobre sua formação e atuação | Lima (2017)  | Dissertação       | Universidade Católica de Santos | <a href="https://bitly.com/NkSTwylAK">https://bitly.com/NkSTwylAK</a> |

|   |                                                                                                                                       |                  |             |                                           |                                                                           |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 2 | A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe                          | Borges (2018)    | Dissertação | Universidade Federal da Bahia             | <a href="https://bityli.com/fkNNaxmts">https://bityli.com/fkNNaxmts</a>   |
| 3 | As representações profissionais de professores atuantes no ensino fundamental sobre a identidade docente                              | Canato (2019)    | Dissertação | Universidade Católica de Santos           | <a href="https://bityli.com/bmfQJLUaT">https://bityli.com/bmfQJLUaT</a>   |
| 4 | Identities docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada                                                       | Nunweiler (2019) | Dissertação | Universidade de São Paulo                 | <a href="https://bityli.com/HhwwfPwGuP">https://bityli.com/HhwwfPwGuP</a> |
| 5 | Identidade docente, inserção profissional e os caminhos da formação: um estudo etnográfico sobre uma professora iniciante de ciências | Martinez (2017)  | Dissertação | Universidade de São Paulo                 | <a href="https://bityli.com/eRNOFqBz">https://bityli.com/eRNOFqBz</a>     |
| 6 | "Eu sou escola!" temporalidades e tensões: o discurso docente e seus rumores                                                          | Silveira (2018)  | Dissertação | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | <a href="https://bityli.com/TGIVPAvF">https://bityli.com/TGIVPAvF</a>     |
| 7 | O impacto do mal-estar docente no protagonismo do professor                                                                           | Silva (2021)     | Dissertação | Universidade La Salle                     | <a href="https://bityli.com/NqrCRizRz">https://bityli.com/NqrCRizRz</a>   |
| 8 | A identidade profissional de professoras de educação básica: sentimentos e significados atribuídos à docência                         | Guimarães (2018) | Dissertação | Universidade Federal do Ceará             | <a href="https://bityli.com/bSAoqEPMW">https://bityli.com/bSAoqEPMW</a>   |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dessa maneira, Lima (2017) baseou-se nas percepções de professores dos anos finais do ensino fundamental II sobre sua formação e atuação. Para tanto, a pesquisa foi feita em quatro escolas de diferentes cidades do município de Santos-SP, sendo participantes da pesquisa 4 professoras do ensino fundamental II.

Os resultados revelaram a necessidade de rever a formação inicial, conhecer suas trajetórias de formação e (re)conhecer como se constitui a identidade pessoal/profissional e privilegiar uma melhor articulação entre teoria e prática. Em relação a formação continuada, é preciso fomentar a participação com trocas de experiências com mais diálogos, reflexões e conscientização. Ainda, é importante incentivar os professores e os demais profissionais da escola na elaboração do Projeto Político Pedagógico planejando, executando e avaliadas de forma contínua, bem como fortalecer relações de professores com a família e alunos, a fim de minimizar as dificuldades do trabalho docente.

O trabalho de Martinez (2017) objetivou identificar elementos da identidade docente de uma professora de ciências no início da carreira, buscando compreender como a confrontação inicial e a socialização na cultura profissional condicionam e orientam o trabalho cotidiano.

A autora optou por uma pesquisa etnográfica, sendo a participante da pesquisa uma professora iniciante da rede pública estadual de São Paulo, que leciona a disciplina de ciências no ensino fundamental II. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e observação. Ainda, para entender a relação da professora com a escola, entrevistou o coordenador pedagógico e os professores próximos, uma que leciona matemática, inglês, português, arte e o de geografia também com as gestoras e vice diretoras do ciclo II.

O estudo identificou a construção, desconstrução e reconstrução da professora na socialização entre as pessoas do seu convívio escolar, apresentou insegurança e diversas dificuldades. Todavia, notou-se a construção de mecanismo de sobrevivência e vivência no processo de construção da sua identidade, sobressaindo a formação profissional e continuidade da profissão.

Borges (2018) buscou compreender os caminhos da [re,des] construção identitária profissional das professoras negras de Língua Inglesa, de escolas públicas de Paripe-BA, a partir do olhar de si mesmas, com vistas a perceber seu papel como protagonistas na formação de sua identidade profissional. Para alcançar os objetivos utilizou como instrumento e procedimentos de pesquisa questionários, entrevistas dialogadas, observações e registro fotográficos, sendo as participantes cinco professoras que autodeclararam negras que lecionavam, no ensino fundamental II e no ensino médio na disciplina de língua inglesa.

Nesse estudo, destacou-se que a identidade profissional perpassa pelas questões étnica e de gênero. As questões históricas e sociais atravessaram todo o processo de construção do que é língua, o que tem implicações para sua identidade profissional. As professoras empoderaram-se do seu local social quando resolvem compreender as necessidades e os espaços sociais que convivem enquanto objeto de definição de sua identidade profissional. A identidade profissional vivenciada na visão das professoras foi segregacionista, acomodada e oprimida para a constituição de sua formação, mas, o que se configurou ao longo do estudo foi ao contrário, um sujeito insurgente, subversivo e resistente as narrativas dominantes e hegemônicas.

Canato (2018) objetivou analisar as representações profissionais de professores de ensino fundamental II a respeito da identidade docente. Realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, com 5 professores atuantes no ensino fundamental II que participaram de uma entrevista e questionário.

O estudo pontuou que a maioria dos professores foram influenciados por professores e amigos. Ainda, a facilidade de trabalho e desejo por ensinar foram importantes para a escolha da profissão. Os participantes também percebem que o curso de licenciatura não os prepara para o exercício da função, e que em sua trajetória constroem e reconstróem conhecimento, por meio dos desafios enfrentados no cotidiano escolares. Ainda, destacam a subjetividade que o docente apresenta, relacionada ao trabalho, intervindo na constituição dos saberes e no exercício de sua prática. Foi destacado que a escolha pela profissão decorreu pelas condições materiais existentes, que nem sempre ocorre pela identificação profissional, mas que com o tempo, no decorrer da atividade profissional e a partir de mais possibilidades, faz com que o profissional permaneça e construa sua carreira. Para os professores investigados é na escola que começa a influência da constituição identitária docente, pois é nela que se torna professor e desenvolve profissionalmente suas práticas e seus saberes, nela assume o sentimento de pertença social.

A pesquisa de Guimarães (2018) teve por objetivo compreender como se constitui a identidade de professoras da Educação Básica de uma escola em Fortaleza-CE, a partir de aspirações, sentidos e significados por elas atribuídos à docência.

Participaram da pesquisa qualitativa duas professoras com maior tempo de experiência nas redes públicas de ensino do município de Jangurussu, bairro de Fortaleza e, para coleta de dados, utilizou narrativa autobiográfica.

O estudo constatou que a escolha da docência foi a única opção de trabalho para as mulheres que tiveram seu espaço e seu recurso financeiro limitados, o tempo parcial de trabalho foi destacado nessa pesquisa, muitas mulheres tem filhos e precisam cuidar de casa. Para elas, ainda, o tornar-se docente está ligado as práticas cotidianas na escola.

Nunweiler (2019) teve como objetivo compreender como se constituem as identidades de docentes de educação básica que atuam nos anos finais do ensino fundamental e estão inseridos em processo de formação continuada *in loco*.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores efetivos da rede municipal de ensino de São Paulo com mais de cinco anos de trabalho docente. A pesquisa adota a abordagem sociológica utilizando como instrumento a entrevista biográfica.

Os resultados da pesquisa mostraram que todos os participantes tinham famílias com baixa escolaridade e a profissão docente surgiu como última opção de

profissão. Cada trajetória social é única, os sujeitos constituíram disposições que contribuem para o exercício profissional e também para o desenvolvimento dos saberes docentes. Em relação ao contexto de formação continuada *in loco*, observou-se que este potencializa a constituição dos saberes, uma vez que a constituição docente é marcada pelas disposições relacionadas as aprendizagens e pelos saberes da experiência, podendo ainda ser um contexto que colaboram para a constituição de disposições coletivas.

O estudo de Silveira (2018) tem por objetivo principal estudar a docência a partir dos ciclos de vida profissional, considerando os discursos docentes e os sentidos de docência que neles reverberam assim como buscando compreender as relações possíveis entre eles.

De abordagem qualitativa participaram da pesquisa quatro professoras do ensino fundamental II de uma escola da rede pública municipal, localizada em cidade do litoral norte do Rio Grande do Sul. A produção dos dados foi feita através de grupo focal, análise de conteúdo baseado no discurso e entrevista grupal.

O estudo destacou como resultado que é válido especular o constituir enquanto professor na escola é também assumir um fazer que apresenta dificuldades, experiências intrínsecas que lhe são conhecidas antes mesmo de se tornar professor de uma turma, temporalidades que afetam os saberes profissionais e identidade docente, coloca o professor em uma servidão ambígua, ao mesmo tempo em que se reconhece as especificidades de seu fazer e a necessidade de estudo, dedicação, amadurecimento que vem com o tempo para a sua realização exitosa, ele é identificado com um lugar de que ressoam efeitos de sentidos de dificuldade, receio e medo. Percebeu também que o sujeito professor é movente planejado mecanismos de permanência na instituição de ensino atravessados pela sua divisão entre o mal-estar docente e o ser-permanecer professor como forma de vida e realização profissional.

Silva (2021) teve como objetivo compreender de que maneira o mal-estar docente, repercute no protagonismo em sala de aula, em relação a qualidade da prática pedagógica e na construção de processos identitários com a profissão.

De natureza qualitativa a pesquisa pautou-se por levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturadas aplicadas a um grupo focal. Foi realizada em uma escola no município de Guaíba em Porto Alegre- RS e participaram do estudo sete

professores do 6º ano do ensino fundamental, do quadro efetivo na instituição e com no mínimo dois anos de trabalho.

A pesquisa destacou como resultado a sobrecarga de trabalho docente, envolvimento emocional e expectativa em relação a eficiência do trabalho que está sendo desenvolvido, que devido a sua complexidade poderá não ser exitosa, ocasionando frustração e alto culpabilização docente. Constatou também que o extrapolamento de funções derrubadas nos professores, revela uma desvalorização, que em nenhum momento é considerado pela sociedade como um profissional com objetivos, mas sim, como um faz tudo, sempre pronto para atender. Percebeu-se uma categoria envolvida em um trabalho sério e digno, porém esmagada por vontade política levando ao estresse que são submetidos e causando conseqüentemente o adoecimento de professores. Pontuou o impacto da política neoliberal na profissão, a inferência contribui para formação de um profissional alienado, reproduzidor de práticas limitadas, que precisam de estratégias para não sucumbir ao sistema.

Em continuidade, além de apresentarmos estudos na perspectiva dos professores de como se dá a construção e a constituição da identidade do ensino fundamental I e II. Também se apresentam estudos na percepção de professores do ensino médio, conforme o quadro 3.

Quadro 3- Pesquisas selecionadas 2015 a 2022, com professores do Ensino Médio

| Nº | Título                                                                                                                                                       | Autor(a)/ano  | Tipo de documento | Instituição de defesa               | Link para acesso ao trabalho                                            |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Um estudo sobre elementos presente na construção identitária profissional docente de professores que atuam no ensino médio: continuidades e discontinuidades | Santos (2015) | Dissertação       | Universidade Federal de Pernambuco  | <a href="https://bityli.com/LkEkRkeGV">https://bityli.com/LkEkRkeGV</a> |
| 2  | Vitimização versus empoderamento: as identidades constituídas no discurso de professores de ensino médio público em formação continuada                      | Brasil (2016) | Tese              | Universidade Federal de Santa Maria | <a href="https://bityli.com/smZKzksN">https://bityli.com/smZKzksN</a>   |
| 3  | Percursos formativos e identidades laborais: o professor de sociologia do ensino médio                                                                       | Pompeu (2019) | Dissertação       | Universidade Federal de Santa Maria | <a href="https://bityli.com/ovnmolysP">https://bityli.com/ovnmolysP</a> |

|   |                                                                                                       |              |             |                                    |                                                                         |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 4 | Ser professor de filosofia: A construção da identidade docente no ensino médio em Carutapera/MA       | Souza (2020) | Dissertação | Universidade Federal do Maranhão   | <a href="https://bityli.com/ktfoZJsYq">https://bityli.com/ktfoZJsYq</a> |
| 5 | Fanzines Narrativos: Um olhar sobre as identidades profissionais de professores de uma escola pública | Silva (2017) | Dissertação | Universidade Federal de São Carlos | <a href="https://bityli.com/SdGXfHBtH">https://bityli.com/SdGXfHBtH</a> |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A pesquisa de Santos (2015) teve como objetivo compreender como professores que atuam no Ensino Médio vêm (re)construindo a sua identidade profissional docente a partir de reconfigurações preconizadas pela Lei nº 9.394/96, em termos de continuidades e descontinuidades.

Tratou-se de um estudo de abordagem qualitativa, que teve como sujeitos da pesquisa 16 professores que atuam em diferentes áreas de conhecimento de duas escolas de ensino médio do município de Recife-PE. Como instrumento para a coleta de dados, a autora utilizou o questionário e entrevista semiestruturada.

O estudo identificou que os participantes se identificam com a profissão no âmbito do reconhecimento do caráter de intervenção e responsabilidade sociopolítica e com a docência no ensino médio, pela expressão que este caráter assume nesta etapa da educação básica. Revelou também na dinâmica da construção identitária, posicionamentos que reafirmam a escolha, bem como refletem configurações da profissão docente enquanto corpo profissional. Consideram a identidade profissional docente como um movimento permanente de construções, desconstruções e reconstruções de situações e percursos individuais e coletivos.

Brasil (2016) teve como objetivo analisar os discursos participantes de uma prática de intervenção colaborativa que docentes produzem sobre si mesmos, afim de identificar como suas práticas identitárias são constituídas.

Para a pesquisa utilizou o método de intervenção colaborativa e foi proposto um espaço de reflexão colaborativa entre o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e redação da Universidade Federal de Santa Maria, com uma escola pública estadual de ensino médio. O universo de análise que foi investigado é o segmento de professores de uma escola pública estadual de educação básica (ensino médio) e de educação profissional (curso técnico em administração: gestão e negócio) no município de São Gabriel- RS, a equipe diretiva também colaborou com a pesquisa.



O estudo mostra participantes que, embora relatam pontos negativos como antiga, incompetente, vulnerável e apagada que identificam a si mesmas na profissão, no decorrer da formação continuada relatam que gostam da sua profissão e pretende permanecer nela. Foram destacadas duas performances identitárias, as que podem ser percebidas a partir de um princípio operacional, onde um grupo de professores pesquisados atribuem a si, a necessidade de agir e transformar a situação atual do ensino. A outra performance identitária a partir de um princípio crítico-reflexivo, grupo de professores que percebem que há outros participantes no processo de educação, seriam forças externas ao ambiente físico escolar, mas não os segmentos da sua comunidade, que interferem sobre a forma de agir do professor e que comprometem a qualidade de ensino. E seus discursos nos mostram que a sua trajetória profissional, o trabalho na escola, a profissão docente na sua perspectiva e na sociedade constroem suas identidades.

Pompeu (2019) teve como objetivo pesquisar, sistematizar e apresentar as trajetórias formativas e as identidades laborais dos professores e das professoras que ministram a disciplina de Sociologia no Ensino Médio das escolas público-estaduais da cidade de Santa Maria-RS.

Participaram da pesquisa professores e professoras que ministram a disciplina de sociologia no ensino médio de 15 escolas, 4 gestores de 3 escolas, um representante da 8ª Coordenadoria Regional da Educação e um membro do 2º Núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/Sindicato). Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, por meio da observação direta, entrevista semiestruturada e análise documental além de referência bibliográficas sobre o tema.

Constatou-se nesse estudo que os professores não tinham formação em licenciatura na área de ciências sociais, que o trabalho docente é intenso, dramático e com certas padronizações em decorrência da estrutura escolar e da profissão, observou-se também que o salário não é suficiente diante da realidade vivenciada por esses profissionais. A identidade desses professores se faz baseada em rupturas e continuidades, reconhecimento e não reconhecimento. Ainda observou-se a identidade em relação a disciplina de sociologia, chegando a três tipos de termos: a filiação identitária, a desfiliação identitária; e a intermediária.

Souza (2020) teve como objetivo analisar a construção da identidade do professor de Filosofia, no ensino médio, na cidade de Carutaperá - MA.

De pesquisa qualitativa, o método utilizado foi empírico- bibliográfico e documental. Os instrumentos para a coleta de dados foram entrevistas e questionários aplicados a quatro professores de filosofia do ensino médio, com mais de cinco anos de atuação profissional na área.

Notou-se entre os entrevistados que suas percepções sobre o “ser professor” implicam diretamente no reconhecimento que cada um tem de sua característica profissional. Também foi observado que a prática deve constantemente ser reinventada, a partir de novas metodologias, não é a relação com o outro que surge a reflexão verdadeira, mas a técnica e recursos empregados na aula. Na perspectiva hermenêutica, constatou que a construção identitária dos entrevistados não pode ser pensada no âmbito técnico, mas sim em uma proposta de educação compartilhada.

Silva (2017) em sua pesquisa teve como investigar como os professores de uma escola pública percebem suas identidades profissionais para compreender como se tornaram professores.

Participaram da pesquisa 3 professores, 1 de física, 1 de matemática e 1 de língua portuguesa. De natureza qualitativa a autora fez análise de fanzines autobiográficos e entrevistas em grupo e individual com gravações em áudio.

A autora apontou que os professores pesquisados em seus atos de pertença na identidade que atribuem em si, buscam autonomia, ameaça pela desvalorização da profissão. A compreensão de tornar-se um professor está relacionado com a conscientização das relações dentro da escola e da comunicação com o exterior.

A partir dos estudos apresentados é possível pontuar que a identidade docente na percepção dos profissionais participantes das pesquisas é subjetiva, isto é muito própria de cada professor, porém em todos esses cenários perpassa muitos desafios e angústias.

Algo comum a todos os estudos se refere aos significados e influências de seus pares, pois, estes proporcionam mais segurança para aqueles profissionais em início de carreira, bem como, as histórias de vida vinculada às práticas cotidianas no ambiente escolar, são marcantes na constituição da identidade profissional docente.

Os familiares e amigos também influenciaram na escolha da profissão, a figura materna parece ter um papel decisivo na escolha profissional, isto é, filhos de professoras acabam escolhendo igualmente a profissão.

Outro ponto importante para a escolha da profissão é a inspiração advinda pela admiração a outros profissionais professores e é na escola que se torna professor,

desenvolve suas práticas e seus saberes. Isto significa que desde a escola, enquanto ainda alunos, pode iniciar a identificação com a profissão.

As pesquisas também apontam que a docência, para muitos professores, foi o único caminho em busca de autonomia financeira, pois consideram um campo maior no mercado de trabalho. Todavia, estes mesmos profissionais destacam a desvalorização financeira que progressivamente vem acometendo à docência devido a política neoliberal.

Importante pontuar também que questões de gênero marcam a escolha da docência, uma vez que para muitas professoras, o magistério foi a única opção de profissão por terem seus recursos e espaços limitados.

Quanto à formação inicial os trabalhos indicam em unanimidade que os docentes percebem as fragilidades desse momento formativo, a teoria e prática devem estar atreladas, atribuem grande valor as experiências profissionais que vão vivenciando ao longo da profissão como importantes para a constituição de sua identidade, pois as relações no ambiente escolar trazem o sentimento de pertença social.

Algo marcante às distintas identidades construídas é a questão do adoecimento docente, seja pela desvalorização profissional ou pela sobrecarga de trabalho. A esse respeito, os professores percebem que realizam inúmeras funções que extrapolam a prática pedagógica. Sinalizam também inferência política e reformas educacionais, que os levam a frustração e estresse.

Percebem, ainda, que são profissionais que se reinventam, que estão em constante mudança, em especial, pela inserção e avanço das tecnologias digitais.

Em nossas análises, a princípio, não existem nos trabalhos pesquisados, diferenças significativas quanto à identidade profissional de professores do Ensino Fundamental I, II e Médio. Entretanto, algumas diferenças podem ser pontuadas, tais como, a questão da desvalorização profissional parece estar mais presente nos discursos de docentes do Ensino Fundamental II, assim como, para docentes do Ensino Médio, o compromisso social com a etapa de ensino que atuam, surge mais veementemente em suas falas.

Com base no levantamento bibliográfico e nas discussões que foi apresentado, demonstraremos a importância de estudos sobre identidade docente, situamos esta Dissertação com o intuito de apontar que identidades docentes vêm sendo produzidas a partir do novo Ensino Médio. Para tanto, faz-se necessário compreender como essa

etapa de ensino vem consolidando no país, tal qual, como se delineia na atualidade, em sequência, na próxima seção, discorreremos sobre essas questões que tangenciam o Ensino Médio.

### 3 ENSINO MÉDIO FOCO DE DISCUSSÕES E REFLEXÕES

Pretendemos nesta seção discorrer sobre a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, no âmbito da estrutura e funcionamento, por meio de documentos legais, assim como, ao longo do tempo como esta etapa vem se configurando no país e no estado de Mato Grosso do Sul.

#### 3.1 Breve histórico da consolidação do Ensino Médio no Brasil

Nos diferentes tempos e espaços sociais, a educação promove uma forma de agir coletiva, desenvolve, nas crianças e jovens, as habilidades, conhecimento e, juntamente com a formação social, constitui uma prática social (Saviani *et al.*, 1998). A educação passou por mudanças no Brasil e, conseqüentemente, no estado Mato Grosso do Sul. Tais momentos ocorrem devido às reformas nos documentos educacionais, impulsionadas pela industrialização, urbanização e por tendências técnicas e tecnológicas (Saviani, 2013).

Em um breve resgate histórico, observa-se que no período ao qual o Brasil era uma colônia portuguesa, poucos tinham acesso ao ensino, sendo este voltado a religiosidade e para elite. O período colonial foi o momento em que surge o Ensino Médio sob a responsabilidade dos jesuítas permanecendo até o final do século XVIII.

O ensino secundário, que hoje corresponde ao ensino médio, era ofertado pelos jesuítas, mas no início do século XIX, não havia muitos estabelecimentos de educação formal e, os poucos que havia com ensino secundário, foram fechados com a expulsão dos jesuítas da colônia pelo rei de Portugal. Tal conjuntura educacional muda com a chegada da Família Real, em 1808; surge a necessidade de educação e formação para as elites vindas ao Brasil. (Silva, 2019, p.47).

A educação ainda apresentava um ensino com características seletiva e elitista pois, o objetivo principal era a preparação da classe mais abastada para o ingresso no nível superior. Devido ao ato adicional promulgado em 1934, os estados ficaram responsáveis pelo ensino primário e secundário, surgindo assim, os liceus provinciais, o primeiro no Rio Grande do Norte em 1835 e o colégio Dom Pedro II em 1838, na corte (Pinto, 2007).

No Brasil, com a ruptura da revolução de 1930 e com as transformações que ocorreram nesse período, sob a liderança de Getúlio Vargas é que surgiu pela primeira vez um órgão responsável pela educação, um Ministério da Educação que teve a

frente da pasta o ministro Francisco Campos. Diante desses acontecimentos, em 1931, surge o Decreto nº 19.890 que institui sobre a organização do ensino secundário com seu complemento o Decreto-lei nº 4.244 de abril de 1942, que vigorou até 1971. Por esse sistema, o ensino secundário funcionava da seguinte maneira: duração de sete anos, que se dividia em ginásio com duração de quatro anos e colegial com duração de três anos (Silva,2019).

Salienta-se que nesse período o ensino secundário não era obrigatório e aos que queriam seguir com os estudos, tinham que passar por um exame de admissão, dentro de um processo marcadamente excludente, uma vez que havendo reprovação tirava a oportunidade de quem queria avançar nos estudos.

A partir da regulamentação e ações administrativas responsáveis pela manutenção do ensino secundário no Brasil, em Mato Grosso do Sul, antigo Mato Grosso:

A educação secundária pública passou a ganhar espaço no Sul, com a criação do Ginásio Municipal Maria Leite na cidade de Corumbá, no ano de 1937, e do Liceu Campo Grandense em Campo Grande, no ano de 1938. O desenvolvimento social e econômico que esses municípios apresentaram no período, delineou as implementações desses estabelecimentos de ensino secundário e os investimentos públicos na educação. (Urbieta; Assis, 2021, p. 213).

Com a aprovação da Lei nº 5.692 de 1971, houve alteração no Ensino Médio unificando o antigo ginásio com o antigo primário, foi criado o primeiro grau com duração de oito anos, obrigatório e gratuito nas instituições públicas e o segundo grau que antes era colegial com duração de três anos. Conforme essa lei todas as escolas de segundo grau deveriam assegurar qualificação profissional de nível técnico, com duração de quatro anos ou de auxiliar técnico com duração de três anos (Pinto, 2007). Ficou evidente que o objetivo desse documento era atender a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e reduzir as demandas para o ingresso no nível superior. Alves, Silva e Jucá (2022) afirmam que:

[...] esse enfoque na profissionalização dos jovens brasileiros se justificava pelo contexto de acelerada industrialização na qual o Brasil estava inserido. Além disso, como anteriormente o foco do ensino secundário era exclusivamente preparar para o ingresso no ensino superior, aconteceu que no país não conseguiu suportar a demanda para esse nível de ensino e, por isso, reorganizou o ensino secundário de forma a direcionar as pessoas para o mercado de trabalho. (Alves; Silva; Jucá, p. 143).

