UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NILVÂNIA CARDOSO ALMEIDA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES: Percepções dos(as) professores(as) de anos iniciais das Coordenações Regionais de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Campos Machado

BRASÍLIA – DF
2024

NILVÂNIA CARDOSO ALMEIDA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES: Percepções dos(as) professores(as) de anos iniciais das Coordenações Regionais de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Campos Machado

BRASÍLIA – DF

2024

NILVÂNIA CARDOSO ALMEIDA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES: Percepções dos(as) professores(as) de anos iniciais das Coordenações Regionais de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE-UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Aprovada em 12/12/2024

Banca Examinadora de Defesa:

_____

Profa. Dra. Liliane Campos Machado – Presidente/Orientadora
PPGE/FE/UnB

_____

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – Avaliador interno
PPGE/FE/UnB

_____

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito – Avaliador externo
PPGE/FE/UFPEL

_____

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira – Avaliador externo
PPGE/FaE/UFMG

_____

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva – Avaliadora interna suplente
PPGE/FE/UnB

BRASÍLIA – DF

2024

[PÁGINA RESERVADA PARA A FICHA CATALOGRÁFRICA]

AGRADECIMENTOS

Agradecimento! Essa palavra, hoje, me define. Nela quero reconhecer a valiosa contribuição de cada pessoa que encontrei ao longo deste percurso acadêmico. Com elas, pude aprender, dialogar, compartilhar experiências e desabafar as angústias da escrita de uma tese. Esse processo nos conecta a muitas pessoas e, juntos, dividimos os dilemas e desafios do doutorado. Tornamo-nos apoio, abraço, palavras que encorajam e acalmam uns aos outros. Outras pessoas, próximas ou distantes, mesmo sem ligação direta com a pós-graduação, torcem e vibram com nossas conquistas, enviando boas energias e nos incluindo em suas orações. Sou profundamente grata a cada lembrança, palavra, olhar e gesto que recebi ao longo dessa trajetória. Essas demonstrações de carinho e incentivo me deram forças para chegar até aqui. A todas as pessoas que contribuíram e continuam contribuindo para a minha jornada acadêmica e pessoal, expresso minha eterna gratidão!

A Deus, rendo graças por Seu amor incondicional e por Sua divina sabedoria, sempre iluminando meus caminhos e me orientando, no momento certo, em direção aos meus sonhos. Agradeço, também, à Espiritualidade amiga pela presença e pelo amparo constantes.

Ao meu esposo e grande companheiro, José Antônio, minha gratidão infinita pela compreensão e pelo apoio incondicional ao longo desta jornada. Ele acreditou mais do que eu mesma na possibilidade de alcançar este sonho, desejou o doutorado para mim e nunca me deixou desistir ou recuar diante dos desafios. Vencemos muitas batalhas juntos, e sua presença em minha vida foi o alicerce de inúmeras conquistas.

Às minhas filhas, Ana Paula e Ana Flávia, minha imensa gratidão. A companhia de vocês, mesmo nos dias mais difíceis, tornou a caminhada mais leve. A jovialidade e a leveza com que vocês vivem a vida foram um conforto nos momentos de desespero. Vocês sempre acreditaram no meu sucesso, mesmo quando eu me sentia estagnada. Foram colo, afago, certezas e carinho em dias de incerteza.

Aos meus pais, que, apesar da simplicidade e de terem tido pouco acesso aos estudos, sempre sonharam em me ver professora, formada em uma universidade. Hoje, cheguei até aqui. A luta de vocês valeu a pena.

À minha querida orientadora e amiga, Profa. Dra. Liliane Campos Machado, meu mais sincero agradecimento. Obrigada pela confiança em minha capacidade de pesquisar este tema, pela sensibilidade em compreender os momentos difíceis e pela humanidade com que conduziu todo o processo. Sua atenção, acolhimento e generosidade foram essenciais para que eu pudesse concluir esta jornada.

Aos professores membros da banca de defesa, Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito, Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, Prof. Dr. Francisco Thiago Silva e Profa. Dra. Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva, pela disponibilidade em contribuir para o aperfeiçoamento desta pesquisa. Considero um privilégio poder dialogar com suas valiosas contribuições teórico-metodológicas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB/FE, dos quais tive a grata satisfação de ser aluna, por partilharem comigo tantos conhecimentos durante as disciplinas ofertadas e que muito contribuíram para a realização desta tese.

À Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, que nos concedeu o acesso à pesquisa via seis escolas classes. Manifesto o meu reconhecimento à Coordenação Regional de Sobradinho-DF e Planaltina-DF e às escolas participantes que aceitaram cooperar com a pesquisa. Os meus sinceros agradecimentos a cada professor(a) que gentilmente contribuiu para a realização da investigação, textualizando sua opinião acerca da temática pesquisada.

Aos muitos amigos e colegas de profissão que, ao longo da minha formação profissional, fizeram e fazem parte da minha trajetória profissional e me auxiliaram a traçar e desejar este caminho formativo, o meu muito obrigada.

Aos colegas de disciplinas, aos parceiros da caminhada acadêmica, aos amigos de orientação do doutorado, ao Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação – GEPFOCITI, pelas discussões e diálogos proveitosos em nossos encontros, muito obrigada!

Aos meus amigos, “doutoslindos”, Aldriana, Anderson e Klever! O meu carinho especial a vocês.

Gratidão!

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2012, p. 55).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES: Percepções dos(as) professores(as) de anos iniciais das Coordenações Regionais de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal

RESUMO

Este estudo integra a linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) da FE/UnB e faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação – GEPFOCTI. A pesquisa investiga a prática pedagógica na constituição das identidades profissionais docentes a partir das percepções dos(as) professores(as) de anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal, buscando identificar, por meio da materialidade da prática pedagógica, as possíveis influências para a formação identitária docente. O estudo apoia-se em dois eixos teóricos: o primeiro consiste em historicizar as concepções de identidade e identidade profissional docente, analisando como fatores históricos, profissionais, sociais e culturais impactam a constituição da identidade profissional docente ao longo do tempo; o segundo explora a prática pedagógica como dimensão essencial da constituição da identidade profissional, examinando os elementos que atravessam a ação docente e impactam a construção das identidades profissionais. A partir dessa abordagem, a pesquisadora organizou o "estado do conhecimento" para examinar, nas produções acadêmicas da área, analisando aspectos relacionados à identidade, identidade docente e identidade profissional docente de professores(as) dos anos iniciais. A questão-problema que orienta o estudo é: de que forma as múltiplas determinações presentes na materialidade da prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF, caracterizadas por elementos e fatores que atravessam a ação docente, implicam na constituição das identidades profissionais desses(as) profissionais? Com base nessa questão, o objetivo geral da pesquisa é analisar como essas múltiplas determinações, identificadas na prática pedagógica, podem influenciar a constituição da identidade profissional docente dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, conforme Creswell (2014), e fundamenta-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, com base em Húngaro (2014), Kosik (1989) e Netto (2011), articulada à perspectiva Histórico-Crítica. Os instrumentos de pesquisa utilizados incluem análise documental, pesquisa bibliográfica, questionário e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados por meio das técnicas de análise de conteúdo propostas por Franco (2012) e Bardin (2016), permitindo examinar as características e os aspectos situacionais que, historicamente, influenciam os profissionais da educação dos anos iniciais e participam da constituição de suas identidades profissionais. O referencial teórico inclui autores como Berger e Luckmann (2014), Carvalho (2023), Curado Silva (2011, 2018, 2022), Dubar (2009, 2011, 2020), Gatti (2016, 2019), Hall (2014, 2019), Saviani (2012, 2013, 2019, 2023), Silva (2017, 2019, 2021), entre outros. Os resultados desta tese identificam que a constituição das identidades profissionais dos(as) professores(as) dos anos iniciais da Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Sobradinho e Planaltina do Distrito Federal apresenta tanto características gerais da profissão docente quanto particularidades relacionadas ao trabalho desenvolvido. O caráter identitário desses(as) profissionais distingue-se pela especificidade de suas atuações, pela forma como exercem e realizam o trabalho docente e pelas particularidades do público atendido. Dado que a identidade é um processo dinâmico e sujeito a transformações contínuas na sociedade, este é um tema que demanda acompanhamento constante, reafirmando a necessidade de pesquisas regulares para compreender suas mudanças e implicações.

Palavras-chave: Identidade Profissional Docente. Professores(as) dos anos iniciais da SEEDF. Prática pedagógica. Educação.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE CONSTITUTION OF TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITIES: Perceptions of primary school teachers from the Regional Coordinations of Sobradinho and Planaltina in the Federal District

ABSTRACT

This study is part of the research line Teaching Profession, Curriculum and Assessment (PDCA) of FE/UNB and is part of the Study and Research Group: Training, Curriculum, Technologies and Innovation – GEPFOCTI. The research investigates the pedagogical practice in the constitution of professional teaching identities based on the perceptions of early-year teachers of the Regional Education Coordination (CRE) of Sobradinho and Planaltina of the Federal District, seeking to identify, through the materiality of pedagogical practice, the possible influences on the formation of teacher identity. The study is based on two theoretical axes: the first consists of historicizing the conceptions of identity and professional teaching identity, analyzing how historical, professional, social and cultural factors impact the constitution of professional teaching identity over time; the second explores pedagogical practice as an essential dimension of the constitution of professional identity, examining the elements that permeate teaching action and impact the construction of professional identities. Based on this approach, the researcher organized the "state of knowledge" to examine, in the academic productions of the area, analyzing aspects related to identity, teaching identity and professional teaching identity of teachers in the initial years. The question-problem that guides the study is: in what way do the multiple determinations present in the materiality of the pedagogical practice of teachers in the initial years of SEEDF, characterized by elements and factors that permeate the teaching action, imply in the constitution of the professional identities of these teachers? Based on this question, the general objective of the research is to analyze how these multiple determinations, identified in pedagogical practice, can influence the constitution of the professional teaching identity of teachers in the initial years of SEEDF. The methodology adopts a qualitative approach, according to Creswell (2014), and is based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism, based on Húngaro (2014), Kosik (1989) and Netto (2011), articulated with the Historical-Critical perspective. The research instruments used include documentary analysis, bibliographic research, questionnaire and semi-structured interview. The data were analyzed using the content analysis techniques proposed by Franco (2012) and Bardin (2016), allowing us to examine the characteristics and situational aspects that historically influence early years education professionals and participate in the constitution of their professional identities. The theoretical framework includes authors such as Berger and Luckmann (2014), Carvalho (2023), Curado Silva (2011, 2018, 2022), Dubar (2009, 2011, 2020), Gatti (2016, 2019), Hall (2014, 2019), Saviani (2012, 2013, 2019, 2023), Silva (2017, 2019, 2021), among others. The results of this thesis identify that the professional identities of early-year teachers at the Regional Education Coordination (CRE) of Sobradinho and Planaltina in the Federal District present both general characteristics of the teaching profession and particularities related to the work performed. The identity character of these teachers is distinguished by the specificity of their performance, by the way they exercise and carry out their teaching work, and by the particularities of the public they serve. Given that identity is a dynamic process and subject to continuous transformations in society, this is a topic that demands constant monitoring, reaffirming the need for regular research to understand its changes and implications.

Keywords: Professional Teacher Identity. Early-Year Teachers at SEEDF, Pedagogical Practice. Education.

LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS LA CONSTITUTION DES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES: Perceptions des enseignants(es) des premières années des Coordinations Régionales de Sobradinho et de Planaltina dans le District Fédéral

RÉSUMÉ

Cette étude s'inscrit dans l'axe de recherche Profession Enseignant, Curriculum et Évaluation (PDCA) de FE/UNB et fait partie du Groupe d'Etude et de Recherche: Formation, Curriculum, Technologies et Innovation – GEPFOCTI. La recherche étudie la pratique pédagogique dans la constitution des identités professionnelles enseignantes à partir des perceptions des enseignants de la petite enfance de la Coordination Pédagogique Régionale (CRE) de Sobradinho et Planaltina du District Fédéral, en cherchant à identifier, à travers la matérialité de la pratique pédagogique, les influences possibles sur la formation de l'identité des enseignants. L'étude s'appuie sur deux axes théoriques : le premier consiste à historiciser les conceptions de l'identité et de l'identité professionnelle de l'enseignement, en analysant comment les facteurs historiques, professionnels, sociaux et culturels impactent la constitution de l'identité professionnelle de l'enseignement au fil du temps ; la seconde explore la pratique pédagogique comme dimension essentielle de la constitution de l'identité professionnelle, en examinant les éléments qui imprègnent l'action enseignante et impactent la construction des identités professionnelles. À partir de cette approche, le chercheur a organisé « l'état des connaissances » pour examiner, dans les productions académiques du domaine, l'analyse des aspects liés à l'identité, à l'identité pédagogique et à l'identité professionnelle enseignante des enseignants des premières années. La question problématique qui guide l'étude est la suivante : comment les multiples déterminations présentes dans la matérialité de la pratique pédagogique des enseignants dans les premières années du SEEDF, caractérisées par des éléments et des facteurs qui imprègnent l'action enseignante, impliquent-elles la constitution d'identités professionnelles de ces enseignants. ? À partir de cette question, l'objectif général de la recherche est d'analyser comment ces multiples déterminations, identifiées dans la pratique pédagogique, peuvent influencer la constitution de l'identité professionnelle enseignante des enseignants dans les premières années du SEEDF. La méthodologie adopte une approche qualitative, selon Creswell (2014), et s'appuie sur les hypothèses du matérialisme historico-dialectique, basées sur Húngaro (2014), Kosik (1989) et Netto (2011), articulées avec la perspective historico-critique. . Les instruments de recherche utilisés comprennent l'analyse documentaire, la recherche bibliographique, le questionnaire et l'entretien semi-structuré. Les données ont été analysées à l'aide des techniques d'analyse de contenu proposées par Franco (2012) et Bardin (2016), permettant d'examiner les caractéristiques et les aspects situationnels qui, historiquement, influencent les professionnels de l'éducation de la petite enfance et participent à la constitution de leurs identités professionnelles. Le cadre théorique inclut des auteurs tels que Berger et Luckmann (2014), Carvalho (2023), Curado Silva (2011, 2018, 2022), Dubar (2009, 2011, 2020), Gatti (2016, 2019), Hall (2014, 2019).), Saviani (2012, 2013, 2019, 2023), Silva (2017, 2019, 2021), entre autres. Les résultats de cette thèse identifient que la constitution des identités professionnelles des enseignants dans les premières années de la Coordination Régionale de l'Éducation (CRE) de Sobradinho et Planaltina du District Fédéral présente à la fois des caractéristiques générales de la profession enseignante et des particularités liées au travail

effectué. dehors. Le caractère identitaire de ces enseignants se distingue par la spécificité de leur performance, la manière dont ils exercent et réalisent leur travail d'enseignement et les particularités du public desservi. Étant donné que l'identité est un processus dynamique et soumis à des transformations continues dans la société, il s'agit d'un sujet qui nécessite une surveillance constante, réaffirmant la nécessité de recherches régulières pour comprendre ses changements et ses implications.

Mots-clés: Enseigner l’identité professionnelle. SEEDF Enseignants de la petite enfance. Pratique pédagogique. Éducation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BCN – Base Comum Nacional

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CRA – Centro de Referência em Alfabetização

CRAI – Centro de Referência em Anos Iniciais

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DF – Distrito Federal

EAD – Educação a Distância

EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

FE – Faculdade de Educação

GATAI – Gerência de Atenção aos Anos Iniciais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NGP – Nova Gestão Pública

OMS – Organização Mundial de Saúde

PDCA – Profissão Docente Currículo e Avaliação

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RA – Região Administrativa

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

SUBIN – Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais categorias ontológicas que serão utilizadas na tese 57
Figura 2 - Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal. 62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de carreira 78
Gráfico 2 - Especificação do gênero..... 79
Gráfico 3 - Percepção da carreira 158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Coerência da Pesquisa 26
Quadro 2 - Quadro de apresentação da Rede Pública de Ensino do DF 61
Quadro 3 - Relação entre objetivos – técnica – instrumentos da pesquisa 64
Quadro 4 - Quadro de levantamento de dados da pesquisa 68
Quadro 5 - Quantitativo de entrevistados(as) por escola 71
Quadro 6 - Categorias de análise, questões norteadoras e objetivos específicos 71
Quadro 7 - Documentos normativos analisados 105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas organizadas por natureza do trabalho, ano, título, autor e instituição de origem (continua). 32

Tabela 2 - Universidades e quantidade de pesquisas realizadas sobre a constituição da identidade docente 38

Tabela 3 - Distribuição temporal dos trabalhos apresentados no GT08 da ANPED por ano, cidade, título e autores 42

Tabela 4 - Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano, tema, autores – ENDIPE (continua) 44

Tabela 5 - Trabalhos sobre identidade apresentado no Congresso PHC e o desenvolvimento humano 48

Tabela 6 - Distribuição dos trabalhos captados na Rede SciELO por título, autores e ano de publicação 50

Tabela 7 - Perfil formativo dos(as) professores(as) 75

Tabela 8 - Especificação das categorias segundo IBGE 81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

OBJETIVOS 20

JUSTIFICATIVA 21

MEMORIAL: PERCURSOS DA PROFISSÃO DOCENTE 23

1 ESTADO DO CONHECIMENTO 29

1.1 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES 32

1.2 ANÁLISE DOS APONTAMENTOS RELACIONADOS AO TEMA NA BASE DA ANPED 41

1.3 ANÁLISE DOS APONTAMENTOS RELACIONADOS AO TEMA NA BASE DA ENDIPE 43

1.4 ANÁLISE DOS APONTAMENTOS RELACIONADOS AO TEMA NOS ANAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 48

1.5 ANÁLISE DOS APONTAMENTOS RELACIONADOS AO TEMA NA BASE DA SCIELO 50

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 54

2.1 A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 54

2.2 PESQUISA DE NATUREZA QUALITATIVA 59

2.3 LOCAL DA PESQUISA 61

2.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE PESQUISA 63

2.5 CENÁRIO DE PESQUISA 73

2.6 SUJEITOS DA PESQUISA 75

3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE 83

3.1 IDENTIDADE, AFINAL O QUE É? 84

3.2 IDENTIDADE E PROFISSÃO 90

3.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL E DOCÊNCIA 96

3.4 IDENTIDADE E AS DIRETRIZES CURRICULARES EDUCACIONAIS 104

3.5 IDENTIDADE E A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) 108

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: COMO CONSTITUIDORA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE 117

4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA, PROCESSOS FORMATIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE 117

4.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS(AS) PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS DAS COORDENAÇÕES REGIONAIS DE ENSINO (CRE) DE SOBRADINHO E DE PLANALTINA NO DISTRITO FEDERAL 134

4.3 CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA, (RE)CONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA 145

4.4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS DAS COORDENAÇÕES REGIONAIS DE ENSINO DE SOBRADINHO E DE PLANALTINA NO DF 154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 162
REFERÊNCIAS 169
ANEXO A – MEMORANDO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA 186
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA 188
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 189
ANEXO D - QUESTIONÁRIO 191
ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA 196

INTRODUÇÃO

Identidade é um conceito amplo, estudado por diversos teóricos ao longo do tempo. Ela envolve características que definem e distinguem os indivíduos em seus processos relacionais, influenciados pelos contextos históricos, pelo lugar em que vivem, pela posição social e pelos conhecimentos adquiridos. Aspectos como cultura, religião, política, grupo social, gênero e formação profissional também marcam os processos identitários individuais e coletivos (Dubar, 2020). A identidade é continuamente construída e transformada ao longo da vida, abrigando múltiplas dimensões em cada indivíduo (Silva, 2014). Neste estudo, o foco recai sobre a constituição da identidade profissional docente.

A identidade profissional docente abrange uma série de conceitos conectados, como identidade, profissão e docência, que, em sua articulação, expressam a amplitude e o sentido desse termo no contexto educacional. Com o objetivo de integrar novos conhecimentos a essa discussão, esta pesquisa buscou inicialmente compreender a importância de cada um desses elementos na constituição da identidade profissional. Nesse sentido, a tese investigou, a partir das percepções dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, as principais características das identidades profissionais dos sujeitos[1] de pesquisa, considerando a realidade escolar e a prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais de duas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Embora a identidade profissional docente seja um campo[2] relevante, a investigação na área de formação de professores ainda é incipiente. Como aponta Diniz-Pereira (2013, p. 149), "[...] a diversidade de perspectivas teóricas sob as quais essa questão é abordada sugere uma tímida articulação entre os pesquisadores e certa fluidez no campo". Muitas vezes, as discussões sobre esse tema ocorrem de forma generalizada, sendo diluídas em estudos sobre a formação de professores, sem explorar as especificidades que caracterizam o modo de ser e agir dos docentes na profissão. Isso nos incentivou a pesquisar o assunto com ênfase no professorado dos anos iniciais.

A constituição da identidade profissional docente é influenciada por uma série de fatores interligados que orientam a trajetória e as práticas dos(as) educadores(as). Aspectos como a

[1] Utilizaremos o termo “sujeitos”, compreendendo os professores como sujeitos históricos, a partir de uma concepção marxista, que entende os sujeitos como aqueles que constroem a si mesmos e fazem as suas próprias histórias, mas não as fazem segundo as suas livres vontades, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas (Marx; Engels, 1982, p. 417).

[2] Segundo Saint Martin (2023, p. 225), com base nos estudos de Pierre Bourdieu, "A noção de campo permite pensar as relações objetivas e subjetivas entre os diferentes atores ou os diferentes grupos sociais; também permite pensar as relações entre diferentes espaços e os diferentes tipos de relações – de dominação, de concorrência e de solidariedade".

conjuntura socioeconômica, as políticas públicas educacionais, as diretrizes curriculares, a formação inicial e continuada, além das condições de trabalho, desempenham um papel central na definição dessa identidade. Compreender como esses fatores se articulam na prática pedagógica é fundamental para analisar suas implicações na construção identitária dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal (DF). Ademais, as experiências pessoais e profissionais acumuladas ao longo da carreira – incluindo os desafios enfrentados, a interação com os pares e estudantes e as estratégias pedagógicas encontradas – também reconfiguram a prática educativa, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Diante desse contexto, esta investigação pretende responder à seguinte questão: de que forma as múltiplas determinações identificadas na materialidade da prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no DF, caracterizadas pelos elementos e fatores que atravessam a ação docente, podem implicar na constituição da identidade profissional desses(as) educadores(as)? Para tanto, a investigação se dedica a analisar a prática pedagógica e a atividade profissional desses sujeitos, buscando interpretar, a partir das percepções destes, as relações entre a ação docente, os fatores que a influenciam e suas implicações no processo da construção identitária.

Nesse sentido, compreender os processos históricos envolvidos, marcados pela transitoriedade dos discursos e pelas transformações nos paradigmas de formação docente, conforme discutido por Machado (2009, 2016, 2021), revelou-se imprescindível para abordar como essas dinâmicas provocam a (re)configuração curricular, a formação inicial e continuada, a (re)estruturação do trabalho pedagógico e impactam o processo constitutivo da identidade profissional dos(as) professores(as). Nesse propósito, a pesquisa procurou atingir os seguintes objetivos:

OBJETIVOS

a) Geral:

- Analisar de que forma as múltiplas determinações identificadas na materialidade da prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal, caracterizadas pelos elementos e fatores que atravessam a ação docente, podem implicar na constituição da identidade profissional docente desses profissionais.

b) Específicos:

- Historicizar a concepção de identidade e identidade profissional docente.
- Investigar de que forma a prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal pode ser um elemento constitutivo da identidade profissional desses(as) docentes.
- Analisar que fatores e/ou elementos podem atravessar a ação docente e como eles podem implicar na constituição da identidade profissional docente.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa é motivada pelo interesse investigativo na constituição identitária dos(as) professores(as), tema que emergiu ao longo da trajetória profissional da autora, particularmente em sua relação com o trabalho pedagógico. Durante sua atuação profissional, as mudanças percebidas nas práticas docentes despertaram a curiosidade em compreender como fatores internos e externos influenciam o exercício do magistério ao longo do tempo. Essa inquietação manifestou-se em diversos momentos da carreira, especialmente em situações formativas e na interação com colegas e a comunidade escolar, fortalecendo o desejo de analisar os elementos que condicionam a prática pedagógica e moldam os modos de ser e agir dos(as) docentes.

No mestrado, com a pesquisa intitulada "Os caminhos e os desafios da práxis pedagógica: análise da profissão docente de professores dos anos iniciais", o interesse pelo tema se intensificou. A vivência dos desafios cotidianos no ambiente escolar revelou a relação entre a pesquisa, a prática pedagógica e os processos de ensino-aprendizagem, evidenciando o papel dessas dinâmicas na construção das identidades profissionais. Embora amplamente explorado, esse campo ainda oferece espaço para investigar as particularidades dos aspectos formativos e constitutivos da identidade dos(as) professores(as) dos anos iniciais.

A pesquisa justifica-se pelo propósito de aprofundar a análise das principais características relacionadas aos elementos e implicações da constituição identitária dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no DF. Este estudo fundamenta-se tanto nas percepções dos sujeitos de pesquisa sobre a relevância da prática pedagógica na formação das identidades profissionais docentes, quanto na produção científica da área educacional voltada para essa temática.

Nesse propósito, realizamos uma investigação de natureza qualitativa, fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, situada na perspectiva Histórico-Crítica e mediada pelas técnicas de análise de conteúdo. O objetivo foi identificar as características e

os aspectos situacionais que influenciaram os profissionais da educação dos anos iniciais na constituição de suas identidades profissionais ao longo de suas trajetórias docentes. Como procedimentos metodológicos, adotamos: (i) estudo bibliográfico de obras e artigos que sustentam os eixos teóricos da pesquisa; (ii) análise documental das Diretrizes Curriculares de 2002, 2006, 2010, 2015, 2019/2020 e da Resolução CNE/CP Nº 4, de maio de 2024, com o objetivo de compreender suas implicações para o processo formativo docente; (iii) aplicação de um questionário, na etapa inicial, para identificar o perfil formativo e profissional dos sujeitos da pesquisa e (iv) entrevistas semiestruturadas, escolhidas por sua capacidade de proporcionar uma interação mais aprofundada entre pesquisador(a), investigado(a) e objeto de estudo.

Para a fundamentação teórica do direcionamento metodológico da pesquisa, embasamo-nos nas produções de Bardin (2016), Cury (1989), Creswell (2014), Franco (2012), Frigotto (2010), Gamboa (2012), Húngaro (2014), Kosik (1989), Ludke (2011), Marx (2011), Minayo (2014), Netto (2011), Pimenta e Cardozo (2020), Silva e Borges (2018), Souza e Carvalho (2023) e Triviños (2011). Amparados por esses teóricos, analisamos os dados coletados com o objetivo de identificar os processos constitutivos das identidades profissionais dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF.

Compreender a identidade docente exige mais do que o domínio das concepções teóricas que a fundamentam; requer também a análise de sua relação com os contextos históricos e sociais que influenciam a dinâmica educacional. Regulamentos, discursos e interesses econômicos, políticos e tecnológicos, que variam ao longo do tempo, direcionam as práticas pedagógicas e impactam profundamente a constituição das identidades docentes. Esses fatores desafiam interpretações consolidadas sobre o tema e promovem novas perspectivas para o campo educacional.

A construção da identidade profissional docente está intrinsecamente ligada à articulação entre teoria e prática, regulada por elementos como a formação inicial e continuada, as atividades pedagógicas, a troca de experiências entre pares, o engajamento social e o estudo de documentos orientadores das políticas públicas educacionais. Esses aspectos, ao longo do tempo, orientam as práticas e os saberes pedagógicos, contribuindo para a constituição de identidades docentes que oscilam entre maior alinhamento com a prática ou com a teoria.

Para aprofundar essas análises, este estudo fundamenta-se em autores e obras de referência, como Bauman (2005), Berger e Luckmann (2014), Carvalho (2023), Costa, Souza e Cabral (2018), Cruz (2017), Diniz-Pereira (2013, 2016), Dubar (2009, 2011, 2020), Duarte e Saviani (2011–2021), Fortunato (2020), Freitas (2011), Garcia, Hipólito e Vieira (2005), Garcia (2010), Gatti (2019), Gomes (2021), Hall (2014, 2019), Hypólito e Grishcke (2013), Hypólito

(2020), Lawn (2001), Mészaros (2008), Oliveira (2018), Silva (2014) e Rêses (2015). Esses teóricos discutem os processos formativos e as múltiplas influências que, de forma processual, moldam a identidade profissional dos(as) professores(as) e ao longo dos anos alteram a prática pedagógica.

A prática pedagógica, por sua vez, é impactada por diversos contextos e articula as demandas cotidianas com os conhecimentos aplicados às ações em sala de aula. Ela reflete tanto a intencionalidade pedagógica quanto a complexidade do ambiente educacional. Nesse sentido, abrange situações planejadas para promover o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de características específicas da ação docente e demarcando as identidades dos sujeitos envolvidos.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre a prática pedagógica e suas implicações na constituição identitária docente, este estudo fundamenta-se nas concepções teóricas de autores como Apple (2020), Batista e Lima (2012), Contreras (2012), Curado Silva (2011, 2018), Diniz-Pereira (2012), Gasparin (2012), Gatti (2016), Lavoura e Ramos (2020), Malanchen (2021), Moraes (2003), Morgado (2011), Nóvoa (2017), Oliveira e Malanchen (2022), Orso (2018), Orso e Malanchen (2016), Sacristán (1999, 2017), Saviani (2009–2023), Silva (2019, 2021), Vázquez (1977) e Vigotsky (2001).

Os pressupostos desses autores permitem analisar as disposições estruturais que moldam a legislação educacional, os currículos de formação docente e as práticas pedagógicas orientadas pelas políticas públicas. Assim, este estudo aprofunda as reflexões sobre a constituição da identidade profissional dos(as) professores(as) dos anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina do Distrito Federal, com base na investigação e análise das percepções sobre as práticas pedagógicas ao longo da carreira profissional dos sujeitos participantes.

MEMORIAL: PERCURSOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Inicialmente, por força do gênero textual memorial, neste tópico da tese, licencio-me do uso da primeira pessoa do plural e faço uso da primeira pessoa do singular para registrar os conteúdos a seguir apresentados.

Desde muito cedo, a leitura, os livros e o aprender sempre foram marcantes em minha vida e contribuíram para nortear escolhas e apontar caminhos. O desejo de entender e conhecer os segredos guardados pelas letras alimentaram minhas expectativas e conduziram esforços em direção ao ensino e à aprendizagem. Por meio da escola, espaço de organização e sistematização da educação formal, tive acesso aos conhecimentos histórico e culturalmente

produzidos pela humanidade, (Saviani, 2013a). Embarquei na aventura pedagógica desse universo escolar e, gradativamente, fui ampliando a minha compreensão e concepção de mundo acerca da realidade vivida.

A realidade da escola pública marcou significativamente o meu desenvolvimento cognitivo e afetivo, do Ensino Fundamental à conclusão do curso profissionalizante em nível médio para o magistério. Ao terminar o magistério no interior de Minas Gerais, precisei sair e buscar em outros lugares melhores condições de estudos e trabalho. Em Brasília encontrei a oportunidade de desenvolver a profissão docente.

Após a aprovação no concurso público para atuar como professora de atividades[3] da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuei, desde março de 1998, em escolas como professora regente da Educação Infantil e anos iniciais, ocupando cargos de Supervisora Pedagógica, de Coordenadora Pedagógica local e intermediária nas Coordenações Regionais de Ensino de Planaltina e de Sobradinho (CREs Planaltina e Sobradinho). Durante todo esse período, a formação continuada sempre esteve presente.

Em 2002 iniciei o curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início da Escolarização (PIE), uma parceria entre a Universidade de Brasília - UnB e o Governo do Distrito Federal para oferecer a graduação em Pedagogia aos professores da SEEDF que ainda não tinham curso superior. Foi uma experiência de formação muito significativa, em que a articulação da teoria e da prática fizeram parte de todo o processo.

Em busca de atender a continuidade formativa, inscrevi-me em muitos cursos de formação oferecidos pela SEEDF, por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), com intuito de alcançar o entendimento sobre variados temas pertinentes à ação educativa evidenciados e enaltecidos em cada período como solução para desempenhar a função de professora.

Estudar e trabalhar na área educativa exige a continuidade formativa em decorrência dos diversos encaminhamentos econômicos, políticos determinantes das legislações vigentes que alteram os documentos reguladores dos processos educativos. Nesta sequência, nos anos de 2013 a 2016, fui Articuladora do Centro de Referência em Alfabetização (CRA)[4] e

[3] O professor de Atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental é responsável por organizar e mediar a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes. Seguindo as orientações curriculares, acompanha uma única turma, assumindo a responsabilidade pelo aprendizado conforme o ano de ensino.

[4] Com a ampliação do 2º ciclo para os 4º e 5º anos, o CRA, Centro de Referência em Alfabetização passou a ser chamado de CRAI – Centro de Referência em Anos Iniciais, que previa o atendimento e assessoramento pedagógico para o professor e alunos do 1º ao 5º ano.

Orientadora de Estudos[5] na formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), da CRE de Sobradinho DF.

Em 2017 retorno para regência em sala de aula e, em 2018, no processo seletivo para o Mestrado, fui aprovada no curso de Mestrado em Educação – Modalidade Profissional na Universidade de Brasília – UnB, na linha de pesquisa Processos Formativos e Profissionalidade e, em julho de 2020, defendi a pesquisa: Os Caminhos e Desafios da Práxis Pedagógica, análise da profissão docente dos professores dos anos iniciais. Desde então, o interesse em pesquisar as questões relacionadas à profissão docente, a constituição identitária profissional tem-se ampliado.

Ao finalizar o mestrado, fui convidada para trabalhar no nível Central da SEEDF, onde atuei como Especialista Pedagógico da equipe de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN) do Distrito Federal. Na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), atuei na Gerência de Atenção aos anos iniciais (GATAI), onde desenvolvi atividades técnicas pedagógicas.

Durante a pesquisa de Mestrado, bem como no exercício e na vivência profissional, aspectos observados na profissão docente levaram-me a pensar sobre a realidade escolar materializada pela prática pedagógica dos docentes, visando compreender de que maneira as múltiplas determinações influenciadoras da sociedade, dos percursos formativos, podem favorecer, ou não, a constituição das identidades profissionais dos(as) professores(as) dos anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina do DF**.**

Nesse propósito, em 2021, retornei ao PPGE-FE-UnB como estudante do curso de Doutorado para pesquisar a temática da constituição das identidades profissionais docentes e as suas implicações na profissão para os(as) professores(as) dos anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina do DF.

Esta Pesquisa de Doutorado em Educação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-FE-UnB), linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Para melhor compreensão apresentamos o Quadro 1 – Quadro de Coerência da pesquisa, que organiza sinteticamente a construção dos elementos que nortearam os estudos do nosso objeto de investigação.