Esse período ficou marcado pelas mudanças que ocorriam na educação, pelo desenvolvimento do país e da economia, bem como, a criação do novo estado (Mato Grosso do Sul), em 11 de outubro de 1977. O primeiro Plano de Educação do novo estado, governado por Pedro Pedrosian, teve como proposta para o 2º grau os seguintes objetivos:

- proporcionar aos educandos desse grau, educação geral e formação profissional, possibilitando não só o ingresso no mercado de trabalho como real aproveitamento e ampliação das oportunidades de trabalho;
- valorizar e dar assistência técnico-pedagógica aos agentes educacionais; implantar habilitações condizentes com as reais necessidades do educando e da região; - promover a articulação com órgãos e unidades de produção, que possam fornecer, com certa periodicidade, informações que possibilitem a flexibilidade e mutabilidade de estrutura e habilitações oferecidas;
- estimular a utilização de recursos naturais existentes, preservando as condições geo-ecológicas. (I PEE/MS, 1980, p. 58- 58).

Segundo Pires (2019) eram muitos os problemas no sistema educacional no Mato Grosso do Sul. Dentre elas estavam as dificuldades no cumprimento legal da oferta do 2º grau, infraestrutura adequada e pessoal capacitado, uma vez que diante do novo estado houve o crescimento populacional, o que acarretou aumento da demanda de matrículas e devido ao não planejamento que atendesse a demanda, as poucas escolas que havia tiveram que ofertar até o quarto período. Destaca-se também a falta de professores, muitos não tinham formação pedagógica, isto é, eram leigos. Ainda, eram frequentes os atrasos no salário dos professores nesse período, bem como a organização da estrutura escolar política e pedagógica eram precárias.

Esse sistema durou até 1982, com a redemocratização e a aprovação da constituição de 1988 e da nova LDB em 1996, o Brasil passou por um novo cenário redesenhando e consolidando novas diretrizes para educação brasileira, ampliaram a oferta de EM público, mas infelizmente essa ampliação não correspondeu a ampliação financeira, acarretando queda no ensino público de qualidade (Pinto, 2007).

Somente em 2009, o EM passou a integrar a Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Dessa forma, o EM tornou-se um direito de todos os cidadãos do país (Kleine, 2018). Para Silva (2019) esse momento foi importante, pois houve o fortalecimento e universalização do EM. Ainda, neste período foi criado também por meio de portaria de nº 971 em 09 de outubro de 2009, o Ensino Médio Inovador que teve por finalidade fortalecer os Sistemas de Ensino Estadual e Distrital.

O Ensino Médio tornou-se a última etapa da Educação Básica, com duração de três anos, constitucionalmente com garantias de direitos ao acesso a educação para todos os cidadãos brasileiros. Dessa forma a Lei de diretrizes e bases nº 9394/1996, em seu artigo 35º estabelece finalidades para essa etapa da Educação Básica:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996).

Diante do exposto, as finalidades do EM confirmam a divisão entre aqueles que ingressariam no ensino superior com aqueles que eram destinados ao mercado de trabalho. O ensino estava a serviço de uma dessas finalidades. Nesse momento destaca-se a flexibilização e adaptação que vai de encontro com o querer do capitalismo contemporâneo, ao qual, requer mais trabalhadores em um momento de crise, onde ocorreriam tentativas de reestruturação do sistema. Surgiu então, o neoliberalismo como forma de superar o capitalismo, apresentava-se em diferentes espaços inclusive no campo educacional (Alves *et al.* 2022). Um modelo de ensino voltado ao mercado de trabalho e operação de novas tecnologias.

Com todas as mudanças ocorridas no Brasil seja no cenário político, econômico e social, devido ao processo de globalização, fato este que ocorreu também com a educação, o EM precisou ser revisto, fez-se necessário um ensino que não fosse tradicional e de memorização de conteúdo. Em relação aos professores, embora nessa época ainda houvesse professores sem formação de nível superior, o artigo 62 da LDB institui que nessa etapa de ensino os professores devem possuir formação em nível superior, com licenciatura plena.

Cabe ressaltar a proposta curricular para o EM os Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio (PCNEM), apresentavam-se da seguinte forma:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (Brasil, 1999, p. 5).



Os PCNs do Ensino Médio confirmam a adequação de um sistema capitalista produtivo. O ensino deixa de ser centrado apenas no conhecimento, com a intenção de desenvolver competências e habilidades que permite continuar aprendendo (Brasil, 2000). “É possível perceber um discurso destinado ao EM com a intenção de desenvolver no educando os conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho, conhecimentos esses relacionados a produção capitalista” (Alves *et.al.*,2022, p.146). Estevão (2019) explicita a necessidade da adequação do PCNEM ao sistema produtivo e ainda observou que ao reorganizar o currículo intencionalmente aderiu ao neoescolanovismo e neopragmatismo.

Em continuidade, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) promoveu mudanças no cenário do EM. No estado de Mato Grosso do Sul já havia escolas com carga horária de mil horas anuais, definida pela Resolução/SED/MS nº 3200, de 31 de janeiro de 2017 (Mato Grosso do Sul, 2017). Esta carga horária contemplava escolas que participavam do referido programa e escolas que não faziam parte do ProEMI.

Outro importante documento foi lançado pelo MEC em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE). A discussão sobre o PNE teve início na Era Vargas, momento marcado pelo nacionalismo, o principal objetivo desse documento era preparar a nação por meio da educação, assim, acreditava que por este meio todos os problemas do país iriam resolver. Legalmente o PNE foi discutido no decorrer do tempo, e somente em 1999, efetivamente começou a discussão sobre o PNE, em decorrência de muitas alterações e passada por diversos governos, em 2014 foi finalizada (Alves *et.al.*, 2022).

Mesmo com todas as alterações que foram feitas no Ensino Médio, sua estrutura continua com resquício do passado, um ensino não apenas voltado para o ingresso na universidade, mas também para o mercado de trabalho. Claramente fica evidente que os governantes no decorrer do tempo, tornaram-se ... “cada vez mais conivente com pensamentos e ações onde o importante é agradar e satisfazer os empreendedores estrangeiros, e não os cidadãos brasileiros” (Vieira *et.al.*,2017, p. 71).

Sendo assim, em 2017 a LDB de 1996 passou por mudanças, adequando ao novo formato do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, essas modificações tinham como motivo, tornar o EM mais atrativo para os jovens (Kleine, 2018). A

reforma do Ensino Médio tornou-se algo concreto após a lei ser aprovada e sancionada pelo ex-presidente Michel Temer. Essa Lei foi chamada de Novo Ensino Médio, o qual [...] “proporciona nova perspectiva curricular, conciliando com os entendimentos da sociedade atual, envolvidas em meios a reflexões sociais e avanços tecnológicos e com as aspirações dos jovens estudantes” (Vale, 2022, p. 136).

### 3.2 O Novo Ensino Médio

A reestruturação do Ensino Médio, teve como proposta a flexibilização do currículo. Um currículo “composto por uma etapa geral com carga horário de 1.800 horas, que deve responder a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, mais 1.200 horas, distribuídas nos itinerários formativos” (Habowski; Leite, 2022, p.12).

Para Alves *et.al.* (2022) o novo Ensino Médio representa:

[...] a consolidação da flexibilização curricular que há tempos vem se incitando nas leis, decretos e resoluções direcionadas ao EM flexibilização curricular que simboliza a expressão do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível e sua lógica de distribuição desigual do conhecimento. (Alves, 2022, p.149).

Com a reformulação curricular do EM os currículos conforme proposto, deverão considerar aspectos voltados para a construção do projeto de vida do aluno de forma integral, físico, cognitivo e socioemocional (Brasil, 2017). Esse percurso formativo deve ocorrer de diferentes formas e organizações curriculares por meio dos itinerários formativos de acordo com a necessidade das instituições de ensino e do contexto local.

No que tange a flexibilidade da grade curricular, essas mudanças foram amplas. O Novo EM aspira atender os diversos múltiplos interesses e expectativas dos estudantes, coloca-os frente ao protagonismo do seu próprio processo de formação.

A articulação da Lei 13.415/2017 e a BNCC seria com a formação básica comum e não com os Itinerários Formativos, mas a BNCC abrange tudo junto, passando também a ser orientado pelas competências gerais e específicas. A BNCC já era prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de 2014, esse documento tem o intuito de promover a educação integral e o desenvolvimento

pleno dos estudantes em todos os estados brasileiros. A parte da etapa referente ao E.M., só foi concluída na Base Nacional Comum Curricular em 2018, embora sua homologação tenha sido em 20 de dezembro de 2017. A BNCC referente a essa etapa de ensino encontra-se organizada articulada com as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, centrada em competências que orientam as aprendizagens essenciais em toda a Educação Básica (Brasil, 2019).

Em relação ao currículo flexível, este que está disposto em todos os documentos legais que trata do novo Ensino Médio, parece ser bastante atraente e sedutor, foi nesse viés que o governo exaltou essa etapa de ensino em propagandas oficiais. De forma crítica considera-se que, com a participação efetiva dos setores privados na elaboração da BNCC, ao qual, defendem de flexibilização dos percursos formativos, sob argumentos voltado para a possibilidade de que o ensino fosse oferecido por meio de uma base comum nacional, assegurando aos estudantes tanto a escolha de aprofundamento dos estudos em uma área acadêmica, ou pela formação técnica profissional, esta ideia romantizada e esvaziada não teve um determinante de classe, foi como se a trajetória e projeto de vida fosse apenas subjetivo (Manâncio, 2022).

Sobre a participação do empresariado na construção da base, denota-se que:

[...]não condiz com a inegável necessidade de superação de demandas históricas e com a quebra de paradigmas, no sentido de buscar uma educação mais equitativa e de qualidade. As incessantes ofensivas das classes dominantes sobre as políticas educacionais têm entre seus objetivos a manutenção da ideologia neoliberal, estabelecendo padrões de qualidade dirigidos e a imposição de um novo consenso para o campo educacional e para a formação do cidadão, sob a égide dos interesses do capital (Branco; Zanatta, 2021, p.64).

Assim, o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por cinco itinerários formativos, a informar: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Sobre o Novo EM, Vale (2022) afirma que:

A grande diferença do Novo Ensino Médio é a possibilidade da construção de Itinerários Formativos, esses itinerários devem se abrir para a mudança. Na medida em que estamos falando de itinerários formativos, estamos falando de itinerários que poderão integrar com as áreas do conhecimento, que poderão dar ênfase numa unidade temática, onde os alunos poderão segui-los por meio de disciplinas eletivas, ou por meio do ensino de projetos, trabalhando unidades temáticas e integradoras. (Vale, 2022, p.138).

Os itinerários formativos, além, da base comum são caminhos pelos quais os estudantes irão seguir e compreende o projeto de vida dos alunos, as eletivas orientadas e a formação técnica e profissional. É desta maneira que ocorre a flexibilização curricular do Ensino Médio, assim, pretende atrair os estudantes, melhorar o ensino e diminuir a evasão escolar e reprovação. Sobre a parte diversificada, a Lei justifica-se pelo atendimento dos interesses dos alunos ao escolher o que se quer aprender, a não adequação do que se ensina nas escolas, o que estaria desmotivando os estudantes a estudar. A Lei responsabiliza os estudantes para justificar as mudanças curriculares e desconsidera os problemas como, condições básicas estruturais das instituições e do trabalho de professores, bem como ignora dignas aprendizagens aos estudantes (Krawczyk; Ferretti, 2018).

Para Ferretti (2018) a Lei demonstra diferenciar o Ensino Profissional de nível técnico dos demais percursos em áreas de conhecimento científico, mostra que está integrado ao Ensino Médio, mas, assim aparenta negação dessa integração, a esse aspecto ao tornar em caráter formativo, assim a formação técnica separa-se da formação geral na primeira parte do curso.

O novo E.M. permite que o estudante opte por uma formação profissional técnica dentro da carga horária do Ensino Médio regular. São diferentes os tipos de curso na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo elas, qualificação profissional técnica de nível médio, que pode ser definida como cursos que se integram à organização curricular de uma Habilitação Profissional de Nível Técnico (curso técnico) e compõe os itinerários formativos, pode ser chamado também de unidades ou módulos, correspondem 20% da carga horária. A Habilitação Profissional Técnica, são cursos que habilitam para o exercício profissional reconhecida pelo mercado de trabalho, pode ser articulada ou subsequente ao E.M., pode ser integrada ou concomitante a essa etapa de Ensino, com carga horária que varia entre 800, 1000 e 1200 horas e ter diferentes arranjos curriculares possibilitando os Itinerários Formativos como saída intermediária de qualificação profissional técnica (Conselho Nacional de Educação, 2012).

A reforma do Ensino Médio no sentido de profissionalização vem promover a realização de trabalho simples e cada vez mais precário. Observe-se que os estudantes terão um aligeiramento da formação profissional, assim, cumprirão o Itinerário de Formação Técnica e Profissional concluindo vários cursos de qualificação

profissional, o itinerário técnico e profissional não se confunde com o curso técnico, pois, pode ser oferecido em diferentes arranjos e saídas intermediárias. Fica claro que o quinto Itinerário Formativo não promove um ensino onde os estudantes possam desenvolver sua capacidade de apreender e empregar novas técnicas e tecnologias, mas, sim um ensino que propicia o desenvolvimento de competências básicas caracterizando cursos curtos de qualificação profissional e a precarização na formação dos estudantes do E.M. (Piolli; Sala, 2020).

Nessa perspectiva o Itinerário, proposto de forma técnica e profissional que está em curso com a flexibilização do currículo, assim como os demais Itinerários Formativos do novo E.M. é a fragmentação e segmentação da oferta do E.M. do país. Salienta-se que há um abismo e uma grande diferença entre o curso técnico e os cursos de qualificação previsto na reforma.

A partir do ano de 2022, as escolas começaram a implementar o Novo Ensino Médio, de acordo com o cronograma nacional de implementação instituído pela portaria de nº 521, de 13 de julho de 2021, sendo obrigatório a educação brasileira seguir a legislação vigente, o que tem provocado além de críticas, mudanças e desafios impostos à implementação. Em 2022 foi o primeiro ano de implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do EM, em 2023 implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos e em 2024 a implementação em todos os anos do Ensino Médio. Entre os anos de 2022 a 2024 deve ocorrer monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.

Vale ressaltar que na elaboração e defesa do Novo Ensino Médio muitas instituições privadas se envolveram, como afirma Alves *et. al.* (2022), que:

[...] várias empresas se reuniram e lançaram uma verdadeira campanha para aprovação dessa campanha para aprovação dessa reforma. Fundações privadas, a exemplo do Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, dentre outras, lideram até hoje o “Movimento Pela Base”, um coletivo de empresas com o objetivo de apoiar e difundir a BNCC e o Novo Ensino Médio. Essas empresas se envolveram diretamente nas discussões que estruturaram essa reforma, influenciando na construção da reforma e se colocando como frente interessada nas mudanças. (Alves *et. al.*, p.148).

Na mesma direção Lopes e Moreira (2021) também afirmam que a reforma do Ensino Médio foi pensada intencionalmente e idealizada pelos empresários e pela classe política para atender as ideias neoliberais e ao mercado de trabalho. O que

ficou evidente nos últimos anos e vem concretizando um ensino precarizado, com formação em nível técnico, atendendo as demandas dos interesses da classe dominantes.

Para Estevão (2019) essas reformas educacionais brasileiras estão dentro de um conjunto de medidas que veio para acabar com a democracia, nesse pacote está incluído a retirada de direitos, diminuição de recursos públicos para educação e saúde, além da flexibilização das leis trabalhista e reforma da previdência. É nítido também na reforma, a hierarquização das disciplinas recomendadas pelos sistemas internacionais, retirando das classes mais populares os conhecimentos científicos e está expresso ainda as parcerias público-privado.

Fazendo crítica à Lei sobre a organização curricular existente, Ferretti (2018) destaca:

[...] multiplicidade de disciplinas e rigidez na sua estrutura. Por isso mesmo suas propostas centrais giram em torno de dois aspectos principais: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias). A legislação ora proposta parece ignorar que a divisão das atuais matrizes curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada, tendo em vista o atendimento a demandas locais por parte das escolas, devidas à extensão e diversidade cultural do país, já se constitui, em certo sentido, numa forma de flexibilização, aceita e praticada pelas escolas brasileiras desde a década de 1980, a qual não priva os estudantes do acesso ao conjunto de conhecimentos ofertados a partir de vários campos do conhecimento historicamente produzido. (Ferretti, p.27).

Conforme Krawczyk e Ferretti (2018) a reforma curricular, instituída pela Lei n.13.415/2017,

[...] é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia. (Krawczyk; Ferretti, 2018, p. 38).

Perboni e Lopes (2022) acrescentam ainda, que essas alterações causaram protestos de alguns segmentos, devido ao fato de não ter havido discussões com a sociedade e com os profissionais da educação, além de causar alterações na lotação de professores, também pela diminuição de carga horária das disciplinas e condensar as disciplinas de Literatura e Língua Espanhola.

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo

dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada [...]. (Mota; Frigotto, 2017, p. 369).

As escolas vêm tentando ajustar a esse novo currículo e, especialmente, na perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, é desafiador, já que o currículo define metodologias e ferramentas pedagógicas. Diante disso, é preciso que os estados repensem em novos espaços de aprendizagens, faz-se necessário a reflexão da maneira como os professores qualificados podendo proporcionar aos jovens formação voltada a própria busca de conhecimento, com foco nas necessidades dos alunos, da sociedade e do estado, não somente no profissional (Vale, 2022).

Geraldi (2015) explicita a razão de ser a BNCC a uniformização do ensino no país. Com reflexo da BNCC e implicações da Reforma do Ensino Médio o currículo estadual do Mato Grosso do Sul sugere a mesma estrutura curricular, ao qual, se dá pela,

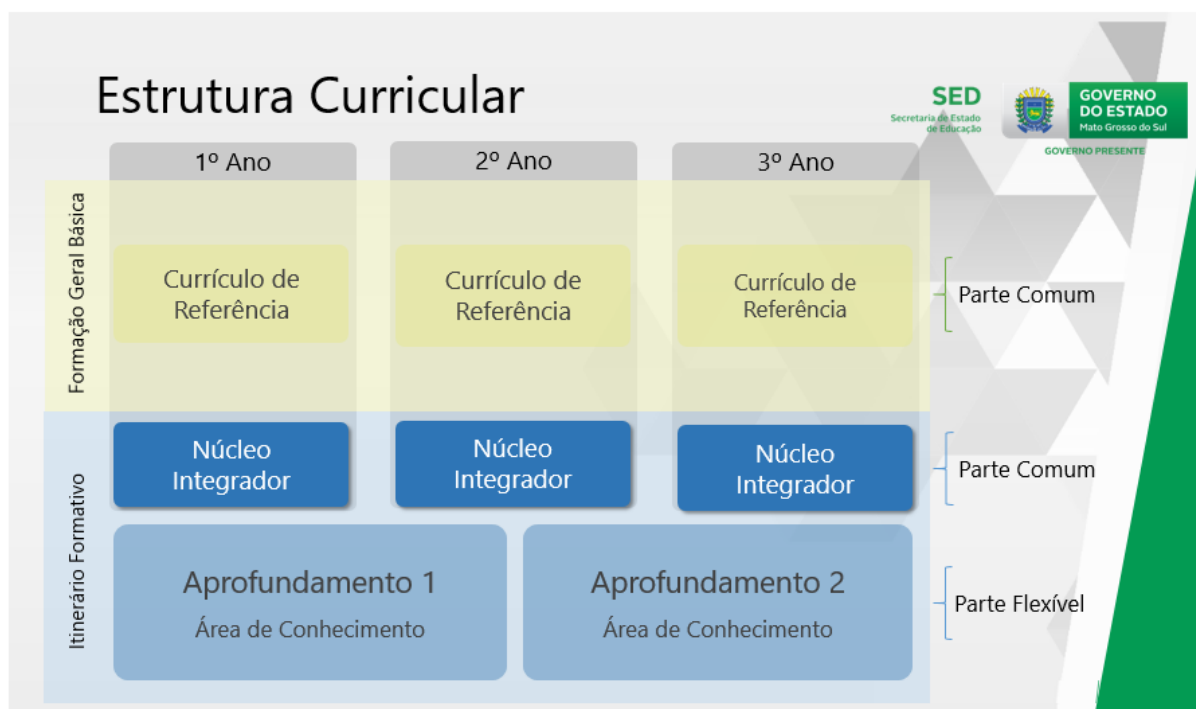
[...] a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideais é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz. (Geraldi, 2015, p. 293).

Em 2018, os estados seguiram o processo regulatório federal, foram se desenvolvendo em diferentes formas. Mato Grosso do Sul, também seguiu os principais documentos que regulamentam o Novo EM, a saber: Lei 9394/1996, Lei 13005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.415/2017, Resolução CNE/CEB n. 3/ 2018, Portaria nº 331/2018, Portaria de nº 649/2018, Portaria de nº 1024/2018, Resolução FNDE nº 21/ 2018, Resolução CNE/CP nº4 / 2018, Portaria nº 1432/2018, Portaria nº 2116/ 2019, Resolução FNDE nº 17/ 2020, Resolução/ SED MS nº 3.776/ 2020, Resolução CNE/CP nº 1/ 2021, e Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.

Por meio desses marcos legais para implementação do Novo EM a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Ministério da Educação – MEC, elaborou e sistematizou um novo currículo composto por Formação Geral Básica (FGB), disposto no Currículo de Referência e por Itinerários Formativos

organizado no Catálogo de Unidades Curriculares. Assim, o documento considerou as diretrizes normativas e critérios estabelecidos pelo MEC, conforme Figura 1 tem-se:

**Figura 1** – Estrutura Curricular do EM do estado de Mato Grosso do Sul



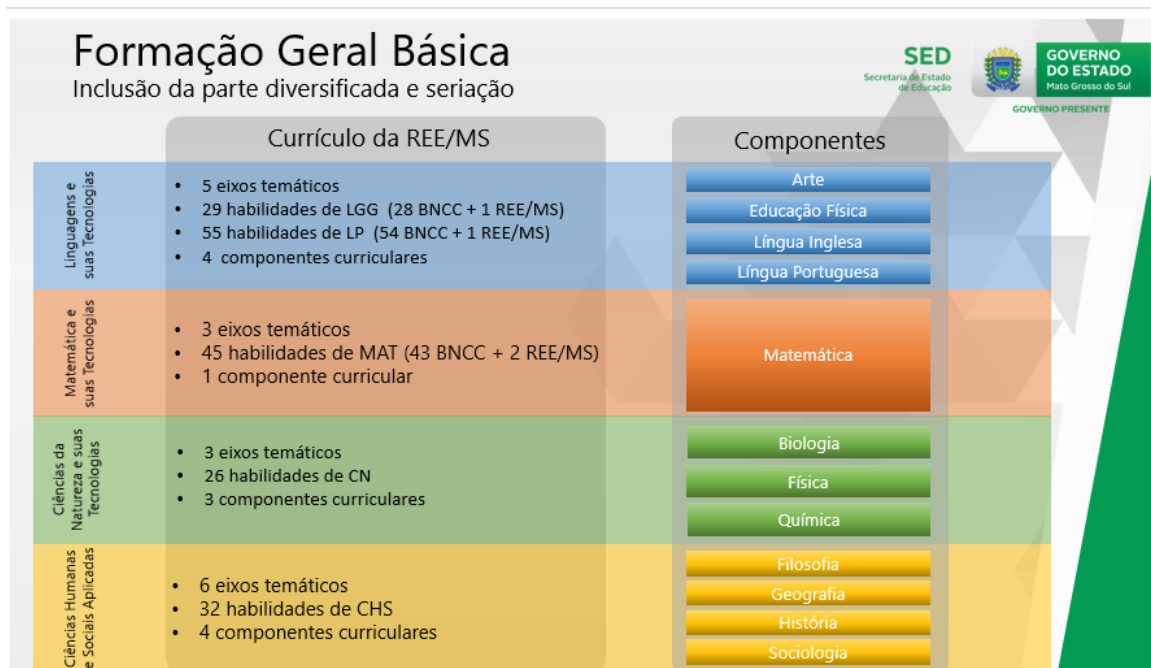
**Fonte:** Print página da Secretaria Estadual de Educação- SED-MS<sup>3</sup>

Como disposto no Currículo de Referência a FGB, é constituída por competências específicas e por habilidades, organizadas em quatro áreas de conhecimento, como demonstra a Figura 2, sua estrutura encontra-se em eixo temáticos, habilidades, competências e componentes curriculares, separada pelas respectivas áreas de conhecimento.