[5] Professor formador do PNAIC.

Quadro 1 - Quadro de Coerência da Pesquisa

<table>
<tr><td colspan="3">TEMA - A constituição da identidade profissional docente: implicações na profissão para os(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.</td></tr>
<tr><td colspan="3">PROBLEMA DE PESQUISA – De que forma estas múltiplas determinações identificadas na materialidade da prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF, caracterizadas pelos elementos e fatores que atravessam a ação docente, podem implicar na constituição da identidade profissional docente do(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF?</td></tr>
<tr><td colspan="3">OBJETIVO GERAL - Analisar de que forma as múltiplas determinações identificadas na materialidade da prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal, caracterizadas pelos elementos e fatores que atravessam a ação docente, podem implicar na constituição da identidade profissional docente desses(as) professores(as).</td></tr>
<tr><td>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</td><td>EIXOS/CAPÍTULOS</td><td>TÉCNICA/INSTRUMENTOS DE PESQUISA</td></tr>
<tr><td>1 Historicizar a concepção de identidade e identidade profissional docente.</td><td>Eixo 1- Historicizar as concepções de identidade e identidade profissional docente, analisando como diferentes elementos e fatores históricos, profissionais, sociais e culturais impactam a constituição da identidade profissional dos(as) docentes ao longo do tempo.
Capítulo 3
A Identidade Profissional Docente
Identidade, afinal o que é?
Identidade e profissão
Identidade profissional e docência
Identidade e as Diretrizes Curriculares Educacionais
Identidade e formação dos(as) professores(/as)</td><td rowspan="2">- Pesquisa documental
- Pesquisa bibliográfica
Questionário
Na fase inicial da pesquisa, foram distribuídos 185 questionários em seis escolas das CREs de Planaltina-DF e de Sobradinho-DF, dos quais foram retornados apenas 72.
Entrevista
Treze professoras das CREs de Planaltina-DF e de Sobradinho-DF, selecionadas com base nos critérios: formação; fase da carreira e área de atuação (alfabetização ou 4º/5º anos), aceitaram participar das entrevistas, possibilitando um aprofundamento na temática.</td></tr>
<tr><td>2 Investigar de que forma a prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF pode ser um elemento constitutivo da identidade profissional desses docentes.

3 Analisar que fatores e/ou elementos podem atravessar a ação docente e como eles podem implicar na constituição da identidade profissional docente dos(as) docentes dos anos iniciais da SEEDF.</td><td>Eixo 2- A prática pedagógica como dimensão potencial da constituição da identidade profissional docente, influenciada por elementos e fatores que atravessam a ação docente e podem impactar essa construção identitária.
Capítulo 4
A prática pedagógica como constituidora da identidade profissional docente
A Pedagogia Histórico-Crítica e as possíveis contribuições para a constituição identitária dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF
Currículo, prática pedagógica, (re) configuração identitária
A constituição da identidade profissional dos/as professores/as dos anos iniciais da SEEDF</td></tr>
<tr><td colspan="3">CAMPO DE PESQUISA - Na etapa inicial da pesquisa, foram selecionadas seis escolas em duas CREs, considerando afinidade profissional, proximidade geográfica e anuência para participação. Na etapa seguinte, com base na análise dos questionários, treze professoras aceitaram participar das entrevistas, possibilitando um aprofundamento sobre a temática em estudo.</td></tr>
</table>

SUJEITOS DA PESQUISA – Professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Para articular e desenvolver esta proposta de trabalho investigativo, com o objetivo de sistematizar a temática em estudo, organizamos dois eixos temáticos. O primeiro eixo, intitulado historicizar as concepções de identidade e identidade profissional docente, busca analisar como diferentes fatores históricos, profissionais, sociais e culturais impactam a constituição da identidade profissional docente ao longo do tempo. Nesse eixo, discutiremos aspectos como o conceito de identidade, a relação entre identidade e profissão, a identidade profissional e a docência, a influência das Diretrizes Curriculares Educacionais, a formação dos(as) professores(as) e os aspectos que orientam os processos identitários profissionais.

O segundo eixo, a prática pedagógica como dimensão potencial da constituição da identidade profissional docente, explora a prática pedagógica e os elementos que atravessam a ação docente, impactando a construção das identidades profissionais. Neste eixo, discutiremos como esses fatores contribuem para a constituição da identidade docente.

A organização desta tese está estruturada em capítulos e em seções, conforme descrito a seguir.

No primeiro capítulo, "Estado do Conhecimento", apresentamos uma análise da produção acadêmica sobre o tema, baseada em dissertações, teses e publicações relevantes da área. Essa análise inclui as contribuições de entidades e iniciativas como ANPED, ENDIPE, Pedagogia Histórico-Crítica e SCIELO. O levantamento reforça o papel da pesquisa científica como norteadora do avanço da ciência, ao buscar adquirir conhecimento, superar barreiras epistemológicas e conceituais e mobilizar o pensamento para compreender situações da prática profissional e questionamentos científicos, contribuindo para o progresso intelectual na área de estudo.

No segundo capítulo, "Percurso Metodológico da Pesquisa", detalhamos os procedimentos adotados na investigação, abordando o contexto e os sujeitos participantes. Consideramos que a educação, enquanto atividade profundamente enraizada na prática histórica, é moldada por diversos fatores contextuais que influenciam os processos educacionais e as identidades profissionais. Essa abordagem permite, por meio de métodos, instrumentos e técnicas de pesquisa, investigar a realidade concreta da prática pedagógica. Reconhecer essa relação é essencial, pois a educação desempenha um papel central na formação e no desenvolvimento da sociedade.

No terceiro capítulo, "A Identidade Profissional Docente", exploramos os conceitos de identidade, profissão e docência, além dos direcionamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os processos formativos e para a identidade docente. Analisamos como os processos de globalização, as mudanças socioeconômicas e as inovações tecnológicas impulsionaram reformas políticas e educacionais, resultando em transformações nas práticas pedagógicas e nas identidades profissionais dos(as) professores(as) ao longo do tempo.

No quarto capítulo, "A Prática Pedagógica como Constituinte da Identidade Profissional Docente", analisamos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando as relações entre currículo, prática pedagógica e (re)configuração identitária, com foco nas percepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina do Distrito Federal. A prática pedagógica, influenciada por diferentes cenários e aspectos, articula as necessidades cotidianas dos indivíduos com os conhecimentos aplicados às ações em sala de aula, refletindo tanto a intencionalidade pedagógica quanto a complexidade do ambiente educacional. Este capítulo evidencia os principais elementos e aspectos identitários observados na constituição da identidade docente dos sujeitos pesquisados.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos as contribuições da pesquisa para a compreensão das identidades profissionais docentes e sua relevância para os(as) professores(as) dos anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina do Distrito Federal.

Com essa organização, buscamos investigar a constituição da identidade profissional docente e suas implicações para a atuação dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal. No próximo capítulo, trataremos do estado do conhecimento, explorando a produção acadêmica já existente sobre a identidade docente e sua correlação com nosso objeto de pesquisa.

1 ESTADO DO CONHECIMENTO

A busca pelo conhecimento fomenta nos sujeitos envolvidos com a pesquisa o desejo de compreender a realidade à sua volta, os aspectos relacionados com a área de desenvolvimento da carreira profissional e o estudo científico em questão. É uma dinâmica motivada pelo esforço de apreender cada vez mais os domínios das áreas de interesse, cerceados pelas situações observadas habitualmente no exercício da prática, ou captadas por outras análises investigativas e provocadas por objetivos técnicos específicos definidos pela ciência.

O conhecimento é pauta mobilizadora da humanidade continuadamente. É o propósito da demanda humana promovedora da ação questionadora dos sujeitos em relação aos múltiplos interesses circunstanciados às suas experiências cotidianas e aos objetos de estudo, no intuito de explorar a temática objetivada. A compreensão desse pressuposto expressa a importância do apuramento científico, da pesquisa, que, de um modo geral, pode ser considerada fonte produtora de conhecimento.

A investigação científica deve ser considerada como o direcionamento objetivo da ciência, visando conhecer, transpor barreiras epistemológicas, conceituais, no intuito de mobilizar o pensamento na direção de compreender, de solucionar hipóteses observadas no exercício profissional ou nos questionamentos científicos propriamente ditos, contribuindo para o avanço intelectual em cada área investigada.

Nesse sentido, com a finalidade de assimilar a produção acadêmica científica desenvolvida sobre um determinado assunto e ampliar a discussão temática, destaca-se o estado do conhecimento. O estado do conhecimento é definido como a identificação, o registro da produção científica de uma área, durante um período, agregando periódicos, teses, dissertações e livros relacionados às proposições específicas (Marasoni; Fernandes, 2014).

Averiguar por meio do estado do conhecimento o que já foi pesquisado no âmbito da produção científica, segundo Silva & Borges (2018), constituiu-se um mecanismo balizador do que está sendo investigado sobre o nosso objeto de pesquisa. Representa um exercício investigativo na intenção de explorar os avanços, limites e contribuições científicas dos conhecimentos já produzidos por diversos autores, analisando-os conforme o predomínio de interesses e limites conceituais em cada período.

Desta forma, inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica, a qual nos permitiu identificar informações importantes sobre a constituição da identidade profissional e as implicações na profissão docente tencionando assimilar as consequências desse processo para a formação dos(as) professores(as) dos anos iniciais. Segundo Diniz-Pereira (2013), apesar de

a abordagem temática sobre identidade docente estar se desenvolvendo no país, ainda é preciso realizar um intenso estudo e inúmeras pesquisas que agreguem conhecimentos aos aspectos relacionados à identidade docente e à formação de professores, justificando a necessidade de intensificar pesquisas sobre o assunto.

Assim, com o objetivo de compreender a constituição da identidade profissional e as implicações desta na profissão docente para os(as) professores(as) dos anos iniciais, fizemos um mapeamento dos estudos realizados nos últimos doze anos sobre o tema, utilizando quatro bases de pesquisa para os estudos na área de educação e formação humana e nos Anais da Pedagogia Histórico Crítica, por considerarmos importante para a formação dos(as) professores(as) e para a constituição de suas identidades.

Nesse movimento, identificamos nas leituras feitas que os processos identitários, de modo geral, se constituíram um referencial de amparo para as discussões formativas dos(as) professores(as), cujas histórias de vida, trajetórias empreendidas, cotidiano profissional, processos culturais, situações conjunturais das políticas públicas relacionadas à educação compuseram o arcabouço característico das identidades observadas e descritas nas pesquisas selecionadas neste estado do conhecimento.

Conforme o intuito do estudo proposto, embasadas nos teóricos pesquisados, nas disciplinas cursadas e nas variadas leituras sobre o tema, foram organizados os termos indutores sobre a constituição da identidade profissional docente: identidade, identidade docente e identidade profissional docente. Optamos por termos indutores abrangentes sobre o processo identitário, na esperança de, ao analisar o conjunto de trabalhos escolhidos, identificarmos os aspectos que implicam a formação da identidade profissional dos(as) professores(as) dos anos iniciais.

As bases pesquisadas foram: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)[6] Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD)[7]; Encontro Nacional De Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)[8], Scientific Electronic Library Online (SCIELO)[9].

Nessas bases de pesquisa, muitos trabalhados encontrados abordaram o assunto identidade como meio de contemplar o todo que integra a formação da identidade profissional do professor, sem um aprofundamento adequado. Já em outros, as especificidades intrínsecas

[6] Disponível em https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional. Acesso em 16/10/2022.
[7] Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 11/10/2022.
[8] Disponível em: https://endipesalvador.ufba.br/edicoes-anteriores. Acesso em 05/11/2022.
[9] Endereço Eletrônico da Rede SciELO: https://www.scielo.br/?lng=pt. Acesso em 05/10/2022.

da temática em questão são destacadas considerando os aspectos relevantes à identidade social, política, cultural, individual, coletiva, profissional que permeiam as discussões, marcando e determinando os discursos e as identidades profissionais docentes de maneira definitiva ou transitória.

O sentido atribuído às identidades e a forma como foram percebidas e investigadas pelos(as) autores(as) ao produzirem os trabalhos selecionados na composição do estudo deste estado do conhecimento foi marcado pelo interesse em captar como se constituiu a identidade profissional e as implicações desta na profissão docente para os(as) professores(as) dos anos iniciais. Foram analisadas as questões apontadas nos trabalhos que tratam sobre a formação inicial (Pedagogia) e ou continuada (dos(as) professores(as) em regência) marcadas pelas condicionantes internas e externas delineadas pelas conjunturas sociais, culturais, econômicas e políticas influenciadoras dos processos identitários pessoais e profissionais dos sujeitos pesquisados.

No entendimento e escolha dos termos indutores, partimos da totalidade que seria a identidade, até a particularidade dela, a identidade profissional e a identidade docente na trilha da finalidade investigativa desejada. Outro aspecto direcionador da nossa revisão bibliográfica foi o recorte temporal. Inicialmente selecionamos as produções realizadas nos últimos dez anos de 2012 a 2022, pela especificidade do objeto de pesquisa. Entretanto, percebemos a relevância dos trabalhos produzidos sobre o assunto nos dois anos anteriores e consideramos incorporá-los à pesquisa do estado do conhecimento. A extensão desse recorte justifica-se, conforme aponta Diniz-Pereira (2013), ao fato de que, apesar da tônica relevante, a identidade profissional docente é uma área da educação que precisa ser intensamente estudada, embora esse tópico seja exaustivamente citado em muitos estudos das Ciências Humanas.

Foi realizada a leitura flutuante das produções destacadas, tendo como base de busca os títulos, os resumos, intentando analisar os objetivos, a metodologia, os problemas explorados, o campo teórico, as potencialidades, os achados e as fragilidades observadas, na expectativa do desenvolvimento desta pesquisa em curso poder contribuir com a produção científica da área sobre a constituição da identidade profissional docente dos(as) professores(as) dos anos iniciais. No âmbito desse estudo bibliográfico, destacamos inicialmente as produções apuradas nas bases BDTD relacionadas ao tema identidade profissional docente, identificada pelos termos indutores anteriormente citados.

1.1 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES

O total de trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD referente ao conteúdo pretendido somou 38 (trinta e oito), sendo 27 (vinte e sete) dissertações de Mestrado e 11(onze) teses de Doutorado. Esses trabalhos foram desenvolvidos em instituições de ensino que abrigam Programas de Pós-Graduação em Educação e Linguística, sendo quatro (4) delas em instituições de ensino superior privadas e as demais em universidades públicas, federais e estaduais.

A seguir apresentamos os trabalhos destacados segundo a natureza de pesquisa, o ano, o título, o autor e a instituição de origem.

Tabela 1 - Pesquisas organizadas por natureza do trabalho, ano, título, autor e instituição de origem (continua).

N.	NATUREZA DE PESQUISA	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
1	Dissertação	2010	Marcas da identidade docente: vivência, formação e profissão	SAMPAIO, Fabrício de Sousa	UFC
2	Dissertação	2011	Representações sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente	REIS, Anna Carolina de Lazzari	UFV
3	Dissertação	2012	Sentidos de escrita na constituição da identidade profissional docente	SILVA, Herlane Maria Teixeira,	FURB
4	Dissertação	2012	Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente	HÜSKEN, Rosane Bom	UFPel
5	Dissertação	2012	A construção das identidades dos professores públicos de Austin (RJ) em reciprocidade com o trabalho docente	COSTA, Euler Oliveira Cardoso da	UFRRJ
6	Dissertação	2013	Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores	SILVA, Elba Gamino da	Unilasalle
7	Dissertação	2013	Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização	BARBACELII, Juliana Trindade	USP
8	Dissertação	2013	Formação docente: contribuições da formação inicial para a	PINTO, Andréia Guilhen	UNESP

			construção da identidade profissional		
9	Dissertação	2013	Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFPE	LIMA, Maria da Conceição Silva	UFPE
10	Dissertação	2013	O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si	RAMPAZO, Vilma de Souza	UFMT
11	Dissertação	2013	Identidade e feminização docente: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís - MA	ATAIDE, Patrícia Costa	UFMA
12	Dissertação	2014	Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor	CARDOSO, Shirley Sheila	PUCRS
13	Dissertação	2014	Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios	SOGA, Marcela Oliveira	USP
14	Dissertação	2014	A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete-RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional e docente	LEAL, Vânessa Soares	UFSM
15	Dissertação	2015	Constituição da identidade profissional docente no curso de Pedagogia a partir do estágio supervisionado	SOUZA, Angelita de Fátima	UFTM
16	Dissertação	2016	A constituição da identidade docente na escrita de memoriais em turmas de magistério	COSTA, Marliane Azevedo Lira de Medeiros	UFRN
17	Dissertação	2016	As Representações Sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA	LIMA, Sueli Sousa	UFMA
18	Dissertação	2016	Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias,	CHUFFI, Fernanda Aleixo	USP

			dizeres e fazeres de uma prática pedagógica		
29	Dissertação	2016	O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru	AMORIM, Aline Diniz de	UNESP
20	Dissertação	2016	Identidade Docente e Educação Especial: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de Ensino Fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG.	FRANCISQUINI,Rozana de Fátima	UNIFEI
21	Dissertação	2016	Formação docente e os desafios do letramento digital: (re) construindo identidades	GOMES, Fernanda Santana	PUCMG
22	Dissertação	2017	Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia	SILVA, Renata Santos da	PUCRS
23	Dissertação	2017	Que raio de professoras são essas? A representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo	DIAS, Leandro de Bona	UNESC
24	Dissertação	2017	A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes	MOURA, Sandra Regina de	UFRGS
25	Dissertação	2020	Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - anos iniciais	PINHEIRO, Tarciana dos Santos	UFSCar
26	Dissertação	2021	Condições de produção e formações imaginárias da constituição da identidade docente: uma análise do discurso UFTM	SOUZA, Laís Cristina de	UFTM
27	Dissertação	2021	Formação Continuada e Identidade Docente: Um Estudo Sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal em União da Vitória	MAZUR, Marcela	UNICENTRO
28	Tese	2010	A constituição discursiva de identidades	LOPES, Francisca Maria de Souza Ramos	UFRGN

			étnicorraciais de docentes negros(as): silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas		
29	Tese	2011	Discursos contraditório e a construção das identidades dos profissionais docentes	CARNEIRO, Waltersar José de Mesquita	UFC
30	Tese	2013	Formação, produção de saberes e da identidade docente: desafios e possibilidades de redimensionamento das práticas pedagógicas	SILVA, José Amarildo Alves da	UFPB
31	Tese	2014	Identidades de docentes brasileiros e suas representações discursivas em charges	BATISTA, Eni Abadia	UNB
32	Tese	2015	Profissão docente: laços de pertencimento e identidade	BOMFIM, Adriana Pereira	UNB
33	Tese	2015	Título: Identidade profissional docente e participação sindical	RAPOSO, Danielle Maria Vieira Alves	UFJF
34	Tese	2015	Currículo da Escola Ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do Ensino Fundamental.	SILVA, Maria Aparecida Nascimento da	UFPel
35	Tese	2016	Os sentidos formativos dos estudantes de licenciatura: socialização, aprendizagens e identidade docente	ANDRUCHA, Ana Lúcia	UFRGN
36	Tese	2016	A construção da identidade do docente que atende ao aluno com deficiência intelectual incluído na classe comum da escola regular no interior da Amazônia paraense	OLIVEIRA, Lídia Alves de	UNICAMP
37	Tese	2019	Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte	ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de	UFMG
38	Tese	2021	Constituição da identidade profissional docente: estudo com professoras alfabetizadoras do	NASCIMENTO, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Icon	UNISINOS

			município de Cáceres-MT		

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Foi observada a utilização do embasamento crítico, situado historicamente, utilizando a abordagem qualitativa interpretativa, justificada a utilização pelos autores, em sua maioria, por considerarem a relevância das relações dialéticas tecidas no cotidiano da vida social e profissional dos sujeitos como fonte de exploração importante. Em muitos trabalhos também apontaram a análise qualitativa como necessária para a organização das categorias a serem apreciadas na construção do balanço investigativo em relação aos objetivos de pesquisa determinados.

De certa forma, buscaram concatenar ideias relacionadas aos títulos das dissertações, das teses, com seus problemas de pesquisa e com a definição dos objetivos a serem alcançados. Procuraram evidenciar a partir de suas percepções e análises as principais influências e os fatores relativos aos processos identitários pessoais e profissionais. Demonstraram elementos positivos e negativos apreendidos nas relações pessoais e institucionais experimentados em diferentes situações da trajetória de vida dos sujeitos, desencadeadores de mudanças e alternâncias identitárias. Essa busca levou a alguns resultados interessantes sobre o tema, observados nas teses e dissertação de Nascimento (2021), Bomfim (2015), Silva (2013) e Pinto (2013). Contudo, após a leitura, percebemos que esses achados ainda nos permitem ampliar a pesquisa na temática em questão e revelar outros aspectos relacionados à identidade profissional docente, mais especificamente quanto à constituição identitária, principalmente quanto às demandas referentes aos professores(as) dos anos iniciais.

No levantamento de dados, foram utilizados com mais frequência os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas, observação participativa, estudos de casos, narrativas, memoriais, anotações em diários de campo e outros. Para o exame dos materiais aventados, em algumas produções, utilizou-se a Análise do Conteúdo de Laurence Bardin, em outras, a Análise de Discurso de linha francesa e nas produções relacionadas à linguagem usaram as percepções de leitura por meio dos pressupostos teóricos bakhtinianos. Como método de pesquisa, foi aplicado o Materialismo Histórico-Dialético, a Etnografia, análises embasadas em uma perspectiva crítica dos estudos relacionados à educação e os Estudos Culturais como lente para enxergar a identidade na cultura e nos andamentos relacionados às atividades pessoais e profissionais.

A articulação do referencial teórico relacionado às questões identitárias teve como base de exploração em maior evidência os textos de Claude Dubar, Stuart Hall, Kathryn Woodward,

Antônio Ciampa, Zygmunt Bauman, Manuel Castells, Anthony Giddens, embora a referência temática também seja feita a partir dos estudos de Antônio Nóvoa. Em formação de professores(as), os teóricos citados com mais frequência são, Bernadete Gatti, Elba Barreto, Carlos Jamil Cury, Luiz Carlos de Freitas, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, Marcelo Garcia, Dalila Andrade Oliveira e Antônio Nóvoa.

Na busca ativa relacionada ao esforço em apurar os limites de pesquisa sobre o assunto, percebemos que tanto a formação inicial, quanto a formação continuada formaram o principal cenário investigativo dos trabalhos elaborados. Merece destaque a atenção dispensada aos documentos reguladores das instituições e das ações educativas na condução da prática pedagógica orientadas pelas determinações das políticas públicas educacionais, as quais, muitas vezes, defendem interesses neoliberais diversos que implicam nos encaminhamentos da processualidade pedagógica e do desenvolvimento identitário dos docentes.

Embora a averiguação temática tenha apontado forte domínio das relações pessoais observadas nas narrativas, nos memoriais e nas histórias de vida como influenciadoras das identidades pessoais e docentes, a multiplicidade de fatores carreadoras desses processos apresentaram-se como dinâmicas e acompanharam o fluxo temporal dominante das situações vividas em todos os espaços, exigindo um acompanhamento a respeito, sintonizados à transitoriedade dos discursos vigentes.

Ao analisarmos os trabalhos produzidos na BDTD, conforme o recorte temporal definido, constatamos a recorrência deles em quatro regiões do país. Na região Sudeste, a discussão temática aparece em quinze produções acadêmicas, seguidas por dez trabalhos produzidos em cada uma das regiões Sul e Nordeste, e três produções na região Centro-Oeste. Chama a atenção o fato sobre a realização dessas elaborações científicas aparecerem espaçadas, distribuídas em universidades distintas na região. A única região em que não foram captados trabalhos sobre a constituição da identidade docente foi a região Norte. Os trabalhos que apareceram dessa região estavam fora do recorte temporal ou do foco de interesse para a construção desse estado do conhecimento.

O quantitativo de trabalhos realizados e selecionados para esse estado do conhecimento por universidade é relativamente pequeno, dada a pertinência do tema e o somatório de pesquisas concretizadas por cada uma delas. Na tabela a seguir será possível identificar o total de produções por universidade.

Tabela 2 - Universidades e quantidade de pesquisas realizadas sobre a constituição da identidade docente

UNIVERSIDADES	QUANTIDADE DE PESQUISAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	1
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	1
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	1
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	3
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	1
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	1
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA	1

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Na realização desse inventário do conhecimento, constatamos a recorrência de algumas palavras–chave sobre as peculiaridades que cerceiam a identidade e a identidade profissional docente. Observamos que as palavras **formação inicial**, **formação continuada**, **identidade profissional, processos identitários** agregaram outras expressões e termos relacionados ao desenvolvimento identitário dos sujeitos. Nessa lógica, apreciamos neste inventário a extensão da abrangência delas e as organizamos conforme a proximidade e correspondência com as palavras mais enfatizadas.

Destacamos que, em **formação inicial**, os desafios impostos aos sujeitos ingressantes na profissão docente foram assinalados como variados e incorporaram um conjunto de situações afiliadas entre si, desde os motivos que levaram à escolha do curso de pedagogia até, e para além, as situações relacionadas às experiências universitárias obtidas no percurso formativo acadêmico. Evidenciaram a relevância do conhecimento teórico obtido, as marcas do avanço científico e tecnológico para a formação do pedagogo, assim como o valor da iniciação

científica para o conhecimento de um modo geral, ressaltando a participação no PIBIC[10] como um caminho de oportunidades para se encaminhar cientificamente, destacando a aprendizagem no meio universitário um mecanismo valoroso para a construção de parcerias, de interação, favorecedora da leitura de mundo.

Apareceram também questões relacionadas à formação universitária em serviço, favorecendo os profissionais sem a graduação, evidenciando a importância da formação em pedagogia na finalidade de acessar a teoria para o exercício da prática pedagógica. Reconheceram o peso do estágio supervisionado como procedimento singular de contato com o cotidiano e a prática educativa. Indagaram a respeito da significância do magistério[11], formação técnica obtida em nível médio capacitando os(as) professores(as) para atuarem na docência dos anos iniciais. Em alguns trabalhos, relataram o impacto das políticas públicas na área educacional, na condução da organização curricular universitária influenciando na sistematização, na orientação dos cursos de pedagogia e na formação inicial dos(as) pedagogos(as). Foi identificado o medo e a insegurança em relação à profissão na percepção dos formandos em Pedagogia, por não se sentirem preparados para o enfrentamento da realidade em sala de aula diante da diversidade de contextos e situações que ao se formarem estarão expostos.

A carreira docente é vista como um desafio para os professores iniciantes, apresentando-se como palco de incertezas e possibilidades, posto que, desde o processo inicial de escolarização, os estudantes têm contato com ela. Muitos deles, na maioria o público feminino, constroem expectativas relativas ao desempenho das atividades na docência desde a infância. Esses relatos foram obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa e desenharam os aspectos relacionados à formação inicial dos futuros professores(as), convergindo sobremaneira na identidade docente de cada um(a), pressupondo o seu seguimento gradual na formação continuada durante o desenvolvimento da carreira profissional. Esses elementos apresentaram realce nas produções, sistematizando o esforço dos(as) pesquisadores(as) em compreender de que forma esses fatores implicaram a constituição da identidade docente desses(as) professores(as) em processo de formação inicial.

[10] O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-ict/pibic acesso em 26/10/2023.

[11] Formação profissionalizante de professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

A **formação continuada** aparece como um recurso essencial na aquisição de conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento profissional docente. No exercício da prática pedagógica o(a) professor(a) em contato com a rotina é estimulado(a) a pensar a sua ação educativa motivado(a) por razões internas e externas ao ambiente escolar. Nessa lógica, apontaram nos trabalhos lidos situações desencadeadoras da formação continuada.

Enfatizaram o encaminhamento de políticas públicas educacionais definidoras das trajetórias escolares, das transformações e organizações curriculares como instauradoras de exigências formativas. Indicaram as peculiaridades inerentes ao trabalho docente, como uma das muitas prerrogativas influenciadoras dos percursos formativos, destacando a formação em serviço, os aspectos relacionados à inovação na área educacional, o interesse especulativo das agências formadoras, as tensões nos processos de continuidades e descontinuidades das políticas públicas correspondentes à área, bem como a primordialidade da atualização, utilização e articulação entre a teoria e a prática, como as causas frequentes da necessidade contínua de formação pelos docentes.

Apontaram também o alinhamento político da educação brasileira aos arranjos do sistema neoliberal, um dos fatores principais e acarretadores de mudanças no sistema educacional. Os elementos advindos desse alinhamento foram percebidos principalmente nos trabalhos que analisaram as orientações relativas ao currículo, à alfabetização e a avaliação do sistema de ensino do país, percebendo a incidência direta e indireta dessas influências na ação pedagógica quando promovem a alteração das normatizações e dos documentos escolares. Foram situações como essas apontadas no levantamento para a construção do estado de conhecimento que permitiram perceber a incidência, ao longo da carreira profissional, dos fatores constituintes do cenário formativo delineador da identidade profissional da carreira docente.

Os percursos formativos vivenciados durante a carreira docente implicaram a constituição e definição da identidade profissional. Por meio das leituras atentas das produções acadêmicas, percebemos possíveis indicadores das fontes fomentadoras da **identidade profissional.** Os pesquisadores identificaram motivos determinantes dessa estruturação, pautados na organização histórica da educação brasileira, nas posturas e orientações políticas causadoras de engajamentos específicos, os quais foram considerados como elementos basilares de identidades ideológicas e sindicais. Nessa sequência, demonstraram referências e valorização à prática docente, salientando o valor da experiência profissional, dos saberes docentes, dos laços de pertencimento à carreira docente vinculada ao ofício e à realização profissional para a constituição identitária docente.

Também referiram-se às questões alusivas às influências culturais, aos aspectos conjunturais provocados pelas alternâncias econômicas e dos contextos sociais, tidos como mediadores dos processos formativos humanos e criadores das identidades. Sinalizaram que a identidade profissional docente se constrói no dia a dia da profissão, indicando os acontecimentos cotidianos pessoais e profissionais, assim como as deliberações curriculares, normativas, institucionais, entre outras, como interferidoras na formação da identidade profissional docente.

Nos aspectos relacionados aos **processos identitários,** realçaram as trajetórias de vida, a mudança nos discursos mobilizadores de decisões e direcionamentos na perspectiva formativa dos interesses pessoais e profissionais ao longo da vida das pessoas. Indicaram as representações sociais, as subjetividades, os movimentos comunicacionais entre os sujeitos no processo de estreitamento das relações no convívio social e entre os pares na ambiência dos espaços escolares, como cenários e molduras constitutivas dos processos identitários.

No que se refere à constituição das identidades profissionais dos professores dos anos iniciais, os estudos realizados não evidenciaram a especificidade identitária desses profissionais. De modo geral, os estudos abordaram os professores de forma ampla e genérica, sem destacar as particularidades identitárias dos docentes que trabalham com o Ensino Fundamental I, primeiros anos de escolarização, justificando o interesse investigativo dessa tese.

1.2 ANÁLISE DOS APONTAMENTOS RELACIONADOS AO TEMA NA BASE DA ANPED

A Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, conforme histórico[12] disposto. A organização dos primeiros eventos data do final da década de mil novecentos e setenta. Desde então participa ativamente dos movimentos e lutas em prol do desenvolvimento da educação no país.

Com o objetivo de compreender as discussões sobre a identidade profissional docente e suas implicações nos processos formativos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, selecionamos os trabalhos apresentados no GT08 da ANPED - Formação de Professores. A seleção foi orientada pelos termos indutores "identidade", "identidade

[12] O histórico sobre a ANPED pode ser conferido no link https://www.anped.org.br/sobre-anped. Acesso em 16/10/2022.

profissional" e "identidade docente" e considerou o período de interesse, além de informações como ano, cidade, título e autores(as) das produções. Os dados coletados foram organizados na tabela a seguir.

Tabela 3 - Distribuição temporal dos trabalhos apresentados no GT08 da ANPED por ano, cidade, título e autores

ANO	CIDADE	TÍTULO E AUTORES
2010	Caxambu - MG	Não foram captados trabalhos com o tema identidade.
2011	Natal - RN	Não foram captados trabalhos com o tema identidade.
2012	Porto de Galinhas - PE	- **A identidade das professoras alfabetizadoras**: entre as diferenças e o pertencimento comum. Milka Helena Carrilho Slavez - **Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade:** uma realidade possível. Áurea Maria Costa Rocha Maria da Conceição Carrilho de Aguiar **- Trabalho, lugar e identidade profissional docente:** um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense. Euler Oliveira Cardoso da Costa Lilian Maria Paes de Carvalho Ramo
2013	Goiânia - GO	Não foram captados trabalhos com o tema identidade.
2015	Florianópolis - SC	- **Formação de professores nos Institutos Federais:** uma identidade por construir. Ângela Flach Mari Margarete dos Santos Forster - **Do outro que me constitui:** o PROINFANTIL e a construção da identidade docente. Flavia Miller Naethe Motta Isabela Lacerda Queiroz
2017	São Luís do Maranhão - MA	- **Formação de professores do Ensino Superior e identidade profissional docente.** Raquel Antunes Scartezini
2019	Niterói - RJ	Não foram captados trabalhos com o tema identidade.
2021	Belém do Para - PA	- **A constituição da identidade profissional de professores formadores de um curso de Pedagogia.** Amanda Martins Amaro Magali Aparecida Silvestre

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Verificamos nos trabalhos lidos a pertinência do encadeamento de saberes relacionadas a situações vividas na formação inicial e no exercício profissional docente como aspectos primordiais para a ação educativa. Conforme apontam Slavez (2012), Motta e Queiroz (2012) e Costa e Ramos (2012), identificamos que as formações tanto iniciais quanto a continuada, assim como a assimilação processual de conhecimentos inerentes ao fazer pedagógico, são conhecimentos basilares na construção da identidade dos(as) professores(as). Destacaram que a identidade profissional docente é moldada pela realidade vivida ao longo da carreira.

Nos trabalhos de Aguiar &Rocha (2012), Scartezini (2017) e Amaro e Silvestre (2021), identificamos uma preocupação com a formação dos formadores de professores(as), ponderando sobre a influência destes na constituição identitária dos discentes. Acentuaram as particularidades envolvendo os processos do ensinar e do aprender relevantes para uma formação crítica dos futuros profissionais da educação, distinguindo nesse percurso aspectos constituintes da identidade profissional docente.

A pesquisa de Flach & Forster (2015) apontou a preocupação em relação à formação de professores nos Institutos Federais, avaliando as questões formativas das identidades que serão construídas a partir dessas experiências, tanto dos docentes dos Instituto para atuação nessa modalidade, quanto dos estudantes em formação docente.