<sup>3</sup> Disponível em: < <https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/> > Acesso em jul. de 2023.



**Figura 2 – Estrutura da Formação Geral Básica do Ensino Médio- MS**



**Fonte:** Print página da Secretaria Estadual de Educação- SED-MS<sup>4</sup>

Assim, como prevista na LDB, a carga horária para a etapa do EM, são de no mínimo de 3.000 mil, destinada a FGB no mínimo 1.800 horas e automaticamente 1.200 horas são destinados aos Itinerários Formativos. Na Lei da Reforma Curricular não ficou explícito quantos Itinerários Formativos cada ente federativo deveria incluir. Não sendo obrigatório incluir na estrutura curricular os cinco itinerários, devendo incluir pelo menos um, ficando sob responsabilidade dos estados a escolha dos itinerários a oferecer, de acordo com a realidade e contexto de cada região (Ferretti, 2018).

Segundo Mato Grosso do Sul (2021), essa flexibilização dará ao estudante possibilidade de escolher em qual área de formação deverão aprofundar seu conhecimento e/ou direcionar profissionalmente, mediante ao itinerário de formação técnica. Conforme explicitado no documento que abrange as unidades curriculares:

Os Itinerários Formativos compõem o conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o mundo do trabalho. Na sua constituição curricular, os itinerários são estruturados pela parte Comum, chamada de núcleo integrador, e pela parte flexível, denominada aprofundamento por Área de Conhecimento. (Mato Grosso do Sul, 2022, p.3).

<sup>4</sup> Disponível em: < <https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/> Acesso em jul. de 2023.

As unidades curriculares ficam a cargo das escolas sua escolha, nessa perspectiva a SED/MS propôs e elaborou um catálogo das UCs, “articuladas aos arranjos e potenciais locais, às demandas e necessidade do mundo contemporâneo e aos interesses dos estudantes, organizando-as por área de conhecimento” (Mato Grosso do Sul, 2021, p.108).

Também contemplados na parte flexível do Currículo, estão os Itinerários Formativos Propedêuticos, os quais consideram necessidades da contemporaneidade em sintonia com os diversos interesses dos estudantes na sociedade, dentro da perspectiva e contexto local, das possibilidades que os sistemas e instituições de ensino podem ofertar. Sua oferta será semestral, devido a diversificação das opções e melhor atender as demandas dos estudantes durante toda trajetória do EM (Mato Grosso do Sul, 2021). Cabe ressaltar que os conteúdos propostos nos Itinerários Formativos reduzem os conteúdos, o que vem recebendo críticas por parte dos estudiosos da área (Perboni; Lopes, 2022).

No Mato Grosso do Sul, também na parte flexível do Currículo está o percurso formativo profissional, ao qual, promove a formação técnica profissional, são organizados em três Unidades Curriculares de acordo com curso oferecido pela escola, neste percurso são desenvolvidas duas temáticas em cada Unidade Curricular promovendo aprendizagens voltada a qualificação profissional (Mato Grosso do Sul, 2021).

Outro aspecto que cabe destacar é a disciplina de Projeto de vida, relacionada às questões socioemocionais, nessa perspectiva, pretendem encorajar os estudantes e torna-los autônomos, assim atender suas expectativas do presente projetando o futuro (Mato Grosso do Sul, 2021).

Para Oliveira (2023) os desafios são grandes com a reforma do Ensino Médio, o cumprimento do currículo diante da sua complexidade torna-se desafiador e dificulta o processo de sua execução, pois, as escolas ficam responsáveis pela escolha de ao menos dois Itinerários Formativos, o que se torna ainda mais desafiador quando se pensam nos espaços de formação para oferta das UCs dos diferentes Itinerários Formativos. Destaca também, outras questões desafiadoras, a saber: infraestrutura das escolas estaduais e garantias da qualidade do processo educativo, bem como, destacou uma forte necessidade de tornar o EM, mais dinâmico e atrativo aos estudantes, por meio de um currículo diversificado e flexível, sem haver discussões sobre as demais questões que abrange a melhoria da educação, como, a

precariedade nas escolas, condições aos estudantes para que possam de fato ter acesso aos recursos, para uma concreta efetivação de um currículo nesses moldes.

Antes a Lei instituía que para ministrar aulas nessa etapa de ensino (EM), o professor teria que ter formação nas respectivas disciplinas. Com a reforma do EM, na lei atual as aulas podem ser ministradas possuindo notório saber, sem formação pedagógica em licenciatura, basta ser reconhecido pelo sistema de ensino, assim, ministram aulas de conteúdo que possuem áreas afins ou experiência profissional.

Segundo Perboni *et.al.* (2018), as mudanças impostas pela SED-MS na operacionalização causaram protesto de professores. As disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura, que até então era ministradas por diferentes professores com cargas horárias diferentes, agora passa a ser ministrada por apenas um professor, que passa, portanto, a assumir as duas disciplinas. Pontua-se que a redução de turmas aparentemente parece ser positiva, caso os docentes tivessem tempo hábil para a reorganização de seus afazeres, planos de aula, materiais, discussões e reflexão de diferentes aspectos em diversos contextos escolares, todavia, mais uma vez, configurou um processo aligeirado e sem diálogos com os profissionais da educação básica. Conforme explicita Krawczyk e Ferretti (2017):

O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio. Obrigatórias durante todo o ensino médio serão somente as disciplinas Português, Matemática e Inglês. O resto fica distribuído nas duas outras categorias que são: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia). (Krawczyk; Ferretti, 2017, p.37).

Em relação aos professores pouco foi pontuado nos documentos relacionados a Reforma do EM, priorizou-se mais os estudantes, resumindo ao papel dos professores apenas ao de facilitador. Destaca-se, também, que conforme previsto em Lei, os professores com <sup>5</sup>notório saber podem atuar nos Itinerários Formação técnica e profissional (Oliveira, 2023). É importante salientar que a flexibilização no currículo [...] “não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade” [...], pois, [...] “um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural

---

<sup>5</sup> São profissionais que poderão atuar como docente no Itinerário de Formação Profissional e Técnica. De acordo com a Lei de Diretrizes e bases da Educação 9.394/96 ( art.61,IV), permite a atuação com notório saber, institui a exclusividade para atender Formação Técnica e Profissional, estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins á sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado.

suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 40). Devido a isso, a profissão docente torna-se banalizada, o que causam desmotivação, adoecimento e mal-estar por parte dos professores que tem formação em licenciatura, das diferentes áreas de atuação de ensino.

Diante da complexidade do ambiente educacional, ocasionada pelas mudanças na reforma do Ensino Médio, são necessárias reflexões e há a necessidade de repensar sobre a atuação docente, buscando, constantemente, autoformação e formação continuada: “[...] a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) radicalizam uma proposta formativa para os jovens trabalhadores, que apresenta como consequência direta a adequação aos interesses do mundo do trabalho precarizado, flexível” (Santos; Martins, 2021, p. 21).

Nesse sentido, questões problemáticas relacionadas aos professores, tais como, a falta de professores habilitados em determinadas áreas, a falta de incentivo a qualificação, os excessos e sobrecarga de trabalho, a carga horária de trabalho em diferentes escolas, os baixos salários, falta de espaços e recursos adequados para ministrar as aulas com qualidade, requerem reflexões diante das práticas profissionais atrelado ao currículo (Oliveira, 2023). Assim, [...] “a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto de problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio de alteração curricular” [...] (Ferretti, 2018, p.27).

Para os docentes atuarem nesse novo formato, é necessário investimentos financeiros nos sistemas de ensino e preparação voltada a atender as necessidades dessa nova realidade, com garantias de interação perante as experiências e vivências de cada indivíduo no ambiente escolar. Ter um olhar voltado a todo processo ensino, considerar e priorizar diferentes aspectos que venham a contribuir para uma educação de qualidade.

Assim, com a reorganização de ensino, deseja algumas mudanças neste novo cenário educacional, ao qual, uma delas é o perfil profissional que deve ser voltado ao tratamento das competências e habilidades proposto para o novo EM, por exemplo, a capacidade de resolver problemas de forma colaborativa, ênfase na criatividade, do raciocínio lógico e nas habilidades socioemocionais (Vale, 2022).

Essas movimentações são necessárias, em contrapartida para os sistemas educacionais é desafiador, tornar em realidade é mais difícil ainda, devido ao rumo definido e da novidade da execução do trabalho. A operacionalização dessas tarefas, em grande parte, fica a cargo do professor, atribui a eles a responsabilidade e o êxito

ao conduzir durante o processo do trabalho, com a necessidade de flexibilização da sua posição como docente, desenvolvendo nos alunos autonomia e tornando-os mais ativos no ensino e aprendizagem (Codes *et. al.*, 2021).

Diante de tudo que foi até então pesquisado sobre o tema e apresentado aqui, a contribuição deste trabalho relaciona-se à compreensão de professores do Ensino Médio de escolas estaduais do município de Corumbá- MS quanto a identidade docente.

## **4 PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção descreveremos as etapas desenvolvidas para a realização desta pesquisa, a fim de responder a questão norteadora. Para tanto, passemos a descrição do campo e os participantes da pesquisa, bem como os procedimentos para coleta e análise dos dados.

Para alcançar os objetivos propostos e responder à pergunta norteadora da pesquisa, optou-se por fazer um estudo de natureza qualitativa, pois, “[...] a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico” (Minayo, 2012, p. 626).

### **4.1 Campo da pesquisa e os sujeitos da pesquisa**

A Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul é composta por 343 escolas, distribuídos nos 79 municípios, ofertam diferentes etapas e modalidades da educação básica. Desse total de escolas, destaca-se que 308 operacionalizam o Ensino Médio, até o ano de 2020 era oferecido vagas a mais de 97 mil estudantes por meio de mais 5 mil docentes em atuação. As unidades escolares são monitoradas por meio das Coordenadorias Regionais Educacionais- CREs, oferecem suportes técnico, pedagógico e administrativo aos municípios. Existem 11 coordenadorias no estado e estão situadas nos municípios de Coxim, Paranaíba, Três Lagoas, Campo Grande, Nova Andradina, Naviraí, Dourados, Ponta Porã, Jardim, Aquidauana e Corumbá (Mato Grosso do Sul, 2021).

A pesquisa de campo foi feita em escolas públicas da rede estadual de ensino no município de Corumbá- MS. Corumbá está localizada no estado de Mato Grosso do Sul, na região Pantanal Sul mato-grossense e faz fronteira com a Bolívia. O município conta com escolas municipais e estaduais, sendo 11 unidades e 7 extensões da Rede Estadual de Ensino, jurisdicionada pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE – 03). São elas: Carlos de Castro Brasil, Dom Bosco, Dr. Gabriel Vandoni de Barros, Dr. João Leite de Barros, Júlia Gonçalves Passarinho, Maria Helena Albaneze, Maria Leite, Nathércia Pompeu dos Santos, Octacílio Faustino da Silva, Rotary Club, João Quirino de Carvalho Toghopanãa.

O Ensino Médio é oferecido em duas extensões e, nas 10 escolas urbanas e 1 indígena a quantidade de professores que atua nessa etapa de ensino, na Formação Geral Básica no município, <sup>6</sup>é de aproximadamente 225 profissionais. Os participantes foram professores que atuam no Ensino Médio do município de Corumbá-MS, sendo dois professores diferentes de cada escola, dentre os quais destacam-se os docentes de diferentes áreas de formação visando diversificar a amostra. Desta forma, foram 20 participantes da pesquisa.

#### **4.2 Procedimentos de coleta de dados**

Como instrumento de pesquisa para coleta de dados foram realizadas entrevistas, gravadas em áudio, conduzidas por meio de roteiro semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas. Na primeira parte da entrevista constou perguntas relacionadas a identificação do profissional: sexo, idade, tempo de serviço, formação profissional e complementar. A segunda parte foi composto por perguntas abertas, que versaram sobre a compreensão dos professores que atuam no EM de escolas estaduais do município de Corumbá - MS, quanto a identidade e o novo Ensino Médio, a saber:

1- *“Já ouviu falar de identidade docente?”*

2- *“O que você acha que é identidade docente?”*

3- *“Você se identifica com a profissão docente?”*

4- *“E com a docência no Ensino Médio? É algo que você tem afinidade e se identifica?”*

5- *“Passou por dificuldades, tensões e crises, durante a atuação no Ensino Médio? Quais?”*

6- *“Você concorda com as mudanças legais que ocorreram para implementar o novo Ensino Médio?”*

7- *“No seu ponto de vista, quais os maiores desafios enfrentados com a implementação do novo Ensino Médio?”*

---

<sup>6</sup> Estes são os dados de 2020, retirado do Plano de Implementação do Novo EM Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2021-2022).

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de educação de Mato Grosso do Sul**. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2021.

8- *“Teria outra opção de profissão?”*

9- *“Você percebe alguma diferença entre a profissão docente e outras profissões? Quais?”*

O instrumento foi aplicado pela própria pesquisadora. Antes da realização da entrevista foi feito um pré-teste, com uma professora, buscando adequar o instrumento aos objetivos de pesquisa.

Após, feito os devidos ajustes iniciou-se a coleta de dados. Para tanto foi apresentado aos gestores uma carta de apresentação, por meio da qual, de forma sucinta foi explicitado a forma como iriam ocorrer as entrevistas nas escolas. Em continuidade ao procedimento, os professores foram convidados pessoalmente a participarem da pesquisa. Assim o convite foi feito com cada participante e explicado como ocorreriam as entrevistas, de acordo com o que foi estabelecido e autorizado previamente pelos diretores.

Em conformidade com as questões de ética em pesquisa com seres humanos, aos participantes foram esclarecidos os objetivos, a metodologia empregada, a inexistência de riscos atuais ou potenciais, os benefícios previstos, a razão de sua escolha como participante, a garantia de recusa em responder alguma pergunta sem prejuízo na participação e também foram orientados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Importante dizer que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa Local – CEP/UFMS, sob número de CAAE 68672123.1.0000.0021. (ANEXO A)

Com o consentimento prévio, as entrevistas foram gravadas com duração entre 20 a 25 minutos cada professor, realizadas no ambiente de trabalho em cada instituição de ensino que os docentes atuam, na qual ocorreram em diferentes salas, de acordo com a tranquilidade que o ambiente proporcionava e para que não houvesse interrupções e ruídos que atrapalhasse a gravação do áudio. Os encontros foram audiogravados com gravador de voz do celular da pesquisadora.

#### **4. 3 Análise de dados**

A sistematização dos dados foi feita por meio da Análise de Conteúdo, a partir das etapas de pré-análise, exploração do material coletado e tratamento dos dados obtidos (Bardin, 2016). Diante dos dados obtidos foi realizada a análise, pontuando elementos identitários na visão dos docentes durante a carreira docente.



As gravações foram ouvidas mais de uma vez, transcritas e separadas por participantes. Desta maneira, ao longo das transcrições buscou-se elementos para compor a análise categorial. Para tanto foram consideradas respostas que abarcavam a compreensão sobre identidade profissional docente, bem como, fatores que podem influenciar o processo de construção da identidade profissional e quais identidades estão sendo formadas à medida que o novo Ensino Médio é implementado, com base na compreensão dos docentes sobre a identidade docente.

Dito isso, foi realizada a leitura flutuante do material, afim de averiguar palavras-chaves e pontos mais importantes, também foram criadas as categorias considerando as divergências e convergências em conjunto como aparece no material coletado. Assim, posteriormente, foi feita a síntese das informações e dos pontos importantes, fazendo inferência entre os dados obtidos.

Por meio da análise dos dados, foram obtidas as informações sobre a compreensão de professores do Ensino Médio de escolas estaduais quanto a identidade profissional docente. Após tal investigação, somado ao do estado da arte sobre a temática, foi possível interpretar os dados, ligando a outros trabalhos já existentes (GIL, 2008).

Por fim, passa-se, na próxima seção, à explanação dos resultados discutindo com diferentes autores acerca dos aspectos relacionados a identidade docente.

## 5 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO QUANTO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Apresentaremos, inicialmente, o perfil dos professores participantes da pesquisa.

### 5.1 Perfil dos professores participantes

#### 5.1.1 Idade e sexo dos participantes

Apresentamos no Quadro 4, em sequência, as idades dos participantes. Ainda, buscando manter preservado os nomes dos professores, foi utilizado um código (PP), ao qual, apresenta-se com uma sequência numeral de 1 a 20.

Quadro4 - Idade e Sexo dos Professores Participantes

| Professores Participantes | Idade   | Sexo      |
|---------------------------|---------|-----------|
| PP1                       | 29 anos | Feminino  |
| PP2                       | 36 anos | Feminino  |
| PP3                       | 42 anos | Feminino  |
| PP4                       | 32 anos | Feminino  |
| PP5                       | 51 anos | Masculino |
| PP6                       | 27 anos | Feminino  |
| PP7                       | 35 anos | Feminino  |
| PP8                       | 56 anos | Feminino  |
| PP9                       | 31 anos | Feminino  |
| PP10                      | 32 anos | Feminino  |
| PP11                      | 43 anos | Masculino |
| PP12                      | 59 anos | Masculino |
| PP13                      | 41 anos | Masculino |
| PP14                      | 29 anos | Feminino  |
| PP15                      | 45 anos | Feminino  |
| PP16                      | 45 anos | Feminino  |
| PP17                      | 40 anos | Feminino  |
| PP18                      | 54 anos | Feminino  |
| PP19                      | 26 anos | Feminino  |
| PP20                      | 38 anos | Masculino |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observa-se que os participantes têm idade entre 26 e 59 anos, sendo a média de 39,55 anos. Perante o envelhecimento da população e o seu impacto no mundo do trabalho, não podemos deixar de pensar nos trabalhadores que também envelhecem nas suas profissões. Compreender o envelhecimento na profissão docente requer

uma visão global do processo de envelhecimento e do indivíduo que envelhece, mas também tendo em conta as características da profissão, uma vez que o envelhecimento ocorre de formas específicas para cada um e carrega consigo também a sua característica profissional. Como parte desta realidade, os professores enfrentam constantes mudanças, demandas e desafios que vão além do indivíduo. Para essas pessoas, o significado do seu trabalho está intimamente ligado às suas vidas, tornando o envelhecimento na docência um processo exigente, complexo com particularidades (Alves; Lopes e Pereira, 2020).

Ainda, quanto ao sexo, quinze são mulheres (75%) e cinco são homens (25%). Constata-se que a maioria da participação nessa pesquisa foram de mulheres. Em relação a gênero, a feminização na profissão é historicamente predominantemente formado por mulheres, esse processo está ligado a expansão do ensino básico, das transformações políticas, sociais, culturais e econômicas. A profissão docente seria uma das poucas profissões na qual os salários são iguais entre homens e mulheres, talvez por isso, o crescente números de mulheres na profissão (Hypolito, 2020).

No Quadro 5, a seguir, apresentamos dados referentes à escolaridade e titulação desses professores.

Quadro 5 - Escolaridade e Titulação dos professores

| Professores Participantes | Nível Superior/ área/ Instituição          | Especialização área/ Instituição                          | Mestrado / área/ instituição          | Doutorado área/ instituição | Outros |
|---------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|--------|
| PP1                       | Ciências Biológicas- Licenciatura/ Pública | Não                                                       | Sim/ Instituto de Biociência/ Pública | Não                         | Não    |
| PP2                       | Letras e Inglês- Licenciatura/ Pública     | Sim/ Educação Inclusiva/ Particular                       | Sim/ Profissional em Letras/ Pública  | Não                         | Não    |
| PP3                       | Matemática- Licenciatura/ Pública          | Sim/ Matemática e Educação Especial/ Pública e Particular | Não                                   | Não                         | Não    |
| PP4                       | Letras- Licenciatura/ Pública              | Sim/ Redação e Língua portuguesa/ Particular              | Não                                   | Não                         | Não    |
| PP5                       | Educação Física- licenciatura / Pública    | Sim/ Educação, Pobreza e Desigualdade Social/ Pública     | Não                                   | Não                         | Não    |
| PP6                       | História- Licenciatura/ Pública            | Sim/ História/ Particular                                 | Não                                   | Não                         | Não    |

|      |                                                     |                                                                                                                                         |                                            |     |                                   |
|------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----|-----------------------------------|
| PP7  | Letras-<br>Licenciatura/Pú-<br>blica                | Sim/ Metodologia<br>de Ensino/<br>Particular                                                                                            | Não                                        | Não | Não                               |
| PP8  | Pedagogia-<br>Licenciatura/<br>Pública              | Sim/Supervisão e<br>Planejamento<br>Educativo/<br>Particular                                                                            | Não                                        | Não | Não                               |
| PP9  | Ciências<br>Biológicas-<br>Licenciatura/<br>Pública | Não                                                                                                                                     | Sim/<br>Biologia<br>Vegetal/<br>Pública    | Não | Não                               |
| PP10 | Letras-<br>Licenciatura/<br>Pública                 | Sim/ Atendimento<br>Educativo<br>Especializado e<br>Redação e<br>Oratória/<br>Particular                                                | Sim/<br>Linguística-<br>Letras/<br>Pública | Não | Sim/ Direito                      |
| PP11 | Letras-<br>Licenciatura/<br>Pública                 | Sim/ Direitos<br>Humanos e<br>Igualdade/<br>Público                                                                                     | Sim/ Letras/<br>Pública                    | Não | Não                               |
| PP12 | Educação<br>Física-<br>Licenciatura/<br>Particular  | Sim/ Gestão<br>Escolar e<br>Iniciação<br>Esportiva/<br>Particular                                                                       | Não                                        | Não | Não                               |
| PP13 | Geografia-<br>Licenciatura/<br>Pública              | Sim/ Gestão e<br>Educação<br>Ambiental/<br>Particular                                                                                   | Não                                        | Não | Não                               |
| PP14 | Ciências<br>Biológica-<br>Licenciatura/<br>Pública  | Sim/ Educação<br>Especial e<br>Inclusiva/<br>Particular                                                                                 | Não                                        | Não | Não                               |
| PP15 | Geografia-<br>Licenciatura/<br>Pública              | Sim/ Educação<br>para o<br>Trânsito/Particula-<br>r                                                                                     | Não                                        | Não | Sim/<br>Secretariado<br>Executivo |
| PP16 | Letras-<br>Licenciatura/<br>Pública                 | Sim/Gestão<br>Educativo/<br>Particular                                                                                                  | Não                                        | Não | Não                               |
| PP17 | Geografia-<br>Licenciatura/<br>Pública              | Não                                                                                                                                     | Sim/<br>Estudos<br>Fronteiriço/<br>Pública | Não | Não                               |
| PP18 | História-<br>Licenciatura/<br>Pública/              | Não                                                                                                                                     | Sim/<br>Estudos<br>Fronteiriço/<br>Pública | Não | Não                               |
| PP19 | Letras-<br>Licenciatura/<br>pública                 | Sim/ Atendimento<br>Educativo<br>Especializado e<br>Educação<br>Inclusiva e<br>Linguística e<br>Formação de<br>Leitores /<br>Particular | Não                                        | Não | Sim/<br>Pedagogia                 |
| PP20 | Física-<br>Bacharel-                                | Não                                                                                                                                     | Não                                        | Não | Não                               |

|  |                                          |  |  |  |  |
|--|------------------------------------------|--|--|--|--|
|  | Licenciatura/<br>Pública e<br>Particular |  |  |  |  |
|--|------------------------------------------|--|--|--|--|

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Destaca-se que todos os participantes têm nível superior em Licenciatura, ainda que em caráter de complementação pedagógica. As especificidades de formações são distintas sendo: sete na área de Letras, três na área de Ciências Biológicas, três na área de Geografia, dois na área de Educação Física, dois na área de História, um na área de Matemática, um na área de Pedagogia e um na área de Física.

Quanto a instituição de formação inicial, dezoito professores fizeram o curso em instituição pública, um em instituição particular e um fez o bacharelado em instituição pública e a complementação pedagógica em instituição particular.

Como salientado, todos são licenciados, isto é, a sua formação inicial proporcionou a estes profissionais habilidades, atitudes e conhecimento que serão levados adiante no processo de ensino e aprendizagem na escola, uma vez que são estas condições básicas e necessárias para que alguém venha a ser professora ou professor (Libâneo, 2004).

No que diz respeito à formação continuada, quinze professores têm pós-graduação na modalidade *Latu Senso*, em destaque observa-se que foram feitas em diferentes áreas da educação, sendo a maioria cursada em instituição particular. Em acréscimo, sete docentes possuem formação continuada em nível *Stricto Senso* - Mestrado, voltados para área que se aproxima da sua formação inicial e cursado em instituição pública. Nenhum participante possui doutorado. Ainda, três participantes possuem outra formação de nível superior para além da primeira, sendo elas na área de Direito, Secretariado Executivo e Pedagogia.

Nesse tocante, cabe destacar que os professores deram continuidade a formação continuada, por meio de conhecimentos específicos proporcionados pela Academia. Tais formações são importantes instrumentos para a formação da sua identidade, levando ao aperfeiçoamento e garantindo o exercício profissional de qualidade. É na formação continuada que completa o ciclo de desenvolvimento profissional e promove a um trabalho compartilhado (Nóvoa, 2022).