A leitura dos trabalhos da ANPED sobre a temática da identidade profissional docente foi fundamental pela seriedade com a qual essa associação de pesquisa lida desde sempre com os assuntos relacionados à educação, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento dos estudantes e profissionais no que diz respeito à produção científica.

Apesar da seriedade e intensa produção já desenvolvida pela ANPED na área da ciência educacional, constatamos a necessidade de continuar aprofundando os estudos, pela relevância investigativa do nosso objeto circunstanciado na constituição identitária profissional dos (as) professores(as) dos anos iniciais.

1.3 ANÁLISE DOS APONTAMENTOS RELACIONADOS AO TEMA NA BASE DA ENDIPE

O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) é um evento científico que promove, a cada dois anos, discussões relacionadas à educação. Nessas oportunidades, reúne pesquisadores(as), docentes de todas as modalidades educacionais e discentes de graduação e pós-graduação para conferenciar cientificamente sobre pesquisas, pautas e temáticas alusivas ao campo educacional.

Desde a sua origem, as inquietações associadas aos processos de ensino e aprendizagem direcionaram a condução propositiva das atuações científicas a que se destinavam. Para este estado do conhecimento, apreciar as produções catalogadas no ENDIPE no período de interesse foi indispensável para compreender as *nuances* dadas à identidade profissional docente pelos pesquisadores dessa base.

Conferimos a intencionalidade investigativa dos sete encontros nacionais em destaque na Tabela 4. Neles, temáticas como a formação de professores(as), o trabalho docente, a escola pública, as práticas de ensino, os saberes pedagógicos, os contextos sociais, os desafios

políticos, as reformas e contrarreformas neoliberais alimentaram os debates e suscitaram o interesse das pesquisas educacionais. Nesse cenário, as questões identitárias atravessaram os diálogos demarcando a pertença temática nos direcionamentos da vida pessoal e profissional em estudo.

A verificação foi realizada a partir da localização dos termos identidade e identidade profissional docente nos títulos dos trabalhos referentes à formação inicial e formação continuada, promovendo a seleção deles ao identificar, na leitura dos resumos, a proximidade com o foco no objetivo da pesquisa. Nesse intuito avaliamos os trabalhos completos aprovados, organizados nos eixos e subeixos específicos da formação docente, do desenvolvimento profissional, das práticas formativas e sobre os saberes docentes estruturantes na formação de professores, conforme eles foram descritos em cada ENDIPE.

Foram dezesseis textos apresentados na modalidade painel. Os anais do XXI ENDIPE no momento da realização deste estado do conhecimento ainda não estavam disponíveis. Logo após a tabela organizativa, a produção será explorada a partir da averiguação temática de interesse.

Tabela 4 - Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano, tema, autores – ENDIPE (continua)

ANO E TEMA	TÍTULO	AUTOR(ES)
XV – ENDIPE – 2010 **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**	Convergências e tensões no campo da formação docente: **1- Não identidades ou identidades emergentes?** Os Programas Especiais e a produção de novas narrativas sobre a Formação Docente **2- A multidimensionalidade da pedagogia e a formação do professor:** questões de formação e de identidade.	Belmira Oliveira Bueno José Cosme Drumond
XVI- ENDIPE – 2012 Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade	O link informado para acesso não abre.	
XVII – ENDIPE 2014 A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade.	**Subeixo: 2.3** Desenvolvimento profissional e práticas formativas 1- Contexto Escolar e Formação Docente: a constituição da identidade e profissionalidade de professores na educação básica 2- Identidade profissional, docência e aula	Cristovam da Silva Alves, Ana Claudia M. Bonachini, Rafael Conde Barbosa, Selma O. Alfonsi, Vera Maria Nigro de Souza Placco

		Liliane Campos Machado, Ilma Passos Alencastro Veiga, Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana
XVIII – ENDIPE 2016 Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira.	Livro 4 – Formação continuada e desenvolvimento profissional Não foi encontrado nenhum texto com o título específico sobre a identidade docente.	
XIX – ENDIPE 2018 Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade	**Eixo 3 – Subeixo 1** – Saberes docentes estruturantes na formação de professores	
	2- As repercussões das avaliações de aprendizagem na prática docente e na constituição da identidade profissional	Rozilene de Morais Sousa, Césa Mara de Moraes Vieira Zimpel, Edna de Oliveira Souza Silva, Elenita Bortolini Rader, Cristiane do Nascimento Gonçalves Poltronieri
	3- Organização do ensino, desenvolvimento humano, trabalho e identidade docente: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.	Raquel Marra Madeira Freitas
	4- Saberes e identidade profissional em interface com a formação docente	Patricia Sara Lopes Melo, Keyla Cristina da Silva Machado, Rosimeyre Vieira Silva
	Eixo 3 - Subeixo 2 - Didática na formação de professores para a educação básica e ensino superior	
	1- Aspectos da formação inicial de professores: a didática, a identidade profissional e o desenvolvimento moral.	Amanda de Mattos Pereira Mano, Eliane Paganini da Silva, Franciele Clara Peloso, Solange Natalina Boesing Crestani, Vinícius Bozzano Nunes
	2- Entre a formação inicial e continuada: compreensão do processo identitário profissional docente.	Ana Lúcia Andruchak, Josiani Leitner Ribeiro, Rosivete Oliveira da Silva
XX – ENDIPE 2020 Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas	**1- (Re)Construção de identidades:** o docente como um sujeito intelectual transformador.	Deborah Cristina Keller Diégues
	2- A identidade profissional de professores experientes da rede pública municipal do Rio de Janeiro.	Brenda Martins Xavier
	3- Formação Docente: Identidade, Precarização e Controle.	Cecilia Sanches, Adriana Patrício Delgado, Lucia Matias da Silva Rosiley A. Teixeira
	4- O Sucesso na Profissão Docente: formação Didática e a Constituição da Identidade Profissional.	Elaine Gomes Matheus Furlan, Caroline Arantes Magalhães, Fernanda Oliveira Costa Gomes,

	5- Professores experientes de uma escola freinetiana: identidade, saberes e processos de aprendizagem.	Lenita Martins do Nascimento
XXI – ENDIPE 2022 A didática e as práticas de ensino no contexto das contrarreformas neoliberais	**Eixo 2 - A Didática e os Saberes docentes estruturantes na formação de professores** Os anais do encontro ainda não estavam disponíveis no momento desse levantamento.	

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Na perquirição investigativa ao material encontrado no ENDIPE, percebemos a preocupação com a política de formação do docente universitário e o movimento intensivo de universitarização do magistério, descrita por Bueno (2010), para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os anos iniciais, caracterizando os perfis profissionais e as fragilidades formativas.

Destaca-se, nesse sentido, a tônica discursiva apresentada por Alves *et al.* (2014), marcando a preocupação em torno dos aspectos relacionados à identidade e a profissionalidade docente no contexto da Educação Básica, tendo em vista o desenvolvimento das práticas pedagógicas eivadas pelos interesses disseminados pelas políticas educativas influenciadoras da fundamentação formativa desses processos.

A preocupação com a formação do pedagogo é evidenciada por Drumond (2010), ao apontar os impactos formativos na identidade desse profissional após a regulamentação feita pelo CNE (2006), a qual ampliou o leque de atuação do(a) pedagogo(a) influindo consideravelmente em sua constituição identitária.

Machado *et al.* (2014) também chamam a atenção para a formação de formadores de professores atuantes em programas de licenciaturas, por considerar a seriedade da ação docente que desenvolvem na formação do(a) pedagogo(a). Afirma que a processualidade envolvedora dessas questões, quer seja por utilizar metodologias variadas ou por definir concepções formativas norteadoras, confere a consolidação de saberes definidores da construção identitária dos discentes. O uso dessas metodologias, quando bem alicerçado contribui para a reflexão crítica da prática pedagógica e da profissionalização dos futuros professores(as).

Nos painéis concernentes aos saberes docentes estruturantes na formação de professores(as), os textos selecionados apontaram os interesses relativos aos aspectos avaliativos internacionais e nacionais influenciadores de políticas educativas (Silva *et al.*, 2018), assim como os saberes docentes e valorativos das pesquisas acadêmicas implicam em

reflexões, ressignificações para a formação docente inicial e continuada, repercutindo no desenvolvimento da identidade profissional.

Sobre o desenvolvimento humano, base de uma sociedade democrática, encontramos a análise feita por Freitas *et al.* (2018), onde descreve e aponta a pertinência do trabalho educativo como elemento gerador da constituição e compreensão identitária docente.

Apreendemos o interesse acadêmico sobre a formação inicial e continuada fomentada nas abordagens investigativas dessa seara científica. Muitas pesquisas no campo educacional, realizadas em diferentes contextos políticos e econômicos, avaliaram o potencial dos tópicos eleitos para desvelar, compreender, orientar e (re)significar o encadeamento de situações e fatores formativos motivadores da identidade profissional docente.

Os trabalhos de Mano *et al.* (2018) e de Andruchak *et al.* (2018), ao discorrerem a respeito dos processos formativos, afirmaram a significância e a dimensão da teoria e da prática para a ação pedagógica. Chamaram a atenção sobre o desenvolvimento perceptivo e compreensivo crítico no enfretamento da realidade social condizente com o desenvolvimento da carreira profissional. Diegues *et al.* (2020) também apanha essa discussão, estendendo-a para a análise de que o(a) professor(a) durante sua carreira se preocupa continuamente com a sua prática pedagógica e está em constante processo formativo, dentro e fora dos espaços escolares.

A profissão, a identidade e o desenvolvimento profissional docente foram tratados em estudos assinalados pela perspectiva da experiência profissional e a sua relevância na constituição identitária dos sujeitos (Xavier, 2020). Por outro ângulo, Sanches *et al.* (2020) salientam os aspectos relativos à precarização da profissão, trazendo reflexões importantes acerca da profissionalização docente da Educação Básica.

Nesse viés, Magalhães *et al.* (2020) e Nascimento *et al*. (2020) ampliaram a discussão ao pensarem a formação na ótica do sucesso profissional, debatendo sobre os saberes dos(as) docentes experientes, das tensões e dos desafios recorrentes da trajetória profissional dos(as) professores(as), concorrentes para os processos identitários a partir de análises e narrativas consideradas neste estado do conhecimento.

Apesar dos muitos apontamentos feitos pelos pesquisadores, ao discorrermos sobre esses estudos, descobrimos que o nosso objeto de pesquisa referente à constituição da identidade profissional docente e às implicações no processo da formação dos(as) professores(as) dos anos iniciais ainda não foi completamente descrito, havendo lacunas descritivas sobre o tópico, espaço propício para avançar na pesquisa e entendimento desejado.

1.4 ANÁLISE DOS APONTAMENTOS RELACIONADOS AO TEMA NOS ANAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ao pesquisarmos nos anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica:[13] educação e desenvolvimento humano, promovido pelo Departamento de Psicologia e apoio do Departamento de Educação, ambos da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp, Bauru – SP), ocorrido em julho de 2015, percebemos a utilização do termo identidade em muitos artigos. A temática em questão, foi diluída de forma ampla no corpo dos trabalhos acadêmicos apresentados, com o intuito de ampliar a discussão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica - PHC e suas contribuições para a formação docente e para a educação pública brasileira, em destaque na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 - Trabalhos sobre identidade apresentado no Congresso PHC e o desenvolvimento humano

CIDADE-UNIVERSIDADE ANO	ANAIS	EIXOS, ARTIGOS E AUTORES(AS)
Bauru – São Paulo Universidade Estadual Paulista – UNESP Campus de Bauru 2015	Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano	**Eixo 1 -** Fundamentos teórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica 1-A intervenção da prática pedagógica na construção da identidade nacional na infância - Juliana Ferreira da Cruz
		Eixo 4 – Interfaces entre Psicologia e Pedagogia 1- A centralidade do ensino para o trabalho docente na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: para além da identidade profissional do professor - Saulo Rodrigues de Carvalho
		Eixo 6 – Educação, identidades sociais e luta de classes -Relações de gênero e identidade docente na Educação Infantil - Ivo Luciano da Assunção Rodrigues e João Luis Binde

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Nas abordagens feitas em diversos eixos organizativos do evento, as aproximações teóricas em torno da identidade aconteceram sistematicamente ao tratarem os assuntos relacionados à constituição dos sujeitos na processualidade histórica que os envolvem, destacando as similaridades, as diferenças, os elementos de pertenças culturais e os contextos sociais como fundantes desses acontecimentos. Nessa análise fizemos uma varredura em busca do termo identidade. Constatamos que a palavra identidade apareceu cento e oitenta e oito vezes ao longo dos anais, referenciando as considerações acerca da profissão docente.

[13] Disponível em https://sgcd.fc.unesp.br/#!/phcbauru2015/anais-do-congresso-pedagogia-historico-critica-educacao-e-desenvolvimento-humano/. Acesso 12/11/2022.

Nesse movimento, evidenciaram as implicações e os efeitos das políticas mobilizadoras, reguladoras e transformadoras na área, como o foco das disputas em torno da educação. Intensificaram as análises relativas às conjunturas socioeconômicas, às formulações ideológicas, aos entusiasmos discursivos e as tendências narrativas como princípios coadjuvantes dos processos identitários. Formularam o juízo avaliativo a partir dos fenômenos observados na prática social, balizando a lente investigativa em torno das situações promotoras ou procedentes das identidades no sentido amplo, e/ou particularizadas pelas circunstâncias momentâneas das temáticas definidoras do ensinar e aprender.

A lente analítica pautada na Pedagogia Histórico-Critica, evidenciada nos eixos um, quatro e seis, permitiram-nos identificar aspectos tratados extensivamente em outras bases já analisadas. Três artigos apresentaram em seus títulos a palavra identidade, discutindo especificidades dos elementos pertinentes ao tema, como a construção da identidade nacional na infância, apontado por Cruz (2015), relações de gênero em Rodrigues (2015), são situações consideradas pelos autores como estimuladoras dos processos identitários.

O cenário exploratório dos trabalhos produzidos nos Anais da Pedagogia Histórico-Critica versou, no geral, a respeito do papel da educação para o desenvolvimento humano, assim como a valorização da aquisição dos conhecimentos clássicos pelo conjunto de homens e mulheres como forma de intervenção e transformação consciente na sociedade.

Mencionaram como os modos de pensar, de ser e de agir impostas pela sociedade dominante singularizam os processos identitários, demarcando os cenários profissionais ao causar impactos no trabalho e na formação profissional. Ressaltaram aspectos relacionados ao processo de feminização do magistério e as peculiaridades adjacentes, por entenderem que a educação e o trabalho docente necessitam serem compreendidos na centralidade do desenvolvimento humano.

A produção de Carvalho (2015) nesses anais destaca-se pela crítica à identidade profissional docente por associá-la à reestruturação produtiva do capital, afastando o(a) professor(a) da sua identificação com o ensinar. Faz suas análises embasado nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Enfatiza a importância de pautar as ações educativas articuladas a um projeto de emancipação humana e superação do capital, para além dos conhecimentos do senso comum, dos discursos transitórios e das adequações neoliberais distanciadoras da práxis pedagógica.

A avaliação desses trabalhos oportunizou-nos compreender a extensão conceitual examinada pela ótica dos pesquisadores assentados nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. As concepções identitárias descritas, considerando o apontamento crítico ao tema,

partem de elaborações condizentes aos profissionais docentes sem direcionar para a especificidade dos anos iniciais da Educação Básica, possibilitando, conforme nosso interesse, ampliar a pesquisa nessa direção.

1.5 ANÁLISE DOS APONTAMENTOS RELACIONADOS AO TEMA NA BASE DA SCIELO

Dando continuidade ao levantamento das produções científicas sobre a identidade profissional docente, realizamos uma busca na base de dados SciELO, utilizando os termos indutores "identidade", "identidade profissional" e "identidade docente" dos professores dos anos iniciais. Optamos por essa base devido à sua relevância na área educacional. A ampla quantidade de coleções de periódicos científicos e de produções acadêmicas disponíveis que abordam questões relacionadas ao desenvolvimento humano, a relação com o saber e a profissão docente motivou-nos a analisar os dados obtidos.

Essa busca levou-nos a muitas produções sobre o processamento identitário na vida dos(as) professores(as). Percebemos uma extensa produção envolvendo a profissão, contudo as descrições direcionadas às áreas específicas da educação, versando sobre a constituição da identidade dos docentes de Matemática, Língua Portuguesa, entre outras, foram desconsideradas. Optamos por escolher os textos concernentes às discussões mais abrangentes dos processos formativos iniciais ou respectivos aos cenários educativos do Ensino Fundamental, primeiros anos de escolarização, em função do aproveitamento objetivo para esse projeto de pesquisa.

Encontramos poucos trabalhos unidos aos nossos propósitos no período em destaque. Na Tabela 6, trazemos a listagem dos artigos, organizando-os por título, autor(es) e ano de publicação.

Tabela 6 - Distribuição dos trabalhos captados na Rede SciELO por título, autores e ano de publicação

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO
Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades	José Carlos Morgado	2011
Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente	Adriane de Castro Menezes Sales; Edna Maria Querido de Oliveira Chamon	2011
Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes	Daniele Nunes Henrique Silva; Angel Pino Sirgado; Larissa Vasques Tavira	2012
Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise	Fátima Pereira; Ana Mouraz	2015
	Maria Inês Silva Teixeira Cardoso;	2016

A identidade do professor: desafios colocados pela globalização	Paula Maria Fazendeiro Batista; Amândio Braga Santos Graça	
Metáforas e comparações que ensinam a ensinar: a razão e a identidade da pedagogia nos manuais para professores (1873-1909)	Vivian Batista da Silva; Denice Barbara Catani	2019
Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática	Sandra Raquel de Almeida; Maria Aparecida Freitas Penso; Leda Gonçalves	2019
Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar	Fernanda Rossi; Dagmar Hunger.	2020

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Os desafios contemporâneos motivaram o interesse científico dos pesquisadores sobre as demandas associadas à educação. Os cenários políticos, a conjuntura econômica, as reformas provenientes desses movimentos e a necessidade de assimilar a influência destes, processadas na vida pessoal e profissional das pessoas, desencadearam os estudos conexos aos processos identitários.

Para Sales *et al.* (2011), pensar a identidade profissional docente é pensar na escolha da profissão que pode ser motivada por diversas situações, entre elas, pelas identificações com os ideários sociais. Os autores acreditam na interferência desses ideários nas concepções elaboradas pelos sujeitos frente às possibilidades de encaminhamentos profissionais ao longo da vida, reforçadas incessantemente pelas convivências sociais, pelas realidades escolares e marcadas posteriormente pelas particularidades vividas na docência.

Constatamos reiteradamente neste levantamento científico a significância dos aspectos relativos à formação inicial e continuada do(a) professor(a) no desempenho das funções educativas e a incessante busca dos estudiosos em compreender a natureza dos enredos que abraçam a constituição identitária e as responsabilidades docentes. Morgado (2011) e Pereira & Mouraz (2015) destacaram o mérito dos(as) professores(as) no encaminhamento das finalidades educativas, tendo em vista as reestruturações formativas em curso, as reformulações curriculares, impactantes na profissionalidade docente.

Identificamos na produção de Cardoso *et al.* (2016) outro fator influente no que diz respeito às identidades, a globalização. Asseveraram que esse mecanismo, guiado pelo ideário neoliberal, provoca alterações substanciais nas estruturas da sociedade contemporâneas atuando direta e indiretamente nas percepções individuais e coletivas, (re)construindo sentidos, pressionando mudanças em todos os níveis organizacionais da sociedade, impactando identidades nos espaços pessoais, formativos e profissionais.

O cenário contemporâneo suscitou a análise de Rossi & Hunger (2020) para a identidade docente e a formação continuada, no intuito de considerar os impactos provocados pelas mudanças sociais na identidade pedagógica dos(as) professores(as) da Educação Básica e, consequentemente, aos procedimentos formativos advindos da necessidade de atualizações profissionais. Nessa busca, à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar, ratificaram a formação continuada como parte essencial da composição da identidade docente, por possibilitar o acompanhamento das transformações normativas, revelando a urgência em refletir na renovação dos conhecimentos pedagógicos e das alterações profissionais (re)correntes.

A percepção da estrutura social e as interferências na área educacional levaram Almeida *et al.* (2019) a um estudo bibliográfico com a finalidade de entender as afinidades desse processo com a identidade docente. As categorias analisadas pelas autoras nomearam algumas especificações identitárias, como: identidade missionária, instrumental, proletária, e identidade profissional. Identificaram que a constituição identitária é coabitada por diversos fatores sociais e psicológicos definidores de suas caracterizações, as quais sugerem a continuidade de pesquisas mais intensas para identificá-las. Esse trabalho em particular, apontou-nos um hiato de pesquisa em referência ao nosso objeto, levou-nos a refletir sobre diferentes identidades que coabitam a constituição da identidade profissional docente dos(as) professores(as) anos iniciais.

A investigação nas bases selecionadas favoreceu-nos percepções vinculadas a muitas realidades percebidas e descritas pelos pesquisadores. Todas elas refletiram, de um modo geral, os movimentos apreendidos de situações da prática social envolvendo os docentes, as suas atuações pedagógicas, suas trajetórias de vida marcadas pelas escolhas, pelas estruturas sociais, pelos percursos formativos iniciais e continuados definidores de identidades.

Nesta imersão investigativa, nos deparamos com as análises das produções embasadas teoricamente, fundamentadas em situações provocativas das dinâmicas socioeconômicas definidoras de empreendimentos políticos interferentes na esfera educacional. Em muitos trabalhos, identificamos a ação influenciadora dessas demandas nos modos de ser e estar na profissão docente, sem, contudo, especificar de que maneira essas situações incidem diretamente a constituição identitária nos primeiros anos de escolarização. São situações que nos levaram a pensar na condição generalizada da formação profissional, comum também aos docentes da Educação Básica, sem, contudo, analisar as particularidades dos contextos sociais, dos aspectos formativos e constitutivos da identidade profissional dos(as) professores(as) dos anos iniciais.

Essa lacuna abre-nos espaço investigativo para ampliar a pesquisa na direção de analisar e compreender quais as principais características relacionadas aos elementos e implicações

determinantes da constituição identitária profissional dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre o percurso metodológico da pesquisa, a natureza epistemológica, a abordagem investigativa, os instrumentos e as técnicas que serão utilizadas para analisar e compreender a realidade escolar da prática pedagógica em que se insere o nosso objeto de estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A proposição de uma pesquisa científica exige do investigador a capacidade de olhar para a realidade vivida, identificando nela a ação desenvolvida na atividade laboral no decorrer do tempo, a situação que o inquieta, que o instiga a pensar sobre, formulando hipoteses, dúvidas, indagações, suscitando no processo, um objeto de estudo. Não obstante a essa disposição e interesse investigativo, o objeto de estudo escolhido, pode fazer parte de outras pesquisas, necessitando por parte do pesquisador averiguar nas bases de dados, em outras produções científicas da área, tudo o que já foi produzido relacionado ao tema de interesse. Nesse movimento especulativo, propor para além do que já foi examinado, a apreensão a partir dos contextos vividos, dos estudos realizados, das situações e das lacunas observadas referente ao tema e objeto de estudo, o problema de pesquisa pretendido.

Nessa lógica, o percurso metodológico, pelo conjunto de decisões, de ações, referentes ao método para o desenvolvimento da pesquisa científica, poderá colaborar para que as hipóteses e questões motivadoras do pesquisador, assim como as que surgirem durante a pesquisa, possam ser respondidas na processualidade investigativa a que se propõe.

Neste capítulo, apontaremos o nosso itinerário metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, bem como a natureza epistemológica, a abordagem investigativa, os instrumentos, as fases desse processo exploratório no intuito de compreender a constituição das identidades profissionais e as suas implicações para a formação de professores(as) dos anos iniciais.

2.1 A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A realidade vivida pelos professores da Educação Básica, em especial o Ensino Fundamental, anos iniciais, em diversos momentos, é marcada por múltiplas determinações motivadoras dos processos formativos iniciais e continuados durante a trajetória de vida destes. Tais deliberações históricas e temporais são condicionantes impostas pela conjuntura socioeconômica e política, decisórias das políticas educacionais, que permeiam os rumos pessoais e profissionais escolhidos pelos(as) professores(as), singularizando em cada etapa da vida, suas características identitárias.

Entender de que maneira essas múltiplas determinações influenciam a estruturação da vida dos(as) professores(as) na sociedade, em correlação sistemática com as preferências e orientações profissionais, nos desafiam, pois, de acordo com Kosik (1989, p. 241), “Os homens agem dentro da situação dada e na ação prática conferem um significado à situação. [...] As regras, os modos e as formas de convivência são o espaço em que atua o movimento social”,

transformador dos contextos, das escolhas dos sujeitos em conexão com a realidade e em respeito aos procedimentos em relação a ação educativa empreendida por meio da prática pedagógica.

Assim sendo, nos aproximaremos do Materialismo Histórico-Dialético pela possibilidade de compreender por meio das categorias ontológicas do método, denominadas contradição, totalidade, mediação, historicidade, reprodução e hegemonia, a realidade em que se insere o nosso objeto de estudo, entendendo

> [...] a dialética materialística histórica enquanto postura, ou concepção de mundo; enquanto método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto *práxis*, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (Frigotto, 2010, p. 73, grifos do autor).

Nesse sentido, a aproximação ao método do Materialismo Histórico-Dialético, nos proporciona conhecer o mundo de realidades objetivas concretizadas nos espaços escolares, favorecendo de forma crítica a categorização e interpretação destas, a partir da observação, do estudo das concepções teóricas relacionadas e da análise da prática pedagógica docente dos sujeitos investigados. Pires (1997, p. 86), destaca que "[...] é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx". Método este que proporciona a interpretação da realidade, da prática social por meio das suas categorias ontológicas, as quais se interelacionam no movimento dialético da sociedade.

De acordo com Cury (1985, p. 26), as categorias ontológicas do Materialismo Histórico-Dialético "[...] oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade", permitindo-nos, assim, compreender as influências da materialidade histórica e dialética da realidade social e escolar, via prática pedagógica, no desenvolvimento e formação identitária dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF. Por entendermos que

> O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico sgnificou uma mudança fundamental na interpretação dos fenomenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (Triviños, 2011, p. 51).

Nesse entendimento, a aproximação ao Materialismo Histórico-Dialético configura-se como uma possibilidade de analisar o campo de pesquisa, se apropriar da materialidade que o cerca, favorecendo a exploração e leitura dos elementos formantes do objeto de investigação na

intenção de rastrear suas particularidades. Silva e Rocha (2023, p. 4) ressaltam que "[...] a dialética marxista é uma das possíveis interpretações da realidade social e da realidade educacional". Portanto, ao utilizá-la, a verificação criteriosa por meio das categorias principais, de análise e derivadas deverá ser feita como mecanismo para captar as especificidades do objeto de estudo, da atividade docente e da formação das identidades profissionais docentes. Considerando que

> A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (Marx, 2011, p. 129).

O conhecimento e a análise da realidade histórica em Marx consistem no esforço de apreender o movimento contraditório e histórico em que se desenvolvem as relações observadas na totalidade dos acontecimentos sociais, nesse estudo, averiguar a materialidade da prática pedagógica e suas implicações para a constituição identitária dos(as) professores(as). Assim, por meio da investigação científica, verificam-se as singularidades do objeto em análise, promovendo a interpretação abrangente das determinações e das diferentes relações existentes entre o objeto pesquisado e o meio social, pois

> [...] investigação científica é um verdadeiro processo de enriquecimento do pensamento do sujeito investigador, que se confronta com o objeto investigado em um processo de sucessivas aproximações, visto que as determinações não estão isoladas entre si. Elas estão articuladas dentro da totalidade do objeto, num verdadeiro sistema de mediações. Reiteramos, conhecer o objeto é alcançar suas múltiplas determinações e relações numerosas (Martins; Lavoura, 2018, p. 229).

Conhecer a realidade do objeto em estudo, examinando o conjunto de elementos que se interpõem e se articulam na integralidade das relações pedagógicas e conjunturais vividas no exercício da profissão docente, desafiam tanto o pesquisador quanto a exploração do objeto de estudo mediado pelas correlações existentes. Nesse sentido, Martins e Lavoura (2018, p. 228) afirmam que "[...] em todos os processos investigativos da realidade social as categorias de análises expressam formas de ser do objeto ou fenômeno investigado, sendo, portanto, formas de existência, ontológicas e históricas, do objeto em questão".

Apoiadas nesta premissa, para embasar e investigar a realidade da prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal, com o objetivo de compreender os fatores constituintes das respectivas identidades profissionais docentes, utilizamos as categorias ontológicas da

totalidade, da contradição e da mediação, as quais nos permitiram maior clareza e compreensão das multideterminações que cercam a realidade do processo educativo.

Figura 1 - Principais categorias ontológicas que serão utilizadas na tese

As principais categorias que alicerçam esta pesquisa	**Totalidade -** a historicidade, a realidade social da educação, o concreto real
	Contradição - situações que atravessam a realidade da sala de aula, as múltiplas determinações interferentes nos processos educativos
	Mediação - Prática pedagógica, a ação educativa

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, tendo como suporte essas três categorias ontológicas, sem, contudo, desconsiderar a interelação com as demais categorias, analisaremos a prática pedagógica para compreender como se processam as identidades profissionais docentes demandando da nossa parte, um exercício de apreender e organizar de forma sistemática os fatos que serão estudados. Para Silva e Borges (2018, p. 579), o método consiste em "[...] ser a lente teórica sob a qual o pesquisador enxerga de forma ampliada as inúmeras determinações que sua investigação pode levar", sem contudo perder a coerência com o todo e com o movimento da dimensão organizativa da pesquisa em curso.

Na concepção de Netto (2011, p. 20), "[...] o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e afetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador", deve ser apreciado no todo, uma vez que o conhecimento do objeto exige, de nossa parte, conhecê-lo na essência por meio do rigor metodológico, da atitude crítica frente às situações vivenciadas implicadas pelas múltiplas determinações na e pela condução da prática pedagógica.

Nessa intenção, apoiamos nossa pesquisa nas concepções metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético pela sua relevância na compreensão da processualidade histórica humana, marcada pelas contradições que circundam a sociedade, os encaminhamentos sociais da educação, das relações profissionais e da ação docente. Acreditamos que a concepção metodológica marxiana nos proporcionará investigar a constituição das identidades profissionais docentes, analisando a condição material da existência humana, singularizada pelos contextos escolares vivenciados no desdobramento da prática pedagógica, cercada pela historicidade, pela reprodução das relações de produção hegemonicamente determinadas pelo capital que abrangem a educação (Cury, 1985, p. 59). Segundo essa perspectiva,

> [...] o materialismo histórico-dialético é conceituado com o termo *materialismo* porque diz respeito à existência humana, *histórico* no sentido que o entendimento da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e *dialético* por ter como engrenagem o movimento da contradição produzida na própria história. Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) (Pimenta; Cardozo, 2020, p. 183, grifos dos autores).

Conforme os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, condizentes com o interesse de pesquisa que nos move, enfatizamos a sua relevância para os estudos investigativos sobre a ação docente, em relação às identidades profissionais dos(as) professores(as) mediados pela prática pedagógica. Por meio dela, poderemos identificar os elementos característicos de nosso objeto de pesquisa estabelecidos nas relações pessoais e pedagógicas desenvolvidas na escola, viabilizadas pelo movimento histórico e dialético da realidade social da educação, visto que ela se constitui um elemento organizador, portadora de ideias mediadas pela historicidade da prática social.

Nesse sentido, considera-se a relevância do método, nas pesquisas relacionadas à educação, pela oportunidade de partir dos fenômenos empíricos averiguados na realidade da prática pedagógica para alcançar um entendimento mais profundo e sintetizado do processo educativo, ao buscar compreender a constituição identitária profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A educação é uma atividade que está profundamente enraizada na prática social, e suas *nuances* são moldadas por uma variedade de fatores contextuais. Reconhecer essa historicidade é fundamental para compreender e abordar adequadamente os processos educacionais e as identidades profissionais envolvidas. A educação desempenha um papel importante na formação e no desenvolvimento da sociedade, pois

> A educação é entendida como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação da prática social global (Saviani, 2013b, p. 421-422).

Considerando a educação o elemento essencial para o desenvolvimento da humanidade, medianeira da prática social, conforme afirma Saviani (2013b), averiguamos a realidade social dos sujeitos de pesquisa, especificados pelo trabalho docente[14] desenvolvido na realidade

[14] O trabalho docente é caracterizado como um processo de trabalho concreto que possui suas especificidades e, por isso, se diferencia dos demais tipos de trabalho e categorias profissionais. É exercido pelos(as) professores(as) (Tumolo; Fontana, 2008, p. 169).

escolar por meio da prática pedagógica, por ela abarcar nesta oportunidade investigativa, a expressão do trabalho educativo realizado.

A educação é uma atividade essencialmente humana, que oportuniza ao homem e à mulher, por meio da ação produtiva no campo pedagógico, a construção da sua história, da sua identidade pedagógica docente (Martins, 2015). É na escola onde se encontram cenários de disputas, relação de poder, contradições e enfretamentos, em que reiteradamente se instalam o centro dos interesses estruturais do capital, articulados entre o poder e a ação pedagógica, postos em movimento pela realidade social da prática pedagógica. Nessa lógica, a realidade social é entendida como

> [...] um complexo de complexos em processo, em movimento. [...] Trata-se de um sistema de relações articuladas, de um conjunto de complexos articulados, cujo entendimento exige que seu investigador identifique o momento ontológico determinante, pois os complexos constitutivos da realidade social articulam-se em relações de subordinação e coordenação (Húngaro, 2014, p. 75).

Assim, construímos as bases desta pesquisa analisando a realidade escolar materializada pela prática pedagógica dos docentes, onde diferentes elementos se articularam visando compreender de que maneira as múltiplas determinações influenciadoras da sociedade, das políticas educacionais, dos percursos formativos dos sujeitos de pesquisa podem favorecer a constituição de suas identidades profissionais.

Nesta oportunidade, mediante a pesquisa de natureza qualitativa, apoiada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, situada na Perspectiva Histórico-Crítica, pretendemos analisar, por intermédio do conjunto de técnicas da análise de conteúdos, os fatores profissionais que, direta e indiretamente, se interrelacionam condicionando e/ou motivando as identidades docentes evidenciadas na condução das práticas pedagógicas.

2.2 PESQUISA DE NATUREZA QUALITATIVA

Conforme afirmam Creswell (2014) e Triviños (2011), a pesquisa de natureza qualitativa é muito relevante para a investigação educacional. Ela permite ao pesquisador considerar as especificidades que abrangem e embasam a ambiência da pesquisa. Oportuniza condições interpretativas mais sensíveis e amplas a partir do conjunto de informações relativas aos sujeitos pesquisados no exercício da prática pedagógica durante a investigação.