Sobre a escolha do curso de Nível Superior, foram obtidas diferentes respostas entre os participantes, que serão apresentados, no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6- Motivos da escolha pelo do Nível Superior

| Professores Participantes | Escolha pelo curso de nível superior                                                                                      |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PP1                       | Afinidade e interesse pela área de Ciências Biológicas                                                                    |
| PP2                       | Apreço pelas disciplinas no ensino médio. Literatura, Língua portuguesa, Língua inglesa                                   |
| PP3                       | Era uma das opções que teve vontade de fazer.                                                                             |
| PP4                       | Financeiro e gosto pela área, Língua Portuguesa                                                                           |
| PP5                       | Precisava ter um curso de Nível Superior, trabalhou muito tempo em empresas privadas.                                     |
| PP6                       | Gosto pela área de História, mas não queria ser professora.                                                               |
| PP7                       | Influência do professor                                                                                                   |
| PP8                       | Optou por fazer Pedagogia, após ter feito Magistério                                                                      |
| PP9                       | Por falta de oferta do curso de Nível Superior na área de Química, optou por Ciências Biológica pela aproximação na área. |
| PP10                      | Amor pela Linguagem.                                                                                                      |
| PP11                      | Não soube explicar                                                                                                        |
| PP12                      | Foi oportunidade na época, anteriormente já trabalhava com esportes.                                                      |
| PP13                      | Era o que dava para fazer na época                                                                                        |
| PP14                      | Gostar e ter afinidade na área de Ciências Biológicas durante o percurso escolar.                                         |
| PP15                      | Curso que oferecia na instituição pública, Campus de Corumbá                                                              |
| PP16                      | Preferência pela área de humanas                                                                                          |
| PP17                      | Preferência por outro curso, mas acabou cursando Geografia                                                                |
| PP18                      | Gosto e identificação pela área de História, falta de opção                                                               |
| PP19                      | A primeira escolha foi gosto pela Literatura, a segunda ampliação de oportunidade de emprego.                             |
| PP20                      | Por falta de oferta de vagas em Análise de Sistema, optou por Física.                                                     |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nota-se que os motivos que levaram as escolhas dos professores participantes pelo curso de Nível Superior variaram, desde afinidade, gosto, amor e interesse pela área que atua, bem como, pelos aspectos financeiros: ampliação e oportunidade de emprego. Além de influência de professor da Educação Básica durante sua trajetória educacional e falta de oferta de outros cursos que tivessem mais afinidade e desejo no momento de sua escolha.

Um dos fatores determinantes na constituição da identidade docente é a escolha da profissão, salienta-se que essa tomada de decisão nem sempre ocorre de maneira tranquila, ela é permeada por diferentes aspectos que entra em conflito, sendo eles: a identificação pessoal, familiares, situação econômica, oportunidade de emprego, entre outros motivos que vão além do pessoal e da predestinação à docência (Rech; Boff, 2021).

Observamos que nenhum escolheu a profissão pela ideia de vocação, entendendo à docência como algo inato, ao contrário, a maioria foi por conveniência e identificação pelo curso que escolheu fazer.

Ficou evidente que a formação escolar desses professores teve influência nas suas escolhas, de certa forma, ao terem afinidade com as disciplinas que lecionam pode ter relação com quem foram seus professores e como se identificaram com algum docente durante o período escolar. Para (Turra, *et al.*, 2019) “o professor tem função fundamental na construção social dos estudantes, pois exerce grande influência em suas vidas, fornecendo base e suporte para a formação de cidadãos...” (Turra, *et.al.* 2019, p.93).

Há professores participantes da pesquisa que iniciaram a carreira docente por outros motivos, como, por exemplo, financeiro e ampliação de oportunidade de emprego, evidenciado nas falas dos PP4 e PP19, o que corrobora os estudos apresentados por Barreto e Gatti (2009) sobre os professores do Brasil, ao qual, demonstrou que dentre aqueles que escolheram a profissão docente, na sua grande maioria, vêm de classes sociais menos favorecidas.

Vale ressaltar, que não é aceitável que à escolha pela licenciatura seja uma segunda opção para exercer a profissão docente, seja por falta de alternativa ou por outros motivos, como a facilidade do ensino a distância. Pois, nesse momento que ocorre a fragilidade na profissão docente (Nóvoa, 2017).

Em continuidade, o vínculo empregatício e o tempo de serviço na docência, assim como, o tempo da docência no Ensino Médio são apresentados, no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7- Vínculo Empregatício e tempo de serviço na docência

| Professores Participantes | Convocado/ Efetivo  | Tempo de atuação na docência | Tempo na docência no Ensino Médio |
|---------------------------|---------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| PP1                       | Convocado           | 6 anos                       | 6 anos                            |
| PP2                       | Convocado e Efetivo | 10 anos                      | 10 anos                           |
| PP3                       | Convocado           | 17 anos                      | 6 anos                            |
| PP4                       | Efetivo             | 10 anos                      | 10 anos                           |
| PP5                       | Efetivo             | 10 anos                      | 10 anos                           |
| PP6                       | Convocado           | 3 anos                       | 3 anos                            |
| PP7                       | Convocado           | 14 anos                      | 14 anos                           |
| PP8                       | Efetivo             | 34 anos                      | 10 anos                           |
| PP9                       | Convocado           | 5 anos                       | 5 anos                            |
| PP10                      | Convocado           | 4 anos                       | 3 anos                            |
| PP11                      | Convocado           | 10 anos                      | 4 anos                            |
| PP12                      | Efetivo             | 34 anos                      | 33 anos                           |
| PP13                      | Efetivo             | 20 anos                      | 18 anos                           |
| PP14                      | Convocado           | 4 anos                       | 4 anos                            |
| PP15                      | Convocado           | 8 anos                       | 8 anos                            |
| PP16                      | Efetivo             | 18 anos                      | 18 anos                           |
| PP17                      | Convocado           | 10 anos                      | 10 anos                           |
| PP18                      | Efetivo             | 24 anos                      | 24 anos                           |
| PP19                      | Convocado           | 5 anos                       | 5 anos                            |

|      |           |        |        |
|------|-----------|--------|--------|
| PP20 | Convocado | 7 anos | 7 anos |
|------|-----------|--------|--------|

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nota-se por meio do Quadro 7 apresentado que, quanto ao vínculo empregatício dos professores participantes da pesquisa, 12 docentes são convocados<sup>7</sup>, sete são efetivos e um atuam como efetivo 20h semanais e como contratado as outras 20h de trabalho.

Com relação ao tempo de atuação cinco participantes estão em início de carreira com o tempo na docência entre 3 a 5 anos de experiência, oito docentes possuem experiência na docência entre 6 a 10 anos, quatro professores possuem entre 11 a 20 anos de atuação na docência e três atuam por mais de vinte anos na docência.

Desses anos de atuação profissional docente seis profissionais possuem experiências entre 3 a 5 anos no Ensino Médio, nove atuam entre 6 a 10 anos na docência, três docentes atuam no Ensino Médio nos períodos compreendidos entre 11 a 20 anos e dois professores atuam por mais de vinte anos nessa etapa de ensino. Interessante, observar que esses professores, em sua maioria, atuam no Ensino Médio desde o início de sua atuação profissional.

Para analisar o quadro do tempo de atuação na docência, levamos em consideração as fases desenvolvimento profissional da profissão docente elencado por Huberman (1995), ao qual destaca que a carreira do professor passa por diferentes estágios, transições e crises, vão ocorrendo no decorrer da trajetória profissional. Assim, apresenta-se cinco fases distintas na carreira do professor (1- 3 anos) a entrada ou tateamento, (4 - 6 anos) estabilização, consolidação de um repertório pedagógico, (7 – 25 anos) diversificação, ativismo e questionamento, (25 - 35 anos) serenidade, distanciamento afetivo e conservantismos, (35 - 40 anos) desinvestimento (sereno ou amargo).

Todos os professores participantes das pesquisas se enquadram nas três primeiras fases de desenvolvimento profissional proposto por Huberman (1995). Nos três primeiros anos de atuação os professores passam por descobertas e conflitos, momento que existe preocupação em se adaptar no ambiente de trabalho e com

---

<sup>7</sup> Os professores convocados (contratados) que atuam na rede estadual de ensino, passam por um processo seletivo por meio de provas através de concurso simplificado, ao qual, garantem a estes profissionais um contrato de dois anos, sendo que a cada um ano pode ou não ser renovado, sem garantias de permanência na escola e turmas que atuam desde o contrato inicial. Este processo seletivo simplificado é feito também pelos docentes que são efetivos 20h semanais e que queiram atuar as outras 20h como contratado.



assume grande responsabilidade de ensinar os alunos. Momento também conflituoso da razão e da emoção, nessa fase há questionamento sobre a escolha da profissão. Na fase compreendida entre quatro e seis anos, é caracterizada como momento de estabilidade dos professores, passa por um processo de amadurecimento, já estão mais familiarizados com seu trabalho e buscam reconhecimento. Dos sete aos 25 anos de atuação é o momento que os professores começam a questionar a profissão, marcada também pelo comodismo e desmotivação.

## **5.2 Compreensão biográfica e relacional de professores quanto a identidade docente**

Esta subseção traz os resultados e discussão da pesquisa, partindo da compreensão da identidade profissional social biográfica e relacional com base em Dubar (2005) no sentido de análise biográfica (trajetória) identidade para si e relacional (situações de trabalho) envolvendo as relações de trabalho, nesse tocante considerou respostas que explicitam a compreensão dos professores quanto a interiorização da identidade docente pelo próprio indivíduo e de aspectos de atribuição da identidade, bem como, os professores relacionam o trabalho com as relações sociais que ocorrem no ambiente escolar.

Desse modo, para investigarmos como os professores do E.M. compreendem o termo identidade docente realizamos a seguinte pergunta: **“Você já ouviu falar sobre identidade docente?”**

Sobre este questionamento a maioria respondeu de forma objetiva, pois, sete participantes responderam que já ouviram falar e quatro explicaram e detalharam sua resposta. Todavia, nove participantes disseram desconhecer o termo. Algumas respostas:

Acho que tem a ver com perfil profissional, né? Perfil profissional de cada professor. (PP1)

Eu acredito que tem alguma coisa a ver com a minha identidade, a minha identificação enquanto professora, né? O meu lugar, eu, pessoa, o meu lugar enquanto formadora de cidadãos, né? (PP2)

A gente sempre ouve assim, olha tem que ter um professor. O professor tem que ter perfil para determinada área. Né? Talvez isso seja identidade. (PP8)

Seria o quê? Você tem cara de professor? Direto. Eu não sei porquê. Eu estou em algum lugar, fico sempre quieta, ninguém me conhece, aí de

repente vem alguém bom dia, boa tarde, bom dia, boa tarde, aí de repente mira, começa o assunto, depois de dias aí fala assim, nossa, você é professora? Eu sou. Tem cara de professor. (PP17)

Diante das respostas, observamos que os professores que afirmam ter alguma compreensão sobre a identidade docente, apresentam ideias ainda rasas sobre o termo. Em nosso entendimento, a ausência de uma conceituação, ou melhor, de uma compreensão de fato de sua constituição e atuação profissional leva a um não entendimento. A não compreensão da dinâmica do processo identitário, o não entendimento da consciência de si e do papel que ocupa pode alterar sua identidade social. Ademais, o professor ao ter consciência individual vai conseguir interagir com o outro, concretiza o pensamento e o enunciado do seu discurso, o seu papel. Assim a autopercepção e autoimagem do professor perpassa por sua identidade social (Lima; Pereira; Kanaane, 2017).

Para melhor compreensão sobre o que os professores compreendem acerca da identidade docente foi questionado: **“O que você acha que é identidade docente?”**

A partir das respostas obtivemos três categorias, a saber: categoria 1- consciência pessoal; categoria 2- perfil profissional e categoria 3- atuação profissional.

### **Categoria 1 - Identidade docente é consciência pessoal**

A partir das análises, pudemos ver que oito professores dos vinte entrevistados relacionaram de forma subjetiva suas compreensões quanto a identidade docente, o que atribuímos diante das respostas a categoria consciência pessoal, ou seja, a relação que fizeram quanto a consciência de si (o que pensam ser) e do mundo ao seu redor, no caso, o seu ambiente de trabalho. Vejamos algumas respostas a seguir:

Isso que eu estava comentando, é a minha... O meu lugar enquanto professora, né? Eu me identificar como uma formadora de opinião... (PP2)

Então, quando eu penso em identidade docente, seria algo relacionado a como eu me vejo enquanto professora? (PP4)

Identidade docente é você acreditar naquilo que você faz. Independente da área em que você atua, é você acreditar no que você está repassando para quem está ouvindo aquilo. (PP5)

Como que ele é, como que ele se vê? (PP13)

Ser professor seria como eu me vejo? Não, né? (PP16)

Eu acho que se trata de quem eu sou como professor, né? (PP18)

Identidade docente é a formação, a caracterização do professor enquanto sujeito, como ele se vê e como ele se enxerga. (PP19)

Diante das respostas, infere-se que os docentes de certa forma pensam e se veem na figura do professor, sabem que pertencem ao mesmo grupo e realizam o mesmo trabalho, esse grupo estabelece uma relação (para si) muito direta com o trabalho executado por eles. No entanto, a necessidade de se pensar na identidade de forma plural, não se encerrando em apenas uma única dimensão.

Sobre isso Cardoso (2010) pontua:

[...] as identidades profissionais dos docentes são analisadas como um movimento, uma construção dinâmica, um processo contínuo, que pode conhecer fases de rupturas, de continuidades ou de reelaborações a partir de modelos anteriores de identificação (Cardoso, 2010, p.41).

Com isso, pudemos constatar que, esses professores compreendem os termos de forma singular, atribui o significado dos termos a como ele se vê na profissão, como trabalha e como se constrói ao se reconhecerem. Nessas falas há a questão do reconhecimento envolvido. Os docentes aqui tratados trazem percepções que vai de encontro com o trabalho de Silva (2022) que apresentou as percepções dos professores em relação à docência e como compreendem o processo da constituição da identidade profissional, conforme revelado pelos docentes sobre a autoimagem tem- se, o modo que o posicionamento do indivíduo reflete em sua atuação. Assim, a configuração identitária tem relação com o modo como é percebido.

Se pensarmos na socialização das profissões na concepção de Dubar (2005), os dois processos que configuram a identidade, processo biográfico (identidade para si) e processo relacional (identidade para o outro) articulam-se, essas transações subjetivas e objetivas são heterogêneas, no entanto utilizam um mecanismo comum.

Nesse sentido, as respostas desses professores não estão claras, o que difere com o que a literatura propõe como entendimento de identidade docente, essa dinâmica se caracteriza como algo que evolui e vai desenvolvendo tanto no pessoal quanto no coletivo (Marcelo,2009).

## **Categoria 2- Identidade docente é perfil profissional**

Nesta categoria estão as respostas de quatro professores que acham que a identidade docente está relacionada ao perfil profissional, notou-se que as respostas

atribuídas ao significado desse termo têm-se, a necessidade de o professor ter requisitos para atuar na área que leciona, que a experiência molda o perfil docente, como ele se enxerga no ambiente escolar, suas contribuições e forma de trabalho para melhoria da escola. Como exemplo apresenta-se:

Se a pessoa, né? Se o professor, ele tem o perfil pra área, né? Porque muita gente às vezes tá atuando, mas não se enxerga ainda, né? Não tem aquela visão docente. Realmente a gente vê isso na realidade, né? Alguns professores que não tem o perfil docente ou tem essa dificuldade porque, né? Porque como eu falei, teoria e prática são coisas diferentes. O que a gente aprende não é o que a gente às vezes atua em sala de aula. Então, é os anos, né? A experiência em sala que vai moldando o perfil docente verdadeiramente (PP1).

Seria a identificação da pessoa, o perfil, um perfil profissional docente? PP9)

O perfil do profissional, do professor? Alguma coisa assim, a personalidade dos professores? (PP10)

Se for, como eu penso assim, perfil docente, acho que é o professor, ele ali no meio, ele ali como uma pessoa no meio escolar assim, do jeito que ele consegue. São coisas que ele consegue se ver dentro do ambiente escolar. Como, por exemplo, como que ele pode contribuir para a melhoria desse ambiente escolar? De que forma? Por exemplo, tem professores que têm um determinado perfil, uma determinada identidade, tem uma facilidade para uma certa coisa, tem outros que têm uma facilidade para outra determinada coisa, em determinadas situações assim, eu acho que eles... (PP20)

Percebemos diante das respostas que poucos participantes compreendem o significado de identidade docente, alguns conseguiram associar a temática com a forma que executam seu trabalho e suas práticas, bem como, a forma com atuam no ambiente escolar. Esses professores compreendem que a identidade docente está relacionada com as habilidades e competências específicas para atuar na profissão. Evidentemente não se limita somente a esses aspectos, o professor está em constante aprimoramento profissional.

Roldão (2017) revela que ponto de vista menos claros acerca do conhecimento profissional e também na visão dos professores decorrem da falta de clareza social da função exercida pelos docentes.

Atualmente a profissão está bem diferente do que em outras épocas, os docentes devem estar sempre atualizados em seus conhecimentos, bem como, possuírem diferentes habilidades para que possam ensinar com diversos métodos, é preciso que esse profissional aja de acordo com as práticas pedagógicas, levando em

consideração o interesse dos alunos. Devem utilizar os meios tecnológicos tanto em suas aulas como para expandir seus conhecimentos.

Como afirma Libâneo (2001) “sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino, não é possível a existência de aprendizagens duradouras” (Libâneo, 2001, p. 22).

Nesse sentido ao considerar um tipo de perfil profissional embora seja um dos aspectos abordados sobre a identidade docente, não é o suficiente para enquadrar no que se entende sobre esse termo, o perfil profissional é análogo, mas depende do processo identitário individual dos professores para que ocorra o desenvolvimento profissional durante sua trajetória na docência, não é estático, muda de acordo com a nossa evolução.

Nóvoa (2021) nos chama a atenção para o regresso nos últimos anos dos discursos vocalistas, causando sérios danos a profissionalização da docência, considera como importante a tendência pessoal para ser professor devendo ser valorizado as dimensões pessoais e profissionais do docente.

Nos faz pensar em formação e profissionalização docente diante das novas exigências da nossa profissão, de forma reflexiva é pertinente questionar a necessidade de repensar em novos mecanismos, promovendo mudanças aos modelos profissionais da formação de professores atuais. Repensando e reestruturando a partir das novas figuras profissionais.

Entendemos que não é fácil a compreensão, já que a maioria dos professores conforme já citado não ouviram falar sobre identidade docente, pois, entender como essa dinâmica acontece é preciso que o professor se reconheça na profissão para que possam relacionar com o outro, ou seja, pode refletir na tomada de consciência quanto ao seu papel como professor e na identificação com a profissão.

Libâneo (2004) destaca a importância da construção e do fortalecimento da identidade profissional docente fazer parte do currículo e práticas da formação inicial e da formação continuada, é importante que no curso de formação inicial os professores percebam e se identifiquem com a profissão e na formação continuada ocorre a consolidação dessa identidade profissional, pois, pode desenvolver-se no próprio trabalho.

Percebe-se nas falas dos professores que eles relacionam de forma subjetiva os termos identidade docente ao que ele é enquanto professor, sem considerar as

relações sociais que influenciam no processo de construção da identidade profissional docente.

Nesse sentido, a compreensão desses professores vai ao encontro com o trabalho de Silva (2017) que investigou como os professores de uma escola pública percebem suas identidades profissionais para compreender como se tornaram professores. Por ocasião deste estudo revelou-se a compreensão dos professores quanto a identidade profissional, deu-se a partir do ato de pertença, ligado a imagem que o sujeito tem si, que muda de acordo com o momento e vivências desses profissionais, sendo assim, as identidades são constituídas por diferentes aspectos e formas identitárias.

### **Categoria 3 – Identidade é atuação profissional**

Nesta categoria, é possível observar que três professores compreendem o termo como uma construção diária de pessoas com habilidades suficiente para trabalhar, o que compõe o professor e o seu profissional durante sua carreira. Além disso, cinco responderam e relacionaram suas respostas ao padrão profissional, a construção diária, a experiência profissional, o exercício profissional e aos saberes, notou que mesmo que façam a relação entre esses aspectos com a questão identitária esses profissionais ainda não compreendem como ocorre essa dinâmica. Veja as respostas a seguir:

Identidade docente é o seu profissional. Desde o início de sua carreira, tudo que você produz, ou tudo que você apresenta como profissional. (PP3)

A identidade docente é aquilo que compõe o professor, né? (PP 6)

Bom, eu acho que é a identidade do profissional em si, entendeu? De nós professores. (PP14)

Eu queria saber se é, na verdade, para traçar um padrão dos docentes. Será que é isso? (PP7)

Eu penso que se eu estou na educação, não existe um perfil pronto. Não existe uma identidade pronta. Tá? Existe uma construção diária de pessoas com habilidade suficiente para trabalhar. (PP8)

Acredito que seja algo relacionado ao profissional dentro da sala de aula, na vivência, na convivência com os alunos, na experiência docente. (PP11)

A forma como o professor desenvolve seu trabalho. A forma como o professor conduz seu trabalho. Cada um tem um estilo, cada um tem uma forma de ensinar. (PP12)

Olha, eu acho assim que existem profissionais e profissionais. Tem professor que ele sabe muito, porém ele não consegue explicar. Ele não tem uma linguagem muito clara em relação ao que deve ser repassado. Então, essa questão dessa identidade, a gente precisa também ser trabalhado. (PP15)

O entendimento sobre identidade docente vai muito além do que uma simples atribuição ao significado desses termos, pois, não se pode pensar na identidade de professores somente pelos aspectos subjetivos, dos fatores simbólicos e culturais abstraídos e interiorizados pelo indivíduo. No entanto, pode-se afirmar que não é um processo acabado, é repleto de mudanças que vai depender do contexto e de onde o sujeito se encontra.

A compreensão da identidade de professores não é possível sem relacionar a sua própria história, suas ações, seus projetos e seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, a socialização e a carreira dos professores não são acontecimentos objetivos. A trajetória social e profissional confere-lhes custos existenciais e diante dos recursos pessoais podem assumir esses custos. Esses processos modelam a identidade pessoal e profissional, pode assim dizer, que é vivendo por dentro que pode tornar-se -se professores (Tardif, 2002).

Corroborar-se Pimenta (2002) ao explicitar que não existe um modelo e experiências a serem aplicados, é apenas uma referência e não um padrão a ser seguido. A profissão docente exige mudanças tanto individuais e coletivas desses profissionais, assim, o processo de reflexão tanto individual quanto coletiva são a base para as possíveis ações e nunca de modelos prontos e acabados.

Nas falas dos professores não há coincidência entre o eixo relacional e o biográfico, eles se sentem pertencentes a essa identidade, no sentido de relacionar o seu profissional, mas não há reconhecimento dessa identificação com o ensino, ao aluno e tudo que compõe o processo identitário. Percebemos que a identidade docente é pouco compreendida pelos professores, a não ser para relacionar a um dos aspectos que constituem sua identidade que é o seu fazer e o seu profissional, não consideram as diferentes relações sociais que envolve a profissão.

Ao considerar o entendimento de (Garcia, *et al.*, 2005) sobre identidade profissional docente, tem-se:

[...] como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário

recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (Garcia *et al.*, 2005, p. 54).

Tendo isso em mente, é interessante dizer que é preciso o fortalecimento e autonomia do professor no sentido de construção da identidade docente. “Logo, a identidade materializa-se no ponto de vista que o sujeito tem do seu valor e do poder sobre si mesmo, sobre os outros e os acontecimentos” (Aguiar, 2010, p. 314). Isso leva a reflexão sobre a formação de professores, no sentido de reforçar a atuação coletiva, de uma profissionalidade docente baseada no trabalho cooperativo (Nóvoa, 2022).

Para que ocorra o desenvolvimento de uma identidade profissional no professor, é necessário segundo Morgado (2011), que estes profissionais se apropriem da cultura, valores e práticas, sendo estes os elementos que vai permitir-lhes assegurar a sua identificação ao grupo profissional e assim, sentir-se pertencente a esse grupo, inserindo-se nele.

Foi possível ver que a compreensão que esses profissionais tem de identidade docente se aproxima muito da ideia de ter um tipo de professor para atuar na profissão, sem considerar outros aspectos individuais e sociais. Desse modo, o que contribui para a identificação do professor com a profissão é o conhecimento sobre a sua atuação, o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos, assim como, as relações sociais que ocorre na escola, a compreensão desses diferentes aspectos favorece e consolida a (re)construção da identidade. É por meio do ensino que ocorre a experiência, pela prática docente desenvolvem saberes e produz conhecimento que permitem a compreender o exercício da docência.

Além disso, considera importante dizer que as competências profissionais dos professores estão diretamente ligadas a história de vida, em cada indivíduo e em diferentes tempos as competências se confundem com as crenças, representações, hábitos práticos e rotinas de ações (Tardif, 2005).