Nessa lógica, em consonância com os demais pressupostos e suportes metodológicos apontados, a pesquisa qualitativa permitiu-nos apreender com maior riqueza de detalhes as *nuances* relativas ao tema de interesse, por ela facilitar a interlocução cíclica entre pesquisador,

sujeitos de pesquisa e o objeto investigado. Procuramos captar os aspectos situacionais que historicamente influenciam os profissionais da educação dos anos iniciais a construírem e apropriarem a constituição das identidades profissionais para o desenvolvimento da profissão docente.

Para ampliar a compreensão acerca da materialidade histórica da educação, desvelada pela continuidade e desenvolvimento da ciência, em busca de intensificar o entendimento referente à temática escolhida nesta pesquisa, tomamos como suporte de análise a Pedagogia Histórico-Crítica. A escolha dessa pedagogia deve-se ao fato da sua relevância para a formação dos(as) professores(as) e pela possibilidade de ampliar o diagnóstico das concepções referentes à prática pedagógica. Nas palavras de Silva (2017, p. 78), a Pedagogia Histórico-Crítica tem seu mérito na compreensão do desenvolvimento da ação docente, pois "[...] tenciona problematizar os grandes dilemas educacionais, como também formular diretrizes que reorientem a prática educativa", a partir de uma análise crítica das situações que atravessam o dia a dia escolar e implicam a prática pedagógica.

> A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013a, p. 86).

Destacamos a relevância da análise investigativa baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, pois, como afirma Saviani (2015, p. 105), essa teoria compreende a "[...] prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social". Nesse sentido, ela nos ajuda a esclarecer, no contexto deste estudo, os determinantes históricos e sociais que determinam a educação, assim como as propostas educativas que influenciam os processos formativos e identitários dos profissionais investigados.

A formulação de uma proposta teórico-metodológica com esse enfoque, que acreditamos ter o potencial de fortalecer a ação docente, começou a tomar forma no final da década de 1970, a partir dos estudos e concepções críticas de Dermeval Saviani. Seus trabalhos forneceram os fundamentos iniciais dessa corrente pedagógica, conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica, que continua em desenvolvimento com a contribuição de diversos teóricos. A Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Orso (2018, p. 72), é uma "[...] Teoria Pedagógica Revolucionária, uma Teoria Transformadora", fundamentada no Materialismo Histórico-

Dialético. Essa teoria propõe caminhos que articulam tanto a teoria quanto a prática, estabelecendo princípios para orientar o trabalho educativo. Trata-se de uma proposta dialética que se contrapõe às pedagogias hegemônicas.

Com esse propósito, iniciamos a pesquisa no ambiente escolar, espaço que integra a cotidianidade[15] e serve como cenário para a atuação, formação e envolvimento dos sujeitos pesquisados. A seguir, apresentaremos os locais onde a pesquisa foi realizada.

2.3 LOCAL DA PESQUISA

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por sua característica de cidade e estado, é responsável pela gestão de todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil e ensinos Fundamental e Médio). A rede pública de ensino do DF[16], conforme informações disponíveis no site consultado, atende a um público significativo de estudantes.

Nessa finalidade, possui muitas unidades escolares e conta com um número expressivo de professores efetivos e de contrato temporário[17] para o desenvolvimento das atividades educacionais. Parte desses professores(as) atendem aos alunos do Ensino Fundamental I, anos iniciais. Para melhor visualização do exposto, exibimos a seguir o Quadro 2, de Apresentação da Rede Pública de Ensino do DF, o qual especifica, segundo dados disponíveis no portal da SEEDF[18], o número de unidades escolares, o quantitativo de professores efetivos e temporários, de estudantes das Escolas Classes[19], dos Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC e das Coordenações Regionais de Ensino.

Quadro 2 - Quadro de apresentação da Rede Pública de Ensino do DF

REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF	
Unidades Escolares	690
Nº de estudantes da Ed. Básica da SEEDF	Mais de 430.000
Professores efetivos	Mais de 23.485
Professores temporários	Mais de 11.250
Escolas Classes	290
Centros de Atenção Integral à Criança - CAIC	14
Coordenações Regionais de Ensino	14

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

[15] Em Kosik (1989), entendemos a cotidianidade como elemento da existência humana, pois todo modo de existir possui sua cotidianidade.

[16] Dados consultados no endereço, https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/ em 17/03/2023.

[17] Professores(as) em situação de contrato temporário de trabalho na profissão docente que cobrem as carências de licenças saúde, afastamento de estudos e outras situações da realidade pedagógica.

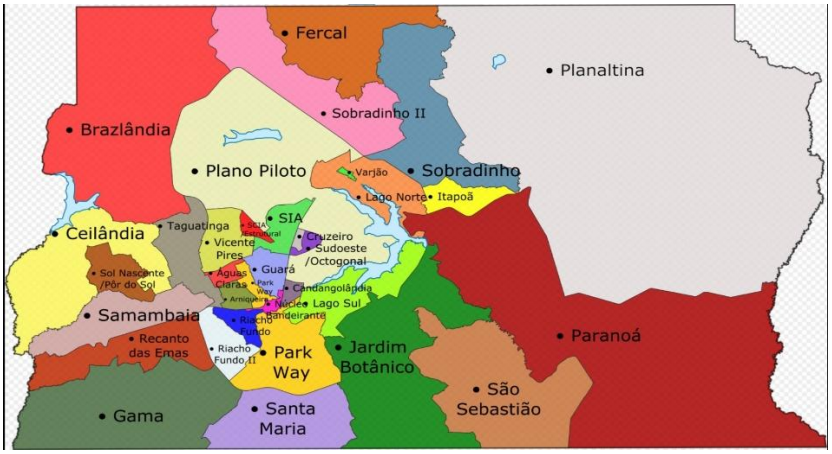
[18] Dados consultados no endereço, https://www.educacao.df.gov.br/servidores-3/ em 17/03/2023.

[19] Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, as escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais, recebem a denominação de Escolas Classe. Elas atendem os estudantes do 1º ao 5º ano de escolarização; podendo oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019).

As Coordenações Regionais de Ensino[20] são setores da SEEDF que refletem nas localidades onde atuam o modelo administrativo da sede, organizando diretamente, com as unidades e comunidades escolares, o funcionamento das instituições educativas. Algumas regionais de ensino abrangem mais de uma região administrativa. No Distrito Federal, com a finalidade de descentralizar a administração e coordenação dos serviços públicos, foram criadas as Regiões Administrativas[21], totalizando trinta e cinco regiões, onde se localizam as escolas classes do DF.

A Figura 2 mostra o mapa das Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal, que abrangem as CREs. Assim, poderemos visualizar como as RAs estão distribuídas dentro do território do DF, dentro desse quadrante.

Figura 2 - Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal.



Fonte: Distrito Federal.

Para a realização desta pesquisa, foram escolhidas duas Coordenações Regionais de Ensino, a CRE de Planaltina-DF e a CRE de Sobradinho-DF. Essas duas coordenações regionais estão envolvidas no desenvolvimento educativo dos anos iniciais, atendendo a um número considerável de estudantes, com a contribuição de vários(as) professores(as). O quantitativo de escolas classe dessas duas regionais de ensino totaliza cinquenta e nove unidades educacionais e mais dois CAICs, cuidando da educação de mais de vinte um mil estudantes dos anos iniciais.

Para melhor compreender a processualidade que atravessa a realidade da prática pedagógica, foram selecionadas três instituições em cada CRE, totalizando cinco escolas classes e um CAIC. As escolhas das CREs foram motivadas pela afinidade profissional das

[20] Dados consultados no endereço, https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/ em 17/11/2024.
[21] Dados consultados no endereço https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/, em 17/03/2023.

pesquisadoras e devido à proximidade geográfica entre elas. Já as seis unidades escolares foram escolhidas de forma aleatória e de acordo com as que aceitaram participar da pesquisa.

O processo para acessar os locais de pesquisa envolveu várias etapas, começando com a solicitação de autorização (Anexo A) à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE. Depois, seguiu-se o recebimento do memorando, (Anexo E), que autorizava a realização da pesquisa na SEEDF. Esse memorando foi apresentado em cada Coordenação Regional escolhida, para que o acesso às escolas classes de interesse fosse permitido. Com todos os trâmites realizados e a aceitação dos(as) professores(as) em colaborar com a investigação, iniciamos a primeira etapa da pesquisa, a saber, a aplicação do questionário. Por meio desse instrumento, começamos a coletar dados relevantes para a investigação.

Nesse propósito, pesquisamos os fatores formativos, profissionais, constitutivos das identidades docentes dos(as) professores(as) dos anos iniciais das três escolas classes selecionadas em cada CRE, no intuito de compreender por meio da materialidade da realidade escolar vivenciada na e pela prática pedagógica dos sujeitos investigados, os principais aspectos e fatores caracterizadores das suas identidades profissionais. A concentração da pesquisa em menos escolas ofereceu-nos uma oportunidade valiosa de examinar e entender melhor as complexidades que envolvem o contexto educacional. Para analisá-las, utilizamos das técnicas e instrumentos de pesquisa descritas na próxima seção.

2.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para compreender os sujeitos de pesquisa, lançamos mão de técnicas e instrumentos de geração de dados que nos possibilitaram investigar o objeto de estudo, em um processo de reflexão sobre as questões concernentes à atuação profissional docente, identificadas e analisadas a partir da prática pedagógica escolar.

Segundo Saviani (2009, p. 16-17), a utilização desses instrumentos e técnicas deve obedecer a três requisitos, "[...] deve ser radical, rigorosa, e de conjunto". Saviani destaca o sentido desses requisitos, enfatizando que a reflexão radical exige profundidade, deve acontecer com rigor e de forma sistemática, utilizando-se de metodologia adequada de forma contextualizada. Nesse sentido, utilizamos as técnicas e os instrumentos para alcançarmos a coerência metódica e sistemática da investigação proposta.

Após a definição das escolas classes para a realização da pesquisa, fizemos uma visita técnica a cada uma das seis unidades escolares para exposição da nossa proposta investigativa, conforme (Anexo B) e, em seguida, após os(as) professores(as) aceitarem participar e colaborar conosco na investigação, apresentamos, para leitura e assinaturas, o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (Anexo C) desta tese. Nessa perspectiva, disponibilizamos os questionários (Anexo D), com o intuito de obter informações sobre os participantes da pesquisa.

O Quadro 3, aponta os objetivos, os procedimentos e os instrumentos utilizados no percurso investigativo.

Quadro 3 - Relação entre objetivos – técnica – instrumentos da pesquisa

<table>
<tr><td colspan="2">OBJETIVO GERAL: Analisar de que forma as múltiplas determinações identificadas na materialidade da prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF, caracterizadas pelos elementos e fatores que atravessam a ação docente, podem implicar na constituição da identidade profissional docente desses professores(as).</td></tr>
<tr><td>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</td><td>TÉCNICA/INSTRUMENTOS DE PESQUISA</td></tr>
<tr><td>1- Historicizar a concepção de identidade e identidade profissional docente.</td><td>Análise documental:
- Da legislação, documentos norteadores da formação docente, como:
• Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Brasil, 1996).
• Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002).
• Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006).
• Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010).
• Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados (Brasil, 2015).
• Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).
• Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada (Brasil, 2020).
• Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de profissionais do magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024).
ESTADO DO CONHECIMENTO
- Trabalhos e pesquisas analisados sobre a temática de interesse da tese.
Pesquisa bibliográfica:
- Da produção teórica referente à formação de professores e sobre a temática referente à identidade profissional docente.</td></tr>
<tr><td>2- Investigar de que forma a prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF pode ser um elemento constitutivo da identidade profissional desses docentes.</td><td>Visita Técnica
- Conversa inicial durante a coordenação pedagógica com os(as) professores(as) de cada uma das escolas classes onde foi realizada a pesquisa para apresentação da proposta de trabalho investigativo.
- Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ciência e assinatura dos(as) professores(as).
Questionário
- O questionário foi entregue aos(às) professores(as) do Ensino Fundamental I, anos iniciais, das três escolas classes de cada CRE.
Visita Técnica
- Durante a visita técnica, foi realizada a interação com os participantes, a entrega e o recolhimento dos questionários respondidos.</td></tr>
</table>

	- Encaminhamentos e convite para participar das entrevistas.
3- Analisar que fatores e/ou elementos podem atravessar a ação docente e como estes podem implicar na constituição da identidade profissional docente do(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF.	**Entrevista** - As entrevistas permitiram coletar informações detalhadas e em profundidade. Enviamos o convite para participar das entrevistas para vinte e sete professores(as). Apenas treze professoras das CREs de Planaltina-DF e de Sobradinho-DF, selecionadas com base nos critérios (formação; fase da carreira; área de atuação - alfabetização ou 4º/5º anos), aceitaram participar das entrevistas, possibilitando um aprofundamento na temática.
ANÁLISE DOS DADOS **Análise de conteúdo:** definição das categorias de análise.	

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Desse modo, as técnicas de pesquisa e os instrumentos listados para o desenvolvimento da investigação foram: a) pesquisa documental; b) pesquisa bibliográfica; c) visita técnica; d) questionário e e) entrevista. Assim, a partir da exploração dos dados coletados por essas técnicas e instrumentos, de forma interrelacionada e dinâmica, analisamos e interpretamos os resultados da pesquisa referente ao nosso objeto de estudo.

A **pesquisa documental**, segundo Oliveira e Silva (2023, p. 37), "[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir das questões ou hipóteses de interesse". Nesse caso, foi realizada uma análise nos documentos nacionais a partir da Lei nº 9.394/96, os quais regem a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) no país. Entre eles, destacamos:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996).
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002).
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006).
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010).
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados (Brasil, 2015).
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a

Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

- Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).
- Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior de profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024).

Esses documentos fundamentam as propostas de formação continuada articuladas pelo Ministério da Educação – MEC, bem como o direcionamento da organização curricular das instituições formadoras, das Secretarias de Educação Estadual, do Distrito Federal e Secretarias Municipais. A definição das diretrizes reguladoras da formação dos(as) professores(as) em diferentes momentos da realidade política do Brasil contribuiu na composição estrutural da identidade profissional docente dos sujeitos investigados, estabelecendo normas e concepções fundantes dos processos formativos vivenciados ao longo da carreira profissional de todos eles. Nesses percursos o contexto político e as políticas educacionais exerceram uma influência significativa na organização do trabalho educativo, moldando as percepções e práticas pedagógicas dos envolvidos com o cenário educacional.

Na leitura e análise documental, averiguamos as especificidades contidas nas Resoluções no que diz respeito às particularidades dos processos formativos alinhados aos interesses definidos pela condução das políticas públicas na determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, 2006, 2010, 2015, 2019/2020 e a Resolução CNE/CP nº 4, de maio de 2024 no intuito de compreender quais as implicações de cada uma delas para a formação docente e caracterização da identidade profissional.

Consideramos que os documentos oficiais que regulam a formação docente em todos os níveis resultam, entre outros fatores, do esforço de políticas econômicas deliberativas da conjuntura social, as quais ensejam, em diferentes períodos, mudanças nos direcionamentos educativos por meio das reformas educacionais, tendo em vista as inclinações do mercado de trabalho.

Sabemos que nem todas as resoluções elencadas relacionadas à formação inicial e continuada dos(as) professores(as) passam por um processo colaborativo abrangente. Elas nem sempre são objeto de discussão e audiência pública pela comunidade educativa, em algumas situações são disponibilizadas para consulta pública, o que não repercute na alteração da natureza do conteúdo proposto. Algumas dessas resoluções, por essas questões, não são validadas pelas associações e entidades educativa, pela sociedade, devido à falta de representatividade ou à exclusão das perspectivas consideradas fundamentais pela comunidade educacionais para o processo formativo dos docentes. A transparência e o diálogo aberto durante o processo de elaboração desses documentos são essenciais para promover a aceitação e a implementação das normas educacionais concebidas e aplicadas à educação.

Na intenção de alargar o entendimento sobres as questões relativas à tese, referente à formação docente, aos aspectos relacionados à identidade profissional, aos processos históricos que evolvem a organização e sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, realizamos a **pesquisa bibliográfica,** por considerá-la fundamental para ampliar a compreensão sobre os múltiplos fatores que permeiam a temática da constituição identitária profissional dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.

Ela nos permitiu explorar um conjunto de contribuições acadêmicas disponíveis em livros, artigos científicos e outros tipos de publicações basilares para o nosso objeto de pesquisa. A imersão teórica, por meio da pesquisa bibliográfica, proporcionou-nos a condição de analisar com mais clareza a materialidade da prática pedagógica, contribuindo para um maior discernimento da temática objetivada nesta tese. Nas produções científicas, buscamos o suporte científico para nortear, amparar e sustentar a escrita, por consideramos que

> [...] as bibliografias ou os autores consultados, também levam a aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, a elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados; ainda permitem revelar os vazios conceituais, a limitação ou extensão das categorias e as perspectivas históricas de uma ciência em particular (Gamboa, 2012, p. 67).

A pesquisa científica está inserida nos movimentos históricos e temporais que fazem parte dos modos de conhecimento da humanidade. Compreender os movimentos sociais presentes no ambiente escolar, que influenciam os processos identitários dos docentes em estudo, levou-nos a questionar constantemente as diversas forças que afetam a realidade da prática docente, impactando a organização e a realização do trabalho pedagógico. Nesse

contexto, a visita técnica mostra-se um excelente recurso para aprofundar o entendimento sobre a realidade da ação docente.

Na pesquisa científica, a **visita técnica** é uma etapa essencial. Ela permite ao pesquisador conhecer os locais onde os dados serão levantados, oferecendo informações valiosas para o desenvolvimento do processo investigativo. Segundo Creswell (2014), enriquece a pesquisa qualitativa ao ampliar a compreensão do pesquisador sobre os participantes e o contexto estudado. Essa proximidade com a realidade observada durante a visita técnica aprofunda a interpretação dos dados coletados. No caso da nossa pesquisa, as visitas técnicas foram fundamentais, pois nos forneceram informações importantes e nos permitiram conhecer a realidade pedagógica dos sujeitos da pesquisa, além de entender como eles percebem a temática em estudo.

Com esse propósito, após a visita técnica, demos início ao trabalho investigativo propriamente dito. Utilizamos o **questionário** como método de coleta de informações, seguindo a definição de Günther (2003, p. 1, apud Fink & Kosecoff, 1985, p. 13), que o destaca como ferramenta para obter dados sobre as ideias, sentimentos, planos, crenças e origens social, educacional e financeira das pessoas. A aplicação desse instrumento de coleta de dados forneceu-nos uma percepção inicial sobre o grupo de professores com os quais trabalhamos nas escolas classes. Conforme Souza e Carvalho (2023, p. 43), o questionário é uma importante ferramenta no levantamento de dados por amostragem, pois permite "[...] compreender o comportamento humano por meio da representatividade de um determinado grupo". Esse procedimento possibilitou-nos conhecer as características dos docentes que participaram da pesquisa.

Nessa perspectiva, aplicamos o questionário para obter os dados sobre o processo de formação, a carreira profissional e os dados gerais dos(as) professores(as) que desenvolvem suas atividades pedagógicas nas seis unidades escolares das CREs de Planaltina e Sobradinho. O Quadro 4 aponta os itens averiguados pelo questionário disponível no Anexo D.

Quadro 4 - Quadro de levantamento de dados da pesquisa

LEVANTAMENTO DE DADOS DA PESQUISA		
FORMAÇÃO (público ou privado)	Magistério em Nível Médio	
	Graduação	
	Pós-graduação (em educação)	Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado
QUESTÕES SOBRE	Razões que levaram à escolha da docência.	
	Importância da formação continuada para a prática profissional.	
	Tempo de carreira/atuação no Ensino Fundamental, anos iniciais.	
	Carreira profissional, nível de satisfação.	

PROFISSÃO DOCENTE	Percepções sobre a escola e a vida profissional. Sente-se valorizado socialmente como professor(a)? Ser professor(a) é: Significado de identidade profissional docente.
DADOS GERAIS	Identificação
	Gênero
	Raça
	Idade
	Estado Civil

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Esse instrumento de pesquisa foi aplicado às escolas classes selecionadas nas duas CREs. Averiguar as questões descritas nesta ferramenta permitiu-nos apurar as informações de interesse da tese, situar os sujeitos envolvidos nos processos relacionados à prática pedagógica e os seus processos formativos constitutivos. Para realizar o desenvolvimento da investigação, nos aproximamos do cenário de pesquisa e estabelecemos o direcionamento para a apuração dos dados de interesse.

O questionário e a entrevista, de forma distinta, são considerados importantes procedimentos aplicados para a obtenção das informações no contexto de pesquisa (Minayo, 2014). Para ampliar o inventário investigativo, utilizamos o recurso técnico da entrevista.

A entrevista é considerada um instrumento básico para coleta de dados. Ela é muito utilizada em pesquisas das ciências sociais, pois possibilita maior flexibilidade na interação entre as partes. Sua vantagem é que, por meio dela, existe possibilidade de captar e aprofundar, de forma imediata, as informações extraídas por outras técnicas, como o questionário (Ludke, 2011). Para o uso desse recurso técnico, o cuidado na elaboração do roteiro de entrevista deve ser observado. Para Minayo (2014, p. 193), a forma como o roteiro é elaborado facilita a comunicação, provocando "[...] as várias narrativas possíveis das vivências que o entrevistador vai avaliar; as interpretações que o entrevistado emite sobre elas e sua visão sobre as relações sociais envolvidas nessa ação". A entrevista possibilita-nos observar as expressões dos entrevistados quando são feitas as perguntas. Esse fato permite, durante a análise do material, interpretar com melhor propriedade os dados da investigação.

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não-estruturadas. As estruturadas possuem perguntas pré-determinadas e específicas, e as respostas são registradas de forma categórica. As semiestruturadas possuem perguntas gerais como base, mas permitem ao entrevistado expandir suas respostas. Já as não-estruturadas são menos diretivas e permitem que o entrevistado discorra livremente sobre o assunto.

Para nosso estudo, utilizamos a entrevista semiestruturada por considerá-la capaz de proporcionar maior interação entre pesquisador(a) e investigado(a). Conforme Triviños (2011,

p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”, favorecendo o diálogo entre as partes. Esse tipo de entrevista permitiu ampliar e aprofundar as percepções inicialmente observadas nos questionários, com o objetivo de esclarecer aspectos específicos sobre as percepções dos(as) participantes da pesquisa quanto à relação entre prática pedagógica e constituição identitária dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.

Na análise dos 72 questionários aplicados na primeira etapa da pesquisa, constatamos uma marcante heterogeneidade entre os participantes, refletida em suas trajetórias educacionais, estágios de carreira e preferências metodológicas. Esses elementos indicaram a necessidade de aprofundar três dimensões principais: a formação docente, a fase da carreira profissional e as influências que moldam a prática pedagógica. Com base nessas observações, selecionamos um grupo representativo de professores(as) para entrevistas, buscando explorar com maior detalhe os fatores que influenciam a construção das identidades profissionais.

O processo de análise seguiu os princípios de Bardin (2016), com destaque para a leitura flutuante, que possibilitou a imersão inicial nos dados coletados, e a categorização, que organizou de forma sistemática as informações. As categorias de análise foram definidas com base em critérios específicos, como formação/titularidade, fase da carreira e área de atuação (alfabetização ou ensino nos 4º e 5º anos), assegurando representatividade das escolas observadas.

Embora essas escolas sigam um modelo organizacional comum à rede pública do DF, identificamos especificidades quanto ao desenvolvimento do trabalho, alfabetização ou ensino nos 4º e 5º anos que direcionam as escolhas profissionais dos(as) professores(as) e influenciam suas práticas pedagógicas. Essas particularidades, analisadas em conjunto com os fatores internos (como a formação docente) e externos (como as condições de trabalho), fundamentaram a formulação das categorias de análise e a compreensão dos aspectos que moldam a identidade profissional dos(as) participantes.

No intuito de preservar o sigilo da pesquisa e garantir a confidencialidade dos(as) participantes e das instituições investigadas, os nomes das seis unidades escolares e dos(as) professores(as) foram substituídos. As escolas foram identificadas como: Escola Topázio, Escola Esmeralda, Escola Turmalina, Escola Safira, Escola Ametista e Escola Diamante. As participantes, todas professoras do sexo feminino, receberam nomes fictícios.

O Quadro 5 apresenta as unidades escolares e o número total de professores(as) convidados(as) para as entrevistas em cada uma delas. Ao todo, foram convidados(as) 27 professores(as), dos(as) quais apenas 13 professoras aceitaram participar.

Quadro 5 - Quantitativo de entrevistados(as) por escola

ESCOLAS	QUANTITATIVO DE ENTREVISTADAS
Escola Classe Topázio	04
Escola Esmeralda	02
Escola Turmalina	01
Escola Safira	02
Escola Ametista	02
Escola Diamante	02
Total	13 professoras convidadas

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Depois de definir os critérios de interesse investigativo e a quantidade de professoras a serem entrevistadas em cada unidade escolar, organizamos o Quadro 6. Esse quadro facilita a compreensão da relação entre as categorias de análise, as questões norteadoras da entrevista e os objetivos específicos da tese, os quais foram agrupados para melhor identificação.

Quadro 6 - Categorias de análise, questões norteadoras e objetivos específicos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Formação de professores(as)	- Ingressar no magistério (Ensino Fundamental, anos iniciais). - A inserção na carreira docente (Ensino Fundamental, anos iniciais) e os processos formativos. - A prática pedagógica e a constituição identitária.	- Historicizar a concepção de identidade e identidade profissional docente. - Investigar de que forma a prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF pode ser um elemento constitutivo da identidade profissional desses(as) docentes. - Analisar que fatores e/ou elementos podem atravessar a ação docente e como estes podem implicar na constituição da identidade profissional docente dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.
Fase da carreira profissional	- A inserção na carreira docente (Ensino Fundamental, anos iniciais), tempo de profissão e os processos formativos.	- Investigar de que forma a prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal pode ser um elemento constitutivo da identidade profissional desses docentes.
As diversas influências que moldam a carreira profissional.	- A inserção na carreira docente (Ensino Fundamental, anos iniciais), tempo de profissão e os processos formativos. - A prática pedagógica e a constituição identitária.	- Analisar que fatores e/ou elementos podem atravessar a ação docente e como estes podem implicar na constituição da identidade profissional docente dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

A análise do material coletado visa integrar interpretativamente as categorias de análise, as questões norteadoras das entrevistas e os objetivos específicos da tese. Esses elementos

foram continuamente examinados nos capítulos que exploram a identidade profissional docente, a prática pedagógica como formadora dessa identidade e a construção da identidade profissional dos professores dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no DF.

Nesse processamento, o conjunto de situações evidenciadas no levantamento de dados revelou características definidoras do *corpus*[22] da pesquisa. Essas características foram marcadas pelos percursos formativos nas etapas iniciais, intermediárias ou finais da carreira profissional, pelas questões socioeconômicas e políticas que influenciam a profissão docente e pela especificidade do trabalho desenvolvido conforme a escolha e o ano de escolarização em que atuam. Isso inclui, especificamente, se os(as) professores(as) trabalham com turmas de alfabetização ou nos anos finais (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental 1 da Educação Básica.

Utilizamos neste percurso investigativo a Análise de Conteúdo, acreditando na sua importância para o tratamento de dados qualitativos. A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas que, em nossa visão, potencializa a capacidade de inferir em pesquisas científicas. Assim, nesta investigação, empregamos o conjunto de técnicas conhecido como "análise de conteúdo", fundamentado nos estudos de Bardin (2016) e Franco (2012), descrita como,

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Por meio desse conjunto de técnicas exploratórias, conjugada aos aspectos teóricos-metodológicos indicados, analisamos de forma crítica, histórica e contextualizada o conteúdo das entrevistas, para melhor apreender os resultados da pesquisa.

> Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como “o pano de fundo”, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (Franco, 2012, p. 30-31, grifos da autora).

Com o objetivo de descobrir novos elementos na constituição da identidade profissional docente a partir dos sujeitos investigados, considerando toda a complexidade dos

[22] *Corpus* consiste em um conjunto de documentos, de registros considerados importantes para compreender e esclarecer uma temática. Quando identificados, eles são escolhidos e selecionados para que possa ocorrer os procedimentos de análise, pautados em algumas regras que devem ser consideradas neste processo, como: a regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra da pertinência (Bardin, 2016, p. 126).

procedimentos investigativos, mantivemos uma atividade perceptiva atenta às mensagens observadas durante a pesquisa. Codificamos e categorizamos os dados, elaborando inferências a partir do tratamento das informações obtidas. Bardin (2016, p. 43-44) afirma que a análise categorial é fundamental pela oportunidade de "[...] tomar em consideração a totalidade de um "texto", passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido". É importante destacar que a utilização da análise de conteúdo exigiu muita organização para apurar suas diferentes fases de análise.

2.5 CENÁRIO DE PESQUISA

A escola é o cenário onde ocorre a educação formal e, de acordo com os objetivos desta pesquisa, ela representa o *lócus* onde se materializa a prática pedagógica. Sua função é crucial na transmissão de conhecimento, na formação de cidadãos e suas identidades. Historicamente, ela escola tem sido o principal espaço em que as gerações recebem a educação formal, assimilando os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo. Assim, desempenha um papel essencial na preparação dos indivíduos para participarem ativamente na sociedade, pois

> [...] o papel da escola, que na sociedade atual se constitui como a forma principal e dominante de educação, consiste na socialização do saber sistematizado. [...] Consequentemente, o papel da escola é propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso à cultura letrada (Saviani, 2019, p. 42).

O autor aponta-nos a função que a escola exerce na sociedade. Ressalta a relevância da sua ação para o enriquecimento cultural dos estudantes que ingressam nesses espaços e gradativamente pela mediação do trabalho pedagógico acessam o saber sistematizado. Nesse sentido, Saviani (2019, p. 126) também destaca "[...] que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época". É por intermédio da atividade docente, no caso da escola, que os estudantes se apropriam dos conhecimentos objetivados pela humanidade. Pensar a educação sem a escola é uma tarefa difícil, considerando a importância do trabalho pedagógico pelos(as) professores(as) para assegurar que os(as) estudantes tenham acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da história humana.

Para a realização do trabalho pedagógico escolar, muitos profissionais da educação entram em cena, entre eles, os(as) professores(as). A ação educativa docente é desafiada por situações adversas situadas no campo da implementação das políticas públicas educacionais, das condições de trabalho, da desigualdade social, questões que se interpõem cotidianamente

no exercício da prática pedagógica, contribuindo para a caracterização das identidades desses(as) profissionais.

Nessa perspectiva, para compreender as implicações das situações desafiadoras da prática pedagógica constituidoras das identidades profissionais dos(as) professores(as), o cenário de pesquisa escolhido envolveu os docentes do Ensino Fundamental - EF da etapa dos anos iniciais de seis escolas públicas urbanas da SEEDF localizadas nas Regiões Administrativas de Sobradinho e de Planaltina, DF. A seleção das instituições foi feita de forma aleatória, buscando acessar a realidade educacional vivenciada pelos profissionais que trabalham na etapa inicial dos cinco primeiros anos de escolarização da Educação Básica.

As escolas classes analisadas atendem crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Contam com o trabalho desenvolvido por um conjunto de profissionais exercendo a função de gestores, coordenadores, equipe de apoio pedagógico, professores(as) em regência de classe e com os demais profissionais que contribuem para o funcionamento escolar. O corpo profissional pedagógico é constituído por professores(as) efetivos(as) da SEEDF e por docentes em regime de contrato temporário que cobrem as carências de licenças saúde, afastamento para estudos, aposentadorias e outras. Os docentes, conforme a disponibilidade de turmas, do tempo de serviço, dos interesses organizacionais e pessoais, são designados para exercer suas atividades laborais no turno matutino ou vespertino. Nessas instituições analisadas, apesar das adversidades, a promoção da educação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas singulares contribuem para a formação dos traços identitários dos docentes ao longo de suas carreiras profissionais.

Após os devidos procedimentos para acessar os espaços (Anexo A) institucionais das unidades escolares, apresentamos o projeto de pesquisa (Anexo B) nos turnos matutino e vespertino, durante o horário da coordenação pedagógica[23]. Em seguida, distribuímos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) e o questionário (Anexo D) para que os participantes tomassem conhecimento da pesquisa e pudessem responder às questões iniciais. Foram distribuídos cento e setenta questionários, dos quais recebemos setenta e dois de volta, com os participantes expressando interesse em colaborar com a investigação.

[23] Atividades desenvolvidas pelos(as) professores(as) em turno contrário à regência de sala de aula, que deve ser utilizado para planejamento e formações, previsto na Organização do Trabalho Pedagógico escolar aqui do DF (Orientação Pedagógica, 2014).

2.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Para analisar os questionários, utilizamos Bardin (2016, p. 125), ao destacar que a análise do conteúdo é obtida e ordenada em "[...] três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação," elas constituem etapas importantes no desenvolvimento da pesquisa científica. Neste propósito, planejando alcançar os objetivos propostos da tese, promover a análise dos dados obtidos e interpretá-los, principiamos a análise dos questionários em busca de conhecer melhor os sujeitos de pesquisa, de averiguar as situações vivenciadas na prática pedagógica, as quais ao longo da carreira profissional, podem caracterizar a(as) identidade(s) profissional(is) docentes.

A partir da leitura flutuante do material recolhido, observamos o conjunto de informações apresentadas e identificamos o perfil formativo dos docentes. Nele observamos que cinquenta por cento deles possui o Magistério[24] (Nível Médio), todos possuem Graduação, a maioria em Pedagogia, outros em formações em licenciaturas, como Letras, História, Geografia, Artes Plásticas e Matemática, e especialização em áreas relativas à educação, como Psicopedagogia, Orientação Educacional, Alfabetização, Educação Infantil, Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. O número de professores com mestrado é bastante reduzido e nenhum com doutorado. Na Tabela 7, apresentamos o perfil formativo dos setenta e dois colaboradores(as) da pesquisa.

Tabela 7 - Perfil formativo dos(as) professores(as)

FORMAÇÃO	CURSO	PORCENTAGEM %	ÁREA %	INST. PÚBLICA %	INST. PRIVADA %
Magistério Nível Médio		50%	-	88,9%	11,1%
Graduação	Pedagogia	80,6%	Educação	29,2%	70,8%
	Outros	19,4%			
Especialização	-	100%	Educação 98,3%	23,7%	76,3%
			Outros 1,7%		
Mestrado	-	3 professores(as)	Educação	100%	-
Doutorado	-	-	-	-	-
Pós-doutorado	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

[24] Magistério, também conhecido como Curso Normal, habilitava os professores para exercer a profissão docente no Ensino Fundamental, anos iniciais, antes da promulgação da LDB de 1996.