O professor vai construindo seu conhecimento atrelado as suas práticas, essa interação ocorre junto ao continuado aprofundamento teórico com sua atuação no trabalho escolar, assim, ao refletir sobre sua prática poderá se descobrir como professor, constituir sua identidade e se reconhecer na profissão.

Ao indicar na reposta a compreensão que se tem de identidade docente o professor participante “PP7” revela ter um padrão profissional, nota-se que ao



contrário desse pensamento e com as mudanças ocorrida na contemporaneidade esses profissionais estão construindo diferentes identidades de acordo com o contexto que vivem. Assim, falar de identidade é refletir sobre as constantes consequências sociais na vida do indivíduo. Na concepção de Dubar (2005) as diferentes socializações do professor ajudam a moldar e formar sua atuação na docência.

Por se tratar da compreensão de identidade profissional Pimenta (1999) reafirma que as práticas devem ser consagradas culturalmente e permanecerem significativas. “Práticas que resistem as inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (Pimenta, 1999, p. 19).

Os professores “PP8, PP11, PP12 e PP15” atribuíram seu conhecimento sobre identidade docente de forma parecida, tem-se a compreensão de que o ambiente escolar (o trabalho) é que vai identificar o professor, junto ao conhecimento construído na profissão. Nesse sentido, ao desenvolver o saber profissional é necessário a associação [...] “tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momento e fases de construção” [...] “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis de professor e sobre ensinar provém da sua própria história” (Tardif, 2005, p.68).

Portanto, esses autores defendem que esse processo vai modificando de acordo com o contexto vivenciado por eles, acreditam que durante os eventos, momentos históricos, tanto coletivos e individuais, modificam e configuram a identidade. O que vai na contramão das falas dos professores participantes, estes compreendem esse processo de forma isolada, considerando alguns dos aspectos que envolvem a identidade docente, destacaram os saberes experiencias, resultados esperados, já que, tratavam de professores que estão atuando na profissão por mais de dois anos, chamando a atenção a não relação com o ato de pertencimento na profissão.

Nesta configuração estes professores construíram “sua identidade profissional prevalentemente por meio das atividades cotidianas, pela experiência direta, valorizando sobremaneira a aquisição de “saberes práticos.” (Alves *et al.*, 2007, p.15). Com base no exposto, vale repensar nas práticas de formação inicial e continuada, no modo complexo de construção do saber profissional, já que a área da educação é

considerada profissão de interação social, pode ser olhado sob diferentes perspectivas e diversas formas.

Em continuidade, situamos as respostas dos professores no que diz respeito à seguinte indagação: **“Você se identifica com a profissão docente?”**

As declarações a tal indagação revelaram que todos os professores participantes têm afinidade com a profissão docente e dez participantes explicitaram suas respostas de forma detalhada. Assim, obtivemos uma categoria única denominada de gosto pela profissão.

### **Categoria - Gosto pela profissão**

Nessa categoria, estão percepções de 10 professores que, quando questionados sobre a identificação com a profissão docente, associaram ao gostar, isto é, acreditam que ter esse sentimento pelo trabalho, está relacionado a como se identificam na profissão. São exemplos de respostas:

Hoje, sim, porque...Eu acho que é uma das profissões mais bonitas que existe. (PP4)

Sim. Eu me identifico porque eu acho que a gente soma de alguma maneira para... Na verdade, a gente tem esperança, né? Quando fala em docente, a gente tem a esperança que, de alguma maneira, a gente está fazendo um trabalho social dentro da nossa realidade. É incrível. (PP5)

Eu me identifico. Eu amo ser professora. Sabe, eu amo. Eu gosto tanto que onde eu estou, eu acabo sendo professora. (PP8)

Sim, eu me identifico. Eu gosto de ensinar. (PP15)

Sim, sim, me identifico. Sim, eu me identifico com a profissão docente, é algo que eu gosto de fazer. (PP16)

Sim. Acabou que eu gostei, aprendi bastante, já cogitei várias vezes em sair da sala de aula, tive a proposta no passado para sair da sala de aula e ir para a coordenação, mas não aceitei justamente por não estar em sala de aula, gosto desse contato com os alunos, pelo menos gostava até esse ano, mas eu gosto, sempre tem alunos que merecem atenção, que estão ali para aprender, porque querem aprender, gostam de estudar, então... (PP17)

Sim. Hoje eu digo com certeza que eu não saberia fazer outra coisa. Eu amo o que eu faço. (PP18)

Muito. A sala de aula, na verdade, como eu coloquei para você sempre foi algo que eu sempre almejei. A gente encontra bastante dificuldades nesse caminho que nos fazem pensar, mas eu acho que quando a gente gosta do que a gente faz, a gente luta contra a maré... (PP19)

Fica evidente, nas falas, que os professores atrelam a identificação com a profissão ao gostar do que faz, expressam também, que se identificam na profissão devido a proximidade que tem com alunos, desenvolvendo o gosto pela profissão. Assim também, destacam que os desafios enfrentados durante o caminho percorrido na profissão são superados gostando do que faz. Ao vivenciar na prática que se demonstram o que se gosta de fazer, momento esse que ocorre a identificação e descobrimento de ser ou não professor.

Tal situação vai ao encontro da pesquisa de Santos (2015), que revelou respostas semelhantes as dos professores participantes desta pesquisa. Assim, em suas respostas expressaram uma imagem da profissão docente baseada nas situações vivenciadas, remetendo a um profissional que favorece as transformações de outros indivíduos, no caso os alunos. Sobre isso Freire (2002, p.52) irá discorrer que “é preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, a coragem de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo”.

Podemos inferir que, possivelmente esses professores tenham se identificado com a profissão a partir de uma perspectiva identitária, que vai de encontro ao que Dubar (2005) afirma quanto a socialização das profissões “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições “(Dubar, 2005, p. 136).

Na mesma direção, as análises dessas respostas revelam uma docência que se configura como a construção de uma imagem social que remete a admiração e afetividade pela profissão, ou seja, atribuem suas experiências e atuação, ao gostar, amar desenvolver sua prática e executar o trabalho proposto pelas instituições de ensino, defendido por Nóvoa (2017) que ao reconhecer os dois pilares da escola, destaca o conhecimento e a mobilidade social, sendo estes indissociáveis das dimensões pessoais, ao qual, o conhecimento baseia-se em experiências e prolonga-se em grupos e comunidades onde está inserido. Assim, ao tornar-se professor é necessário transformar uma predisposição em uma disposição pessoal, ao qual, permitirá ao longo do tempo e espaço um trabalho de autoconhecimento e autoconstrução.

Ainda como esclareceu Souza (2020), o desenvolvimento da construção da identidade profissional ocorre durante a identificação pessoal e profissional, a

constituição identitária implicam não só um único aspecto social, mas interações que envolvem as instituições de ensino e o indivíduo.

Vale ressaltar, que essa identificação com a profissão ligada ao gostar é uma dimensão bem-vinda no processo de transformação social, pois está diretamente associado as tarefas docentes, sendo assim, é algo que pode se tornar fator de satisfação com a profissão. Mas, precisamos refletir sobre a ideia de “amor”, pois, o ato de ensinar se apresenta estreitamente vinculado ao papel desempenhado por profissionais. Considerar que basta gostar e amar o que faz é ignorar a complexidade próprias da tarefa docente.

Importa ainda inferir que, para dar boas aulas é exigido da profissão do professor boa formação, “[...] alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso” (Pimenta, 2002, p. 1999)

Em sequência, os professores foram inqueridos com a seguinte pergunta: ***“E com a docência no Ensino Médio? É algo que você tem afinidade e se identifica?”***

Quando indagados sobre a afinidade e identificação com o Ensino Médio, dezessete professores responderam ter afinidade e se identificam com essa etapa de ensino, dois não e um mais ou menos. As declarações a indagação nos revelaram duas categorias a saber: 1- satisfação com essa etapa de ensino e 2- insatisfação com essa etapa de ensino.

### **Categoria 1- Satisfação com essa etapa de ensino**

O conjunto de respostas que determinou essa categoria demonstraram que, sete professores investigados são influenciados pelos alunos ao identificar-se com o E.M., bem como, a afinidade com essa etapa de ensino, ou seja, relataram que os estudantes têm estrutura melhor na questão das aprendizagens, possuem maturidade, bem como, devido a faixa etária são mais desafiadores, projetam nesses discentes o futuro do Brasil. Assim como, nove docentes atrelaram sua identificação com essa etapa de ensino com a prática e a formação inicial, ou seja, sentem-se confortáveis com as experiências vivenciadas na sala de aula, bem como, a

importância da formação inicial no processo de identificação com etapa de ensino. Apresenta-se algumas respostas:

Tenho afinidade bastante e gosto de atuar no ensino médio justamente por isso, né? Porque a gente já está formando ali pessoas, né? Futuros cidadãos ali. Então, a gente tem que colocar essa visão crítica, tem que, né? Trabalhar mais nisso com eles. Então, o ensino médio, ele tem uma estrutura melhorzinha, que eu digo assim, ele já tem um entendimento melhor que o fundamental. Porque ali a gente está trabalhando desde a formação básica, né? (PP1)

Sim, eu acho que depois de tantos anos já... Depois de alguns anos de prática, é onde eu me sinto confortável hoje. A minha prática de sala de aula é a minha zona de conforto, é o ensino médio. (PP2)

E eu tenho uma identificação maior com o ensino médio. Justamente por entender, por perceber que eles têm uma maturidade maior. Então, muitos alunos lá no ensino médio. Eles sabem o porquê eles estão ali. Então, são alunos mais determinados. São alunos que correm mais atrás. São alunos que buscam o conhecimento. Que querem aprender. Que querem saber o porquê que eles erraram aquilo ali. Que vêm e te perguntam...Professora, a gente vai trabalhar mais redação? (PP4)

Eu gosto. Eu consigo me adaptar bem, sabe? Eu não tenho problemas com o ensino médio. Eu gosto muito, principalmente terceiros anos, eu gosto muito. Sempre me dei bem com os terceiros anos. E assim, pra mim as demandas são um pouco diferentes do fundamental, né? (PP6)

É o que eu mais tenho, totalmente. Muito, muito mesmo. Eu sei que se me colocarem para escolher, você prefere sexto ano, sétimo ano ou ensino médio. Tem gente que não gosta. Fala que os adolescentes dão ranço, que são zangados. Eu gosto mais deles. (PP7)

Ensino médio, eu tenho afinidade, assim, com essa faixa etária, eu gosto de trabalhar com eles, eu os acho mais desafiadores, mas também eles se empolgam quando eles gostam daquele conteúdo. (PP9)

Eu gosto muito de trabalhar com o ensino médio, acho que eles são o nosso futuro, o futuro do Brasil. Eu tenho muito medo, às vezes, quando eu chego em sala de aula, e eu percebo que o futuro do Brasil está dormindo, ou está pouco se importando, ou prefere trabalhar do que estudar, ou trata as disciplinas com desdém. (PP10)

Eu gosto. Porque eu penso que os alunos estão mais maduros, a idade ajuda esse amadurecimento. (PP11)

Eu acredito que sim, que eu tenho afinidade também nessa nova construção do ensino médio. Porque como é uma coisa bem prática, eles precisam vivenciar. E eu gosto disso, de construir, de transformar. Isso é bem nítido. Eu me identifiquei com esse trabalho. (PP15)

Então, como eu te disse, a gente foi bastante preparado na faculdade onde eu fui, no meu período, tem alguns aí que falam que não, mas sim. Até mesmo essa questão, quando o professor, eu me lembro, ele pediu para a gente simular uma aula de 45 minutos na aula dele, acho que era práticas pedagógicas. (PP17)

Observamos, nas declarações dos docentes, a satisfação pessoal do exercício da docência no E.M, por meio de interações com os alunos que privilegiam o trabalho coletivo a ser enfrentado pelo professor. Permite inferir sobre o exercício da atividade profissional como interação humana (Sarmiento 2020), bem como distingue que as interações com os estudantes, com outros professores e com a comunidade em seu entorno, são pilares na constituição e (re) construção das identidades profissionais.

Nesse sentido, essa interação com os alunos, torna-se uma relação estreitamente social, ou seja, permeada e carregada de significações, assim como, história. Essa relação com o outro é carregada de afeto, esse sentimento direto e imediato é um componente implícito do trabalho docente. O não estabelecimento desta relação entre o professor e o aluno dificulta o ato de educar e não será completo, ficando lacunas no processo de ensino e aprendizagem (Codo, 1999).

A relação estabelecida pelos professores com os alunos, essa inter-relação favorece o reconhecimento do trabalho realizado por meio do outro, conforme Dubar (2005) o indivíduo depende da relação com o outro, essas relações que envolve transação subjetivas e objetivas, ou seja, relação entre identidades herdadas, aceitas ou recusadas e as identidades atribuídas, nesse processo envolve as experiências anteriores, atual e futura da categoria profissional.

Vale ressaltar o depoimento do PP17, que apontou a formação inicial como importante no desenvolvimento de seu trabalho, as experiências vivenciadas nesse percurso promoveram segurança para trabalhar no E. M., essas vivências incidem na sua identificação e conseqüentemente afinidade com essa etapa de ensino. Nesse sentido confirmamos a compreensão de Nóvoa (2022) sobre formação inicial docente, ao qual, destaca a necessidade de construir “uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores” (Nóvoa, 2022, p. 65).

Conforme observado nas falas dos PP2 e PP15 podemos inferir também, que esses docentes se preocupam com a forma como esses alunos estão sendo preparados, seja para o mercado de trabalho ou para seguir a vida acadêmica, é nítido a vontade de transformar a vida dos estudantes por meio de suas práticas, sinalizando o trabalho docente como prática social. Pois, de acordo com (Pimenta, 1999, p. 20) “as experiências socialmente acumuladas, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas”, são fatores que contribuem para a

formação humana, por meio desses aspectos identificavam-se na profissão e sabem ser professores.

Sendo assim, cabe ressaltar diante das respostas dos professores que ao relacionar com o outro, abre-se possibilidades da percepção do trabalho realizado de forma conjunta, interligando os sujeitos envolvidos na sala de aula. Percebe-se a preocupação e compromisso que esses professores tem em relação ao futuro dos adolescentes, o diálogo construído no processo relacional é em total sintonia com o outro. Ao ser citado por docentes a questão da maturidade dos alunos, percebe-se a identificação desses profissionais como agregadores de conhecimento, consideram para esta etapa de ensino ter mais facilidade em atuar diante de suas práticas e subjetividades intrínsecas.

## **Categoria 2- Insatisfação com essa etapa de ensino**

Nessa categoria, quatro professores demonstraram em suas respostas a insatisfação em atuar no E.M., isto é, não se identificam e não tem afinidade com essa etapa de ensino, devido a dificuldade dos alunos nas aprendizagens, disciplina e postura. São exemplos de respostas:

*Mais ou menos. Eu ainda não tenho afinidade com o ensino médio. Até porque eu trabalho com a disciplina de matemática e ela é um pouquinho mais difícil de ser trabalhada. Quando você chega no ensino médio, você percebe que ele não tem aquele conhecimento e você tem que voltar, fazer uma recomposição. E aí aparecem as dificuldades. Tanto do aluno quanto do professor. Porque você tem que trabalhar duas coisas, na verdade. A recomposição e o conteúdo atual dentro de uma disciplina. E também, hoje em dia, a matemática está sendo muito podada no ensino médio. Hoje em dia, por exemplo, duas ou três aulas no ensino médio e você não consegue trabalhar o conteúdo (PP3).*

*Não. porque é aquilo que eu já falei no início da entrevista. O aluno não chega pronto para o ensino médio. O aluno, nas séries iniciais, lá na educação infantil, ele vem modelado. Aí, com o passar do tempo, esse aluno começa a perder a sua essência por questões de disciplina, por questões de postura, por questões que deixam a coisa acontecer de qualquer jeito. Ele chega no final do ano e tem que promover esse aluno porque ele não tem a série (PP12).*

No que diz respeito aos depoimentos dos pesquisados PP3 e PP12, os discursos nos revela a insatisfação ao atuar no E.M., ou seja, atribuíram a não identificação e afinidade a processos relacionado as aprendizagens dos alunos. Nota-

se a angústia desses professores em suas falas ao deparar com diferentes situações cotidianas da escola. Essas situações, acaba causando frustração, muitas das vezes por não conseguir contemplar as necessidades desses alunos.

As respostas desta pesquisa se assemelham muito com o trabalho de Santos (2015) que também investigou professores do E.M., ao qual, revelou que a maioria dos professores sentem desafiados, quanto a efetivação do processo de ensino aprendizagens, quando existe desinteresse dos alunos, bem como, das finalidades do governo estadual.

É importante destacar a fala do PP3 ao qual, relatou sobre a disciplina de matemática, evidenciou as dificuldades dos alunos quando chegam no E.M. sem conhecimento aprofundado dos conteúdos básicos para estar cursando essa etapa de ensino. Ao tentar diminuir esse atraso por meio da recomposição das aprendizagens torna-se ainda mais complexo, pois, a diminuição da quantidade de aulas compromete o trabalho docente, ocasionando dificuldades tanto para os professores quanto para os alunos. Vai ao encontro com o estudo Redling e Meneghetti (2019) que, constatou nas falas dos professores pesquisados do Ensino fundamental II e E.M. defasagem dos conhecimentos matemáticos básicos e essenciais a sequenciação do processo de ensino aprendizagem.

Ademais, os professores foram indagados com a seguinte pergunta: ***“Passou por dificuldades, tensões e crises, durante a atuação no Ensino Médio? Quais?”***

Como respostas a maioria dos entrevistados, no total 18 professores participantes passaram e ainda passam ou por dificuldades, ou por algum tipo de tensão, ou crise, dois relataram que não passam por momentos difíceis durante a carreira docente. Sendo assim, obtivemos duas categorias a informar: 1-impactos da pandemia e 2-desafios da docência.

### **Categoria 1- Impactos da pandemia**

Quando questionado, cinco dos docentes pesquisados destacaram o momento pandêmico vivenciado por eles, isto é, relataram as dificuldades enfrentadas durante e depois da pandemia, diante disso, surgiu essa categoria. Vejamos alguns exemplos:

Dificuldades todo mundo tem, todo ano você tem dificuldades, né? Alunos, rotina em si. A gente pegou período de pandemia, também foi um período



bastante complicado, mas crise, crise, nenhum momento. Nada que me abalasse pessoalmente, psicologicamente ou, enfim, abalasse. (PP2)

Assim, problemas, a parte docente, eu tive dificuldade, não foi problema, tive dificuldade em me adaptar ao trabalho docente, porque quando eu comecei a trabalhar, eu comecei na pandemia. E eu nunca tinha dado aula na vida. Então, penso o caos, né? Eu tive que aprender tudo sozinha, mexer com Classroom, mexer com APC, e eu já cheguei no fim do bimestre, era essa época, assim, eu cheguei em junho quando eu comecei a trabalhar. (PP6)

A gente, às vezes, tem que lidar com o fato logo depois da pandemia. As crianças que voltam com a depressão, com a ansiedade, com o pânico. E algumas que sofreram abuso em casa. E aí a gente tem aquele contato. Então, foram diferentes dificuldades. (PP10)

Que envolvem assim, e a gente, com o sufoco de trabalho que nós montamos no pós-pandemia, em você ter que ensinar e retroagir ao mesmo tempo o mesmo conteúdo, isso gera uma certa frustração também no trabalho da docência. (PP15)

Muitas, muitas. Geralmente, são trazidos a um caldeirão, né? A nossa escola é um caldeirão. Temos alunos de diversas digamos... classes sociais, diversas realidades sociais. Então, é uma mistura muito grande da escola. Então, você tem alunos que têm famílias desestruturadas, com traumas, após pandemia, muitas vezes vêm com estresse, né? Problemas emocionais. Temos muitos casos agora. E aí, tudo isso explode na sala de aula. (PP16)

Observamos, com os dados, que o momento pandêmico causou impactos negativos durante a atuação docente, afetando o desenvolvimento profissional, pois, tiveram que lidar e ainda continuam lidando com os problemas ocasionados pela pandemia, como, adaptação no trabalho, questões emocionais dos alunos, ensino voltado para regressão dos conteúdos e famílias desestruturadas. Revelam também uma atuação que passou por mudanças gerada a partir da reflexão sobre responsabilidade e possibilidades.

No que tange os impactos causados pela pandemia, os docentes enfrentaram dificuldades similares e um contexto social igual. Nesse sentido, os professores passaram e passam por certas posições identitárias, o docente de hoje já não é o mesmo de antes, agora ele ocupa outro lugar que antes ele não ocupava. Como diz Garcia (2010, p. 20), “os professores se diferenciam entre si em função da importância que atribuem a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto”. Portanto, a identidade profissional está ligada tanto a pessoa como ao contexto onde está inserido.

Segundo Nóvoa (2022) a situação emergencial causada pela COVID-19, fez com que os professores, sem reflexão e formação tivessem respostas imediatas e urgentes. Foi necessário manter os laços com os alunos, para isso, utilizou-se os

meios digitais como solução para dar continuidade do processo educativo. Os docentes foram construindo novas identidades, diante dos novos desafios, que antes nunca haviam vivenciado.

A respeito da docência, há relações intrínsecas transformadora que permeiam a profissão. Essas relações estão associadas as interações e transições conosco e com os outro (alunos), em diversos ambientes. Tais percepções dos professores quanto ao impacto da pandemia, foi possível devido as experiências vivenciadas no momento crítico para todo o país. É nesse sentido que Sarmiento (2020) afirma que:

[...] as experiências vivenciadas numas situações influenciem (contaminem) experiências noutras situações. Assim, assumir papéis sociais de responsabilidade com crianças (por ex.: ser pai ou mãe) leva à resignificação das funções educativas, da identificação com perfis de atuação, a partir de questões que cada um coloca a si próprio (Sarmiento, 2020, p. 224).

Desta forma, a pesquisa aponta que esses profissionais estão em constantes reconstrução, na medida em que adquirem experiências, se reconhecem e resignificam a docência como profissão. Conforme, Tardiff (2009) as experiências em função do trabalho docente perpassam pelo desenvolvimento das aprendizagens de forma espontânea, permitindo o docente segurança e controle diante dos acontecimentos do trabalho, assim como, a magnitude e a relevância de uma situação vivida por um indivíduo. Foram as experiências vivenciadas pelos professores é que motivou a busca pelo saber, da produção do conhecimento, transformando cada situação educativa.

## **Categoria 2- Desafios da docência**

A presente categoria, abarca em seu bojo, respostas de 13 professores, que relataram questões que permeiam a atuação no E.M., situações que emergem durante o exercício da docência em sala de aula, que muitas das vezes demanda esforços e que acaba esgotando o profissional. Apresenta-se exemplos:

Sempre tem, né? Na vida do professor, na carreira do professor, a gente falar que a gente não tem um estresse ocasional, não tem um momento de tensão, aí também já é complicado. Porque, realmente, às vezes, a educação que vem de casa, né? Educação familiar. Então, o aluno, ele já vem com a sua história, com a sua bagagem. Então, sempre tem conflitos em sala de aula, né? Então, o professor tem que ter um jogo de cintura para saber, apaziguar a esses conflitos que surgem ali. (PP1)

A minha maior... Não é nem crise em questão de... Como fala? Eu não sei se cabe aí, mas... A questão da educação especial no ensino médio. Não sei se vai... Dificuldade. Então, com relação à dificuldade no ensino médio, é a educação especial. Alunos que entram e que... Dizem inclusos, porém, a gente não tem... uma estrutura, nem recursos adequados. Então, não...Antes... Não tinha nem professor para nos atender. Então, você tinha que aprender... A lidar com essas situações. Eu já tive alunos com deficiência visual. Alunos com DI. Então, assim... é... Como professor, você tem que buscar a formação. Porque você não tem um recurso, você não tem um apoio. De professores especializados na área para te ajudar. No caso... No meu caso, eu tive muita dificuldade com isso. Porque eu não tive. (PP3)

Sim, e continuo passando, inclusive, né? Eu acho que a tensão e as dificuldades maiores é o desinteresse dos alunos em si, porque ser docente é algo muito complexo, porque o nosso trabalho não acaba em sala de aula. (PP4)

Crises financeiras, né? Você sabe a vida de convocado não é fácil? Você tem que aprender a guardar dinheiro, então tudo isso aí acabava interferindo, né? Até mesmo na questão emocional, né? Você chega lá para dar aula e você tem que deixar a sua bagagemzinha particular lá na porta da escola para você entrar. (PP7)

A minha própria adaptação, né? Porque eu mesmo sendo professora, por eu ter passado por outras funções, eu retornei para a minha sala de aula. Então, houve uma adaptação tanto minha quanto dos alunos. (PP8)

Dificuldade em repassar, na verdade, o conteúdo de biologia no terceiro ano, que entra em genética. Foi mais essa questão de dificuldade, e... porque eles não tinham uma base. (PP9)

Mas o que mais dificulta é a questão do recurso financeiro. Porque pra você fazer uma coisa diferenciada, você tem que ter dinheiro. (PP13)

Eu acho que dificuldade mesmo é só porque, assim, aparentemente, eu tenho cara de ser muito nova, né? Então, a gente tem aquele problema, assim, a professora é muito nova, então, tem alguns alunos que agem de uma forma meio ruim com você, né? (PP14)

Sim, passei por algumas dificuldades, principalmente da questão emocional. Quando eu comecei a trabalhar, eu percebia que a grande maioria dos jovens tinha uma enorme dificuldade de aprender. (PP15)

Então... Para ser bem sincera... Até esse ano, eu não tinha passado situações graves. Que mereciam tanta atenção. Esse ano, parece que a coisa está bem trash. Aqui mesmo na escola. O que acontece? Eu estou com seis primeiros anos. Esses primeiros anos, de repente, sempre conversei com os alunos. Jamais liguei, jamais gritei, jamais chamei atenção com grosseria. Sempre pedindo por favor, com licença, por gentileza. E esse ano, me deparei com alunos que, de repente, te enfrentam nas palavras. (PP17)

Então, algumas mudanças que a gente acompanhou ao longo dessa trajetória que eu estou no ensino médio, me trouxeram algumas angústias. (PP18)

No ensino médio, a gente encontra um pouquinho mais de resistência. Mas aí, lógico, vai do professor de trabalhar nisso para encontrar uma abertura para trabalhar com sua disciplina. (PP19)

É possível, evidenciar nos depoimentos dos professores os desafios enfrentados no contexto de sala de aula, a maioria associa aos aspectos que envolve as relações interpessoais vivido por eles. São vários os fatores destacados pelos entrevistados como negativos ao desenvolvimento do trabalho, a educação familiar, o trabalho com alunos que possuem necessidades especiais, financeiro, recursos materiais insuficientes, adaptação com a etapa de ensino, falta de base de conteúdos mínimos exigidos para estarem no E.M., emocional, idade do professor, dificuldade nas aprendizagens, alunos agressivos, angústias, resistência dos alunos em relação a disciplina. Esses fatores influenciam diretamente o trabalho docente, torna-o desafiador, acaba causando conflitos, crise identitária, que só vem à tona em situações concretas.