A exploração da Tabela 7, uma amostra dos docentes dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal, permitiu-nos observar que o quantitativo de professores(as) formados(as) no Magistério Nível Médio é ainda bastante representativo. Sabe-se que, após a publicação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, uma nova determinação para a formação docente passou a vigorar, exigindo o nível superior dos(as) docentes para atuarem na Educação Básica (EB), realizados em cursos oferecidos pelas universidades e institutos superiores de educação. Mesmo após a lei ser aprovada, a implementação e os ajuste dos sistemas educacionais demoraram, permitindo que a formação de professores em nível médio continuasse por mais algum tempo. Durante essa fase, muitos(as) profissionais investigados(as) que ainda estavam em formação tiveram a chance de participar do curso de Magistério ou Normal oferecido em nível médio.

Nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal, a maioria dos profissionais de ensino possui graduação, sendo que pouco mais de vinte e nove por cento dos(as) professores(as) analisados(as) realizaram sua formação em instituições públicas. Oitenta por cento deles têm formação em Pedagogia, embora uma parte tenha obtido inicialmente a licenciatura em outras áreas do conhecimento. Após iniciarem a carreira docente ou decidirem atuar na área da educação, muitos optaram por fazer Pedagogia ou realizar a complementação pedagógica, geralmente ocorridas em instituições privadas de ensino. Existe o entendimento entre eles de que o curso de Pedagogia amplia a possibilidade de adentrar no mercado de trabalho, pois a oferta para atividade docente para os anos iniciais do EF é maior, sem contar que lidar com as crianças menores em termos de comportamento, respeito e interesse no processo de ensino e aprendizagem é mais tranquilo. Esses números refletem a realidade da formação docente dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

Quanto à especialização, pós-graduação *lato sensu*, observa-se a presença acentuada de instituições de ensino privadas. Elas promovem cursos acessíveis de forma presencial, EAD, híbrido, com carga horária mínima de trezentos e sessenta horas, de curta duração, que oferecem aprofundamento em áreas vistas na graduação e de interesse do público docente. Entre os(as) professores(as) investigados(as), todos(as) possuem uma ou mais especialização na área educacional. A reduzida representação das instituições públicas deve-se à diminuição da oferta de especializações por essas instituições nos últimos anos. Segundo dados do Jornal da Unicamp (2024), “Com uma história de mais de sete décadas, o sistema de pós-graduação no Brasil experimenta uma crise”. Essa crise, em parte, reflete diretamente na oferta e procura pelos cursos. Fatores estruturais, como o ajuste econômico, a pandemia de Covid-19 e

mudanças recentes contribuíram para a desaceleração da oferta de cursos de pós-graduação, principalmente *lato sensu*.

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, o quantitativo de docentes entre os pesquisados com esse tipo de formação é baixíssimo. Apenas três dos(as) professores(as) pesquisados(as) são mestres e nenhum(a) é doutor(a) ou pós-doutor(a). Nas questões relacionados aos processos formativos, falam da importância da formação continuada para incrementar suas práticas pedagógicas. Contudo, destacam a dificuldade de oportunidades e acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, optando frequentemente pela capacitação em cursos oferecidos pela Subsecretaria de Educação Continuada dos profissionais de Educação (EAPE) ou, até mesmo, em especialização *lato sensu*, as quais, segundo eles, exigem menos tempo e o processo de admissão nos cursos é mais acessível.

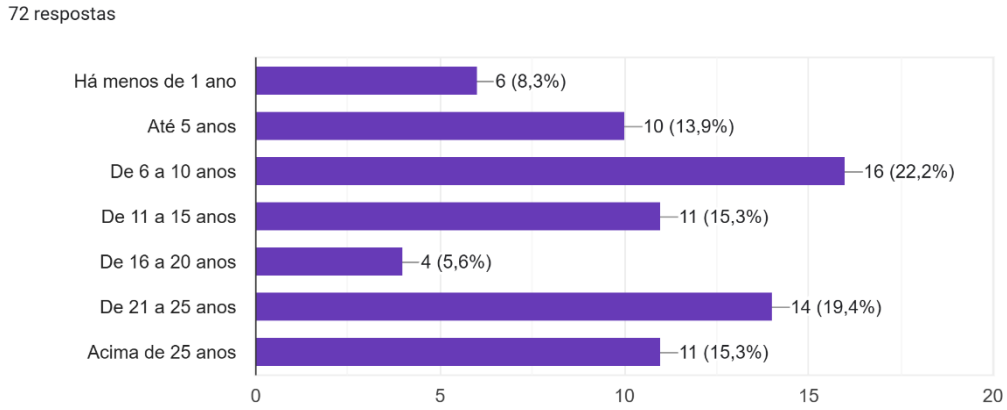
Nesta análise constamos que mais de sessenta e dois por cento dos professores são efetivos e trinta e oito por cento estão desenvolvendo a profissão docente como contrato temporário. Desse quantitativo de professores(as), noventa e um por cento atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais, desde que iniciaram na carreira docente. Os(as) outros(as) nove por cento decidiram pelos anos iniciais em diferentes momentos da carreira profissional.

O tempo de exercício profissional entre eles varia de um a mais de vinte e cinco anos de profissão. Esse recorte mostrou-nos a diversidade de estágios na carreira[25] em que os(as) professores(as) se encontram. Segundo Huberman (1992), durante a carreira docente, o(a) professor(a) atravessa diferentes ciclos de vida profissional, os quais caracterizam o desenvolvimento da ação docente e expõem o conjunto de situações diferenciadas que em cada ciclo motiva, desafia, estabiliza, consolida o repertório pedagógico do(a) profissional, influindo nos processos identitários dos sujeitos.

O Gráfico 1 – tempo de carreira, ilustra os diferentes ciclos em que se encontram os sujeitos analisados.

[25] Carreira compreende o percurso profissional de uma pessoa ao longo de sua vida em uma ou mais organizações influenciando e sendo influenciada pelas características e experiências institucionais vivenciadas nelas (Huberman, 1992, p. 38). No caso dos(as) professores(as), refere-se às demandas e trajetórias profissionais realizadas em função da organização do trabalho pedagógico em detrimento do ato educativo.

Gráfico 1 - Tempo de carreira



Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

O gráfico ilustra o número de professores em cada fase do ciclo profissional, conforme descrito por Huberman (1992). É importante destacar a análise realizada pelo autor sobre os estágios da carreira docente, apresentada nos estudos organizados no livro **Vidas de Professores**, por Nóvoa (1992). Mesmo tendo passado décadas desde a sua realização, esse estudo ainda nos auxilia a identificar os estágios da carreira profissional dos indivíduos investigados em nossa pesquisa.

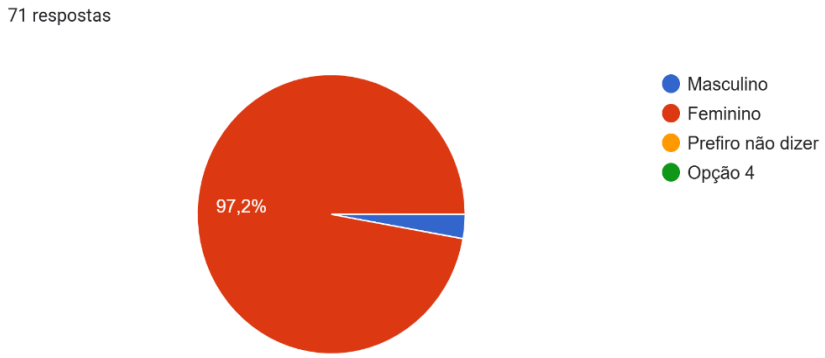
Nesse sentido, esclarece o autor que a fase inicial da carreira acontece entre os três primeiros anos, onde o(a) docente está na fase da descoberta profissional, do choque da realidade entre a teoria e a prática. Em seguida, observa-se a fase da estabilização na faixa dos oito a dez anos, em que o(a) professor(a) já se sente parte do corpo profissional, demonstrando mais segurança ao desempenhar e diversificar suas ações pedagógicas. Entre os quinze e vinte anos, quando geralmente está com mais de trinta e menos que cinquenta anos de idade, desenvolvem-se os questionamentos, engajamentos ou dúvidas profissionais. Acima dos vinte e cinco anos, processa-se para muitos a fase da serenidade e distanciamento da profissão. O autor destaca que essas etapas não são fixas e nem vividas na mesma ordem ou intensidade por todos(as) (Huberman, 1992, p. 37-46).

No levantamento de dados que realizamos, notamos a presença desses estágios profissionais ao analisar as respostas dos questionários e a importância atribuída aos processos de formação, à continuidade na carreira e às decisões relacionadas à prática docente.

Destacamos a diferença de idade entre os(as) professores(as), a maioria possui mais de trinta anos de idade. Muitos deles são casados(as), oitenta e quatro por cento dos respondentes residem na mesma RA onde trabalham, apenas quinze por cento moram em outras localidades. As caracterizações dos(as) profissionais investigados foram se definindo e especificando-os. Entre elas, identificamos que a maioria dos docentes é do gênero feminino, representando mais

de noventa e sete por cento do quantitativo de respostas recebidas, conforme retrata o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Especificação do gênero



Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

O gráfico assinala acentuada presença feminina na condução das atividades docentes. Esse fato deve-se, entre outros fatores, aos condicionantes sociais e históricos estimuladores das (re)organizações sociais que definiram ao longo das décadas a estrutura educacional e a realização do trabalho docente. Percebe-se, nesta amostra, conforme descreve Hypólito (2020, p. 131), que "[...] o processo de feminização, praticamente generalizado em todo o ocidente, mudou o perfil do(a) professor(a) do ensino primário". A expansão do sistema educacional, impulsionado pela demanda produtiva da nova estrutura social, promoveu mudanças significativas na sociedade, nas definições das profissões e nos trabalhadores nelas envolvidos.

Nessa lógica, a partir da Revolução Industrial ocorrida no final do século XVIII e primeira metade do século XIX, uma nova forma de produzir os bens materiais da existência humana e de organização social foi estabelecida. Baseada nos interesses fundantes dessa nova organização social, a necessidade de escolarização dos indivíduos motivou a universalização da Educação Básica, promovendo gradativamente a organização dos sistemas de ensino para atender a demanda do processo produtivo da sociedade moderna (Saviani, 2019).

A profissão docente, que antes era exercida majoritariamente por homens brancos, devido à intensificação da necessidade de escolarização dos cidadãos, da profissionalização da profissão docente, passou a ser desenvolvida por homens e mulheres. A ocupação e participação feminina na vida pública do Brasil ocorreu de forma concomitante ao desenvolvimento industrial do país. O processo de feminização da educação deve-se, segundo Hypólito (2020, p. 68-69), a fatores como "[...] a escolarização das mulheres em escolas normais; o ideário da vocação conjugado com as "habilidades' femininas; a saída dos homens desse mercado de trabalho; e a possibilidade de salários iguais". Percebemos essas características expressas nas

falas dos(as) professores(as), ao descrever(em) a escolha da profissão motivados(as) pela vocação, entendida muitas vezes como uma missão, destacando para além desses aspectos as habilidades das mulheres para lidarem com as crianças menores.

Essas questões, aliadas ao predomínio da mulher no exercício profissional docente, especificaram a caracterização da maioria dos sujeitos desta pesquisa. Ao falarem da profissão, deixaram transparecer a tipicidade do gênero em cuidar de crianças. Embora uma pequena parcela do trabalho pedagógico seja realizada pelo sexo oposto, eles procuram trabalhar com crianças maiores ou na função de coordenação pedagógica e, ou, na direção da escola.

Segundo as especificações categorizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE[26] referente à raça e à cor da população brasileira, temos: preto, pardo, branco, indígena e amarelo. Entre os(as) professores(as) pesquisados(as). vinte e cinco por cento são brancos, dois por cento se consideram amarelos, nenhuma especificação indígena, mais de setenta e um por cento se autodeclararam pardos e pretos, respectivamente.

O percentual de pardos e negros é representativo no contexto investigativo. O percurso de lutas enfrentadas por esses(as) professores(as) de cor no Brasil historicamente demarca um percurso de superações e de conquistas sociais. Para vencerem as dificuldades impostas de forma preconceituosa pela sociedade e terem acesso aos processos de escolarização, eles(as) empreenderam um longo itinerário de enfrentamentos estruturais pela inserção e garantia de direitos sociais. A expansão do acesso à educação foi fundamental para abarcar e impulsionar o avanço desses(as) professores(as) pardos(as) e negros(as) no campo educacional. Nesse sentido, verifica-se que

> [...] a entrada da mulher negra no magistério, profissão antes ocupada pelo homem branco, depois pelas mulheres brancas de camadas médias, não representou apenas a democratização do campo da educação e da escola para os setores populares e, especificamente, para a mulher negra (Gomes, 1994, p. 06).

A carreira docente representa um marco significativo na história social e profissional desse grupo de professores(as), cuja origem provém geralmente da classe trabalhadora, menos favorecida. A família, muitas vezes de pais analfabetos, investe na educação dos filhos(as), aspirando proporcionar-lhes melhores condições de vida e veem no magistério uma possibilidade dessa mobilidade social. Embora o prestígio social do magistério tenha diminuído ao longo do tempo, ainda oferece uma via para emprego mais rápido, estável e ganhos

[26] As categorizações da população brasileira segundo o Censo IBGE de 2022 podem ser consultadas no site: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/.

financeiros. Esses acontecimentos demarcados na carreira profissional singularizam a docência e as identidades correlacionadas no processo que a constitui.

A Tabela 8 retrata a presença do conjunto de docentes identificados como pardos(as) e pretos(as) nas duas CREs pesquisadas.

Tabela 8 - Especificação das categorias segundo IBGE

ESPECIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS SEGUNDO O IBGE	
Parda	56,3%
Branca	25,4%
Preta	15,5%
Amarela	2,8%
Indígena	-

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Nesse levantamento de dados, tivemos a oportunidade de conhecer o delineamento formativo, os traços singulares dos nossos sujeitos de pesquisa, dos homens e mulheres, brancos(as), pardos(as), pretos(as) e amarelos(as) que enfrentam a realidade da prática pedagógica no cotidiano das escolas em que trabalham e se constituem profissionais da educação responsáveis na ponta do processo ensino e aprendizagem da Educação Básica.

Sem pretender esgotar o tema, esta seção investigou aspectos da realidade escolar e os possíveis impactos formativos na carreira dos(as) professores(as) dos anos iniciais, mediada pela prática pedagógica e fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético. O objetivo foi investigar, sob a perspectiva Histórico-Crítica, os processos constitutivos das identidades profissionais docentes, utilizando uma abordagem qualitativa interpretativa apoiada em técnicas exploratórias da análise de conteúdo.

Esse desafio foi motivado pela materialidade histórica que permeia a educação, a formação de professores(as), o cotidiano da prática pedagógica, as diferentes fases da carreira docente e as atuações em turmas de alfabetização ou dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Nosso intuito com este estudo foi o de compreender e analisar as principais características e implicações que podem determinar a constituição das identidades profissionais dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.

Nos três capítulos seguintes, com base nas concepções teóricas que os fundamentam, versaremos sobre os aspectos identitários relacionados à formação docente, abordando a prática pedagógica e a construção das identidades profissionais dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal, analisados a partir das experiências vivenciadas em sua prática educativa.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a identidade e as situações motivadoras de sua constituição, com ênfase em sua relação com a profissão e a docência. Exploraremos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) influenciam os processos educativos, moldando não apenas a prática docente, mas também a formação de professores e suas identidades.

3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade profissional docente é uma característica peculiar dos sujeitos envolvidos com a ação educativa cuja relação com o ensinar e o aprender, vivenciados a partir da realidade da prática pedagógica, promovem ao longo da carreira profissional modos de ser e agir na profissão docente. Entretanto, a complexidade de fatores internos e externos que acarretam as deliberações do universo pedagógico e determinam os direcionamentos teóricos no campo educacional, nos exige um aprofundamento das demandas correlacionadas ao assunto, pela necessidade de compreender para além das impressões aligeiradas, o que realmente se pode denominar e integrar o conjunto de condições que compõem e determinam a identidade profissional docente.

Nesse propósito, estudar a temática da identidade e suas conexões com outras abordagens, como profissão e docência, envolve compreender teoricamente o que já foi produzido sobre o assunto e aplicar esse conhecimento de acordo com a especificidade de cada intenção investigativa. Entendemos que a compreensão do tema evolui junto com as mudanças sociais, associando-se a algumas concepções, confrontando outras e estimulando o surgimento de novas formas de interpretação.

Segundo Berger e Luckmann (2014, p. 228), "[...] a teorização sobre a identidade procurará então tomar conhecimento das transformações da identidade que aconteceram realmente, e será ela própria transformada no processo". Assim, a percepção e a reformulação teórica dos conceitos identitários transformam-se à medida que os tempos avançam, ressignificando incessantemente a discussão a respeito.

Segundo Diniz-Pereira (2016, p. 11), o estudo sobre a identidade envolve diversas abordagens teóricas, já que "[...] há diferentes posições assumidas acerca desse assunto e de que diferentes lentes teóricas podem conduzir a análise dos dados empíricos". Nesse contexto, a investigação sobre a identidade e suas relações com aspectos profissionais docentes apresenta um desafio, pois engloba múltiplas concepções que podem influenciar a compreensão do que constitui as identidades, sua relação com a profissão e com a docência. Buscando compreender as teorias utilizadas e os processos identitários dos profissionais dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal, reconhecemos que a identidade é continuamente transformada por diversos fatores. Investigar essa dinâmica permite-nos aprofundar nosso entendimento sobre o assunto.

Compreendemos que a identidade profissional docente, além de ser sugestionada por várias concepções teóricas que a embasam, também é motivada por inúmeros aspectos, entre

eles os encaminhamentos regulatórios que permeiam o meio social e a profissão. Esses encaminhamentos são definidos em cada época pelos diferentes discursos e interesses que regem a economia, a política, as transições tecnológicas, a sociedade, influenciando significativamente a área educacional e a atuação dos professores na condução do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Dubar (2020, p. 150) afirma que a identidade profissional não possui uma posição definitiva, pois "[...] é regularmente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública. Está destinada a ajustes e conversões sucessivas". As identidades profissionais são dinâmicas, marcadas pela evolução e transformação dos múltiplos interesses que movem a realidade social e os indivíduos.

A identidade profissional docente agrega uma composição de conceitos relacionados entre si, como: a identidade, a profissão e a docência, que, na organização do conjunto das palavras, expressam a ideia, o sentido da abrangência do seu significado associado. Apesar disso, e na intenção de somar conhecimentos novos a essa discussão, nesta pesquisa buscamos compreender inicialmente a significância de cada uma das referências expressadas nas palavras associadas ao termo identidade profissional docente.

Na sequência, explanaremos sobre identidade. Afinal, o que é identidade?

3.1 IDENTIDADE, AFINAL O QUE É?

A identidade é uma forma de reconhecimento caracterizadora do ser, da nacionalidade, da individualidade, definida pelo nome recebido, pela cultura, pela atividade que exerce, pelos grupos sociais a que pertence, por aquilo que o iguala e o diferencia dos outros. A identidade é constituída por várias maneiras de identificação dos indivíduos denominadas formas identitárias que,

> [...] são maneiras de identificar os indivíduos; teoricamente, sua combinação pode permitir caracterizar configurações históricas mais ou menos típicas. Mas elas coexistem na vida social. Cada um pode identificar os outros ou se identificar a si mesmo seja por um *nome próprio* que remete a uma linhagem, uma etnia ou um "grupo cultural", seja por um *nome de papel* que depende das categorias oficiais dos "grupos estatutários", seja por *nomes íntimos* que traduzem uma reflexividade subjetiva ("si mesmo"), seja por *nomes que designam intrigas* que resumem uma história, projetos, um percurso de vida, em suma uma narração pessoal ("si") (Dubar, 2009, p. 71, grifos do autor).

De acordo com Dubar (2009), há várias maneiras de reconhecer os indivíduos em seus contextos sociais, que formam as chamadas "formas identitárias". Dependendo dos papéis

sociais que exercem, os indivíduos absorvem, em suas relações pessoais e profissionais, os conhecimentos e normas ligadas às suas áreas de atuação. Essas formas nomeiam, qualificam e classificam os indivíduos em etnias e agrupamentos sociais, sendo atribuídas com base em identificações pessoais e nos papéis que desempenham. Dessa forma, organizam a vida cotidiana social a partir das realidades vividas e percebidas

Historicamente, diversos fatores podem causar mudanças na autoidentificação e no reconhecimento social das pessoas. Berger e Luckmann (2014, p. 221) enfatizam que a "[...] identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais". Esses movimentos transitórios da realidade social afetam várias esferas da vida dos indivíduos, acarretando repercussões nos papéis sociais que desempenham nas áreas familiar, profissional, política, comunitária, entre outros modos de os indivíduos se relacionarem e identificarem.

A natureza mutável da identidade tem sido uma constante, moldando e transformando as formas de relacionamento, de autenticação individual e coletiva, especialmente perceptível nos últimos séculos. Hall (2019, p. 10) argumenta que as mudanças em curso na estrutura social moderna, observadas mais intensamente a partir do século XX, levaram à fragmentação das "[...] paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que antes nos ofereciam posições sólidas como indivíduos sociais". As incertezas geradas pelas inúmeras transformações sociais provocaram alterações nas definições identitárias, resultando em uma crise de identificação na contemporaneidade[27].

A identidade é fluida e instável. Com o avanço da tecnologia, a redução das barreiras de tempo e espaço e a maior interatividade comunicativa entre as pessoas, definir identidades torna-se ainda mais complexo. Hall (2019, p. 12) afirma que "[...] Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas" e confrontadas. Nesse sequente movimento social, o indivíduo adota caracterizações variadas a depender da nacionalidade, do reconhecimento cultural, das posições e condições sociais, pessoais e/ou profissionais que ocupa. Para o autor, "a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (Hall, 2019, p.

[27] Contemporaneidade é entendida, segundo Saviani (2019, p. 45), "[...] como sinônimo de "atualidade", ou seja, trata-se de discorrer sobre a relação entre ciência e educação na época atual, isto é, a nossa época, o momento em que estamos vivendo". O autor ressalta ainda que a sociedade contemporânea se refere à "[...] sociedade atual, cujos contornos se definiram no século XX e confluíram para o século XXI, que se encontra em fase inicial". Esse período atual, conhecido como sociedade contemporânea, trouxe à tona crises identitárias.

12)". A realidade[28] social e o leque de possibilidades e oportunidades enfrentadas diariamente por cada sujeito representam um desafio na construção temporária das identidades podendo gerar crises.

Ao discutir crises, Dubar (2011, p. 175) destaca que "[...] uma crise, assim, é uma ruptura, uma mudança brutal, uma "decisão" que rompe, desestabiliza e desequilibra"; essa situação perturba os padrões sociais, históricos, econômicos e políticos estabelecidos, resultando em uma desorganização tanto em nível individual quanto coletivo, e, por sua vez, impacta as especificações pessoais, profissionais e pode levar a crises identitárias, situação considerada uma marca da sociedade contemporânea.

A crise das identidades, segundo Dubar (2011, p. 178), "[...] trata-se, assim, da passagem dolorosa, para a maior parte das pessoas, de uma forma dominante de relações sociais a outra". O autor refere-se ao período da modernidade, marcado pelas revoluções científica (Iluminismo), industrial (capitalismo moderno) e democrática (Revolução Francesa), que transformaram a história, desestabilizando certezas e alterando a maneira como a sociedade era organizada e conduzida até então.

Dubar (2009, p. 253) destaca que a condição de alterações sociais abala a vida das pessoas em todos os tempos e campos de ação e interação humana. "[...] Dois séculos após a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, as sociedades modernas são sempre sacudidas por crises identitárias e não apenas econômicas e sociais". Essas mutações profundas modificaram os modos de pensar e de viver e os "[...] vínculos comunitários fortes e protetores (nas cidades, corporações, famílias e religiões) (2009, p. 179)". Assim, pensar sobre esse assunto envolve avaliar diferentes momentos históricos que levam a definir, a compreender as identidades e administrar as situações de crises que atravessam e singularizam a sociedade. Nesse contexto, em cada fase da vida, os indivíduos necessitam continuamente construir suas identidades, adaptando-se e reelaborando-se tanto individual quanto coletivamente no cotidiano social em que vivem.

Nesse sentido, a identidade é uma construção social, marcada pela multiplicidade de situações que circundam a realidade vivida pelas pessoas nos contextos sociais em que estão inseridos, demarcando a sua identidade pessoal, cultural e social.

> [...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada,

[28] Na perspectiva de Berger e Luckmann (2014, p. 192), a [...] realidade da vida cotidiana é continuamente reafirmada na interação do indivíduo com os outros". Ou seja, ela se estrutura, reafirma ou se contradiz no convívio entre os pares e os diferentes.

> idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato formativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2014, p. 96-97).

A definição de identidade é abrangente e corresponde em cada situação à atribuição de sentido que adquire em correlação ao mundo social. Os percursos vividos ao longo da vida encadeiam gradualmente a construção das características identitárias. Silva (2014) assevera que a identidade é um processo de construção instável, contraditório e dialético[29], que se desenvolve em estreita relação com os encaminhamentos da realidade social, em situações de formação que envolvem disputa e poder. Berger e Luckmann (2014, p. 222) destacam que "[...] a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade", em que as relações, sejam elas conflitantes ou harmoniosas, moldam o percurso de vida e a identificação de cada pessoa ou grupo.

Para Diniz-Pereira (2016, p. 12), a definição de identidade compreende a ligação de "[...] pelo menos duas dimensões interconectadas: uma dimensão social (também política e cultural) e uma pessoal (ou individual). Além disso, esse conceito não é estático. Ao contrário, ele carrega consigo uma noção bastante dinâmica". Dinâmica no que diz respeito à mobilidade dos condicionantes históricos determinantes das relações sociais, dos modos de ser, de crer, de se relacionar, de viver em cada época. São imposições contingenciais que se articulam intensamente entre a sociedade, os objetivos individuais e as conjecturas da realidade estimuladoras das influências sociais. Dessa forma, o termo identidade contém variadas especificações e seus principais conceitos coabitam entre si, em constantes oscilações tanto na dimensão pessoal, quanto na dimensão social.

Os processos sociais que definem a ação humana e formam as identidades foram historicamente organizados ao longo da civilização. Nesse percurso, homens e mulheres gradualmente assumiram atribuições, tarefas, e adotaram características específicas em suas atuações nos espaços privado e público. Cada identidade pessoal, cultural, cidadã, de classe, religiosa, política, profissional, coletiva, entre outras, carrega traços marcantes das diferenças e particularidades características dos processos identitários. Elas podem coexistir em um mesmo espaço e indivíduo de forma contraditória e ou harmônica (Dubar, 2009).

[29] Utilizaremos o conceito de dialética na perspectiva apontada por Frigotto (2010), ao situá-la em referência à realidade, à historicidade, ao enredo das relações contraditórias, discordantes, transitórias, ao andamento e mudança das situações.

Desse modo, a identidade é entendida como a convergência dos procedimentos individuais e coletivos que integram os sujeitos em inumeráveis situações. Dubar (2020, p. 136), destaca que ela é "[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições". Ou seja, o movimento temporal das relações humanas, da sociedade, das características particulares e comunitárias, distintas ou em conexão entre elas configuram as identidades. Segundo Carvalho (2023, p. 5), "[...] a maioria dos debates identitários se funda na busca pelo reconhecimento" incessante de identificação e recognição com o outro e com a realidade vivida".

O conceito de identidade é composto e passageiro. Ele se articula continuamente em transações identitárias influenciadas pelas especificidades particularizadas pelos modos de ser, estar e agir dos sujeitos, distinguindo-os historicamente de forma individual, global, institucional, a depender do tipo da ação que realizam, da função que exercem e/ou, até mesmo, do lugar que ocupam na sociedade.

> A identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado. O que são então, nesse caso, as categorias que permitem dizer alguma coisa sobre esses seres empíricos sempre mutáveis? São palavras, nomes que dependem do sistema de palavras em uso, que servem, num dado contexto, para nomeá-las. São modos de identificação, historicamente variáveis. [...] a identidade não é o que permanece necessariamente "idêntico," mas o resultado de uma "identificação" contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. [...] a identidade é a diferença. [...] a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do *paradoxo* da identidade: o que há de único é o que é partilhado (Dubar, 2009, p. 13, grifos do autor).

Assim, a conceituação de identidade é heterogênea, pauta-se nas circunstâncias temporais, modeladas frequentemente segundo os costumes, os regramentos de ajustamentos demarcados nos cenários de atuação, singularizados pelas incessantes mudanças sociais. Segundo Dubar (2009), pode-se dizer que a identidade é uma consequência circunstancial de todos os vínculos estabelecidos entre o que é distinto e específico do indivíduo, entre o que é comum e atípico, em constantes ajustes. Nesse sentido, Hall (2014, p. 110) afirma que "[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora delas". O teórico a considera uma produção breve, passageira, permanentemente gerada entre o igual e o oposto, entre o individual e o comunitário, entre o "eu" e o "outro", produzida contraditoriamente por meio das relações sociais.

Importa também considerar a conceituação de identidade na perspectiva do pertencimento. O fato de pertencer, ou de querer pertencer a algum lugar, a alguma instituição,

grupo ou comunidade, leva o indivíduo a escolher se incluir, ser englobado no processo de identificação, ou ficar à margem e ser desconsiderado ou excluído. As questões motivadoras do ato de pertencer, ou não, podem ser provocadas por objeções ideológicas, culturais, raciais, sexuais, estruturais, políticas, econômicas, entre outros fatores, os quais excluem, incluem, privam ou oportunizam os sujeitos o direito ao pertencimento identitário, de autodenominar-se participante desta ou daquela identificação na comunidade, no grupo, na instituição ou no país.

> Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". Em outras palavras, a ideia de "ter uma identidade" não vai ocorrer às pessoas enquanto o "pertencimento" continuar sendo o seu destino (Bauman, 2005, p. 17-18).

Segundo Bauman (2005), a identidade é um tema controverso, moldada por fatores que simultaneamente se assemelham e se opõem ao longo do desenvolvimento social e histórico da humanidade. Ele enfatiza que o desejo de pertencer é inerente ao ser humano, motivando a busca por vinculação a um grupo ou comunidade para preservar as referências que definem sua identidade, proporcionando-lhe um sentido de pertencimento.

Nesse contexto, Berger e Luckmann (2014, p. 171) afirmam que "[...] receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo". Isso reforça a ideia de que pertencer a um espaço ou agrupamento social determinado é crucial para o reconhecimento próprio e ou coletivo. Esse lugar, apesar de inconstante e transitório, pode ser delineado por fronteiras que abrangem domínios territoriais, ideológicos, econômicos, políticos e culturais, os quais acomodam, incluem, modificam e influenciam as características identitárias.

Contudo, a definição de identidade é ampla, existindo muitas facetas conceituais, as quais são exploradas em diversas áreas do conhecimento, instigadas por diferentes objetos de pesquisa, favorecendo variadas interpretações.

> O termo tem sua trajetória teórica contemplada por diferentes campos: sociológico, antropológico, psicológico, filosófico, o que o torna também complexo. Sendo assim, ele não pode ser analisado isoladamente ou fora do contexto social. É necessário considerar sua história, seus grupos, seu pertencimento e suas significações. Contudo, num aspecto os estudiosos estão de acordo: a identidade se constrói (Rêses, 2015, p. 27).

Muitos teóricos, de diversos campos de estudo, debruçaram-se sobre a temática da identidade. De acordo com Rêses (2015), embora sejam de áreas distintas, admitem que a identidade é construída em ligação com a realidade e a sua análise não deve estar desvinculada

dos contextos sociais em que está inserida. Consequentemente, em virtude de seu caráter histórico, inconcluso, fragmentado e provisório, compreender os aspectos relativos à identidade é uma oportunidade incessante de investigar as múltiplas vertentes e fatores que interagem nos processos de identificação, tensões e diferenças dos indivíduos.

Neste estudo, interessa-nos compreender as questões relacionadas à identidade na vertente condizente com o movimento histórico e social dos sujeitos professores(as). Na próxima seção, explanaremos sobre identidade e profissão.

3.2 IDENTIDADE E PROFISSÃO

O movimento histórico evolutivo da humanidade carrega em si a transformação humana e da natureza que o cerca e de suas identidades individuais, coletivas e profissionais. Um percurso constituído pela extensão de fatores correspondentes ao ato de sobreviver, socializar, ensinar, aprender, e se relacionar que, no conjunto da obra, fundamenta a vida humana e suas caracterizações. Sabe-se que o homem precisa produzir a sua existência de forma intencional e ativa, transformando sucessivamente a natureza que o cerca, humanizando o mundo ao seu redor, se constituindo e criando a cultura.

Saviani (2013a, p. 11) ressalta que o homem, "[...] em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isso é feito pelo trabalho. [...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional". Nesse percurso, a intencionalidade da ação, do trabalho é o que diferencia o homem de qualquer outro animal, caracteriza o ser social e no processo, define sua identidade.

> [...] o ser social pressupõe, em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antítese que o exclui, (...) as formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explica a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico[30] no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. A existência do salto ontológico não é anulada pelo fato de esse processo, na realidade, ter sido bastante longo, como inúmeras formas de transição. Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si (Lukács, 2018, p. 286-287).

Para Lukács (2018), o ser social é constituído a partir do trabalho realizado por homens e mulheres, que se expressa em ações pensadas e articuladas por meio da prática social. Esse

[30] Fortunato (2020, p. 81) esclarece o conceito de pôr teleológico mencionado por Lukács (2018), definindo-o como o resultado da interação entre a intencionalidade humana e a causalidade natural, na qual se objetivam os fins na prática dessa atividade.

processo envolve acontecimentos contraditórios e transitórios da atividade objetivada humana na natureza, os quais constituem a essência do ser social. Lukács enfatiza ainda que o trabalho, entendido como um pôr teleológico, é mediado pela consciência humana com o propósito de impor à natureza mecanismos de transformação, os quais não ocorreriam sem a intervenção consciente do homem (Fortunato, 2020).

A ação criativa, a idealização, é uma característica exclusiva da humanidade, a gênese do ser social e do seu processo de identificação social. A expectativa do resultado distingue a ação humana das atividades realizadas por outros seres vivos.

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho [...] (Marx, 2002, p. 211-212).