É interessante compreender, que essa dinâmica ocorre devido ao resultado das relações sociais profissionais e das identidades. Para Dubar (2005) as identidades estão em constantes movimentos, “essa dinâmica de desestruturação /reestruturação às vezes assume aparência de uma identidade em crise” (Dubar, 2005, p.331).

Importa salientar o depoimento do PP3, que expressou a dificuldade em trabalhar com os alunos com necessidades especiais quando chegam no E.M, vai ao encontro com o trabalho de Freitas e Sivieri-Pereira (2023), ao qual participaram professores da Educação Básica, nas falas dos entrevistados foi unânime as dificuldades enfrentadas referentes as rotinas dos alunos com necessidades especiais na sala de aula.

Percebe-se que se faz necessário o fortalecimento de formação continuada voltada para o atendimento desse público, pois, o que podemos notar na fala deste profissional ao relatar sobre suas dificuldades, é que se sente despreparado para trabalhar de forma inclusiva com esses alunos, pois, em uma sala de aula deparamos com diferentes estudantes, cada um com características e personalidade específicas, além, dos alunos com necessidades especiais que chega no E.M.

No que tange aos aspectos emocionais abordado pelos PP15, PP17, PP18, foram revelados sentimentos negativos, causado pela preocupação de não conseguir desenvolver um trabalho satisfatório, se culpabilizando pelas dificuldades nas aprendizagens dos alunos, bem como, sentir-se angustiado com a forma de trabalho que hoje é colocado como “bom”, o ensino baseado por projetos, projetando nessa metodologia a “salvação” para a melhoria do ensino aprendizagens e o sentimento de

impotência diante da agressividade verbal e desrespeito dos alunos em sala de aula. Esses sentimentos muitas vezes geram desânimo e frustração e torna-se desgastante, podendo causar mal-estar docente. Ou seja, como afirmam Souza, Petroni e Andrada (2013) o professor não consegue resolver tantos problemas e exigências sozinho, sendo assim, nem todas as atribuições são suas, ficando sentimentos de incapacidade para gerar resultados positivos por meio do desenvolvimento profissional.

A declaração do PP13, revela dificuldade para executar sua atividade de forma diferenciada por falta de recurso financeiro da escola, precisando tirar do próprio bolso caso queiram fazer algo diferente para melhoria das aprendizagens. Além desse fator outros aspectos negativos foram relatados pelos PP1, PP4, PP9, PP15, no desenvolvimento do trabalho, estavam relacionados aos conflitos entre os alunos em sala de aula, ao qual, atribuiu a educação familiar, desinteresse dos alunos, falta de base de conhecimento, o que dificulta o trabalho do professor, já que por vezes não conseguem desempenhar suas atividades da forma que gostariam, pode trazer a esses profissionais adoecimento e mal-estar docente.

Diante dessas ponderações subjetivas negativas que se originaram na sala de aula, faz-se necessário, mudanças do cenário escolar, com escolas que seja capaz de fazer mudanças, de reivindicação, mas para isso, precisamos de coragem para alterar seu modelo interno de organização, visando melhoria na relação externa com a sociedade. Sendo assim, é crucial repensar nos modelos das instituições e de formação de professores (Nóvoa, 2022).

Em continuidade, instigamos os participantes com a seguinte pergunta: **“Você concorda com as mudanças legais que ocorreram para implementar o novo Ensino Médio?”**

A maioria dos professores, no total quatorze não concordam com a mudanças legais que ocorreram no E.M, um disse que concorda e cinco concorda em partes. A partir das análises pudemos ver a preocupação com o trabalho desenvolvido diante dessas mudanças, pois, na percepção desses profissionais causam mais prejuízos sociais, do que mudanças efetivas para melhoria da educacional. Diante das respostas, em relação as implicações das exigências legais, obtivemos três categorias a saber: 1- diminuição de carga horária das disciplinas, 2-teoria versus práticas e 3-enfrentamentos profissionais.

## **Categoria 1- Diminuição de carga horária das disciplinas**

Nessa categoria nove professores, além de discordar e concordar parcialmente, relataram como pontos negativos a diminuição da carga horária das disciplinas da base comum, ou seja, esse “novo” cenário que perpassa essa etapa de ensino, gerou ainda mais fragilidade ao executar na prática o que preconiza os documentos principalmente a redução de carga horária de disciplinas consideradas como essenciais no processo de aprendizagens. Vejamos algumas colocações:

Não tem como eu ver enquanto professora, inclusive de língua portuguesa, na formação dos meus alunos, eu não consigo compreender que eles acham que é possível um aluno aprender gramática, morfossintaxe, léxico, oração coordenada, subordinada, subjetiva, adjetiva, aditiva, em três aulas por semana. E enquanto professora de inglês, eu ainda acho totalmente fora da casinha, uma coisa bem insólita, uma aula de inglês no ensino médio. E aí, a gente nunca considera o fato de que naquele dia, naquela aula de inglês, vamos supor, o Papa decida visitar aquela escola de Corumbá. E aí o aluno fica sem aquela única aula. Então, assim, o novo ensino médio veio na tentativa de melhorar, mas a gente, enquanto base, olhando por esses ângulos, tem algumas coisas que precisam ser reformuladas, precisam ser sentadas justamente com aquelas pessoas que estão inseridas nessa realidade, que trabalham, que conhecem, ainda mais a parte da escola pública, e vê essa necessidade de formar um aluno para o mercado de trabalho. (PP7)

Não. Pode falar. Eu ainda consegui pegar o antigo ensino e eu preferia. Eu acreditava que as aulas, justamente por essa questão de conseguir trabalhar melhor os conteúdos dessas áreas. No meu caso, ciências da natureza. Conseguir trabalhar melhor a biologia, que já tinha uma dificuldade, eles já tinham essa carência de conteúdo, de base. E a gente, por ter um pouquinho mais de aula, a gente conseguia trabalhar melhor. E com esse novo ensino médio, as aulas, que já eram poucas, diminuiriam. E para a gente poder trabalhar na base diversificada, projetos, a gente também precisa dessa base. Então, como é que você vai trabalhar um projeto sem ter a base? Eu não sou fã desse novo ensino médio. (PP9)

Não, não concordo. Porque eu acho que dificultou muito o aprendizado dos alunos, tirou muitas disciplinas que são essenciais. Eu acho que isso para frente vai causar uma grande defasagem no aprendizado dos alunos. (PP11)

Eu não sou muito a favor do novo ensino médio. Eu prefiro o ensino anterior, né? Eu acredito, assim, que existe uma grande defasagem em relação às disciplinas de base, né? Porque a gente perde muita aula, muita carga horária, em disciplinas que eu acho que exigem mais foco do que essas disciplinas relacionadas a itinerários formativos. (PP14)

Não, eu discordo. Eu discordo. Por quê? Houve a redução de carga horária de diversas disciplinas importantíssimas. Inclusive, a minha, no meu nível, eram duas aulas por semana. Trabalhava tranquilamente. Agora, é somente uma aula. A matemática e a língua portuguesa. Então, são várias disciplinas que houve essa redução da carga horária e implementação de outras. (PP16)

Mas existem muitas situações ali que não levam em consideração realmente o aprendizado do aluno. Aulas foram diminuídas. Aulas importantíssimas que levam o aluno a serem seres pensantes, a questionar as situações da vida, tentar entender o que acontece. E foram diminuídas. Uma aula por semana não dá tempo de você trabalhar com alunos. Então fica aquele conteúdo defasado, aquele conteúdo rápido, de forma rápida, porque tem que seguir a ementa e sem contar que surgiram disciplinas que não tem praticamente... é... não é que não tenha validade. (PP17)

Eu não concordo. Eu acho que não houve, não está tendo uma valorização da base comum. Eu entendo que a base diversificada é muito importante para a formação do educando, certo? Mas eu acho que o modo como foi estruturado não permite a abordagem da base comum. Então, por exemplo, no ensino médio, língua portuguesa, a gente tem uma carga horária que acredito eu que não é suficiente para a exploração. (PP19)

Mas, por outro lado, também tem a parte negativa, que praticamente minou as disciplinas da base comum. Eu acho que essa implementação do novo Ensino Médio tem seus prós e seus contras. Que essa parte da base comum, que eles retiraram para colocar mais disciplinas de base diversificada. Que acaba até comprometendo muito o conteúdo. (PP20)

Diante desse cenário, pudemos ver que esses professores tiveram contato com novos obstáculos e desafios com a reformulação do E.M., expressaram em suas falas o descontentamento por não haver escuta dos professores que estão no “chão da escola”, assim como, o aumento das dificuldades das aprendizagens dos alunos devido a diminuição de aulas, o que pode causar um maior número de alunos com defasagem de conhecimento.

Na mesma direção acrescenta-se “a dificuldade de os/as docentes trabalharem os conteúdos do Novo Ensino Médio sem a formação e nem conhecimento sobre os Itinerários Formativos, as Eletivas ou as disciplinas do núcleo integrador” (Perboni e Lopes, 2022, p.392).

Sobre isso, Hall (2006) esclarece que:

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2006, p. 7).

Com isso, constatamos que, as mudanças ocorridas com a implementação do novo E.M., interferiram diretamente no ser professor. A adaptação a este novo cenário exigiu desses professores novas formas de atuação, a própria prática pedagógica teve que ser mudada para adaptar a carga horária reduzida das diferentes disciplinas, bem como, a seleção de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação. Esses fatores influenciaram na forma de execução do trabalho e no compromisso com profissão

docente. No caso da profissão docente, as identidades vão sendo transformadas de acordo com as novas demandas da sociedade, adquirindo novas características no decorrer processo (Pimenta, 1999).

Percebemos nas falas desses professores mudanças, que afetou a forma de agir, pensar e interagir, diante dessa nova realidade vivenciados por eles no contexto escolar. A escola é lugar de múltiplas dimensões e junto com a sociedade passa por mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. Essas novas exigências pede um profissional que corresponda as novas realidades da sociedade, assim como do conhecimento e da interação com os alunos (Libâneo,2004).

## **Categoria 2- Teoria *versus* prática**

Dentro da perspectiva sobre as exigências legais para implementação do novo E.M. emergiu esta categoria, ao qual, quatro professores explicitaram suas impressões sobre o documento normativo, destacando que na teoria é de uma forma e na prática é outra, isto é, a teoria não condiz com a prática.

Não. Nem um pouquinho. Até porque, realmente, para quem vive a realidade prática, a gente observa. O novo ensino médio não acrescentou em nada. Muito ao contrário. Eu vejo que prejudicou bastante para os alunos. (PP1)

Ah, é um assunto delicado, né? Mas, não, a gente não concorda. Eu não concordo com boa parte dessa mudança que teve. Quem vive a prática do novo ensino médio não concorda. É muita teoria para quem cria as coisas e para quem está na prática mesmo, a gente vê que o funcionamento não é o que se espera, não dá o resultado esperado e a gente está formando cada vez mais alunos mais fracos. A questão é essa. (PP2)

Não. Não concordo. Eu acho que na teoria é muito boa a ideia, talvez. Acho que nem na ideia, não concordo que seja boa, mas assim, o abismo que fica entre teoria e prática é igual aquele meme, né? Expectativa e realidade. Não concordo. Minha formação de historiadora não me permite concordar. Pra mim, esse é um plano neoliberal muito bem arquitetado pra manter o pobre no seu lugar subalterno, pra manter o rico com um monte de mão de obra barata pra ele. É o que eu penso. (PP6)

O que a gente percebe é que precisa estreitar a linguagem de quem elabora a legislação, de com quem exercita certo. Porque nós, professores, a gente faz o exercício. O exercício é a prática. Eu acho que a linguagem precisa ser mais interrelacionada, intercalada, para que ainda aquilo que os teóricos dizem, a dicotomia, ela não apareça tanto ou melhore na situação. (PP8)

Observando as declarações dos professores entrevistados percebemos que essa mudança no E.M. gerou expectativas, mas que na realidade foi outra. Na prática



pontuaram que não gera resultados positivos, principalmente nas aprendizagens dos alunos, tornando-os mais “fracos”. Nota-se a preocupação por parte dos professores com os estudantes, assim como, o desenvolvimento de sua prática nesta nova configuração educacional.

Como afirma Codo (1999) é nos diferentes aspectos que configuram a realidade do trabalho docente, nesse momento que o educador coloca a prova seu saber e seu saber-fazer. É necessário a negociação com o outro para que se concretize e desenvolva sua atividade, rápido o professor aprende.

Essa nova dinâmica vivida pelos docentes, nos faz pensar como o ambiente escolar pode influenciar o desenvolvimento do trabalho e responsabilização dos professores que atuam no E.M, ou seja, os professores acabam fazendo o que pode para adaptar-se a nova realidade, o “compromisso com os deveres e responsabilidades que se constitui o ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional “(Libâneo, 2004, p. 74).

Diante dessa realidade vale ressaltar a importância das formações iniciais e continuadas, implica novos ambientes formativos, sendo este um lugar propício para formação de professores, que em conjunto (universidades e escolas) devem criar condições para que seja efetivo a formação profissional, criando novos caminhos e renovando de acordo com as necessidades sociais e culturais (Nóvoa, 2022).

Essa compreensão contrária dos professores sobre a teoria e prática partiu da realidade e das vivências desses profissionais nesse momento de mudanças, relacionaram as exigências legais com as novas situações do contexto social da escola, esses fatores acabam afetando a atividade profissional docente, assim como, essas experiências e concepção de novos saberes profissionais contribuem para construção e reconstrução da identidade profissional docente. Na mesma direção Tardiff (2002) afirma que a experiência docente exige socialização e vivência profissional, que a identidade profissional vai sendo aos poucos construída e experimentada.

### **Categoria 3- Enfrentamentos profissionais**

Esta categoria emergiu a partir das análises das respostas de sete professores, que explicitaram sobre o que vem enfrentado com a implementação do novo E.M., relacionaram também a falta de recurso para funcionar o que propõe os documentos,

falta de formação continuada, a forma como o documento é trabalhado na escola, ensino voltado para o mercado de trabalho e pouca estrutura para atender as demandas impostas com a mudança que ocorreram nessa etapa de ensino. Vejamos alguns depoimentos:

Em algumas... Em algumas coisas. É no sentido assim. Por exemplo... Para que alcançasse tudo... Toda essa... Esse currículo... Escolhar para o ensino médio. Eu acredito que deveria ter um recurso. Ou... Viabilizando, assim... O que serviria para nossos alunos? Na...No ensino médio. Porque às vezes vem... Disciplinas que não é viável. Então, o aluno faz para quê? Não tem objetivo. Ele vem para cá... Para o ensino médio... E aí colocam coisas que não... Não dá sentido para o ensino médio. Trabalhar tem... Eu acredito... que se tivesse uma direção... Nas disciplinas... Seria melhor. E recursos, né? Porque não adianta, por exemplo, eu colocar uma... Uma disciplina tal... De empreendedorismo... E eu não tenho recursos para bancar o... A disciplina, né? Trabalhar com... E também... Trazer formações para o professor. Porque às vezes... Por exemplo, no meu caso... Eu estou trabalhando em educação financeira... E eu não sei trabalhar. Eu tenho que buscar uma formação. Porque o... O Estado, né? Não...Não oferece nenhum referencial... Ele... Quer dizer... Não que ele não ofereça. Ele oferece, mas não vem direcionado. Como eu posso trabalhar? Não traz uma formação para a gente. Então, fica assim... É você que tem que buscar, como professor. (PP3)

Não, não concordo. Eu acredito que esse novo ensino médio, ele veio de uma maneira muito jogada, muito... não houve uma formação adequada para os professores. (PP4)

Não. Eu não concordo, porque a o ensino, ele tem que ser tradicional. Tradicional é o que eu falo, é você aprender mesmo. Porque o... esse novo ensino médio traz muito projeto dentro do ensino. É bom, é, só que ele, o aluno fica muito, ele já chega desinteressado. E se a nota do projeto vai ajudar ele, na verdade, na matemática portuguesa e outras matérias que ele tem que estudar de verdade, ele já lhe faz um descaso. Na verdade, a família já o orienta. Ele já não tem uma base dentro da família. (PP5)

Não. Eu acho que a gente está querendo formar... o objetivo desse novo ensino médio. É formar o adolescente para o mercado de trabalho. A gente não está formando-o na parte da educação. A gente está deixando muito a desejar nessa parte. Então, você vê que todas essas novas unidades curriculares que a gente tem, é sempre algo extra para o mercado de trabalho. (PP10)

Eu até concordaria se trabalhasse a questão da família dos jovens juntos, porque protagonismo, que é o que surge, a palavra do momento que eles têm que realizar, e o nosso jovem não entendeu que eles são, na realidade, o ator principal da formação profissional dele. Eles, infelizmente, ainda estão esperando tudo pronto e acabado. E o professor, se ele não montar, digamos assim, um caminho que eles têm que percorrer, eles não caminham sozinhos. É uma triste realidade na nossa juventude. (PP15)

O novo ensino médio, ele pede uma estrutura diferenciada de recursos, de salas, e que não houve essa mudança. Então, a gente mudou para uma nova forma de trabalho, sem ter uma adequação feita para atender essa necessidade. E isso não foi nem discutido na sociedade. Os pais nem sabiam o que ia acontecer. Os alunos não sabiam o que ia acontecer. A

gente sabia mais ou menos como seria. A gente aprendeu fazendo. Então, é complicado. (PP18)

Diante dos exemplos das respostas, infere-se que estes profissionais se sentem pertencente socialmente a classe docente quando denuncia o problema da escola, pois, buscam de certa forma superá-los. Mesmo sem saber como irão solucionar os problemas ocasionados pela mudança no E.M., estão preocupados com a formação dos estudantes, tentam redefinir sua atuação profissional docente, aprendendo fazendo.

Tais situações levam ao que, segundo Tardif (2009) descreve sobre a escola, como um ambiente socialmente caracterizado por representações, significados e transformações estruturais burocráticas, essas questões complexas que envolve regras administrativas rege as relações de trabalho. Nesse sentido, o contexto escolar constitui, concretamente um ambiente cheio de possibilidades que reflete sobre as condições do trabalho do professor.

Os posicionamentos explicitados pelos entrevistados, revelou um E.M. que falta recursos e estruturas adequadas para a execução do trabalho docente nesse “novo” formato. Essas mudanças, vem exigindo do trabalho docente maiores responsabilidades, o desenvolvimento profissional é mais difuso, as estratégias são mais diversificadas, assim como as avaliações. Faz-se necessário enfatizar que essas transformações, onde ocorre o controle dos professores por meio de documentos e currículos definidos, levam os docentes ao esforço na realização de tarefas inovadoras em condições mínimas de trabalho.

Nesse quadro, baseando no contexto profissional atual e diante do cenário que estamos vivenciando é necessário refletir sobre a formação de professores, “quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios[...], que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões” (Gatti, 2017, p. 723). Bem como, as formação continuada, pois, conforme as falas dos PP3 e PP4, não houve formações para ajudá-los nesse processo, é na escola que os professores se juntam para pensarem em diferentes práticas pedagógicas para enfrentar os desafios, pensar em formação continuada, não só relacionando ao conhecimento específico das disciplinas, mas, no envolvimento conjunto de todos os professores, sem desconsiderar as demais parcerias, como universitários e grupos de pesquisas, assim pode enriquecer e reforçar o seu papel no desenvolvimento profissional (Nóvoa,2022).

No depoimento do PP10 foi possível perceber a preocupação em estar formando os jovens para o mercado de trabalho. Há, todavia, relação com a questão apontada na pesquisa Silva e Boutin (2018), que enfatizou uma das propostas do documento relacionado a reforma do E.M., que é de atender as demandas do mercado do trabalho, isto é, parece visar mais um futuro empregado do que uma formação humana, ao qual os estudantes obtenham habilidades e consiga realizar bem as diferentes tarefas.

Nesse sentido, compreendemos que existe esforços dos professores para atrelar seus conhecimentos e sua prática com o novo modelo de E.M., tentam no seu cotidiano escolar desenvolver o trabalho integrado com os jovens, isso, só é possível devido as experiências profissionais construídas e internalizadas durante o processo de profissionalização.

Analisamos o fato dos PP5 e PP15, terem destacados a família como suporte para que os jovens sejam mais autônomos e interessados no processo de aprendizagens, é o oposto do que preconiza o documento em relação ao protagonismo juvenil, ao qual cabe a escola preparar os jovens para fazer suas escolhas, os estudantes são chamados a construir seus projetos de vida e viver o protagonismo, é uma dinâmica que vem do próprio mercado de trabalho. No entendimento de Santos e Martins (2021) “estas ideias intensificam o processo de construção de subjetividades que interiorizam o fracasso ou o sucesso como responsabilidades unicamente individuais” (Santos e Martins, p.17).

Em sequência, indagamos os participantes da pesquisa com a seguinte pergunta: ***“No seu ponto de vista, quais os maiores desafios enfrentados com a implementação do novo Ensino Médio?”***

Diante dessa pergunta, todos os professores responderam que sentiam dificuldade com alguma situação gerada pela implementação do E.M, sendo elas, dificuldade em trabalhar com as disciplinas novas, preparação dos alunos baseada na realidade de sala de aula e não de currículo, entendimento do currículo, muita liberdade dos alunos, falta de infraestrutura como já relatado anteriormente, formação de mão de obra barata, adaptação do trabalho com o currículo, trabalho com projeto, falta de tempo para executar o trabalho, dificuldades dos alunos na leitura e na implementação do currículo nas escolas, exercer outras funções além de professor, sobrecarga de trabalho, organização de carga horária das disciplinas. Sendo assim

gerou uma categoria a informar: Situações problemáticas no contexto do trabalho docente.