A capacidade de antecipar o resultado de uma ação é uma característica essencial da habilidade intelectual e criativa dos seres humanos. Marx (2002) afirma que a distinção entre uma atividade e outra reside na habilidade de visualizar mentalmente o processo antes de transformá-lo em realidade, além de considerar outras possibilidades de execução, conforme o controle, a conveniência e os objetivos desejados. Nesse contexto, Fortunato (2020, p. 78) ressalta que "[...] a premissa básica sobre a novidade inaugurada pelo trabalho é que, por meio dele, origina-se o agir intencional, que, por sua vez, diferencia o trabalho humano de todas as outras formas de atividade laborativa animal". São situações específicas da relação intencional do ser social com a natureza, em que o ser humano age, interage, modifica é modificado nesse processo e constitui processualmente suas identidades.

Marx (2002) destaca que o trabalho se caracteriza como um processo de inter-relação entre o homem e a natureza.

> [...] um processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de aproximar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza [...] (Marx, 2002, p. 211).

A construção social da existência humana envolve a atividade laboral realizada por homens e mulheres. Nessa dinâmica, a união de forças naturais e humanas, aliada à exploração dos recursos disponíveis, impulsiona a mudança de ambos, visando atender às necessidades e interesses da humanidade. Ao longo da história, o homem realiza modificações intencionais nos espaços que ocupa por meio de atividades objetivadas, denominadas trabalho. Com o tempo, os indivíduos foram se aperfeiçoando e desenvolvendo suas habilidades criativas para desempenhar suas funções, de acordo com o progresso da humanidade e as exigências sociais.

> Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (Duarte; Saviani, 2012, p. 31).

Diante do exposto pelos autores, as necessidades humanas foram ampliadas gradativamente e com elas outros fatores relacionados à prática social foram compondo o campo de ação, de identificação e transformação da necessidade humana. A expansão dessas funções incorporou sistematicamente à condição humana modos de se relacionar e identificar com as realidades processadas no trabalho, nos espaços de socialização, de forma coletiva e individual.

De acordo com Antunes (2013), os indivíduos, no exercício histórico de sobreviver, progredir e transformar a realidade que os cercam, criaram mecanismos divisores da sociedade, influindo na distribuição, na identificação e organização do trabalho, distanciando-se dos modelos comunitários primitivos. Assim,

> Com o aparecimento da propriedade privada e a sociedade de classes, surge ao mesmo tempo a necessidade de se diferenciar a vida privada da vida comunitária. A satisfação das necessidades individuais não mais coincide com a satisfação das necessidades comunitárias. As relações comunitárias dão lugar a relações de submissão. Os motivos que orientam as atividades na sociedade de classes são travestidos pela ideologia das classes dominantes (Carvalho, 2023, p. 12-13).

Conforme aponta Carvalho (2023), a compreensão do conceito de trabalho tem passado por mudanças, muito mais focadas na satisfação dos interesses individuais em vez dos coletivos. Nessa perspectiva, o trabalho está vinculado às condições valorativas da força de trabalho e segue as relações de submissão que surgiram com a propriedade privada. O valor pago ao trabalhador é determinado pela predominância dos interesses ideológicos da classe dominante, que detém o capital e controla a força de trabalho. Antunes (2013) acrescenta que, nessa lógica, os interesses da classe dominante subordinam as necessidades dos trabalhadores à obtenção de lucros, o que nem sempre resulta em uma compensação justa pelo trabalho realizado.

O surgimento das sociedades de classes e a sucessão de motivos criados em cada época para justificar as mudanças sociais ligadas à divisão, classificação e valorização do trabalho acompanharam a evolução econômica da sociedade. Esses motivos contribuíram para a especialização das atividades laborais realizadas e para a caracterização dos processamentos identitários, definindo os modos de pertencimento social em cada período. Com o tempo, essas mudanças foram gradualmente incorporadas na concepção e na prática do trabalho, influenciando a forma como as pessoas se identificam profissional e socialmente.

Com o desenvolvimento das atividades laborais, impulsionado pelas revoluções históricas que transformaram as estruturas sociais e os modos de se identificar, promoveu-se o surgimento das profissões. Ao longo do tempo, as ações dos indivíduos foram se adaptando e especializando conforme estes empregavam sua força de trabalho em troca de recursos e benefícios para atender tanto às necessidades individuais quanto às demandas do capital. Essas transformações ocorreram à medida que os processos de formação profissional evoluíram em atendimento às demandas laborais e influíram nas caracterizações identitárias. Assim,

> [...] numa perspectiva histórica e sociológica, profissão envolve especialização em nível superior, cuja formação se dá através de especialistas, que se situam como responsáveis pela formação dos profissionais, e é resultante da emergência do mundo urbano, industrializado e tecnicizado; tal estruturação foi propiciada pelo desenvolvimento do capitalismo industrial emergente em meados do século XVIII, porém efetivamente consolidado a partir da II Revolução industrial desde o século XIX (Araújo, 2011, p. 20).

Araújo (2011) destaca a importância dos aspectos formativos impulsionados pelas mudanças e imposições mercadológicas ao longo dos séculos, que incorporaram às profissões procedimentos especializados para suprir as lacunas formativas identificadas no mundo do trabalho. As profissões surgiram na sociedade como resposta às demandas e conveniências produtivas de cada contexto em conformidade com o progresso. Esse desenvolvimento ocorreu de maneira gradual, sendo impulsionado pelas disputas e conflitos decorrentes dos processos de modernização da sociedade. Nessa lógica,

> [...] uma profissão expressaria uma função social que, para se firmar como tal, define para si um conjunto de saberes com alto grau de especialização. Esses saberes, por sua vez, são estabelecidos por um processo longo de formação e pela organização de formas próprias de controle de seu exercício (Cruz, 2017, p. 31).

De acordo com Cruz (2017), o conceito de profissão foi moldado por um longo trajeto de lutas, conquistas e desafios, que levaram à criação de mecanismos reguladores para sua execução. Nessa direção, Gomes (2021, p. 68) aponta que o conceito de profissão "[...] refere-se ao emprego ou ao trabalho que alguém exerce e pelo qual recebe alguma retribuição

econômica. (...) conjunto de atividades que este ou aquele trabalhador exerce na maior parte de seu tempo". Na sua essência, uma profissão abrange conhecimentos específicos relacionados ao desempenho de suas funções para aplicação no exercício profissional, os quais foram consolidados por meio da prática, de acordos, de atualizações formativas adequadas em cada período para o desenvolvimento da prática laborativa e de sua identidade profissional.

As profissões acompanham os fluxos e interesses que orientam a ação humana, moldando os processos de regulamentação da formação conforme as circunstâncias demandadas pelas necessidades sociais emergentes. Elas determinam a organização dos conhecimentos prioritários para reger a atividade laboral (Dubar, 2020). As forças internas e externas, inerentes ao desenvolvimento de cada profissão e de suas respectivas identidades ditaram o ritmo de suas transformações e fomentaram a integração de outros conceitos relacionados a ela.

Cruz (2017) ressalta que a prática profissional, a negociação de estratégias pessoais e comuns sobre a profissão, assim como a apropriação de saberes relacionados, contribuíram para o desenvolvimento do conceito de profissionalização, cujo objetivo é aprimorar o conhecimento das atividades realizadas tanto individualmente quanto coletivamente no trabalho. Esse processo abarca aspectos reivindicatórios em busca da valorização dos profissionais envolvidos. Ela também enfatiza que essa temática abrange a associação de outras denominações interrelacionadas, como profissionismo, profissionalismo e profissionalidade. Assim ela os descreve:

> Profissionalidade diz respeito ao processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos construídos pela profissão, (...) profissionismo refere-se às estratégias e à retórica coletiva, que são utilizadas para reivindicar o estatuto profissional da atividade, constituindo também hierarquias de atividades. Contudo, é no profissionalismo que se efetiva a adesão individual à retórica e às normas coletivas que legitimam a profissão a partir do seu cumprimento (Cruz, 2017, p. 33-34).

Nesse contexto, a autora define profissionalidade, profissionismo e profissionalismo, destacando os aspectos relativos à profissão. Embora pertençam ao mesmo campo semântico, esses termos possuem significados distintos que agregam maior clareza à especificidade da palavra "profissão" e ao exercício profissional envolvendo o aperfeiçoamento, as normas da profissão e o compromisso frente à ocupação praticada.

Gomes (2021, p. 86) ressalta a deficiência conceitual em compreender essas expressões separadamente, elas compreendem "[...] à ideia de profissionalização como trabalho coletivo. São dimensões (profissionalidade e profissionalismo) cujo amálgama constitui um corpo de conhecimentos, técnicas, valores e normas características", interconectados por meio de

processos contraditórios que moldam a realidade social, os melhoramentos individuais, global, os modos identitários e ajustam as profissões aos padrões desejados pelos interesses ideológicos predominantes em cada período.

Para compreender o conceito de profissão e as terminologias associadas, é essencial examinar o processo de socialização que historicamente corresponde a trajetória dessas ocupações. Essa análise conceitual é fundamental para identificar e englobar o conjunto de fatores sociais, econômicos e políticos que influenciam, definem as profissões, constituem o ser social a partir do trabalho realizado e determinam as identidades profissionais. Nesse sentido, durante a entrevista, a professora em sua fala apresentou suas percepções sobre ser professora.

> Ser professora, não foi uma escolha, fui obrigada. Minha mãe dizia que mulher tem que ser professora no máximo, não podia trabalhar de outra coisa. A ideia da minha mãe que era empregada doméstica, era de que era mais fácil ter emprego, ter um concurso. Então, eu fiz magistério por obrigação. Mas depois que eu fiz o magistério, eu me apaixonei pela educação, mas eu não comecei gostando não. O encontro com a profissão foi quando eu comecei a trabalhar com as crianças especiais. Foi de trabalhar com criança que ninguém dava conta. Senti que o meu trabalho fazia a diferença (Clarice[31], entrevistada em 2024).

A identidade profissional de Clarice foi inicialmente influenciada pelas percepções de sua mãe, que via a docência como uma função feminina na sociedade, levando-a a assumir essa escolha como uma obrigação. Somente ao vivenciar a prática docente e se identificar com a especificidade do trabalho voltado para a inclusão, Clarice encontrou seu lugar na profissão e passou a valorizar o exercício de sua função, consolidando assim seu percurso identitário profissional.

A identidade profissional resulta da construção social, influenciada por diversas inclinações, ideologias, formações e discursos, que se adaptam, contradizem e evoluem de acordo com os contextos sociais e históricos em que os indivíduos estão inseridos. Cruz (2017, p. 54) destaca que "o processo de constituição da identidade profissional reflete ainda algumas características individuais que dão corpo também a uma coletividade". Esse desenvolvimento histórico da identidade profissional, segundo Dubar (2020), está intimamente ligado à identidade social dos sujeitos, formada nas interações sociais que moldam as identificações, as profissões e as escolhas profissionais.

As identidades sociais caracterizam homens e mulheres nas várias relações que estabelecem no cotidiano. Dubar (2009, p. 71) afirma que essas "[...] formas de identificação

[31] Os nomes dos professores(as) foram alterados para preservar suas identidades.

são tipos de denominação que cada um gera, combina, arranja na vida cotidiana". Inseridas em um contexto de interações sociais, elas fazem parte de um processo evolutivo que influencia a construção da identidade profissional. Essa forma de identificação reflete o reconhecimento social dos indivíduos tanto no ambiente de trabalho quanto fora dele, baseado na realização das atividades profissionais, que são desenvolvidas e aprimoradas conforme as demandas específicas, o conhecimento especializado, a formação adquirida e as exigências do mercado de trabalho para as profissões.

As categorias profissionais ao longo do tempo passaram por um processo de organização dos seus modelos de formação, pautados pelas necessidades e interesses predominantes. Nesse contexto, as profissões foram sendo moldadas de acordo com o progresso da sociedade, em sintonia com as exigências do mercado de trabalho e do capital. Conforme já mencionado, homens e mulheres, além de garantir sua sobrevivência, precisam produzir suas existências de maneira intencional.

Historicamente, essa ação, a partir da divisão do trabalho e da separação das pessoas em classes sociais, contraditoriamente, impulsionou o surgimento das profissões e, consequentemente, das identidades profissionais. Nesse sentido, para aprofundar a compreensão sobre a constituição da identidade profissional de professores e de professoras, abordaremos na próxima seção a identidade profissional e a docência, características comuns às identidades profissionais de educadores de modo geral.

3.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL E DOCÊNCIA

Ao longo da existência humana, os indivíduos, em conjunto com seus modos de ser, pensar e agir, foram-se transformando conforme as necessidades impostas pelas realidades vividas, o que remodelou suas relações com o mundo social e moldou seus processos de identificação, tanto pessoais quanto coletivos.

Assim, com as modificações sociais impulsionadas pelas revoluções, novas formas de organização social surgiram trazendo mudanças no mundo do trabalho e gerando novas profissões para suprir as demandas dos meios de produção capitalista. Nesse contexto, a escola, por meio da escolarização da classe trabalhadora, tornou-se um elemento essencial para o processo de socialização, viabilizando a educação e a qualificação geral dos trabalhadores, como afirmam Hypólito (2020), Saviani (2019) e Gomes (2021). Desse modo, o trabalho docente, tal como o conhecemos hoje, foi-se constituindo, e a categoria profissional docente, juntamente com as motivações sociais, profissionais e identitários, começou a se estabelecer.

> [...] no contexto capitalista atual o trabalho em sua contemporaneidade tem se apresentado como profissão e, nesse sentido, o trabalho docente tem sido apresentado como profissão sob diferentes perspectivas. Tais perspectivas se relacionam, por exemplo, às ambivalências existentes nas formas de organização da formação, do ingresso na carreira, e do seu exercício, que constituem um conjunto de concepções e ações estabelecidas para se pensar a docência como profissão. (...) em sua historicidade o trabalho docente apresenta-se como profissão justamente por ser produto e processo das relações sociais, projetos em disputas e de resistências diversas destacando inclusive a relação trabalho e educação na sociedade capitalista (Cruz, 2017, p. 31-32).

Cruz (2017) aponta que o trabalho docente é fruto das relações sociais construídas na sociedade e está em constante disputa com as relações de poder estabelecidas pelo capitalismo, as quais influenciam os processos de formação e valorização, impactando diretamente a ação educativa e a carreira docente, de forma a estabelecer contornos para a docência como profissão. Portanto, a docência, de acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 49), "[...] como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade". Essa atividade se desenvolve dentro de um contexto de trabalho específico e responde às demandas das políticas públicas educacionais, frequentemente condicionadas pelo poder econômico. Sabe-se que a docência é uma atividade profissional desenvolvida em um espaço construído social e historicamente, denominado escola (Gomes, 2021).

Saviani (2019, p. 41) descreve o trabalho docente como uma forma de trabalho imaterial, pois está centrado na "produção do saber." Devido ao seu caráter intelectual e linguístico, Hypólito e Grishcke (2013, p. 519) afirmam que ele é "[...] um trabalho imaterial por natureza e, dada sua abrangência e papel social na sociedade, é uma espécie de personificação do trabalho imaterial". Essa característica do trabalho docente gera diversos desafios para seu reconhecimento e valorização social, especialmente quando comparado ao trabalho material e produtivo. Na sociedade capitalista, o trabalho docente tende a ser transformado em mercadoria, sujeito a negociação, padronização e precificação, geralmente com foco no lucro e subordinado às dinâmicas do mercado de trabalho, gerando consequências e controle para o saber docente.

> As investidas mais recentes e mais penetrantes para o controle do trabalho docente referem-se, a nosso ver, às formas de controle do conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar. O capitalismo tenta freneticamente controlar o saber docente e o conhecimento escolar, a fim de transformar em mercadoria – na forma de materiais didáticos e métodos de ensino – tudo aquilo que é produzido pela atividade e pela prática docente (Hypólito; Grishcke, 2013, p. 520).

Segundo os autores, constitui-se um desafio do capitalismo o interesse em controlar o saber docente, o que e como ensinar como forma de gerenciar e precarizar o trabalho docente.

Essas questões afetam diretamente a profissão, resultando na intensificação do trabalho, na pressão por melhores desempenhos e na padronização dos processos de ensino e aprendizagem, além de querer transformar o trabalho docente em mercadoria. São fatores e interesses externos que interferem diretamente na organização das atividades e ações docentes contribuindo para a construção dos processos identitários profissionais da carreira docente.

Nesse sentido, a docência, de forma geral, é influenciada pelos impactos socioeconômicos e políticos resultantes das inúmeras e rápidas transformações globais, que atingem os ambientes escolares e o trabalho docente, sobretudo por meio das reformas educacionais em andamento, que direcionam e ajustam a prática pedagógica aos padrões hegemônicos vigentes. À medida que a sociedade se transforma, as profissões se reestruturam, os aspectos relativos à docência também se alteram, impactando objetivos, funções, indivíduos e formas de identificação, tanto pessoais quanto coletivas. Esses movimentos históricos geram crises e mudanças nos modos de ser e agir, inclusive no campo profissional, influindo a classe trabalhadora[32] relacionada à educação. Dessa forma, impulsionada por diretrizes predominantes e pelas intensas mudanças no mercado de trabalho, a docência passa por modificações em seu campo de atuação, afetando aspectos que envolvem a profissionalidade, a profissionalização, o profissionalismo e a formação das identidades dos docentes.

Conforme destaca Gomes (2021, p. 53), as identidades são esculpidas e "[...] decorrem das representações sociais construídas em determinado contexto, de forma que possamos partilhar com os outros um sentimento de pertencimento" e organizar a realidade dos grupos, instituições em que estão associadas, a depender dos processos representativos em que os indivíduos estão inseridos. As expressões de identidade surgem a partir dessas representações[33] e das mudanças vivenciadas nas relações individuais e coletivas, que ocorrem em diversos espaços de interação social ao longo do tempo.

Essas expressões são fortemente influenciadas pelo mundo do trabalho e suas deliberações, que, por sua vez, estão conectadas às profissões almejadas, definindo as particularidades da identificação profissional. As identidades profissionais constituem modos

[32] Segundo Hypólito (2020, p. 58) "[...] pode-se considerar o professorado como parte integrante da classe trabalhadora," embora essa inclusão seja atravessada por várias circunstâncias derivadas da cultura e das ideologias predominantes, que moldam as particularidades da profissão docente, sua historicidade e sua conexão com diferentes segmentos sociais. O autor observa que, enquanto anteriormente os professores eram, em grande parte, oriundos da classe média, essa situação mudou significativamente devido às contradições e movimentos sociais que influenciam tanto o ingresso quanto a permanência desses profissionais na carreira docente.

[33] O conceito de representações baseia-se na definição de Moscovici (1978), ao enfatizar que as representações sociais demandam teorias coletivas sobre o real, compreendendo suas lógicas, particularidades, as quais determinam os modos de comunicações a depender dos grupos, dos espaços indicando o tipo de conduta esperado ou admitida em cada um. Apesar de conceituar o termo, esse não é o foco do nosso estudo.

de reconhecimento social que permitem aos indivíduos se identificarem uns com os outros no contexto do trabalho e do emprego. Essas identidades são moldadas pela diversidade de estímulos presentes na realidade social, que influenciam diretamente a formação e o desenvolvimento dos processos identitários na carreira docente (Dubar, 2009).

> Por identidade profissional docente entendemos 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 (Gomes, 2021, p. 56).

A partir do que foi exposto pelo autor, percebe-se que a identidade profissional docente, assim como as demais identidades discutidas anteriormente, é dinâmica e multifacetada. Ela pode ser influenciada pelos diferentes contextos sociais e culturais em que os indivíduos estão inseridos, passando por um constante processo de construção e desconstrução a depender dos discursos enfatizados. Esse processo é mediado pela trajetória pessoal e profissional, moldada pelas práticas sociais e pedagógicas dos(as) professores(as), influenciada pelos processos formativos, pelas concepções teóricas e pelas regras sociais impostas pelas condições socioeconômicas e políticas que afetam a profissão e o trabalho docente nas instituições educacionais.

Os processos históricos relativos à compreensão sobre a identidade profissional dos(as) professores(as) datam das revoluções e transformações que desestabilizaram as organizações sociais nos séculos XVII e XVIII, de acordo com Gomes (2021), impactando significativamente os modos de ser e agir dos indivíduos na sociedade e determinaram a construção das identidades profissionais, para o estabelecimento da nova ordem social.

> O processo de construção das identidades profissionais dos professores iniciou-se no já referido ambiente de transformação, auge da revolução científica, quando novos espaços eram ocupados pelos sujeitos, inseridos no novo modelo urbano industrial que exigiu a construção de novas identidades sustentadas pelo paradigma da racionalidade. [...] Portanto, profissionais como os professores tornaram-se imprescindíveis para o estabelecimento dessa nova ordem social. [...] a profissionalização e a escolarização são exigências da modernidade como forma de inserção dos indivíduos no mundo social e ao mesmo tempo de regulação das ações sociais (Gomes, 2021, p. 60).

De acordo com o autor, a atividade docente ganhou maior relevância em virtude das transformações sociais que ocorreram após as revoluções que modificaram a maneira como o trabalho era conduzido e executado. Essas mudanças demandaram pelo Estado uma nova lógica de pensamento e ação, com foco em resultados mais eficazes e previsíveis nas aprendizagens. Isso aumentou a necessidade de profissionalização e escolarização na sociedade, vistas como

mecanismos essenciais para a inserção social dos indivíduos e para a regulação dessas ações sociais.

> Esse movimento faz parte da consolidação do Estado e dos sistemas liberais de educação, atrelados às necessidades culturais do capitalismo. (...) Em termos de trabalho docente, o movimento histórico de constituição de um sistema de ensino público em expansão, baseado em princípios liberais e laicos, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização significou, de um lado, a busca pela profissionalização dos/as docentes; de outro, o controle por parte do Estado sobre os/as profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionalização (Hypólito, 2020, p. 35-36).

O autor destaca que o processo histórico de formação de um sistema educacional alinhado às alternâncias sociais em curso trouxe conversões profundas para a profissionalização do professorado. Inicialmente, essa função estava vinculada à Igreja, sendo desempenhada pelo clero, mas, com a expansão da educação para as classes populares, passou a ser exercida também por leigos. Esses eventos provocaram uma série de mudanças impulsionadas pelas transformações sociais, levando à reorganização da estrutura escolar e consolidando o Estado como principal empregador e gerenciador dos profissionais docentes (Hypólito, 2020). Essas mudanças impactaram gradualmente a profissão, o trabalho e os processos identitários desses sujeitos. Logo, a identidade profissional docente é considerada

> [...] uma categoria heterogênea e perpassada por divisões internas (de formação profissional, dos níveis de ensino e da jurisdição em que atuam, dos tipos de vínculo que estabelecem com seus empregadores, das condições de trabalho e carreira, interesses, etc.), o estabelecimento de uma identidade profissional para os docentes é uma questão problemática que tem implicações tanto do ponto de vista da compreensão da profissionalidade docente, como da organização política da categoria. A identidade docente como preocupação de estudo no campo educacional remonta especialmente ao final dos anos oitenta (Garcia, 2010, p. 1, CDRM).

Conforme Garcia (2010), a busca por entender a relação identitária dos profissionais da docência representa um esforço para analisar sua situação ocupacional em relação aos padrões sociais estabelecidos, que cinge a dinâmica das instituições de ensino e o trabalho escolar, influenciando a conduta e a organização dos(as) professores(as). Segundo Diniz-Pereira (2013, p. 149), o processo de definição da identidade profissional docente resulta, entre outros fatores, das mudanças na esfera do trabalho, que "[...] levantam questões a respeito das repercussões dessas reestruturações na construção da subjetividade do trabalhador", repercutindo intensamente na construção das identidades profissionais docentes a partir das relações estabelecidas no exercício profissional.

> Exercer a profissão pra mim foi um choque entre o que eu tinha aprendido no magistério e o que eu precisava aprender. Mas tinha mais. Tinha o sindicato. Dois meses depois que eu entrei na Secretaria começou a greve de professores e eu participei. O discurso era forte e insistente. Diziam que tudo do meu contracheque foi conquistado na luta. E que a categoria precisava avançar. O Estado não dá nada de graça. No sindicato eu fui participando e transformando a minha consciência dessa classe de trabalhadores da educação, da luta por melhores condições de trabalho, a consciência da minha profissão (Janete, entrevistada em 2024).

A professora descreve sua iniciação na profissão como um choque de realidade, marcado pela compreensão do que significa pertencer a uma categoria profissional e à classe trabalhadora, especificamente no campo da educação. Esse processo transformou sua percepção ao longo da carreira.

Rêses (2015, p. 31) afirma que a consciência de classe "[...] implica não só a experiência objetiva do indivíduo de sua situação de classe, mas as comunicações às quais ele está exposto". Nesse contexto, a participação no sindicato e o envolvimento nos processos de pertencimento à categoria docente redefiniram o entendimento de Janete sobre sua profissão. Isso a levou a uma tomada de consciência política, reconhecendo a função social de sua prática, a importância da luta por direitos, valorização e melhores condições de trabalho (Hypólito, 2020), singularizando seu processo identitário.

A construção da identidade profissional docente a partir das relações a que o(a) professor(a) está exposto(a) pode ser vista como um mecanismo de integração e de interesse social, onde há uma constante interação entre a trajetória individual e os aspectos profissionais ligados ao trabalho educativo, tanto dentro quanto fora das instituições educacionais. A influência de organismos externos na gestão das políticas educacionais interfere diretamente, ou de maneira sutil, a configuração da identidade profissional docente. O Estado, por meio de discursos e diversos artifícios políticos, econômicos e sociais, exerce controle sobre essas identidades, com o objetivo de administrar e gerenciar as mudanças que afetam as relações institucionais.

> A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação (Lawn, 2001, p. 118).

Dessa maneira, as deliberações normativas que influenciam as formações identitárias profissionais dos(as) professores(as), conforme o autor menciona, moldam as particularidades

que envolvem a ação docente através dos mecanismos estatais impostos. O objetivo é alinhar os encaminhamentos educacionais, a reestruturação do sistema de ensino e os ajustes históricos da sociedade. Segundo Lawn (2001), esse processo envolve a produção e fabricação da identidade docente. A identidade profissional dos(as) docentes tem sido central nas demandas educacionais, relacionadas às representações sociais, à ocupação e à profissionalização. Esses discursos, elaborados pelos poderes instituídos e amplificados pela mídia, gradualmente configuram as identidades docentes.

A discussão sobre a identidade docente ganhou força entre teóricos e profissionais da educação a partir da década de 1980, com o objetivo de analisar as condições do exercício profissional e os processos vinculados ao trabalho escolar. Nesse contexto, aponta-se que os(as) professores(as) fazem parte da classe trabalhadora, composta majoritariamente por mulheres, especialmente no ensino básico, e provenientes de diversas origens sociais (Hypólito, 2020).

> Eu venho de família muito humilde, então a gente pensa em ter emprego. Eu tinha a intenção de fazer o curso superior de Direito e seguir nessa carreira de Direito, não na carreira de professor, mas eu não tinha condições. Eu acabei fazendo o curso superior de Geografia na Universidade Estadual do Goiás, na época. E aí eu dei início a essa carreira. Então, foi meio a necessidade e a oportunidade (Josete, entrevistada em 2024).

Josete relata que sua escolha profissional foi determinada pela condição social, que impôs a necessidade de optar por um emprego mais acessível. Questões socioeconômicas desempenharam um papel decisivo tanto na escolha quanto na sua permanência na profissão.

A discussão sobre a identidade docente envolve, entre outros aspectos, as particularidades que levam à escolha profissional, a análise dos discursos deterministas que orientam as políticas públicas voltadas à formação, a valorização de professores(as) em todos os níveis. A educação é condicionada por projetos em disputa, elaborados pelos poderes instituídos e alinhados à conjuntura socioeconômica, os quais frequentemente atraem os professores por meio de discursos dominantes, enquanto os responsabilizam pelo fracasso escolar (Garcia; Hypólito; Vieira, 2005). Esses autores destacam que, ao se debater a identidade docente e os mecanismos de controle sobre a educação e a profissão, “temas como a autonomia profissional e o menor ou maior grau de proletarização ou as características de profissionalismo dos docentes têm sido problematizados” (p. 47).

As transições e reconfigurações ocorridas no mundo contemporâneo, especialmente no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, somadas aos impactos da pandemia

de Covid-19[34], influenciaram profundamente a identidade profissional dos professores. As múltiplas demandas associadas às atribuições escolares, a desvalorização da educação, e a definição de habilidades e competências que delimitam a prática pedagógica interferem nas atividades docentes e moldam sua identidade profissional (Gomes, 2021).

> O que está efetivamente em jogo são disputas em torno das diferentes concepções de identidade, profissionalismo e profissionalização. Disputa-se o controle sobre as professoras e professores, sobre seus processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação (Garcia; Hypólito; Vieira, 2005, p. 49).

Portanto, o desejo de controlar os(as) professores(as) e suas atividades laborais está ancorado nas rápidas transformações decorrentes da globalização, das mudanças econômicas e tecnológicas, que impulsionaram as reformas políticas e educacionais. Essas reformas são influenciadas por acordos internacionais que definem agendas para os países da América Latina com baixos índices de desenvolvimento educacional.

> Por meio de um discurso reformador no âmbito do Estado e da educação, os princípios da NGP vão se impondo na orientação das políticas públicas, traduzindo-se em normas, procedimentos administrativos e em práticas que vão transformando valores e identidades junto aos profissionais docentes (Oliveira, 2018, p. 44).

Conforme Oliveira (2018) apresenta, as mudanças que incidiram sobre a profissão docente nos últimos tempos no contexto latino-americano, decorrem da incorporação dos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), os quais vêm direcionando a condução das instituições escolares públicas e transformando, sob o argumento de necessária modernização e ajustes estruturais, a organização escolar e a (re)constituição das identidades profissionais docentes a partir das reformas e implementação dos documentos regulatórios.

A seguir, realizamos uma análise dos principais documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394 de 1996, que tratam da formação de professores, com o objetivo de investigar como a questão da identidade docente é discutida.

[34] A pandemia causada pelo vírus do tipo coronavírus mudou o ritmo de vida e promoveu o isolamento social, acarretando diferentes formas de organização social em todo os níveis e espaços. A OMS avaliou que a Covid-19 caracterizava-se como uma pandemia. Essas informações podem ser conferidas no endereço eletrônico, https://bvsms.saude.gov.br/saude-mental-e-a-pandemia-de-covid-19/. Acesso 17/04/2023.

3.4 IDENTIDADE E AS DIRETRIZES CURRICULARES EDUCACIONAIS

O movimento de redemocratização do Brasil, associado a diversos fatores relacionados à realidade social, despertou a necessidade de criar a Constituição Federal de 1988. A nova Carta Magna teve como objetivo (re)organizar o Estado e as Instituições Democráticas, garantindo os direitos dos cidadãos, incluindo os direitos fundamentais à educação, à inclusão e à saúde. A partir da Constituição, foram elaboradas outras legislações, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996. A LDB é a matriz inicial para o desenvolvimento das diretrizes e bases da educação no país.

O desenvolvimento de novas formulações respaldadas pela Constituição Federal ocorreu após sucessivos debates, discursos contraditórios, avanços e retrocessos, discutidos entre órgãos governamentais, entidades representativas e intelectuais da área, culminando na criação de documentos normativos para a educação. Entre esses documentos, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que são apresentadas por meio de resoluções, as quais definem os direcionamentos curriculares das instituições de ensino e orientam a formação de professores e professoras desde então.

- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002).
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil 2006).
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010).
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados (Brasil, 2015).
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).
- Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui

a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

- Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior de profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024).

Esses documentos foram produzidos para orientar a organização curricular das Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, visando regulamentar os processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, dos(as) estudantes em todos os níveis educacionais. As Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em diferentes momentos, foram influenciadas por uma diversidade de fatores e preferências, pelas determinações socioeconômicas e pelo impacto de organismos internacionais, como apontam Lucena, Silva e Jesus (2014). Esses fatores alinham as políticas públicas educacionais aos interesses dominantes. Essa realidade reflete-se nas concepções formativas da sociedade, que, por sua vez, influenciam os processos identitários dos cidadãos e, no caso dos(as) professores(as), contribuem diretamente para a constituição da identidade profissional docente.

Nesse contexto, os documentos que regulamentam a educação no país, ao abordarem os direcionamentos da área em consonância com os discursos reformadores do Estado e da educação (Oliveira, 2018), fazem pouca referência às questões identitárias. Embora a temática da identidade seja mencionada em alguns momentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ela não é tratada como o foco central das discussões. A identidade aparece de forma secundária, relacionada à cultura, a conhecimentos específicos, ao pertencimento e a aspectos de convivência e identificação, tanto no processo de aprendizagem dos estudantes quanto na formação e atuação do professor.

O Quadro 7 apresenta as referências ao termo identidade nos documentos avaliados.

Quadro 7 - Documentos normativos analisados

DOCUMENTO	QUANTIDADE	REFERÊNCIA A IDENTIDADE
LDB nº 9394/96	**1**	Em relação à inclusão dos povos indígenas para proporcionar a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (p. 51).
Resolução CNE/CP nº 1/2002	1	Formação e identidade própria do curso (p. 03).
Resolução CNE/CP nº 1/2006	-	Não faz referência ao termo identidade.
Resolução CNE/CEB nº 4/2010.	7	Construção de identidades socioculturais dos educandos (p. 04).

		[...] organização da proposta curricular, ... construir as identidades dos educandos (p. 4-5). Observar especificidades e as diferenças, ... identidades inerentes (p. 07). A identidade da escola do campo (p. 12). A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade (p. 13). Cabe à escola considerar a sua identidade e a de seus sujeitos (p. 14). O PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA A consolidação da identidade dos profissionais da educação (p. 18).
Resolução CNE/CP nº 2/2015.	2	A construção da identidade sociocultural do educando (p. 02). A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura (p. 9).
Resolução CNE/CP nº 2/2019	**3**	**COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES** [...] valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, (p. 13). **DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL** Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem (p. 15). **DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL** 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes (p. 19).
Resolução CNE/CP nº 1/2020	**1**	**COMPETÊNCIAS GERAIS DOS DOCENTES** [...] valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades (p. 08).
Resolução CNE/CP nº 4/2024	1	A compreensão de que profissionais do magistério da educação escolar básica são agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos repertórios culturais dos seus estudantes (p. 04).

Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

Nos documentos analisados, a questão da identidade é mencionada de maneira sucinta ao tratar da oferta de educação escolar, relacionando-se à cultura e as identidades étnicas dos cidadãos. Ressaltam a importância de valorizar a construção das identidades socioculturais dos(as) estudantes, levando em conta as particularidades e diferenças que fazem parte dos processos de identificação e reconhecimento dos indivíduos. O tema é abordado de forma resumida, com a intenção de conferir identidade aos cursos de pedagogia e a formação dos(as) docentes/discentes.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, o conceito de identidade é mencionado em três ocasiões: ao tratar das competências gerais dos docentes, da dimensão do conhecimento profissional e do engajamento profissional. Nessas menções, a identidade está centrada na relação entre o professor e o educando, enfatizando a importância de acolher o estudante e

respeitar suas especificidades e diferenças no ambiente escolar, visando a contextualização do processo de aprendizagem.

Na Resolução CNE/CP nº 4/2024, a questão da identidade é discutida de modo que atribui aos profissionais do magistério a responsabilidade de fomentar, apoiar e transformar a construção identitária dos estudantes. Contudo, não se faz referência à construção da identidade profissional docente. A única menção a esse aspecto ocorre na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, especificamente no Capítulo IV, que trata da formação inicial e continuada dos professores. No Art. 59, é destacado que "os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja: a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante" (p. 18). Isso evidencia que, apesar de enfatizarem a importância dos processos de formação identitária dos(as) estudantes no ambiente escolar, essas normativas não abordam diretamente a construção da identidade do docente. A presença do professor é fundamental para refletir, impulsionar e promover a formação identitária desses indivíduos, considerando suas potencialidades, contextos e diferenças, porém essa preocupação não abarca a constituição da identidade do(a) próprio(a) professor(a), ela acaba sendo consequência de todo o processo no qual o(a) professor(a) se inere ao exercer a profissão docente.

Embora a constituição da identidade profissional dos(as) docentes não seja explicitamente tratada nas resoluções, sua implementação afeta diretamente esse processo. Ao longo da carreira, o(a) professor(a), em constante contato com as práticas pedagógicas, ajusta sua atuação docente às regulamentações curriculares estabelecidas. Com a introdução periódica de novas diretrizes educacionais, decorrentes das reformas no setor, o(a) docente é, de certa forma, compelido a participar de formações continuadas para compreender e acompanhar as transformações no cenário educacional. Cada uma dessas formações, juntamente com as interações com colegas e o contexto social, pode exercer influência significativa na construção da identidade profissional docente, determinando ações e indicando caminhos para a sua prática pedagógica.

Dessa forma, sob o impacto dos discursos reformadores que orientam as políticas públicas educacionais implementadas pelas DCNs, as instituições de ensino e a formação de professores(as) passam por alterações na estrutura curricular, resultando em mudanças na prática docente e na (re)configuração da identidade profissional dos(as) docentes. A seguir, discutiremos a formação de professores(as) e a construção de sua identidade profissional.

3.5 IDENTIDADE E A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Nesta seção, ao abordarmos a formação de professores, traçaremos um breve panorama histórico da educação no Brasil, decorrentes das mudanças políticas e socioeconômicas que influenciaram as regulamentações sociais e a formação docente. Essas transformações, em diversos momentos e por variados fatores, estruturaram as características pessoais e coletivas, contribuindo para construir as identidades profissionais dos(as) professores(as). Tal análise é pertinente, pois a educação faz parte da atividade humana. Como afirma Saviani (2015, p. 106), a educação não é neutra, "[...] é um ato político", e está diretamente conectada aos processos sociais. Historicamente, a educação reflete a totalidade social e os movimentos que promovem a formação dos indivíduos em relação com a sociedade.

Cury (1985, p. 53) ressalta que a educação é um processo “[...] imanentemente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos”. A educação é, portanto, um fenômeno situado, reconhecido como mediador dos processos formativos, das identidades e dos interesses sociais. Não se pode desvincular a educação do contexto em que ela ocorre. Como afirma Passos (2011, p.91), “[...] deve ser pensada em suas interrelações com a sociedade, a cultura e a política”. Por meio dela, homens e mulheres, em seus processos de aprendizado, apropriam-se dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo.

A educação estabelece uma ligação entre a prática social e as determinações dos poderes instituídos, influenciando e sendo influenciada por eles, ora promovendo a conscientização, ora impedindo-a, conforme destaca Cury (1985). Esse processo ocorre de acordo com as intencionalidades e transformações sociais, que contraditoriamente afetam a formação dos indivíduos. Nesse contexto, a educação é uma ação intencional que, ao longo do tempo, visa promover os processos formativos necessários para a aquisição dos conhecimentos cultural e historicamente produzidos pela humanidade (Saviani, 2019). Esses conhecimentos são sistematizados e geralmente transmitidos pelas instituições de ensino, que também se tornam cenários de disputa entre interesses hegemônicos, determinantes das políticas públicas educacionais.

> [...] a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2013a, p. 20).

O progresso da humanidade impõe continuadamente a instauração de novos modos de organizar o mundo social e na engrenagem formativa da sociedade, a educação é a ligação entre o conhecimento e as inclinações da sociedade. Segundo o autor, historicamente, as relações pedagógicas, ou seja, os processos educativos são determinados pelas preferências dominantes de cada época. Silva (2019, p. 15) destaca que "cada período histórico é o resultado das continuidades, rupturas e contradições que podem ser compreendidas por meio do campo educacional". Essa ordem incessante de mudanças mexe com as pessoas, modifica as profissões existentes, causa colapsos, transforma os modos de organização da sociedade, altera as identidades frequentemente. Reconhecidamente a educação constitui um dos elementos-chave desse movimento evolutivo e formativo humano.

No Brasil, o desenvolvimento da educação avançou de forma lenta e contraditória. Como destaca Saviani, desde a proposta jesuítica da pedagogia brasílica até as reformas neoliberais mais recentes, o sistema educacional enfrentou ao longo dos séculos diversas adversidades e ajustes, dificultando seu pleno desenvolvimento e continuidades das políticas públicas em todo o território nacional. Saviani (2013b) propõe que o percurso educacional brasileiro pode ser dividido em períodos que correspondem às diferentes formas de governo: o período colonial, o Império, a República e, mais recentemente, a fase que se seguiu à implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996.

> Assim, o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo período compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano (Saviani, 2013b, p. 20).

Cada período educacional descrito por Saviani (2013b) abrange um conjunto de circunstâncias e ideias pedagógicas predominantes, que orientam as diretrizes e concepções teóricas reguladoras dos processos educativos. Embora o autor não faça referência direta à identidade docente ao discutir a periodização da educação, as transformações nos movimentos sociais e nos modos de gestão e condução das práticas educativas influenciam diretamente o perfil dos professores, moldam suas identidades e orientam as diretrizes da profissão docente. Essas mudanças impactam a forma como os(as) professores(as) são formados(as) e como desempenham suas funções ao longo do tempo.

O longo itinerário de enfrentamentos e reorganizações da sociedade determinou, de maneira processual, a profissão docente e o jeito de ser do(a) professor(a) em cada período

histórico. Segundo Cruz (2017, p. 32), por meio do "[...] processo de profissionalização, a profissão docente foi estabelecendo uma série de caracterizações e ações sob as quais os professores se definiram como profissionais do ensino".

Esse processo de profissionalização, originado pelas demandas de escolarização da população, foi profundamente influenciado pelas transformações resultantes do progresso capitalista e a intervenção do Estado. Essas mudanças atuaram de forma significativa sobre as práticas educativas, as condições de trabalho, as identidades profissionais e a formação dos docentes.

> [...] na história da educação desde quando o Estado passa a necessitar de profissionais específicos para assumir as atividades de educação e ensino em substituição à igreja católica, cada vez mais os professores foram chamados a ter um protagonismo na atividade educativa. Com efeito, o desenvolvimento dos sistemas de ensino para atender às várias funções da educação na sociedade fez com que a profissionalização dos professores se tornasse uma preocupação constante do Estado, do campo acadêmico e das organizações profissionais (Libâneo, 2013, p. 11-12).

Segundo o autor, a organização estatal em torno da educação impulsionou o desenvolvimento dos sistemas de ensino, que antes eram uma demanda da Igreja Católica. Esse processo histórico, motivado pelas necessidades sociais, pelas entidades representativas do campo acadêmico e profissional, trouxeram transformações no campo educacional. O ensino realizado por leigos, influenciado pelos princípios do liberalismo, passou a se alinhar às diretrizes do Estado. Nesse contexto, a profissão docente foi-se consolidando, transformando-se em uma função remunerada e subordinada ao controle estatal.

De acordo com Hypólito (2020), a transição do século XIX para o século XX marca um período de organização do trabalho escolar, delineando as principais características do sistema educacional que conhecemos hoje. Nesse contexto, o professorado, em resposta às sucessivas emergências sociais decorrentes do desenvolvimento do capitalismo, do processo de industrialização e da urbanização, passou por um processo de profissionalização e foi categorizado como parte da classe trabalhadora da educação. No entanto, o autor (*idem*, 2020, p. 58) ressalta a importância de uma análise cuidadosa a esse respeito devido às "[...] profundas marcas ideológicas e culturais que conferem características específicas a essa parte da classe trabalhadora", destacando, em especial, as questões relacionadas à feminização da profissão[35] e o que essa questão representa para a profissão docente.

[35] Com a expansão da escolarização no Brasil, o quantitativo de professores/as aumentou. Segundo Hypólito (2020, p. 61), "[...] a feminização do magistério foi parte integrante e constitutiva desse processo," ele acompanhou o desenvolvimento de urbanização e industrialização inerentes ao capitalismo e ao desenvolvimento do país.

Nesse contexto, abordar a formação de professores(as) no Brasil suscita ponderar sobre a trajetória histórica das perspectivas formativas, delineadas conforme a dinâmica dos cenários socioeconômicos e políticos em evidências. Essa análise permite identificar, ao longo desse percurso, as concepções teóricas associadas às normatizações das políticas educacionais que orientam as ações pedagógicas. A formação docente, assim como a educação no Brasil, seguiu o ritmo gradual de desenvolvimento e consolidação do sistema educacional em nível nacional. Esse processo está profundamente conectado às mudanças que ocorrem tanto no cenário internacional quanto no contexto social brasileiro, influenciando diretamente as diretrizes e os rumos dessa área.

> O que vivenciamos hoje no campo da educação tem sido o resultado do atendimento de prioridades econômicas, muitas delas oriundas de determinações externas, a partir de diretrizes orientadoras de organizações internacionais (OI), que influenciam diretamente na formulação das políticas públicas para educação em nosso país. O desmonte da educação brasileira não é um processo, mas sim é um projeto que vem sendo levado a efeito desde o final dos anos de 1980, e nos últimos anos atinge o âmago da escola pública e da formação de seus professores (Simionato; Hobold, 2021, p. 02).

Diferentes agendas e discursos somam-se às propensões que permeiam a organização nacional da área educacional, promovendo o alinhamento da formação de professores com políticas orientadas pelos direcionamentos do capital. A influência desses interesses sobre a educação impacta, entre outros aspectos, o sistema de formação docente, processo intensificado no contexto das reformas educacionais estimuladas por políticas neoliberais. Essas políticas visam ajustar economicamente a máquina pública, reestruturando as ações governamentais em relação às políticas sociais do Estado, incluindo a educação, e promovendo a implementação da Nova Gestão Pública (NGP), que, alinhada ao capital, busca gerenciar a educação segundo modelos de mercado (Simionato; Hobold, 2021).

Nesse cenário, em diferentes momentos, diversas correntes pedagógicas influenciaram os movimentos formativos dos(as) professores(as) brasileiros(as), em meio a um contexto de lutas e contradições, marcado por avanços e retrocessos nos processos de ensino e aprendizagem. Saviani (2012a) destaca a trajetória do pensamento pedagógico, desde a Pedagogia Tradicional até as concepções críticas que permeiam as teorias educacionais. Enfatizando que a Pedagogia Tradicional partia do pressuposto de combater a ignorância e organizar a sociedade burguesa por meio do conhecimento, essa teoria foi criticada por não atingir plenamente seus objetivos. Em contraste, a Pedagogia Nova, conforme argumenta Saviani (2012a, p. 7), "[...] começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação", destacando a importância da

experiência. No entanto, ao minimizar o valor dos conteúdos, essa abordagem também trouxe consigo consequências negativas, como a exclusão de estudantes menos favorecidos e a promoção de um ensino voltado às elites, acentuando as desigualdades educacionais.

A Pedagogia Tecnicista, conforme aponta Saviani (*idem*, p. 11), é "[...] inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, ... advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional"; ela defende uma reorganização do processo educacional, com o objetivo de torná-lo mais claro e prático. Nesse modelo, o professor é visto como a principal fonte de conhecimento, sendo responsável por transmiti-lo, o que leva à especialização das funções e à padronização do ensino. Além disso, essa abordagem prega a neutralidade da ciência e define as atividades que professores e estudantes devem seguir no processo de ensino-aprendizagem. Muitos profissionais da educação em atividade foram formados dentro dessa perspectiva pedagógica.

Nesse *continuum*, surgiram as teorias crítico-reprodutivistas, que afirmam que a educação tem influência direta sobre a sociedade, "[...] são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais, (*Idem*, p. 15)". Essas teorias são chamadas de críticas, pois defendem que a educação só pode ser entendida levando em consideração os seus condicionantes sociais. No entanto, elas focam apenas no aspecto reprodutivo da sociedade em que estão inseridas, sem apresentar uma proposta pedagógica concreta, conforme aponta o autor.

De acordo com Saviani (2012a), as teorias servem como fundamentos orientadores das práticas pedagógicas, ainda que não estejam explicitamente presentes nos planejamentos escolares. Ele ressalta que uma teoria crítica deve ser capaz de captar a realidade escolar, abordando os desafios da escolarização e promovendo a inclusão de todos os estudantes no processo educativo. Nesse sentido, ao proporcionar o acesso aos conhecimentos cultural e historicamente construídos pela humanidade, a Teoria Crítica oferece aos indivíduos melhores condições para analisar e transformar a realidade em que vivem, por meio do conhecimento. O autor destaca que "o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, evitando que ela seja apropriada e utilizada em favor de interesses dominantes" (*idem*, p. 31).

As diferentes correntes teóricas conduziram o planejamento educacional e instigaram a formulação das diretrizes de ensino no Brasil. Ao longo de diversos períodos, teóricos contribuíram para a disseminação dessas teorias e concepções pedagógicas. Entre uma concepção e outra, as manifestações sociais predominantes serviram como base para as orientações vigentes, resultando na definição de legislações que moldaram o pensamento

educacional brasileiro e a formação de professores(as). Com o movimento de redemocratização do Brasil, a promulgação da Constituição Federal e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, as políticas educacionais passaram por significativas mudanças de orientação.

> No âmbito das legislações, a intenção contida na LDB, Lei no 9.394/96 (BRASIL, 1996), de introduzir nova estrutura formativa para professores da educação básica propondo os Institutos Superiores de Educação, dentro das estruturas das universidades ou fora delas, a proposta das Escolas Normais Superiores, e as proposições da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), ao tratar pela primeira vez das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, acabam por não se concretizar efetivamente (Gatti, 2019, p. 53).

No plano das intenções e direcionamentos sinalizados pelas legislações, ao definir por lei uma nova organização formativa para os professores da Educação Básica, como aponta Gatti (2019), o objetivo era melhorar a qualidade da formação docente no Brasil. No entanto, apesar dos esforços, esse plano não foi implementado conforme previsto inicialmente. Situações adversas[36] dificultaram a execução da proposta legal, tais como: as contradições da realidade, fatores conjunturais e estruturais, o jogo político e as pressões preferenciais do mercado. Além disso, as mudanças motivadas pelo cenário internacional influenciaram o redirecionamento das políticas educacionais nacionais, levadas a curso pelas reformas educacionais.

Nesse contexto, a partir da década de 1990, com a implementação da LDB nº 9394/96 e das Resoluções CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 02/2015, a formação de professores(as) passa a ser regulamentada oficialmente. Nessas resoluções, foram estabelecidos critérios para as formações inicial e continuada de professores da Educação Básica, além de diretrizes para a organização curricular dos cursos de Pedagogia e licenciaturas.

Em 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novos direcionamentos surgiram, resultando na Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). Mais recentemente, em 2024, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de

[36] Compreendemos como momentos desfavoráveis aqueles decorrentes das imposições dos interesses dominantes, da alternância de liderança política, das definições de políticas orientadoras da organização documental legal das instituições educacionais. Nessa dinâmica, essas situações adversas promovem alterações nas diretrizes curriculares, ocorre o aligeiramento formativo, o esvaziamento teórico, a padronização da formação docente e a precarização da profissão, como temos visto acontecer.

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024).

Resumidamente, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), percebe-se como disputas políticas e acadêmicas influenciaram o conteúdo dessas normas. Ferreira (2021, p. 08) destaca que "algumas proposições das Diretrizes de 2002 foram o embrião de questões consolidadas na Base Nacional de Formação de Professores em 2019", resultando em mudanças pautadas pela padronização da educação. As Diretrizes de 2015, vistas como as mais democráticas, enfatizavam a formação teórica, interdisciplinar, a integração entre teoria e prática, e a valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2015). Já as Diretrizes de 2019, fortemente alinhadas à BNCC, estabelecem uma formação focada em competências e habilidades, reacendendo debates sobre a pragmatização da formação docente com esvaziamento dos fundamentos da educação (Brasil, 2019).

A DCN de 2024 introduz mudanças fundamentadas na BNCC, incluindo a integração da prática desde o início do curso, a articulação entre formação inicial e continuada, e a proposição do fortalecimento da parceria entre universidades e escolas de Educação Básica (Brasil, 2024). De acordo com esse propósito, as DCNs visam, desde a formação inicial dos profissionais da educação, fomentar a compreensão e contextualização da educação escolar, assegurando os direitos de aprendizagem dos estudantes com o objetivo de aprimorar a qualidade educacional. Para isso, propõe a integração entre a teoria e a prática ao longo de todo o processo formativo dos docentes, promovendo uma interação contínua entre ensino, pesquisa e extensão, além de inserir os licenciados na Educação Básica, espaço essencial para o desenvolvimento da práxis docente.

A criação desses documentos normativos nacionais, elaborados a partir de interesses variados e, muitas vezes, conflitantes, foi realizada em momentos distintos. Em alguns casos, contou com a participação da comunidade educativa e de entidades representativas da área, enquanto em outros, sem uma discussão ampla, foi feita de maneira apressada, direcionando as diretrizes da educação brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) refletem diferentes concepções pedagógicas que disputam o campo da formação inicial e continuada dos professores. Esse processo normativo afeta diretamente a definição dos currículos nas Instituições de Ensino e Secretarias de Educação, além de influenciar a prática pedagógica e a (re)estruturação da profissão docente, resultando em alterações nas características identitárias docente. O debate sobre a formação de professores tem gerado discussões significativas nas políticas públicas, influenciadas tanto por interesses nacionais quanto internacionais, fortemente moldados pelas tendências hegemônicas presentes nas sociedades.

Nesse contexto, Freitas (2011, p. 99) ressalta “[...] que a questão da formação do educador não pode ser examinada sem um aprofundamento do estudo destas novas condições de funcionamento do capitalismo internacional e suas repercussões no Brasil”. As interferências do capitalismo influenciam as sociedades, determinando as condições de trabalho, profissões e identidades, expandindo sua influência para além dos países hegemônicos, impactando também regiões em desenvolvimento como a América Latina, refletindo diretamente no funcionamento do Estado. Esses fatores definem a estruturação das políticas públicas educacionais, que servem de base para a formação docente.

Conforme afirma Machado (2021, p.226), “[...] com as mudanças ocorridas no cenário internacional, no que se refere as políticas educacionais e à formação de professores, vivenciamos, intensamente, nos anos de 1990 nas Ciências Sociais e na Educação, uma crise de paradigmas”. Essa crise trouxe à tona questões sobre a formação docente e intensificou o debate sobre educação e os modelos de regulação. Esses debates contribuíram para (re)adequações das identidades profissionais no campo educacional.

A crise de paradigmas, vivenciada a partir dos anos 1990, teve como base as reformas implementadas nos contextos da América Latina, com o objetivo, entre outros fatores, de modificar a relação entre o Estado e a sociedade civil, a expansão do atendimento educacional e desenvolver novos modos de regulação dos serviços públicos, especialmente no universo das instituições de ensino. Essas mudanças foram incrementadas pelos princípios da Nova Gestão Pública, adotados pelo Estado durante esse período, com a intenção de tornar a gestão pública mais eficiente e alinhada às práticas do setor privado.

> Por meio de um discurso reformador no âmbito do Estado e da educação, os princípios da NGP vão se impondo na orientação das políticas públicas, traduzindo-se em normas, procedimentos administrativos e em práticas que vão transformando valores e identidades junto aos profissionais docentes. Esse discurso penetra o campo da formação docente e das práticas profissionais no sistema educacional, revelando intencionalidades convergentes com os objetivos da reforma em relação aos processos escolares, determinando novas lógicas de organização e gestão que são parametradas por resultados quantificáveis (Oliveira, 2018, p. 44).

O campo educacional, como mencionamos, é permeado por uma disputa de interesses contingenciais. Nesse contexto, discursos hegemônicos estão em constante embate pela supremacia das ideias, buscando moldar as sociedades de acordo com os interesses ligados ao jogo de poder. Oliveira (2018) ressalta as implicações da adoção dos princípios da Nova Gestão Pública, que, ao serem incorporados nas políticas públicas, redirecionam e reestruturam o

funcionamento das instituições públicas, com implicações direto nas organizações de ensino e, consequentemente, na profissão docente.

As reformas educacionais sugeridas pela Nova Gestão Pública alteram a organização e os processos de ensino e aprendizagem, baseando-se em critérios de qualidade, avaliação e regulação que atendem aos interesses do capital. Mészáros (2008, p. 43) destaca a amplitude dessas investidas capitalistas, especialmente sobre a educação, afirmando que elas "[...] afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação". Essas interferências têm um impacto significativo na profissão docente, na constituição de identidades, nos processos educativos e, sobretudo, na formação de professores(as), que estão profundamente conectados às dinâmicas das organizações societárias.

A educação atua como uma ponte contraditória utilizada pela sociedade para conectar todo o sistema de relações, formações e interesses. Mészáros (2008, p. 25) destaca que "Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados". Isso evidencia que educação e sociedade estão entrelaçadas na engrenagem constitutiva da vida social, conectadas aos movimentos internos e externos que, em expansão, moldam os regramentos, as profissões, as políticas que gerenciam a formação de professores(as) e as identidades docentes.

No próximo capítulo, discutiremos as questões relacionadas à prática pedagógica, desafios cotidianos da sala de aula que direcionam as características da ação docente. Também exploraremos as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação identitária dos professores dos anos iniciais das CREs de Sobradinho e Planaltina no DF. Assim, analisaremos a materialidade da prática pedagógica, com o objetivo de compreender os caminhos que constituem a identidade profissional dos docentes dessa etapa de ensino.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: COMO CONSTITUIDORA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

No capítulo anterior, abordamos alguns aspectos relacionados à identidade profissional, com ênfase em sua conexão com a profissão docente. Destacamos, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam os currículos e os processos formativos dos(as) professores(as).

Neste capítulo, analisaremos as questões ligadas à prática pedagógica e os desafios diários enfrentados na condução do ato educativo, refletindo sobre como essas vivências podem contribuir para moldar as especificidades identitárias dos docentes. Além disso, examinamos a realidade concretizada na prática pedagógica e as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação identitária dos professores dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.

4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA, PROCESSOS FORMATIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

As atividades práticas do mundo real envolvem situações que articulam as necessidades cotidianas dos indivíduos com os conhecimentos aplicáveis à ação a ser desenvolvida. Conforme destacado por Gimeno Sacristán (2017, p. 202), "[...] a prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa, enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos". Em outras palavras, a prática é influenciada por diversos contextos e aspectos e pode tanto seguir objetivos planejados quanto envolver tarefas diárias realizadas sem uma articulação teórica clara, refletindo a complexidade do ambiente em que ocorre. Na educação, a prática abrange um conjunto de situações pedagógicas intencionais que visam promover a aprendizagem.

> A prática em qualquer campo, indica atividade; no campo educacional, a essência da prática, ou seja, da atividade do professor, é o processo ensino-aprendizagem. Esta atividade é sistemática porque envolve modos de proceder, objetivos, finalidades e conhecimentos determinados por uma realidade histórico-cultural, constituída e constituinte das relações sociais. É também pela sua característica uma atividade intencional e, portanto, uma atividade teórica – de conhecimento e intencionalidade – e uma atividade prática – de intervenção e transformação, sabendo que, muitas vezes, não acontece devido aos mecanismos de alienação (Curado Silva, 2018, p. 59).

Ao definir a prática, a autora destaca que ela representa, em todas as áreas de atuação humana, o desempenho de uma ação. No contexto escolar, a prática requer planejamento

objetivado historicamente, com a intenção de promover o conhecimento por meio da atividade do professor. Curado Silva (2018) acrescenta que a prática docente deve ser guiada pela intencionalidade, visando à intervenção e transformação da realidade. Quando isso não ocorre, é resultado da alienação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Entendemos que a prática pedagógica, atividade desempenhada pelo(a) professor(a), pressupõe um conjunto de elementos que a determinam e constitui as bases diretivas para a organização dos planejamentos pedagógicos, que são estabelecidos por acordos políticos e teóricos definidores dos currículos institucionais. Esses acordos influenciam a formação docente e orientam a condução do ensino e aprendizagem dos estudantes.

Segundo Gimeno Sacristán (2017, p. 13), a prática docente é "[...] estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.". Portanto, ao considerar a formação dos(as) docentes, é fundamental levar em conta os diversos aspectos que influenciam a definição e a execução da prática pedagógica, ela acompanha as transformações sociais.

> A prática pedagógica da gente muda durante a carreira. Quando você chega, você chega muito crua, sabe? Sem estar envolvido no universo escolar. Você teve uma formação, mas essa formação, não te dá um conhecimento total pra você lidar com a realidade da sala de aula, com a realidade da prática pedagógica. Então é na trajetória profissional da sua carreira, no meu caso de 22 anos de profissão, que você vai adquirindo experiência do dia a dia, com os enfrentamentos que você realiza dentro da sua prática pedagógica e com os anos você vai aprimorando essa sua prática. Agora, é claro, não foi sozinha, os cursos, a formação na própria escola, os estudos das teorias apresentados na formação continuada me oportunizaram uma bagagem teórica que ajudou a desenvolver e melhorar a minha prática, a repensar toda a minha trajetória profissional (Janete, entrevistada em 2024).

Janete destaca sua trajetória profissional, evidenciando as aprendizagens adquiridas ao longo desse processo. Ela aponta que, embora tenha percebido a necessidade de adaptar sua ação educativa às mudanças da realidade educacional e da sociedade, essa transformação na prática docente não ocorreu isoladamente. Segundo ela, as demandas observadas no trabalho pedagógico definidas nos documentos reguladores, gerou a necessidade de adquirir novos conhecimentos.

Essa necessidade é reforçada por Helena (2024), que afirma: “[...] A escola, pra mim, é o coração da sociedade. É onde pulsa a sociedade o tempo inteiro. É necessário revisitar constantemente o que eu faço, revisitar minha prática pedagógica”. Esse relato demonstra que as práticas pedagógicas acompanham as transformações sociais. A escola reflete as mudanças

que ocorrem além de seus muros, impactando de forma contínua sua organização e o desenvolvimento educativo. Conforme destaca Gimeno Sacristán (2017), a prática pedagógica é definida por diferentes condicionantes, é alterada nesse processo.

Nessa linha de pensamento, Almeida (2020, p. 72) aponta que, ao longo da carreira docente, elementos externos e internos à prática pedagógica impõem a "[...] obrigatoriedade de aprimoramentos regulares", o que influencia continuamente os processos formativos dos sujeitos envolvidos com a docência. Ao questionarmos os(as) professores(as) sobre a prática pedagógica e a relevância dos processos formativos para seu aprimoramento, (re)afirmaram em suas percepções que, para desempenharem adequadamente a docência, é essencial estarem atentos às transformações da realidade educacional e social, de modo a responderem às necessidades dos alunos e estarem em sintonia com o processo educativo.

> Estar em constante formação é de grande importância pois nos permite aperfeiçoar os métodos e nossas visões sobre o processo educativo (Cora, 2023, em resposta ao questionário).
>
> A educação é um campo complexo, dessa forma precisamos de constantes aportes de conhecimentos para exercer nosso trabalho com qualidade (Celina, 2023, em resposta ao questionário).
>
> Estar em constante movimento na compreensão das contradições que permeiam o espaço de formação dos cidadãos e de si mesmo. É troca, é abundância de possibilidades de aprender e ensinar, é recarregar as esperanças sobre o mundo e sobre si mesmo. É vibrar com instantes, nas descobertas de uma criança, e com isso recarregar as próprias energias (Júlia, 2023, em resposta ao questionário).

Embora a maioria dos(as) professores(as) reconheça a importância da formação para a realização da prática pedagógica, há uma lacuna entre esse entendimento e a plena compreensão de todas as circunstâncias que permeiam as diretrizes formativas entre prática e teoria. Notamos que o conceito de "prática" tem um significado bastante abrangente para os entrevistados. Ao enfatizarem a importância da prática pedagógica para promover o ensino e a aprendizagem dos estudantes, nem sempre os(as) docentes atribuem o mesmo valor à teoria. Nesses casos, a teoria acaba sendo relegada a um papel secundário. Quando essa relação dialética não é reconhecida, os(as) professores(as) tendem a vincular sua prática a uma concepção dominante, sem compreender claramente as razões pelas quais adotaram essa forma de pensar e de agir na docência.

Observamos que, no exercício profissional, muitos(as) professores(as) tendem a valorizar mais a função prática. Eles implementam ações educativas e, conforme surgem dificuldades no processo de aprendizagem, recorrem à equipe pedagógica, participam de cursos

oferecidos pela EAPE, compartilham suas angústias com colegas, buscando resolver de forma prática e imediata os problemas dos educandos. Nesses casos, percebemos que nem sempre reconhecem a importância da teoria para guiar os recursos usados na atividade pedagógica. Verificamos que a intenção é promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, priorizando soluções rápidas e desconsiderando o valor da teoria como base para justificar e fundamentar o trabalho docente. O relato da professora a seguir ilustra esse ponto.

> A prática da sala de aula é bem diferente da teoria. Então a teoria, vejo que é, sim, tem sua importância, é óbvio, mas a prática é que realmente determina como você vai lidar com aquilo, e dia após dia, e anos após anos, você vai aprimorando os processos de ensino, e os alunos vão tendendo a aprendizagem de acordo com o que a gente aprimora o ensinamento. A prática é que determina realmente o curso de como você vai trabalhar cada disciplina, cada conteúdo. A teoria é boa pra gente preencher as papeladas, a parte administrativa, ter embasamento pra poder escrever relatório, pra poder analisar as respostas dos alunos, o comportamento, eu vejo que a teoria tem esse lado positivo (Josete, entrevistada em 2024).

A professora minimiza o valor da teoria, ao considerá-la relevante apenas para o cumprimento de tarefas burocráticas, sem perceber a conexão entre sua prática em sala de aula e abordagens teóricas, que, mesmo sem identificar, ou negar, ela utiliza. Ela valoriza o conteúdo, mas, conforme observado, trata-se de um conteúdo desvinculado da realidade social, sem o potencial transformador apontado por Curado Silva (2018) e Saviani (2019). Embora afirme que a teoria é necessária para interpretar as respostas dos alunos, sua prática revela o contrário.

Josete reforça essa visão ao afirmar que "[...] o processo de aprendizado se dá pela repetição, o processo de aprendizado que eu vejo é um método mais tradicional mesmo, no sentido de ler, reler, treler, ler de novo, repetir". Essa fala evidencia as bases pedagógicas em que a professora foi formada, e tanto sua formação quanto sua prática pedagógica destacam as características identitárias que definem sua atuação profissional.

Em outras situações, os(as) professores(as) investigados destacaram a importância da teoria. Relataram que no percurso profissional no enfrentamento com a realidade educacional foram encontrando a relevância da teoria a partir das situações vivenciadas na prática pedagógica.

> No dia a dia, nas atividades da sala de aula eu fui percebendo a importância da teoria. Com os cursos, com a graduação, pois inicialmente eu fiz só o magistério, e depois as especializações. Com elas eu pude perceber o valor da teoria dentro da minha prática pedagógica, porque aquilo que eu fazia e achava que não tinha sentido, embora eu não soubesse definir quem estava dizendo, tinha por trás uma teoria e nesse percurso conhecendo melhor a teoria que

> alimentava a minha prática, eu fui percebendo que a teoria me dá um suporte e a prática me dá o caminho (Janete, entrevistada em 2024).
>
> A teoria me fortalece enquanto uma professora melhor. Se eu sou uma professora que tem convicções bem estabelecidas de como é a minha prática, tudo é por causa da teoria (Jane, entrevistada em 2024).
>
> Teoria e prática andam juntas, né? E se eu tivesse somente a prática, talvez a minha forma de lidar seria diferente pela falta do conhecimento teórico, né? Então, não tem como andar separado não, tem que andar juntos mesmo. Se a prática vem primeiro, você tem que correr e buscar a teoria. Às vezes você se encontra num momento que você ainda não tá preparado, mas você esbarrou ali, você tem que atuar ali, então você vai correr atrás da teoria pra te ajudar, pra te auxiliar a compreender o acontecimento pedagógico (Sílvia, entrevistada em 2024).

Nos trechos apresentados, é possível perceber que a teoria ocupa um lugar de destaque nas falas e práticas das professoras. Reconhecemos que o cotidiano escolar é exaustivo e que, diante de uma dificuldade de aprendizagem, a busca por soluções práticas é a primeira opção e, muitas vezes, a que acaba sendo adotada. No entanto, nas declarações analisadas, apesar de destacarem a prática como elemento importante da ação educativa, a teoria é vista como aliada do processo. Janete deixa claro que a prática é o caminho que percorre com o suporte da teoria e que, ao longo de sua formação, reconheceu o valor da teoria para sua atuação docente. Jane reforça a importância da teoria na formação de suas convicções pedagógicas. Sílvia destaca a relevância do conhecimento teórico adquirido em sua formação para entender melhor as questões que observa em sala de aula.

Compreendemos que a articulação entre teoria e prática no processo educativo é regulada por vários fatores, como a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), as atividades pedagógicas, a troca de experiências durante as coordenações nas escolas, o engajamento social e o estudo dos documentos orientadores das políticas públicas educacionais. Ao longo dos anos, esses elementos contribuem para a definição das práticas e saberes pedagógicos, bem como para a construção das identidades docentes, que em diferentes momentos podem se alinhar mais com a prática ou com a teoria.

Nesse sentido, ao longo da carreira, o (a) professor (a) é constantemente levado (a) a se atualizar para atender às demandas do contexto educacional. O contato com a realidade escolar revela que o conhecimento adquirido na formação inicial é insuficiente, colocando-o (a) em um processo contínuo de expansão e busca por conhecimentos.

> Eu fiz o magistério, a graduação, essas formações não te dão um conhecimento total pra lidar com a realidade da sala de aula, com a realidade da prática pedagógica. Então todos os cursos que a Secretaria de Educação oferecia anualmente, desde o primeiro ano que eu entrei na secretaria em 1998, eu fiz.