### **Categoria 1- Situações problemáticas no contexto do trabalho docente**

Nesta categoria estão respostas de todos os professores, que quando questionados sobre as dificuldades que enfrentaram com a implementação do novo E.M, relataram que são vários os problemas do cotidiano escolar, ou seja, dificuldades que afeta o desenvolvimento profissional dos docentes. Apresentam-se algumas respostas:

Eu acho que essas disciplinas novas que foram entrando... Algumas disciplinas, né, que apareceram no currículo, que às vezes nem sequer a gente chegou a ver na nossa grade, na graduação, entendeu? (PP1)

Eu acho que, de fato, é preparar mesmo esses alunos para uma realidade que eu acho que não condiz com o que a gente está passando para eles aqui em sala de aula, né? Eu sempre parti da ideia de que nós deveríamos formar seres pensantes, né? E a sensação que eu tenho é que a gente está só formando mão de obra para colocar no mercado de trabalho. (PP2)

Eu, como atuante no ensino médio... É... Eu estou sentindo dificuldade na...Na... No currículo, né? Porque tem um referencial... Porém, ele não te dá um... Um norte. Como que você vai trabalhar? Por exemplo... Educação financeira aparece para nós... É... Um...Referencial... Porém, ele não te dá uma indicação... Uma formação. Então...Estou tendo muita dificuldade buscando... Lá no ensino fundamental... Como eu vou trabalhar. Então, assim... O que eu percebo... Que... Não adianta você colocar uma disciplina... E não...É... Capacitar o professor para aquela disciplina. E também colocar professores... Por exemplo, tem... Que eu observo que tem professores... Que não é da área... Trabalha... É... Por exemplo, empreendedorismo... E não é nem... É um professor... De história... Ou de geografia. Como que ele vai trabalhar empreendedorismo... Se ele não... Eu acredito que... Se ele não buscar formação... Ele não vai conseguir. Entendeu? Então, assim... É complicado você trabalhar... Uma área diferente da sua... E sem uma formação. Eu acredito... Precisa ter uma formação... Precisa ter uma capacitação... Para esses professores. (PP3)

Eu acho que o desafio é justamente entender pra quê que foram criadas essas novas... Como é que fala? Disciplina... Itinerários. Esses itinerários formativos. É entender o pra quê. Antes de qualquer coisa, é saber como que eles criam algo sem que o professor esteja ali. Porque eles colocam o professor para dar aquele itinerário formativo, só que, muitas vezes, o professor não tem o conhecimento amplo daquilo. Ele não sabe como trabalhar aquilo ali. Então, fica uma coisa meio que, às vezes, para mostrar. (PP4)

Acho que o desafio principal é porque eles colocaram esse itinerário sem ter uma base sólida para isso. Itinerário de quê? Tipo, eletivas para quê? O que aprendem? Qual é a função disso? O próprio Estado ele não dá esse suporte. Referência curricular não te dá. A escola que escolhe. Está ali eletiva, mas assim você... Dentro da área, no caso de linguagem escolhida. (PP11)

O principal de tudo é que, infelizmente, os nossos alunos não têm hábito de leitura. Consequentemente, eles não têm essa vontade de escrever. Acho que o maior problema do ensino médio está na questão da leitura. Hábito de leitura. Isso é uma questão cultural, me arrisco a dizer, no Brasil. (PP12)

Olha, desafio a gente sempre vai ter. Quando se fala em educação, tudo é um desafio. A nossa clientela mudou, como eu falei. Tem alguns anos para cá, nós temos uma outra formação. Infelizmente, a escola, hoje, ela adquiriu um papel muito mais além do que só em formar. Nós somos educadores, nós somos psicólogos, nós somos pais, nós viramos amigos. Então, assim, o professor precisa ter um amplo conhecimento da questão psicológica também e emocional. Só que, sim, nós temos que dar suporte para o aluno, sendo que, na realidade, nós não temos esse suporte também. (PP15)

Sim, a sobrecarga, tanto do professor quanto do aluno. O excesso de burocracia. Muita burocracia. Um exemplo. Nosso planejamento. O planejamento, ele deve existir. Mas, o tempo para fazer planejamento. Muitos professores dizem, a gente passa mais tempo planejando do que dando aula. Mais tempo planejando do que dando aula. Nós já vamos ter que fazer um planejamento de agosto, por exemplo. Nem terminou junho. Já temos que entregar o de agosto. (PP16)

O desafio maior é a parte de implementar o conteúdo. Conseguir implantar as minhas aulas. Como, por exemplo, no primeiro ano eu tenho uma aula só, por semanas. Então, é praticamente quase que impossível você conseguir dar todo o conteúdo, administrar todo o conteúdo e fazer com que os alunos aprendam, fazer... Porque a minha unidade curricular é só para o segundo e terceiro. E eu dou aula de Física que só tem uma aula só no primeiro ano. Não consigo fazer. (PP20)

Constatamos, que na visão desses profissionais é preciso reajustar e reorganizar a forma como vem sendo implementado o novo E.M., pois, são muitas as demandas e dificuldades enfrentadas pelos docentes nesse processo, onde as mudanças vem interferindo diretamente no trabalho dos professores e gerou situações que inviabilizam e/ou dificultam a prática docente. Essas impressões vêm carregada de sentido, decorrentes das situações implícitas influenciadas pelas transformações da reforma dessa etapa de ensino.

Nessa perspectiva, Marcelo (2010) afirma que a visão docente é como um aplicador de novos processos de controle externos sobre a docência, sendo eles, do mercado, político e administrativo, que as vezes não entende, e nas quais, evidentemente não participou, ocasionado fracasso quando os elementos estruturais de sua identidade são definidos por meios rápidos, o que vem tornar a imagem do professor como “fraco”.

Dessa maneira, as ideias apresentadas vão ao encontro da pesquisa Roquete (2014) que teve como respostas da maioria dos entrevistados sobre as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, a desorganização do sistema de ensino

brasileiro, ao qual, não há planejamento e conhecimento da realidade para elaboração de documentos e reformas, bem como, de investimento real na educação.

Há uma enorme dicotomia estabelecidos pelos governos, ao direcionar de maneira exagerada a educação “como arma do desenvolvimento, progresso social e expansão do emprego, e a real condição do estatuto social e econômico dos professores, causando o aviltamento da classe e sua degradação social” (Rankel, 2009, p. 19).

Assim, avaliar o contexto profissional docente nesse momento de transformação, é considerar as diferentes situações existentes e seus desdobramentos. É na escola que ocorre as relações que envolve o trabalho docente, concentrada em trocas de experiência em um contexto de exercício profissional, pode influenciar na (re) constituição identitária. “As identidades profissionais constroem também do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes” (Pimenta, 1999, p.19).

Nota-se também, que esses professores se sentem despreparados e perdidos com a implementação do novo E.M, indicam que as formações continuadas não são significativas, pois, só a experiência e o saber docente não os habilitam para lecionar nessa nova configuração dessa etapa de ensino, assim como, apontaram que exercem diferentes funções na escola e falta de domínio e conhecimento de novas disciplinas que compõem os itinerários formativos e eletivas, revelaram que precisam se “virar” sozinhos para planejar suas atividades e tentar dar boas aulas, sem contar que ainda tem aqueles professores que sua área de formação e atuação são completamente diferentes, por exemplo, formação inicial na área de humanas, lecionando em áreas de exatas. Como Libâneo (2004) esclarece sobre o profissionalismo, para se conquistar a profissionalidade docente significa, além de outros aspectos, ter domínio da matéria e dos métodos de ensino. Atrevemos a dizer, que estamos diante de profissionais ativos na sua permanente construção profissional.

Sobre a reforma curricular, hoje não basta só a mudança, é preciso focar nas práticas, relações de ensino, contratos de ensino, cultura profissional, colaboração relacionais entre professores. A prática profissional ainda é necessária transformar. Valores, atitudes, expressões, conhecimentos, habilidades, portanto, a identidade e o projeto de cada pessoa são decisivos. Isso é “fator humano”, que perpassa por formação (Perrenoud, 1999).

Face as dificuldades destacadas pelos professores, nos reportamos ao que afirmam Marin e Giovani, 2016 sobre como os docentes se moldam e recriam suas ações a partir dos modelos propostos, assim, enfatizou que:

[...]os professores criam seus repertórios, seus recursos, seus saberes, suas práticas a partir de seu habitus e também de textos e documentos, equipamentos técnicos, modos escolares de atuação, ambiente que rodeia a escola, notícias, e toda a informação que circula entre eles e seus alunos: seus conhecimentos, suas culturas. Na ação docente se apreende também a força de seu desembaraço, ousadia e vontade de acertar, na criação de novos recursos diante das dificuldades ou da necessidade de atingir os alunos (Marin; Giovani, 2016, p.16).

Nessa perspectiva, percebemos que a identidade profissional desses docentes passa por diferenciação, alteração, transformação e reorientação da construção da identidade, não é fixa em uma só configuração. Recorremos a Dubar (2005), que esclarece a existência das múltiplas dimensões da identidade, no campo profissional, condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias” (Dubar, 2005, p.1). Pensando nisso, a identidade profissional docente, tem de considerar tanto o professor em exercício quanto o ambiente e formação profissional.

Em seguida os professores foram questionados como a seguinte pergunta:

**“Teria outra opção de profissão?”**

Quando foram inquiridos se teriam outra profissão, onze professores relataram que não teriam outra profissão, mas alguns já pensou em algum momento da trajetória de vida em ter outra opção, dois não souberam dizer, sete teriam outra opção em diferentes áreas, como, medicina, direito, moda, marketing e algo na área da saúde. Apresentaremos algumas respostas seguir:

Não, continuaria na minha área. (PP1)

Não sei. (PP3)

Então, hoje eu, ao longo dos meus 32 anos... Não, né? Eu como tô falando... Justamente por já ter investido demais nessa profissão. Tô terminando mestrado. Quero justamente ser uma profissional melhor. Cada vez ser uma professora melhor. Se o tempo voltasse aos meus 17 anos... Eu certamente mudaria de profissão. Não pela questão financeira. Não por achar que a profissão não tem brilhantismo. Porque eu realmente acho que é uma profissão brilhante. Mas é uma profissão que cobra demais da gente também. Que a gente precisa ter um emocional muito estruturado. Porque senão a gente cai. Por isso que a gente vê muitos professores aí com depressão. Muitos professores com ansiedade. Porque é uma profissão que não é valorizada. E quando eu falo esse valorizado, nem é tanto a questão



financeira. É a questão mesmo de ver o professor como um profissional que merece respeito. Muitas vezes a gente não é valorizado. Então..., mas eu sou feliz por ser professora. (PP4)

A opção é essa. Tem muitos professores que estão... Então, eu ia tentar direito, porque eu só trabalhava com funcionários públicos. Na área de justiça era direito. Mas aí eu pensei melhor. Eu pensei... Não, não. Porque o direito também é uma área que você tem que ficar se atualizando dentro das leis. As leis mudam constantemente. Elas se atualizam. Acho que eu voltaria a viajar, como sempre fiz. Por exemplo, quando eu era maquinista, viajava para Cáceres, viajava para Bolívia, viajava para Argentina, Paraguai. (PP5)

Teria, mas não seria na área da educação. Como eu disse, eu me identifico muito com saúde. Meu marido é enfermeiro. Eu faço curso junto com ele. Ele começa a fazer os cursos, eu faço curso com ele. De ressuscitação, curso de primeiros socorros. Tudo que ele faz, eu faço junto. Farmacologia. É uma coisa que eu me identifico bastante. Acabo aprendendo junto com ele e vai me dando vontade. Se eu tivesse que sair da docência, eu optaria pela área de saúde. (PP7)

Não. Eu tenho outras profissões. Por exemplo, psicóloga, que eu falei. Para trabalhar com crianças. Certo? Direito. Eu gostaria, se eu tivesse oportunidade, porque se eu aposentar, eu pretendo até fazer direito. Eu comecei a fazer. Fiz dois semestres. E... Na área de defensoria e promotoria. Sempre voltada às jovens, às crianças. Certo? (PP8)

Hoje, não. Hoje em dia, não. Por enquanto, não. Já pensei. Algo relacionado ao comércio. (PP11)

Eu queria ser médico. Mas meus pais não tinham condições de bancar a faculdade de medicina. (PP12)

Direito. Ou algo ligado hoje a marketing, que eu gosto em todos os meus projetos. (PP13)

Eu já pesquisei, em dia de revolta, né, vou fazer outra coisa da minha vida, mas não. Quando você compara o horário, é muito trabalho, mas aí, quando você vê um resultado, quando você vê um aluno lá fora, que estava empregado, que se deu bem, que está bem na vida, você se sente recompensado na hora. Aí você fala, nossa, valeu a pena, que bom, valeu a pena, o aluno está bem. Você participou daquilo ali, daquele pedacinho da vida daquela pessoa, então aí eu não me vejo em outra profissão. (PP16)

Não me vejo, nunca pensei nessa possibilidade. (PP19)

Não. Depois que eu entrei... Tinha que ter feito licenciatura. (PP20)

As declarações acima, nos remete a afirmativa de que embora alguns nem cogitava mudar de profissão, outros em sua trajetória profissional já pensaram, pode ser, devido a perda do prestígio social por parte da sociedade e sobrecarga de trabalho, uma vez que, a profissão exige desses profissionais diferentes métodos, estratégias, planejamento e relações sociais internas e externas ao contexto do trabalho, percebe-se também o contentamento com os resultados positivos alcançado

pelos alunos em sua trajetória profissional e de vida, contribuindo para o descobrimento e permanência na profissão.

Conforme apontado na pesquisa Louzano (2010) a maioria dos professores que se sentiram atraídos pela profissão são influenciados por diversos fatores como, flexibilidade de horário, taxa de emprego, dificilmente ficarão desempregados por longos períodos, férias, são mais longas do que as demais profissões, altruísmo acreditam que pode contribuir para o desenvolvimento social, destaca que, mesmo nessas condições positivas não é o suficiente para compensar as condições negativas, como por exemplo falta de reconhecimento público. Em relação a diferença salarial das demais profissões, o salário dos professores são poucos competitivos, a longo prazo e com a experiência profissional outras ocupações são mais vantajosas financeiramente do que ensinar.

Diante do exposto, podemos observar que esses profissionais que possuem outras opções, mas ainda continuam exercendo a profissão docente, podem se identificar com o trabalho docente a partir de sua experiência de relacionamento com outras pessoas e de algumas vantagens que a profissão oferece, como, por exemplo, estabilidade financeira.

Ensinar é uma combinação complexa que envolve múltiplos elementos, é ético e político, é um ato reflexivo, no entanto, tem se tornado difícil nos dias atuais, dadas as pressões políticas, econômicas e ideológicas, pois, seus efeitos incidem no trabalho docente (Hypolito,2020).

Tal situação nos remete aos pensamentos de Roldão (2009) sobre a atividade docente, pois, se encontra numa época de transformação onde ocorre lentidão, em uma não linearidade do percurso de afirmação profissional, “percurso esse que interage necessariamente com a problemática da escola enquanto instituição pública confrontada com as consequências da massificação e extensão da educação escolar” (Roldão, 2009, p.59).

Logo após, situamos as respostas referente ao questionamento: **“Você percebe alguma diferença entre a profissão docente e outras profissões? Quais?”**

Os depoimentos apontam que 9 docentes julgam que a diferença entre a profissão docente com as demais profissões é em relação a desvalorização do trabalho docente, 5 relataram que a diferença está na sobrecarga de trabalho, 2 professores julgam que a reponsabilidade da profissão é maior, assim como, 2 relataram ser base

de outras profissões e 1 deixou implícito que é uma profissão que passa por constantes transformações, bem como, 1 relatou que a diferença em relação as outras profissões é que está sempre em formação. Gerou categorias a informar, profissão mais “pesada” do que outras.

### **Categoria 1- Profissão mais “pesada” do que outras**

Nesta categoria, estão percepções de todos os professores, que quando questionados sobre a diferença entre a profissão docente e outras profissões, remetem ao maior “peso” que esta profissão tem diante das outras, ou seja, denunciaram como o professor vem sendo tratado profissionalmente, com destaque no desprestígio social da profissão docente, ao qual, pode acarretar problemas psicológicos e físicos, assim como, crise de identidade. Conforme podemos observar em alguns depoimentos.

Então, assim, é um desafio muito do grande, que é como você me disse, como eu te disse, não é assim pra criticar, enfim, mas a gente vendo como tem sido difícil a realidade de um professor e como a gente não tem sido valorizado. E eu não falo só em questão de salarial, não. Eu, como convocada, poderia falar mais ainda, contratada, porque agora a gente é processo seletivo, como contratada, mas ainda falar com relação ao salário, onde você faz mais, tanto ou mais, que o efetivo e ainda assim você recebe menos. Mas, sobretudo, com relação ao reconhecimento, com relação a estruturas, com relação a recursos, com relação a parcerias, isso a gente não tem. A gente tem que segurar com as nossas armas. (PP7)

Tem muita diferença. Salarial, inicialmente. A valorização, não tem como não falar disso, né? A falta de valorização do professor no Brasil como um todo. Tem a questão da diferença do tratamento do salário, né? Da questão do convocado com o efetivo, porque a gente atua, né, a mesma profissão, você faz a mesma coisa em sala de aula, e você recebe menos do que o efetivo. Isso, porque a gente passa por um processo seletivo, por provas e tudo mais. Coisa que eu não vejo isso acontecendo em outras profissões, né? Não tem, pelo menos no meu conhecimento, eu não vejo isso acontecendo. Que é mais essa questão mesmo, de tratamento, na verdade, infelizmente, da desvalorização do professor, né? Tanto em sala de aula como na sociedade, assim. (PP9)

Principalmente a questão salarial, eu acho. Dos profissionais também. De financeiro mesmo. Financeiro, humano, assim o desrespeito muito grande pelo professor. (PP11)

Eu acho que essa questão da valorização do professor, o respeito ao professor... (PP12)

A desvalorização. Eu falo que a profissão docente é muito desvalorizada. E até enquanto... Atuação. De reconhecimento. Ele é um professor, você precisa ter respeito. Pela sociedade, pelos próprios pais. Família, aluno. São poucos que te valorizam. Tipo a..... ali tem um advogado, entendeu? Todo mundo fala que chegou um advogado e um professor e aí? (PP13)

Eu acho que cada profissão tem sua particularidade, né? Mas eu acho assim, que em relação à profissão docente, eu acho que existe uma maior desvalorização em relação às demais, né? (PP14)

Evidencia-se que a maioria dos professores salientaram a falta de valorização profissional e de reconhecimento social, podendo acarretar nesses profissionais a desmotivação por conta de diferença salarial entre efetivos e convocados e desrespeito da sociedade com dos docentes. Vai ao encontro com o trabalho Santos (2015) que explicitou as respostas de professores que atuam no E.M. no que diz respeito a imagem que tem da profissão em relação às demais, indicando por parte das percepções dos docentes o desprestígio social e salarial.

Diferentes professores salientaram em seus depoimentos que a diferença em relação as demais profissões está relacionada com a sobrecarga de atividades e cobranças e estar em constantes formações diferentes das outras, assim como, percebem que a profissão docente é a que passa por transformações e forma outras profissões. Vejamos alguns depoimentos:

A carga de cobrança. A carga de cobrança. O professor, ele é muito cobrado, muito mais cobrado do que qualquer outra profissão... (PP16)

Então, eu acho que o professor, ele é um profissional muito cobrado por toda a sociedade. A gente é cobrado pelos superiores, pelo poder público, a gente é cobrado pela sociedade, pelos pais dos nossos alunos, nós somos cobrados pelos nossos alunos e pouco nós somos valorizados. (PP18)

Professor, ele não trabalha somente na escola. A gente trabalha em casa e chega no serviço, você somente transfere o que você já programou. O principal do trabalho é que o professor tem que estudar sempre. Então, a gente acaba deixando de lado a sociabilidade, muitas vezes até a família, porque nós temos que estudar sempre, não só para dar aula, como também estar frequentemente nos especializando. Então, professor é totalmente diferenciado de outras profissões. (PP15)

O professor é uma das únicas profissões que leva trabalho para casa e ele se organiza nos feriados, nos fins de semana. Acredito eu que pouquíssimas profissões fazem isso. (PP19)

Acho que não vejo nenhuma profissão assim que leve o trabalho para casa assim em demasia como a gente. Principalmente na época de prova, correção de trabalho, final de bimestre, que tem que fazer aquele negócio, né? Encher diário, documentação, né? E ainda mais aqui na Escola da Autoria, que tem mais documentação para a gente fazer, além do básico, né? Então, eu acho que... Poucas profissões assim, como professor, eles têm que levar o trabalho desses para casa. (PP20)

Todas as profissões que você for fazer, que tem hoje em dia, parte do princípio de que você teve um professor para te ensinar a ler, a escrever, a fazer a continha do 1 mais 1, então toda essa base é no professor. (PP17)

A diferença é que a gente é uma metamorfose ambulante. O professor é uma metamorfose. Por quê? Porque ele discute vários temas várias situações, várias coisas ao mesmo tempo. (PP5)

Pode-se constatar, os desabafos desses professores diante de todos os problemas vivenciado por eles, Rankel (2009) afirma que é necessário a tomada de consciência do professor, pois, se constitui como sujeito histórico com responsabilidades que se diferencia das demais profissões, nessa configuração onde ocorre a relação com outras pessoas, as atividades desempenhadas pelos docentes permitem aos outros interpretar a realidade e transformá-la. Assim, devido a realidade carregadas de desafios de muitos professores brasileiros é que impede atingir um grau maior de profissionalismo tão exigidos pela sociedade.

Para Tardif e Lessard (2012, p. 10) “as ondas de restrições orçamentárias para educação atingiram duramente os professores, que tiveram que enfrentar desafios e problemas sempre mais numerosos com recursos menores”, devido a isso aumenta o trabalho docente e quantidades de alunos em sala, muitos professores trabalham horas a mais por semana, em outros estabelecimentos de ensino. O resultado disso, como os autores afirma que “a carga de trabalho dos professores é mais pesada, sobretudo mais absorvente, mais exclusiva e mais exigentes, enquanto os meios e os financiamentos encolhem” (Tardif e Lessard 2012, p. 10).

Diante desse desfasamento da imagem do professor, pode ser entendido de crise, onde os docentes são os atores centrais, a visão da função do professor e concepções sociais da escola estão fortemente ligadas à sua evolução histórica que envolve um conjunto de intenções sociais, políticos e profissionais (Marcelo, 2009).

Na presente situação, é necessário que a concepção do docente, moldada externamente pela sociedade e pelo governo, seja desvinculada dessa visão estereotipada e depreciativa da sua atuação. Assim sendo, essa mudança deve ter início a partir da sua identidade individual. O professor deve ponderar acerca do processo de formação da sua identidade profissional nas diversas facetas. (Rankel, 2009). Assim, Nóvoa (2009) reforça que:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009, p. 21).

Libâneo (2004) afirma que as condições de trabalho e a desvalorização social prejudicam, na verdade, a construção da identidade profissional dos futuros professores. Isso ocorre porque a identidade ocupacional se relaciona com o significado pessoal e social da ocupação para o indivíduo. Se um professor perde o sentido do seu trabalho para si e para a sociedade, perde a identidade com a sua profissão. A perda da identidade profissional pode gerar desconforto, depressão, baixa autoestima e outras consequências.

Nessa compreensão, observam que a formação inicial e a formação continuada podem contribuir no processo de redefinição da imagem da profissão docente. Nesse sentido, as formações, são importantes mecanismo de obtenção do reconhecimento pessoal e profissional docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se que desde o ano de 2022, os estados brasileiros estão implementando o novo E.M., com previsão de finalização desta reforma em 2024. Podemos esperar que, face a estas mudanças, as identidades dos professores sejam transformadas. Visto que a profissão exige relações sociais desses profissionais, que envolvem diferentes sujeitos do ambiente escolar, nessa transação inter-relacional, os professores são afetados, (re)construídos na profissão, de acordo com suas próprias experiências, história de vida e práticas educacionais.

A pesquisa realizada neste trabalho pretende colaborar com a discussão no campo da formação de docentes. Diante disso, o desenvolvimento dessa pesquisa teve como questionamento norteador: que contribuições a compreensão de professores do Ensino Médio de escolas estaduais do município de Corumbá - MS quanto a identidade docente pode trazer para a formação inicial e formação continuada de professores?

Para responder essa indagação, tivemos como objetivo investigar a compreensão de professores do Ensino Médio de escolas estaduais do município de Corumbá - MS quanto a identidade profissional docente. Ademais, mais dois objetivos: o primeiro identificar, a partir da compreensão dos professores quanto à identidade docente, fatores que podem influenciar o processo de construção da identidade profissional; o segundo apontar quais identidades estão sendo formadas à medida que o novo Ensino Médio é implementado, com base na compreensão dos docentes sobre a identidade docente.

Considerando essa questão, com base em diferentes literatura procuramos compreender sobre a identidade docente, assim, entendemos como um processo dinâmico que ocorre ao longo do tempo e não termina, envolvendo as histórias pessoais cotidianas do professor em relação ao coletivo em seu trabalho docente, suas experiências, práticas docentes, a maneira como ele vivencia as relações com colegas, alunos e familiares, processo em que muitos aspectos internos e externos influenciam a construção e composição da identidade docente.

Com base na investigação qualitativa, descrevemos um percurso metodológico que se aproximasse e revelasse como os professores compreendem e se relacionam com suas identidades e interpretam as relações consigo próprios, com os outros e com o local de trabalho. Os dados obtidos foram apresentados por meio de questões

semiestruturadas compostas por questões fechadas e abertas e, por meio de análise dos dados, diversas categorias tornaram-se acionáveis.

A primeira hipótese foi confirmada durante a análise, segundo a qual as práticas e experiências estão diretamente relacionadas com a forma como eles entendem a sua identidade docente e, portanto, mesmo de forma isolada, para os professores, ajudarão a conectar os vários aspectos da sua identidade profissional. Confirmamos também a segunda hipótese, na perspectiva dos professores, diferentes fatores internos e externos influenciam o processo de construção da identidade profissional. Portanto, é muito necessário que os professores reflitam sobre a questão da identidade docente durante a formação inicial e a formação continuada.

Assim, também foi comprovada a terceira hipótese, que novas identidades docentes estão sendo construídas com a implementação do E.M., é muito importante que o governo aumente o investimento e o apoio aos professores, seja psicologicamente ou através de uma formação continuada eficaz para melhorar os padrões de ensino, porque percebemos que estes profissionais estão “perdidos” com o caos organizacional provocado pela reforma.

A pesquisa revelou que a maior parte dos educadores não possui uma compreensão clara do conceito de identidade docente e aqueles que têm conhecimento sobre o assunto destacaram apenas algumas características que fazem parte da identidade do professor. Neste contexto, podemos atribuir essas ideias à falta de conhecimento sobre a identidade docente e à falta de conexão desse termo com o trabalho realizado ao longo de suas carreiras.

Refletindo sobre as realidades associadas à implementação da reforma do E.M., é impossível separar a discussão das reflexões sobre as identidades docentes, as práticas educativas, as experiências e a formação inicial e continuada de professores. Os debates sobre estas questões precisam ser preenchidos com ações que sirvam como gatilhos e fatores mobilizadores.

Vários estudos demonstraram a importância da investigação centrada nas identidades docentes para melhorar a vitalidade dos ambientes de trabalho. É, portanto, crucial que os professores se (re)conheça a si próprios na profissão de forma significativa, para que possam compreender o mundo que os rodeia e desenvolver relações de trabalho que conduzam à construção da sua identidade profissional.

Mesmo diante de confrontos e desafios, os professores se identificam com a profissão, e quando observamos que a maioria dos professores, mesmo não estando



preparados para isso, gostam do que fazem e se preocupam com seus alunos, eles sucumbem ao desafio e se reconhecem em um cotidiano que envolve diferentes situações que vivenciam na escola. As dimensões relacionadas à emoção são importantes para que os professores se estabeleçam dentro da profissão, mas não devem ser consideradas a única dimensão, uma vez que a profissão docente deve considerar diferentes aspectos que contribuem para a construção da identidade profissional.

Destacam-se uma série de fatores importantes que influenciam a construção identitária desses professores, sua afinidade com os alunos do E.M., sua preocupação com a formação desses alunos para que se tornem pessoas melhores, esses fatores condizem com características relacional social. O papel desempenhado por esses profissionais, mais do que a afinidade, também é atribuído à desidentificação com essa etapa do ensino, devido defasagem nas aprendizagens dos alunos, o que afeta essa construção identitária e que pode levar à incapacidade de realizar atividades que possam alcançar e superar dificuldades. Sentir-se infeliz e frustrado no trabalho. Portanto, esses fatores também contribuem para a identificação com a profissão.

Tem havido muitas discussões no campo educacional sobre o impacto negativo da pandemia ou da implementação do E.M., mas pouco se tem dito sobre como isso afeta a identidade profissional dos professores, especialmente nesta etapa de ensino que enfrentou ambas as situações quase ao mesmo tempo. No Mato Grosso do Sul, o programa piloto começou em 2021 em algumas escolas públicas.

Isso está relacionado principalmente à falta de preparo das instituições de ensino e dos profissionais para lidar com essas necessidades que surgiram tanto por conta da pandemia e suas mudanças no campo educacional quanto pela reforma do Ensino Médio. Existe escassez de recursos adequados para apoiar os professores e os alunos, falta de capacitação, dificuldades dos alunos em se adaptarem às reformas e à situação da pandemia. Diante do exposto, é necessário promover a reconstrução da identidade desses profissionais, assim como investir em programas de formação inicial e continuada para fortalecer e manter os professores na profissão.

Nesse sentido, é perceptível a ligação de enfrentamentos sociais com a adaptação e novas formas de atuação diante desse novo cenário. Portanto, é importante valorizar o trabalho educativo. Isso nos faz pensar como essa nova dinâmica pode impactar o trabalho docente, permitindo uma discussão coletiva mais ampla com os professores e criando novas formas de enfrentar os diferentes desafios.

Aqui, reitero que as identidades desses professores são afetadas e influenciadas por diversos aspectos, seja no ambiente escolar pessoal (intrínseco) ou relacional (extrínsecos), suas identidades estão em constante mudança e passando por reorganização de construção identitária.

O estudo mostrou que as escolas precisam contar com profissionais qualificados para desenvolver métodos de ensino e avaliação que beneficiem os alunos. Para atingir este objetivo, os governantes devem compreender a dinâmica e as necessidades das escolas e investir na formação e desenvolvimento profissional docente.

Portanto, os professores experimentam ao longo de suas carreiras momentos de construção de sua identidade, pois, como mencionado anteriormente, ela não é estática e varia de acordo com o ambiente em que estão inseridos. Nesse momento, os docentes estão lidando com situações em que a realidade não corresponde às diretrizes estabelecidas, vivenciando um paradoxo, mas mesmo assim ainda se identificam como parte da categoria profissional de educadores.

Desta forma, os professores não têm uma identidade fixa e, por assim dizer, têm uma “crise de identidade” devido às dificuldades que enfrentam e ao fato de estarem a estabelecer a sua própria identidade e credibilidade social. Nesse sentido, o conhecimento e a experiência estão em diálogo com as realidades práticas, organizacionais e sociais.

Com base no que foi exposto, não podemos ignorar o problema crônico que representa a desvalorização e o desprestígio social experimentados pelos professores, como se fossem algo inexistente na profissão. É vital enfrentar este desafio e é de suma importância que os governantes tomem medidas para melhorar as condições de trabalho e salários dos professores contratados, pois existem grandes disparidades em relação aos professores efetivos no estado do Mato Grosso do Sul. Somente assim esses profissionais serão devidamente reconhecidos e valorizados pela sociedade.

Esta dinâmica está, portanto, relacionada com as relações individuais (eu) e coletivas (outros), pois é necessário adaptar e compreender de forma relacional os conhecimentos adquiridos na formação inicial e o desenvolvimento de práticas, responsabilidades, cultura, valores. e mudanças que ocorrem ao longo do tempo que impactam seu desenvolvimento na sala de aula. O que no futuro próximo pode trazer soluções para os diversos problemas e em conjunto com os demais profissionais

melhorar o ambiente escolar, deixando-o mais propício para desenvolver as ações do trabalho docente.

Em síntese, o estudo proporcionou várias oportunidades de reflexão quanto a identidade docente, ajudando a compreender a construção e a constituição da identidade em diferentes contextos, espaços e condições de trabalho, no campo do Ensino Médio. Logo, a compreensão de uma dinâmica que considera processos relacionais e biográficos, bem como a representação social da profissão e de suas experiências, abre caminhos para a compreensão do processo identitário que está em constante transformação diante dos desafios e da imprevisibilidade impostos pela reforma do Ensino Médio.

Destaca-se que esta pesquisa ressaltou a relevância para a formação inicial e formação continuada, pois a compreensão da reconstrução da identidade docente, principalmente dos professores do Ensino Médio, beneficia a profissionalidade docente. Assim sendo, é crucial que as instituições de ensino e universidades estabeleçam uma maior proximidade, de maneira a promover uma relação que estimule o exercício do trabalho docente no Ensino Médio. Levando em consideração a grande complexidade que envolve o trabalho docente, julgamos relevante ressaltar pontos que podem se tornar interessantes em pesquisas futuras:

- Diante das muitas dificuldades e desafios com a implementação do novo Ensino Médio, quais aspectos identitários intrínsecos e extrínsecos contribuem para a continuidade do corpo docente?
- Quais são as consequências da reforma do Ensino Médio para a formação dos professores da Educação Básica, levando em consideração a complexidade da profissão docente?

Abrem-se possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M da. C. C de. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 301-316 mai/ago. 2010.
- ALVES, C da. S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 315, p. 269-283, jan/jun. 2007.
- ALVES, K.; LOPES, A.; PEREIRA, F. Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: perspectivas de professores sobre o envelhecimento. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 279-301, set. 2020.
- ALVES, P. T. de A.; SILVA, S. A. da; JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837- 2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 137-155, mai/ago. 2022.
- AMÂNCIO, Mivânia, M. **O “novo” Ensino Médio Consubstanciado na Lei 13.415/2017 e na BNCC: O prenúncio de uma tragédia anunciada.** 217 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2022.
- ARAÚJO, Marilete, T. M. de. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica.** 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo:** edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRANCO, E.; ZANATTA, S. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 3 mar. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (versão final). Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da base Nacional Comum Curricular- ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.024, de 04 de outubro de 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes as secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instiuido pela Protaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e as unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral -EMTI, instituída pela Portaria MEC Nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, nas categorias econômicas de custeio e de capital, em favor das escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 17, de 07 de outubro de 2020**. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 out. 2023.

BOMFIM, Adriana, P. **Profissão docente: Laços de pertencimento e identidade**. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BORGES, Cíntia, B. S. **A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BURCHARD, C. P. *et al.* Construção da identidade profissional docente: caminhos e percalços. In: NEU A. F; MARCHESAN, L. J. S. C. (orgs.). **Construção da Identidade Profissional Docente: Formação, Saberes e Experiências**. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020, p.110.

BRASIL, Ângela, M de. A. de. **Vitimização versus empoderamento: as identidades constituídas no discurso de professores de ensino médio público em formação continuada**. 182 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

CANATO, Luíza, G. **As representações profissionais de professores atuantes no ensino fundamental II sobre a identidade docente**. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2018.

CASTELLS, M. **O poder da identidade: a era da informação**. 9º ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

Chuffi, Fernanda, A. **Identidade(s) docente (s), o sujeito-professor e suas escolha(s): memórias, dizeres e afazeres de uma prática pedagógica**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP, Ribeirão Preto, 2016.

CODES, A. L. M. de; FONSECA, S. L. D. da; ARAÚLO, H.E. **Texto para discussões/ Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada**. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2021.

CODO, Wanderley. **Educação carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARDOSO, M.E. Identidade(s) e identidade(s) docente (s). **Jornais de Políticas Educacionais**, n. 8, p.35-51, 2010.

COTA, Juliana, do, C. M. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência: a construção da identidade profissional**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVÃO, Larissa, dos S. **Imperialismo e políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil**. 146 f. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2019.

FÉLIX, Carla, F. F. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas- SP, 2015.

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v.32, n. 93, p.25-42, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, C. A. de.; SIVIEIRI-PEREIRA, H. de O. A Educação Inclusiva e o processo de construção da identidade docente. **Revista Profissão Docente**, v. 23, n. 48, p. 01–28, 2023.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e Pesquisas Educacionais. **Atratividade da Carreira Docente**. São Paulo, SP, 2009.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A.M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARCIA, C., G. O professor iniciante a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n.3, p.11-49, ago./ dez.2010.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E.D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, B. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, PUC-SP, ano 10, n. 15, p. 269-283, jun. 2007.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista diálogos educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Marília, D. **A identidade profissional de professoras de educação básica: sentimentos e significados atribuídos á docência**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

HABOWSKI, F.; LEITE, F. de A. Construção da identidade do Ensino Médio no Brasil: um estudo histórico. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e 10925, 2022.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**, SP: Papyrus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 2. ed. [E-book]. / Álvaro Moreira Hypolito. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora Ltda., 1995. p.31-61.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Joelma, S. G. de. **Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação**. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2017.

LIMA, R. S.; PEREIRA, S. P.; KANAANE, R. A construção da identidade do professor no contexto do ensino técnico integrado ao médio. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 37, n. 93, p. 322-352, jul. 2017.

LOPES, V de.F. M.; MOREIRA, E. E. A reforma do Ensino Médio: mudar para deixar como está. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, Fortaleza, p. 90- 104, jan/jun. 2021.



LOUZANO, P. M.; *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 21, n. 47, São Paulo, p. 534- 568, set/dez. 2010.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, vol. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

KLEINE, M. R. 75 anos de história do Ensino Médio no Brasil. **Revista de História da Educação Matemática**, v.4, n.3, p. 1-12, dez., 2018.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2010.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11–49, ago/dez. 2010.

MARIN, A.J.; GIOVANI, L. M. **Práticas e saberes docentes**: os anos iniciais em foco. 1. ed. Recurso eletrônico, Araraquara, SP, 2016.

MARTINEZ, Elka, W. **Identidade docente, inserção profissional e os caminhos da formação: um estudo etnográfico sobre uma professora iniciante de ciências**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de educação de Mato Grosso do Sul**. Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Campo Grande, MS, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de educação de Mato Grosso do Sul**. Itinerários Formativos, Unidades Curriculares do Núcleo Integrador do Ensino Médio. Campo Grande, MS, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **I Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul: 1981- 1983**. Campo Grande, MS: SEE/MS, 1980.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 3.200**, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 39, nº 9.392, p. 6, 31 jan. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 3.764**, de 06 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular, a estrutura administrativa e o funcionamento das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a educação em tempo integral, na etapa do ensino fundamental - Escola da Autoria, e dá outras providências. Poder legislativo, Campo Grande, 2020.

MONTEZUMA, Luci, F. **Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais- constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015**. 326 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOTTA, V.C. da; FRIGOTTO, G. Por quê a urgência da reforma do ensino Médio? medida provisória nº 746/2016 (Lei 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355- 372, abr./ jun. 2017.

NASCIMENTO, Renata, C de. L. C.B. **Constituição da identidade profissional docente: estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT**. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021.

NÓVOA, A. **Escolas e professores, proteger, transformar/ valorizar**. SEC/IAT, Salvador, 2022.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão professor **Cadernos e Pesquisas**. São Paulo, V. 47, n. 166, 1106-133, 2017.

NÓVOA, A. *et.al.* O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1989.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom quixote, Lisboa, 1992. 26, p. 71-87, 1996.

NUNWEILER, Kety, C. **Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, K.R.R. de. Reflexões do Novo ensino Médio em Mato Grosso do Sul. **Revista de Educação**. Caruaru, v.9, n. 18, 2023.

PESSOA, Tânia, C. S. **A inserção do professor dos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE, Presidente Prudente, 2016.

PERBONI, F.; LOPES, M. de L. de M. F. Reforma do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos das Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 337-397, mai./ ago. 2022.

PERRENOUD, P. Tradução Rezende N.L. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagens. **Cadernos de pesquisas**, Bruxelas, n.108, p. 7- 26, nov. 1999.

PIMENTA, Selma, Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**, v. 1, Editora Cortez, 2002.

POMPEU, Dionas, A. **Percursos formativos e identidades laborais: o professor de sociologia do ensino médio**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.

PINHEIRO, Tarciana dos, S. **Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental -anos iniciais**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019.

PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2002. p 5176.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, out./nov./dez. 2020.

PIRES, M. C. **A governabilidade no projeto master**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016.

RANKEL, L.F; STAHLSCHIMIDT, R. M. **Profissão Docente**. IESDE Brasil S.A. Curitiba-PR,2009.

RECH, R. A. C.; Boff, E. T. de O. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.102, n. 262 p.642–667, set./dez.2021.

REDLING, J. P; MENEGHETTI, R. C. G. Crise de identidade profissional docente: um estudo com professores de matemática da educação básica. **Trilhas Pedagógicas**, v. 9, n. 10, p. 480-492, 2019

ROLDÃO, M. do C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 28, p. 79–90, 2021.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, Didática e Compromisso: O Triângulo Virtuoso de uma Profissionalidade em Risco. **Cardernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134–1149, out./dez.,2017.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.

SANTOS, A.M. dos; SILVA, R.S. da. *In*: O processo de construção da identidade docente do Brasil. Seminário Internacional de Educação, 15,2016, **Anais [...]**. Brasil, 2016, p 1-10.

SANTOS, Jurema, R. dos. **Desenvolvimento profissional docente: Um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

SANTOS, Maria d, C. **Um estudo sobre elementos presente na construção identitária profissional docente de professores que atuam no ensino médio: continuidades e descontinuidades**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2015.

SARMENTO, T. *et.al*. Experiências e identidades em (re) construção. **Revista História de la Educación Latinoamericana**, Universidad Pedagógica de Colombia – UPTC, v. 22, n. 35, p. 209-227, 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org). **História e História da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SILVA, A. Z.; SILVA, M. L. R. da. Constituição da Identidade Profissional Docente. **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, p.1–29, 2022.

SILVA, Januária, R. da. **A desconstrução do Ensino Médio e suas consequências ao projeto de vida da juventude trabalhadora no RS**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Fronteira do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.

SILVA, Maria, A. A. da. **Fanzines Narrativos: Um olhar sobre as identidades profissionais de professores de uma escola pública**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

SILVA, Marlova, G. da. **O impacto do mal-estar docente no protagonismo do professor**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade La Salle, Canoas, 2021.

SILVA, Renata, S. da. **Um caminho para identidade docente: Do mal-estar à autonomia**. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.

SILVA, Sérgio, R. M. da. **A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório**. 104 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Brasília, 2016.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, p. 521-534, 2018.

SILVEIRA, Valéria da, S. **“Eu sou a escola!” Temporalidade tensões: o discurso docente e seus rumores**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUZA, Adriano; J. B. **Ser professor de filosofia: A construção da identidade docente no ensino médio em Carutapera/MA**. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SOUZA, Laís, C. de. **Condições de produção e formações imaginárias da constituição da identidade docente: uma análise de discurso**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba- MG, 2021.

SOUZA, V. L. T. de., Petroni, A. P., Andrada, P. C. de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n.3, p.527–537, 2013.

ROLDÃO, M. do C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 28, p. 79–90, 2021.

ROQUETE, D. S. H. **Identidade docente: as experiências do início da docência e sua influência no processo identitário**. 102f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) Universidade de Brasília, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de integrações humanas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de: MAGALHÃES, Lucy. Petrópolis: Vozes, 2012.

TURRA, B.; COSTA, da C. S.; ROSSI, F. Concepções de ser professor e motivos de escolha pela docência em Educação Física. **Revista entreideias**. Salvador, v. 8, n. 3, p. 87-108, 2019.

URBIETA, J., L.; ASSIS, J. H. do V. Ensino Secundário no Sul do Antigo Mato Grosso (1930- 1946): a expansão educacional salesiana. **Debates em educação**, [S.], v. 13, n. 31, p. 209-230, 2021.

VALE, N.P. do. Novo Ensino Médio: reflexões, expectativas, desafios e oportunidades. **Scientia Generalis**, v. 3, n. 1, p.134- 143, 2022.

VALLE, P. D.; MARCOM J. L. R. Desafios da Prática Pedagógica e as Competências para Ensinar em Tempos de Pandemia. In: Janete Palú; Jenerton Arlan Schütz; Leandro Mayer (org.). **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, 139-153.

VIEIRA, J.J; RAMALHO, C.C.; VIEIRA, A.L. da C. A origem do plano nacional da educação e como ele abordou a questão de gênero. **Revista on line política e gestão Educacional**. Araraquara, v. 21, n. 2, p. 64-80.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “*Compreensão identitária profissional de professores do Ensino Médio em escolas estaduais do município de Corumbá-MS*” de responsabilidade da pesquisadora Viviane Cristina Ribeiro Fardim, sob a orientação de Amanda de Mattos Pereira Mano.

O estudo justifica-se pela ligação entre as práticas cotidianas escolares e as recentes reformas curriculares do Ensino Médio em por objetivo investigar a compreensão de professores do Ensino Médio, de escolas estaduais do município de Corumbá- MS, quanto a identidade profissional docente.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de entrevistas, gravadas em áudio. Essa entrevista será realizada na escola, em um local reservado, em horário e dia a combinar, sem qualquer prejuízo às suas atividades docentes. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização, serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente o pesquisador terá acesso. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme resolução CNS nº 466/2012.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa são mínimos e podem ser desconforto em falar sobre determinados assuntos, cansaço e medo de não saber responder algum questionamento caso qualquer situação descrita aconteça, é garantido ao participante a recusa em responder algumas das perguntas sem prejuízo na participação ou, ainda, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento. Ademais, será garantido aos participantes da pesquisa o respeito quanto aos seus valores culturais e sociais, bem como a confidencialidade, que serão resguardadas pelo sigilo durante a pesquisa e divulgação dos resultados, assegurando aos participantes o anonimato.

Se o/a Sr(a) aceitar a participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a formação inicial e continuada de professores, compreendendo elementos que perpassam suas carreiras profissionais, bem como, sobre o novo Ensino Médio, pois será possível identificar o significado no processo da constituição identitária de docentes que atuam nessa

etapa de ensino. Assim, de forma indireta contribuirá para compreensão de possíveis impactos causados pela Reformas curricular do Ensino Médio.

Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo.

---

Rubrica do participante

---

Rubrica do pesquisador

O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pela pesquisadora responsável. Ainda, diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será indenizado/a pela pesquisadora responsável. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Qualquer dúvida, peço a gentileza de entrar em contato com Viviane Cristina Ribeiro fardim, pesquisadora responsável pela pesquisa, no endereço: Rua- Projetada 08, Quadra- L, nº : 52, Bairro: Almirante tamandaré, Ladário- MS, telefone: (67) 998119394 e/ou e-mail: vivifardim23@hotmail.com.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Após a leitura, fique à vontade para esclarecer qualquer dúvida que porventura ainda tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e outro da pesquisadora responsável pela pesquisa.



[ ] marque esta opção **se você concorda** que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação em áudio.

[ ] marque esta opção **se você não concorda** que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação em áudio.

---

Nome e assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local e data

---

Nome e assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local e data

## APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

### Identificação

1- Sexo

2- Qual a sua faixa de idade?

De 20 a 30 anos? de 31 a 40 anos? de 41 a 50 anos? 51 a 60 anos? 61 a 70 anos?

3- Você tem ensino superior em qual área? Sua faculdade foi pública ou particular?

4- Você tem Pós-graduação? Sim ou não? Se sim, em qual área? Fez em instituição pública ou particular?

5- Possui outra formação acadêmica? Em que área?

6- Como foi a escolha pelo curso de nível superior?

7- É professor convocado ou efetivo?

8- Qual seu tempo de atuação na docência?

9- E no Ensino Médio, quanto tempo tem de atuação?

### Identidade docente

1- “Já ouviu falar de identidade docente?”

2- “O que você acha que é identidade docente?”

3- “Você se identifica com a profissão docente?”

4- “E com a docência no Ensino Médio? É algo que você tem afinidade e se identifica?”

5- “Passou por dificuldades, tensões e crises, durante a atuação no Ensino Médio? Quais?”

6- “Você concorda com as mudanças legais que ocorreram para implementar o novo Ensino Médio?”

7- “No seu ponto de vista, quais os maiores desafios enfrentados com a implementação do novo Ensino Médio?”

8- “Teria outra opção de profissão?”

9- “Você percebe alguma diferença entre a profissão docente e outras profissões? Quais?”

## ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** COMPREENSÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

**Pesquisador:** VIVIANE CRISTINA RIBEIRO FARDIM

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69672123.1.0000.0021

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.073.027

**Apresentação do Projeto:**

O projeto "COMPREENSÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS" tem por finalidade a investigar a compreensão de professores do Ensino Médio, de escolas estaduais do município de Corumbá-MS, quanto a identidade profissional docente. Mediante os resultados obtidos será possível construir uma compreensão da percepção de professores sobre sua identidade profissional e o trabalho docente no novo Ensino Médio, bem como elementos que influenciam o processo identitário durante a carreira docente.

Os participantes envolvidos na pesquisa são professores que atuam no Ensino Médio do município de Corumbá-MS.

São critérios de inclusão: Professores que atuam no Ensino Médio de escolas da rede estadual de ensino do município de Corumbá-MS.

São critérios de exclusão: Professores que atuam no Ensino Médio de Instituições de ensino Federal.

As intervenções a serem realizadas nos participantes são: entrevistas, gravadas em áudio, por

Endereço: Av. Costa e Silva, sh² - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2 Hércules Maymon, 2 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconp.propp@ufma.br

**EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:**

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                           | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|---------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2092687.pdf | 11/05/2023<br>16:19:10 |                                 | Aceito   |
| Outros                                                    | Cartaresposta.pdf                             | 11/05/2023<br>16:09:10 | VIVIANE CRISTINA RIBEIRO FARDIM | Aceito   |
| Outros                                                    | SED.pdf                                       | 11/05/2023<br>16:05:35 | VIVIANE CRISTINA RIBEIRO FARDIM | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx                                     | 11/05/2023<br>15:48:20 | VIVIANE CRISTINA RIBEIRO FARDIM | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de          | Termo.docx                                    | 06/04/2023<br>09:45:05 | VIVIANE CRISTINA RIBEIRO FARDIM | Aceito   |

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/n° - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias - Hércules Maymone - 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cep@conep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 6.073.027

|                                           |                 |                        |                                 |        |
|-------------------------------------------|-----------------|------------------------|---------------------------------|--------|
| Ausência                                  | Termo.docx      | 06/04/2023<br>09:45:05 | VIVIANE CRISTINA RIBEIRO FARDIM | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO.docx    | 06/04/2023<br>09:38:37 | VIVIANE CRISTINA RIBEIRO FARDIM | Aceito |
| Cronograma                                | Cronograma.docx | 06/04/2023<br>09:30:50 | VIVIANE CRISTINA RIBEIRO FARDIM | Aceito |
| Folha de Rosto                            | assinada.pdf    | 06/04/2023<br>09:20:03 | VIVIANE CRISTINA RIBEIRO FARDIM | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPO GRANDE, 22 de Maio de 2023

Assinado por:  
Fernando César de Carvalho Moraes  
(Coordenador(a))