> Porque eu acreditava que eu não sabia tudo, então eu precisava me atualizar, buscar por meio desses cursos, conhecimentos que me ajudassem a desenvolver minha prática pedagógica, a melhorar a qualidade do meu ensino dentro da minha sala de aula (Janete, entrevistada em 2024).

> E a gente precisa sempre se aperfeiçoar. No meio do processo a gente vai ajustando para aquela demanda que temos necessidade na realização do nosso trabalho. Quando eu comecei na Secretaria, nos anos iniciais, eu tive que ir em busca de muitos conhecimentos que eu não tinha tido ainda, que eu não tive contato no magistério e que não precisei na minha primeira atuação em Goiás (Luísa, entrevistada em 2024).

> Ah, eu fiz vários cursos desde que entrei na Secretaria, teve um da EAPE que foi sobre coordenação pedagógica e os mais significativos foram os cursos oferecidos durante a pandemia, para desenvolver o ensino remoto, esses cursos ajudaram a gente a trabalhar com as ferramentas, o Google Formes, a plataforma do Google pra dar aula online. Acho que esses cursos foram muito práticos nesse sentido de ajudar o professor ali naquele momento. Além disso, participei de formações EAD em outras universidades, eu fiz um curso pelo IFG sobre tecnologias educacionais. Fiz especializações em gestão e orientação educacional. Recentemente eu concluí o mestrado em educação (Camille, entrevistada em 2024).

Conforme apontado no início desta pesquisa, verificamos que 50% dos participantes possuíam formação no Magistério de Nível Médio e, após a LDB nº 9394/1996, foram direcionados à formação superior[37]. Embora já atuassem na profissão docente, cursavam essas formações enquanto desenvolviam suas práticas educativas. Nos relatos, as professoras ressaltam que a formação inicial não era suficiente para as demandas da sala de aula, o que tornava essencial o aperfeiçoamento constante. Nesse sentido, buscam regularmente os cursos ofertados anualmente pela SEEDF para atualizar, aprimorar e expandir seus conhecimentos pedagógicos

Nos registros, Janete recorre aos cursos oferecidos pela SEEDF desde o início de sua carreira, pois percebe que não domina todos os conhecimentos e precisa desses cursos para dar conta de acompanhar as demandas educacionais, as aprendizagens dos educandos e as mudanças sociais. Luísa destaca que, para trabalhar com os anos iniciais, precisou se apropriar de saberes que até então não foram necessários em outros locais onde desenvolveu sua atividade docente, mas, ao chegar na SEEDF, precisou se formar e ajustar às necessidades do momento. Segundo Camile, a pandemia da Covid-19 transformou o ritmo de vida da população, impondo

[37] A partir da determinação da LDB nº 9394/1996, os(as) professores(as) do Distrito Federal que não tinham curso superior foram formados por meio do programa de formação em serviço oferecido pela SEEDF em parceria com duas instituições de ensino, uma pública e a outra privada. O programa Pedagogia para Professores em Início de Escolarização (PIE) foi oferecido pela SEEDF, em parceria com a UnB, enquanto o programa Professor Nota Dez foi oferecido pela SEEDF em parceria com o Centro Universitário de Brasília (CEUB). Esses cursos foram disponibilizados no início dos anos 2000.

o isolamento social e reconfigurando a organização social e escolar. O ensino remoto emergiu como resposta, exigindo que os(as) professores(as) aprendessem a integrar tecnologias para reorganizar suas práticas pedagógicas e garantir a oferta de ensino e aprendizagem. Esses relatos demonstram que a formação profissional docente decorre das necessidades vividas nos contextos escolares e é determinada pelas regulamentações oficiais que orientam os encaminhamentos educacionais em cada período, direcionando as características dos percursos formativos.

Ao ingressarem na carreira e em contato com a prática, os docentes percebem a importância contínua do processo formativo em sua rotina profissional. Sentindo a necessidade de aprimorar e aprofundar o conhecimento sobre suas atividades, muitos retornam à academia com o objetivo de qualificar e aprimorar sua atuação, como ilustrado no trecho a seguir.

> A formação é um divisor de águas. Eu friso muito isso, o espaço de formação, tanto os cursos de formação no horário de trabalho, que vão trazendo visões distintas sobre educação, como a pós-graduação, é o diferencial na carreira. cada processo de formação, seja na pós-graduação ou na formação continuada, me deu visão para alçar outros voos, e após a pós-graduação, meu mundo abriu, é outra perspectiva de mundo, de entendimento do que influencia a prática (Helena, entrevistada em 2024).

Nesse excerto, a professora percebeu que a formação continuada e o retorno à universidade dilataram sua visão de mundo e influenciaram no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Ela compreendeu que suas ações são guiadas por ideias fundamentadas em documentos oficiais, que, por vezes, priorizam a prática ou a teoria, refletindo a supremacia dos interesses que orientam a organização das políticas públicas e as diretrizes educacionais. Essa compreensão revelou como esses fatores atuam sobre sua trajetória e identidade profissional. Na entrevista, Lúcia (2024), afirma que é pela formação que ocorre "[...] a adequação, a apropriação de novos saberes e a adaptação das inovações no campo educacional". Essas formações são essenciais para desenvolvimento profissional.

> Então assim, a formação para mim é base da docência, é base da minha constituição identitária, é base do meu fazer pedagógico e a formação ela é contínua, porque como os processos sociais são contínuos, a sociedade muda, a realidade muda, os desafios se inovam e são constantes, eu preciso estar em constante formação para dar conta de acompanhar o movimento da sociedade, para acompanhar os desafios que acompanham os meus estudantes. O próprio processo de ensino-aprendizagem necessita dessa formação para saber o que está posto, o que se espera, o que os documentos da rede determinam e que a gente como professor da rede precisa seguir. Então, essa formação inicial continuada, ela é permanente na minha carreira profissional e importante para a minha constituição identitária (Betânia, entrevistada em 2024).

Nesse contexto, Betânia destaca o papel essencial da formação docente para a construção da sua identidade e para acompanhar as transformações sociais, que impactam a organização e a condução dos processos educativos. Ela ressalta a necessidade contínua de revisitar a prática profissional. Em uma sociedade cada vez mais globalizada, na qual avanços tecnológicos, científicos, culturais e econômicos alteram constantemente os modos de viver, consumir, aprender e ensinar, é imprescindível que o(a) professor(a) acompanhe esse progresso, que penetra os espaços escolares e provoca o seu desenvolvimento profissional (Morgado, 2011, p. 794).

O desenvolvimento profissional acompanha a necessidade constante de atualização e capacitação dos(as) professores(as), com o intuito de inovar e aprimorar as práticas pedagógicas. Trata-se de um processo contínuo e evolutivo, fundamentado nos conhecimentos adquiridos ao longo da carreira. Marcelo Garcia (2009, p. 11) define o desenvolvimento profissional como "[...] um processo que se constrói à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional". Esse desenvolvimento envolve "[...] diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar" (*idem*, p. 19). O desenvolvimento profissional está intrinsicamente relacionado à identidade profissional, uma vez que ambos se interconectam e evoluem de forma dinâmica ao longo da trajetória da carreira profissional, que podem ser influenciadas pelas reformas neoliberais, os contextos políticos e a rotina escolar.

As reformas neoliberais influenciam diretamente as políticas estatais, promovendo novas concepções que orientam a reestruturação dos currículos institucionais e trazem mudanças formativas com abordagens metodológicas e conceituais inovadoras para o contexto educacional. Essas transformações refletem uma convergência de interesses que orienta os caminhos da formação e prática docente, impactando diretamente o ensino, a aprendizagem, as propostas pedagógicas, o desenvolvimento profissional e as identidades dos professores.

A compreensão de que a prática pedagógica pode ser considerada um dos componentes da formação da identidade profissional dos docentes nos leva a refletir sobre a influência de fatores políticos, econômicos e sociais nos processos identitários. Desde a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais até a definição dos currículos nos cursos de formação inicial e continuada de professores e a organização pedagógica nas escolas, observa-se o controle exercido por esses elementos sobre as atividades docentes, favorecendo a construção das características identitárias do professorado. Nesse contexto, Lawn (2001) ressalta a contribuição do Estado no processo de construção de identidades, ao propor documentos com matrizes reguladoras da educação.

Dessa forma, ao buscar a formação continuada, o(a) professor(a) participa, de maneira indireta, de um mecanismo por meio do qual o Estado direciona a prática educativa. Morgado (2009, p. 795) ressalta a atenção que "[...] a educação tem merecido por parte do poder político e se justificam as sucessivas reformas desencadeadas, procurando reabilitar uma escola que tem alienado as suas capacidades de acção a favor de posturas mais reactivas", em resposta às imposições da conjuntura socioeconômica. Nesse cenário reformista, o(a) docente assume o papel de agente de mudança, atuando na organização do trabalho escolar, no ensino, na aprendizagem dos educandos e na sua própria preparação profissional para enfrentar essas demandas. Essa dinâmica transforma o panorama educacional e contribui para a construção das características identitárias ligadas ao exercício docente.

> Então, na minha visão, a minha identidade, ela é definida por uma profissional que está o tempo inteiro formando, participando ao vivo da formação do cidadão que já começa a interagir socialmente em todos os aspectos da vida dele. Então, eu defino exatamente isso, eu sou uma agente de transformação de cada aluno que eu tô convivendo ali e mais, de cada docente, de cada colega que eu tô interagindo na vida dele, de cada família que eu consigo afetar, no cotidiano de sala de aula. Então, é um agente de transformação constante, no ao vivo, na prática de uma escola (Helena, entrevistada em 2024).

Nesse trecho, a professora destaca seu papel transformador na sociedade, evidenciando como seu modo de ser e agir influencia aqueles ao seu redor e ressalta seus atributos identitários no contexto da comunidade educativa. Além disso, ela enfatiza a importância dos processos formativos para a construção de sua identidade profissional e para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Essa análise reforça a ideia de que a prática pedagógica tem um impacto contínuo nos processos identitários, estruturando-os ao longo do tempo. As práticas pedagógicas, como já apontamos, são influenciadas pelas mudanças sociais e, ao evoluírem, transformam os contextos em que ocorrem e os indivíduos que delas participam. Elas se adaptam às transformações da sociedade e do universo educacional, refletindo essas mudanças e no conjunto, contribuem para a construção da identidade profissional dos(as) professores(as) ao longo da carreira.

> [...] a prática como algo que se molda e exprime em diferentes contextos descobre a partilha do poder na sua disseminação. Quem concebe a prática? Não são só os professores, evidentemente. Quem introduz ideias, hipóteses e valores na prática? Todos aqueles que, através de práticas escolares, institucionais e políticas, relacionadas com actividades dentro do que chamámos práticas concorrentes, configuram o mundo educativo. A comunicação de conhecimento e acção, entre teoria e prática, deve ser entendida não como uma relação directa entre o conhecimento e a investigação propriamente pedagógica, mas como um tráfico de influência dispersas. [...] A dialéctica entre conhecimento e acção tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece (Gimeno Sacristán, 1999, p. 76).

As condições materiais em que a prática docente se desenvolve são estipuladas pelo conjunto de determinantes sociais, que articulam um intercâmbio de influências e interesses variados sobre os documentos normativos da educação, impactando diretamente os aspectos formativos e identitários dos(as) professores(as). Nesse cenário, a ação docente se depara cotidianamente com desafios que influenciam a condução da prática pedagógica.

Gimeno Sacristán (1999) destaca a diversidade de práticas concorrentes que disputam o espaço educacional e convergem para definir as práticas dos docentes, fundamentadas em diferentes concepções e teorias. Reconhece-se a importância tanto da teoria quanto da prática para o avanço da educação, sendo fundamental que elas estejam interligadas, formando um par dialético. Essa relação entre teoria e prática visa promover a conscientização dos sujeitos e a transformação social

> Sempre foi muito importante o estudo pra mim, essa questão teórica mesmo, de ler, de me aprofundar, de conhecer os processos de aprendizagem das crianças, de entender a criança muito como o sujeito ali daquele processo de conhecimento exigia de mim uma compreensão teórica do processo. A minha prática sempre foi muito embasada na teoria. E isso sempre foi o norte da minha ação enquanto professora e formou a minha identidade profissional. Estou esperando a aposentadoria é a fase final, mas sempre tive muita responsabilidade social e acreditei que o papel do professor e do educador, ainda mais numa escola pública, tem peso dentro da construção da sociedade, e a teoria foi fundamental nesses anos para que eu pudesse fazer a mediação para a minha prática, elas se sobrepõem (Emília, entrevistada em 2024).

Ao destacar a importância da teoria e da prática no desenvolvimento pedagógico, como faz Emília, valoriza-se o conhecimento como um meio de promover a aprendizagem do estudante, sem renunciar à mediação como elo fundamental entre a teoria e a prática vivenciadas em sala de aula. Esse processo respeita a singularidade de cada aluno, reconhecendo-o como sujeito do seu aprendizado.

Para essa professora, prática e teoria são indissociáveis e caminham juntas. Sua prática educativa carrega o compromisso de transformação social, enraizando-se nesse movimento dialético entre teoria e prática que constituiu sua identidade profissional ao longo dos trinta um ano de carreira. Durante esse período, ela enfrentou mudanças na dinâmica da organização escolar, o que exigiu sua participação em formações continuadas para acompanhar as transformações na área educacional e adaptar, regular a sua prática às demandas vigentes.

A formação de docentes e a prática pedagógica são demandadas pelas mudanças na sociedade, o que leva à emergência de novas abordagens e perspectivas. Essas mudanças são frequentemente influenciadas por fatores externos, que podem afetar a forma como os docentes são preparados e como ensinam. Com frequência, as pressões e influências externas levam a

uma ênfase excessiva na aplicação prática, em detrimento do desenvolvimento teórico, o que pode resultar em uma falta de profundidade na preparação de professores(as). Esse fenômeno foi identificado por Moraes (2003) como um "recuo da teoria". Nesse contexto, observa-se um retrocesso na política de formação de docentes oficializada no país, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

> A proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente (Silva, 2022, p. 28).

A formação de professores(as) pautada pela BNCC e descrita na BNC-Formação[38], instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, conforme destaca Silva (2022), determinava como objetivo a padronização das ações educacionais, apresentando um caráter prescritivo destas. Ela buscava controlar a qualidade da formação docente, alinhando-a às exigências do mercado, de modo a conformar os indivíduos a essas finalidades.

Já a Resolução CNE/CP Nº 4/2024, recentemente homologada, também alinhada à BNCC, demonstra a intenção de promover uma formação mais integrada e contextualizada. Ela reforça a indissociabilidade entre teoria e prática, destacando que as atividades práticas devem ser desenvolvidas com base nas realidades educacionais. Além disso, essa resolução incentiva projetos que promovam a integração e o diálogo entre licenciandos e a comunidade escolar, valorizando a interdisciplinaridade e a inovação educacional (Brasil, 2024).

Ao destacarmos as Normas oficiais que orientam os processos formativos, ressaltamos que a ênfase dada à prática ou à teoria nos processos educativos depende dos direcionamentos indicados por esses documentos. Nesse contexto, acreditamos que, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada em concepções teóricas críticas da realidade social, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) devem promover formações em que teoria e prática caminhem juntas, sem que uma prevaleça sobre a outra. Como afirma Saviani (2021, p. 109), "[...] teoria e prática são termos opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática". Ambas são fundamentais para o exercício da docência. Segundo o autor, a teoria sem a prática resulta em verbalismo vazio, enquanto a prática sem

[38] A BNC-Formação foi estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que também definiu as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica Nacional. Essa resolução, institui uma política de formação inicial de professores primando pelo controle do trabalho pedagógico guiado pelas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada em 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, 2017), e em 2018 para o Ensino Médio (Brasil, 2018) (Machado *et al.* 2021, p. 2-3).

teoria, caracterizada pelo ativismo, torna-se uma ação sem fundamentação, desprovida de uma base conceitual sólida.

Acreditamos que processos formativos que não possuem uma base teórica sólida enfraquecem a capacidade crítica dos(as) professores(as) ao organizar suas práticas pedagógicas. Isso facilita o ajuste das políticas e currículos à lógica do capital, levando a uma prática pedagógica empobrecida e desconexa da conjuntura. Sem uma abordagem teórica e crítica em relação à realidade social, essa prática não consegue promover mudanças significativas na sociedade.

> Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (Saviani, 2013a, p. 91).

Segundo Saviani (2013a), é fundamental reconhecer que a qualidade e a eficácia de uma prática pedagógica estão diretamente relacionadas à solidez e ao desenvolvimento da teoria que a fundamenta. Isso porque teoria e prática devem estar alinhadas no processo pedagógico, com o objetivo de promover tanto o avanço da aprendizagem quanto o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos envolvidos. Vázquez (1977, p.210) reforça essa visão ao afirmar que, enquanto a prática envolve uma ação concreta que resulta em mudanças reais no mundo, a teoria transforma nossa compreensão e ideias sobre essa ação. A teoria serve para fundamentar e fortalecer a prática, contribuindo para mudanças efetivas na sociedade e na própria atuação pedagógica, elas se complementam e compõem características identitárias docentes.

> Ou seja, uma prática esclarecida teoricamente, possibilita, pela revisão contínua daquilo que são os obstáculos reais à prática, a produção de proposições de ação que possibilitem a ultrapassagem dos obstáculos práticos. Mas há limites neste processo contínuo e articulado em que teoria e prática operam e movem-se em contradição dialética. O apanhar destes limites e o reconhecer de demandas que ultrapassem os limites do trabalho pedagógico (do indivíduo professor) no chão da escola compõe a proposta da PHC (Peixoto; Barreto, 2020, p. 15).

Peixoto e Barreto (2020) afirmam que a teoria e a prática devem se integrar de forma dialética na organização da ação educativa, com o objetivo de superar os desafios do cotidiano docente. É essencial entender que a qualidade de uma prática pedagógica está intimamente ligada à força da teoria que a apoia. Quando a teoria é sólida, ela ajuda a identificar a necessidade de mudanças na prática e oferece sugestões sobre como realizá-las. Além disso, é

crucial considerar que a teoria deve ser desenvolvida a partir da prática. Isso significa que a prática não apenas fundamenta a teoria, mas também serve como um critério de verdade para avaliar sua eficácia (Saviani, 2013a).

Assim, o progresso da teoria depende das experiências adquiridas na prática. Lavoura e Ramos (2020) compartilham essa visão, ao ressaltarem que "[...] a pedagogia histórico-crítica compreende os conhecimentos como mediações que possibilitam ao ser humano apreender a realidade para si, consequência da finalidade da educação", e nessa lógica pode promover a emancipação dos sujeitos por meio de uma prática pedagógica bem articulada com a realidade social. Portanto,

> O entendimento dialético sobre a articulação da teoria com a prática nos demonstra que não é possível estabelecer uma orientação estática e única sobre como ensinar, mas coloca o trabalho pedagógico a serviço dos objetivos essenciais, e permite compreender que as condições concretas em que vivemos e trabalhamos, o repertório de procedimentos didáticos que cada professor possui, as condições materiais das diferentes salas de aula das escolas públicas e a heterogeneidade em que se encontram os alunos, deverá implicar nas escolhas docentes que farão parte do planejamento, desde que se esteja estabelecido o ponto de homogeneidade onde se deseja chegar, e para educação escolar como um todo, este ponto é a igualdade na distribuição das riquezas culturais produzidas pela humanidade a todos os indivíduos, especialmente os filhos e filhas da classe trabalhadora (Oliveira; Malanchen, 2022, p. 100-101).

A objetividade da concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica deve favorecer em igualdade os conhecimentos produzidos pela humanidade, para todos os(as) estudantes, principalmente aqueles filhos da classe trabalhadora, para que possam ascender ao estágio consciente de inserção e reestruturação da sociedade. Nesse sentido, Helena e Emília se aliam à PHC, ao demonstrarem uma preocupação com os sujeitos em processo de aprendizagem. Elas enfatizam a importância da teoria como ferramenta para orientar a prática pedagógica e promover uma reflexão crítica sobre a realidade em que os alunos estão inseridos. Além disso, elas defendem que essa abordagem seja um princípio fundamental para os profissionais que atuam em escolas públicas, que lidam majoritariamente com alunos de origem popular.

A prática pedagógica apoiada nessa concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica pode assegurar maior poder transformativo das ações dos(as) professores(as) respaldados(as) por um novo modo de pensar e agir na condução das atividades educacionais e no encaminhamento de uma proposta pedagógica coerente e crítica da realidade social em que os sujeitos estão envolvidos. Esse processo educativo, dialético, contraditório, estabelecido entre o saber e a prática docente, intensificado pelas demandas normativas e pelas vivências

relacionais no exercício profissional, disputam entre si a formação da identidade profissional docente, do(a) professor(a), sujeitos desse processo.

Durante a pesquisa, constatamos que os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores no cotidiano da sala de aula são significativos. No entanto, também percebemos que a fundamentação em concepções dialéticas que integram teoria e prática pode ser um meio eficaz para transformar a realidade em que atuam.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como uma abordagem fundamental para facilitar essa transformação, ao promover a reflexão crítica e a conscientização sobre as relações entre a teoria e a prática, de modo a contribuir para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que sejam sensíveis às necessidades e contextos dos estudantes, favoreça uma educação mais crítica e comprometida com a transformação social.

Concordamos com Nóvoa (2017a, p. 1127), quando afirma que "Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana". Essas relações, a depender das demandas socioeconômicas e políticas, determinam as diretrizes curriculares, regulam a organização das instituições de ensino, orientam a formação dos(as) professores(as) na sociedade atual, definem as práticas pedagógicas, configurando, assim, o processo de construção da identidade do professorado.

As identidades profissionais docentes, construídas processualmente no conjunto de relações pessoais e profissionais ao longo da carreira, carregam as características adquiridas em contato com a profissão. Segundo Marcelo Garcia (2009), essas marcas definem a maneira como os professores se percebem e atuam no ambiente escolar. Verificamos que alguns(as) professores(as) valorizam seu papel social e, na prática, revelam suas concepções de mundo.

> Eu sempre tive muito engajamento político, esse sonho mesmo de transformação do mundo. Então, o trabalho, a educação, ela sempre representou isso pra mim, um espaço de luta também de construção política. Você tá fazendo um trabalho de um envolvimento social, de uma função social da escola que tá pra muito além, só de você tá desenvolvendo um trabalho pra receber um salário (Emília, entrevistada em 2024).

> Eu enxergo assim, os desafios na educação pública são imensos, pela realidade que atuamos. A cada passo que a gente dá numa luta enquanto trabalhador da educação, nos transforma enquanto profissional. Nesse processo, eu nunca parei de lutar, de estudar, nunca deixei de ir para o espaço de luta para conseguir melhorar nossa profissão e viabilizar a aprendizagem dos nossos alunos (Helena, entrevistada em 2024).

> Nós temos turmas superlotadas, nem sempre nós temos um espaço e nem material adequado, sem contar que as crianças às vezes vêm de lares pouco estimuladas, com muitas dificuldades cognitivas, com muitas dificuldades de

> relacionamento, por não ter uma família estruturada, por não ter uma alimentação adequada, pois a vida que levam decorre das muitas dificuldades financeiras dos pais (Verônica, entrevistada em 2024).

No exercício profissional, os(as) professores(as) enfrentam diversas situações que exigem posicionamento e engajamento profissional e social para transformar as circunstâncias em que atuam. A forma como agem reflete suas concepções de mundo e maneiras de enfrentar os desafios escolares, revelando como percebem esses contextos buscando modificá-los em prol de uma educação que esclareça e transforme a prática social.

A realidade descrita por Verônica é desafiadora e inclui as dificuldades de lidar com crianças de lares desestruturados, afetadas pela desigualdade social que compromete seu acesso, permanência e aprendizagem, além de destacar as condições de trabalho. Essas questões fazem parte da realidade educativa e repercutem na constituição identitária docente. Nesse contexto, os(as) professores(as) desenvolvem estratégias para superar ou resolver esses desafios, demonstrando sua capacidade de adaptar-se e inovar em face das necessidades dos educandos e da comunidade.

São muitos os desafios enfrentados pelos(as) docentes na gestão da prática pedagógica, cujo eixo principal é o processo ensino aprendizagem. Por isso, de acordo com Curado Silva (2018, p. 58), a atividade docente firmada na teoria e na prática objetivando o processamento do ensino e da formação crítica dos indivíduos "[...] constitui a essência do trabalho docente, deve ser vivenciada como práxis para buscar superar as condições de alienação, ou seja, uma prática que se quer emancipadora." Nesse entendimento, a prática pedagógica realizada na perspectiva da práxis[39], deve romper com os limites alienantes condicionados pela realidade e permitir aos envolvidos a compreensão da totalidade social que o cerca podendo transformá-la.

> Então, às vezes, para a criança, a escola é o único espaço onde elas têm um referencial, vivem em condições de vulnerabilidade social, as condições são mínimas, insalubres, as crianças são cuidadas pelos irmãos e todos possuem quase a mesma idade, lidamos em nossa prática com muitas injustiças sociais. Às vezes os alunos vão pra escola para ter uma alimentação. E quando chegam na escola, apesar de toda essa diversidade de situações, esse aluno precisa aprender, precisamos promover e ampliar a sua capacidade cognitiva, de leitura, e fazer com que eles tenham consciência da realidade que vivem (Janete, entrevistada em 2024).

A função social da escola está ligada à compreensão dos fatores que influenciam a formação pessoal e social dos(as) estudantes, por meio da sistematização de conhecimentos

[39] Entendemos a definição de práxis a partir da elaboração conceitual de Vázquez (1977, p. 6) ao revelar teoricamente que a práxis "[...] marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra," promovendo a iluminação dos indivíduos e a transformação da realidade em que está inserido.

historicamente e culturalmente produzidos pela humanidade, segundo descreve Saviani (2011, 2019). Esse processo visa desenvolver a consciência crítica dos indivíduos para que possam viver e agir na sociedade. Ao expressar suas percepções sobre as contradições presentes no contexto em que atua, Janete demonstra compreender a totalidade social em que está inserida e como percebe a reprodução da dominação hegemônica que perpetua a desigualdade social e afeta os estudantes. Ela entende que, por meio de seu trabalho e de uma prática pedagógica consciente, fundamentada teoricamente, pode mediar e transformar a aprendizagem dos alunos.

A educação é um processo que articula as necessidades e aspirações humanas com o contexto histórico e social, promovendo o desenvolvimento humano e social dos estudantes (Cury, 1985, p. 13). É por meio dela que os filhos da classe trabalhadora se apropriam dos conhecimentos necessários para a compreensão e transformação da prática social, mediados pela prática pedagógica. Como destaca Janete, a escola é o lugar onde as crianças são acolhidas, e, durante o tempo em que estão no ambiente escolar, além de atender suas carências sociais, elas precisam desenvolver-se cognitivamente.

Reconhecemos que diversos fatores influenciam os processos educativos e estabelecem seus limites; a prática pedagógica deve ser sempre contextualizada e inseparável do ambiente em que ocorre, bem como das múltiplas determinações sociais que moldam a realidade educacional. Isso exige que o professor ou professora seja capaz de lidar com as dimensões da prática pedagógica, promovendo a aprendizagem e a conscientização social dos estudantes.

> Na convivência com a realidade você vai descobrindo a prática e isso vai te transformando numa profissional diferente. Porque assim, deixa eu ver se eu consigo deixar mais claro, quando você tá numa sala de aula, do jeito que a educação ela é organizada, estruturada, a demanda é muito grande, não é só por um professor ensinante, você tem ali uma demanda por uma cuidadora, uma demanda de uma psicóloga, uma demanda de uma mediadora familiar, mediadora de conflito (Emília, entrevistada em 2024).

> A gente acumula muitas funções. A gente tem que resolver muitos problemas que não seriam da nossa área, porque a gente é educador, cuidador. Atuamos em muitas frentes de trabalho com os estudantes (Clarice, entrevistada em 2024).

> A escola, ela acaba abarcando outras funções que não são da responsabilidade dela, mas que a gente tem que lidar, porque se a gente não conseguir ajudar as famílias, tem crianças que não tem outro que vai ajudar. Por exemplo, às vezes a gente ajuda com um atendimento médico, às vezes a escola facilita o acesso a uma consulta médica, um posto de saúde (Camile, entrevistada em 2024).

Averiguamos, nas falas das professoras, que, além de conduzirem o processo de ensino e aprendizagem, elas assumem outras responsabilidades que impactam suas atividades

docentes. Funções que antes eram atribuídas a outras instituições vêm sendo cada vez mais delegadas à escola, recaindo sobre os(as) professores(as) a execução dessas tarefas. Saviani (2013a) denomina esse fenômeno de hipertrofia das funções escolares, o que resulta em uma sobrecarga das atribuições e na redução da qualidade do trabalho educativo realizado pelos profissionais da educação. Assim, a escola acaba absorvendo ações que seriam de responsabilidade de outros setores da sociedade, muitas das quais chegam às escolas como demandas de programas assistenciais implementadas pela SEEDF, intensificando ainda mais a rotina docente.

No desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a escola abrange diferentes dimensões do processo educativo que vão além da ação didática dos professores. Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 68), "[...] a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes", como as práticas institucionais que determinam o funcionamento escolar e regulam as intervenções pedagógicas, as práticas organizativas que orientam tanto individual quanto coletivamente o trabalho dos docentes, influenciando suas ações profissionais, e as práticas didáticas relacionadas à ação imediata na atividade docente (*idem*, p. 73).

Nesse sentido, à luz das contribuições de Contreras (2012), podemos identificar, na prática dos sujeitos pesquisados, a presença de situações relacionadas à profissionalidade docente e às qualidades do trabalho educativo, que impactam o desenvolvimento das atividades do corpo docente. O autor aponta três dimensões que influenciam essas práticas: a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade; e c) a competência profissional. Contreras destaca que os professores devem exercer suas funções de forma ética e socialmente conectada à realidade em que estão inseridos, disponibilizando os recursos técnicos necessários para promover a aprendizagem na comunidade em que atuam (Contreras, 2012, p. 84-94).

Percebemos a importância que os professores atribuem à prática pedagógica, reconhecendo-a como uma oportunidade para ampliar os conhecimentos adquiridos na formação inicial. No entanto, ao exercerem essa prática, eles também identificam fragilidades conceituais e dificuldades para alinhar suas ações às diretrizes educativas. Com isso, buscam a formação continuada como forma de aprimorar sua prática, atendendo tanto às exigências curriculares quanto às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Assim, observamos que a prática pedagógica integra saberes e experiências (Tardif, 2012), vinculados a interesses socioeconômicos que influenciam as políticas educacionais e regulamentam as matrizes curriculares, direcionando as práticas educativas em diferentes dimensões. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1999, p. 74) afirma que "[...] o docente não define

a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa", os quais orientam sua ação e contribuem gradativamente para a construção de sua identidade, em conexão com a realidade profissional e social em que vive. Nesse processo, teoria e prática devem caminhar juntas e promover a práxis pedagógica.

Considerando que a práxis pedagógica deve estar integrada à prática social e solidamente fundamentada teoricamente, com o objetivo de promover a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos que a Pedagogia Histórico-Crítica, com seus robustos fundamentos teóricos, pode contribuir significativamente para o aprimoramento da prática docente, garantindo uma formação identitária pautada nos princípios dessa concepção transformadora. Na próxima seção, abordaremos a Pedagogia Histórico-Crítica e suas possíveis contribuições para a formação identitária dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF.

4.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS(AS) PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS DAS COORDENAÇÕES REGIONAIS DE ENSINO (CRE) DE SOBRADINHO E DE PLANALTINA NO DISTRITO FEDERAL

Na seção anterior, discutimos a prática pedagógica como uma atividade orientada historicamente para atender às demandas do cotidiano escolar, destacando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Enfatizamos a importância da integração entre teoria e prática nas atividades educacionais, assim como o papel das políticas públicas na formação docente, na construção das ações educativas e na constituição dos processos identitários dos(as) professores(as).

Com essas reflexões, compreendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma abordagem teórica que pode apoiar os(as) docentes na organização do trabalho pedagógico escolar, articulando teoria e prática com o contexto social. Esse alinhamento fomenta a aquisição dos conhecimentos construídos histórica e culturalmente pela humanidade. A PHC fundamenta o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF e seu potencial reside em fortalecer a prática docente e contribuir para a formação identitária do professorado, promovendo uma postura crítica e emancipatória em relação à realidade social.

Quando aplicada segundo seus pressupostos teórico-metodológicos, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pode promover transformações significativas na esfera comunitária. Contudo, sua presença formal no currículo da SEEDF não garante que todos(as) os(as) professores(as) alinhem suas práticas pedagógicas a esses princípios. Identificamos, durante a

pesquisa, que alguns docentes empregam elementos da PHC em suas práticas, ainda que de forma implícita e sem mencioná-la explicitamente, enquanto outros a ignoram.

Segundo Orso (2018), dois fatores podem explicar essa adesão limitada: a teoria talvez ainda não tenha se consolidado suficientemente para todos, ou há uma incompreensão ou desconhecimento dos seus pressupostos, o que dificulta sua aplicação prática. Consideramos que, embora a Pedagogia Histórico-Crítica esteja amplamente fundamentada graças ao trabalho de diversos teóricos, muitos(as) professores(as) ainda não compreendem plenamente o que significa adotar essa proposta de forma metodológica, nem como aplicar os passos descritos por Saviani em suas práticas diárias.

A descrição de seus cinco passos metodológicos pode ser simples, mas sua implementação exige uma compreensão aprofundada do processo. Essas etapas incluem: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final retornando ao ponto de partida, agora transformada pela conscientização desenvolvida ao longo das etapas. Dessa forma, apesar de parecerem passos simples, o processo demanda do(a) professor(a) uma compreensão profunda de cada fase e de seu papel transformador da prática social. No diálogo com os sujeitos da pesquisa, ficou evidente que muitos desses(as) professores(as) ainda encontram dificuldades em compreender essa perspectiva teórica processual e em colocá-la em prática em consonância com os conteúdos curriculares.

Com o objetivo de repensar a organização pedagógica para promover a formação crítica dos sujeitos, levando em conta o contexto histórico da sociedade, avaliamos a relevância de utilizar essa concepção teórica no desenvolvimento dos processos formativos dos docentes e na implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Esse direcionamento visa formar indivíduos conscientes do contexto social e oferece valiosas contribuições para a construção da identidade dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.

Nessa perspectiva, em relação à função social da escola, ela assume um papel essencial na transmissão do conhecimento sistematizado, centralizando a socialização desse saber e possibilitando o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, (Saviani, 2019). Esses conhecimentos, construídos ao longo da interação entre indivíduos e natureza, são organizados e sistematizados pela educação formal nas instituições educacionais. A PHC, a partir de seus pressupostos, contribui para que esses saberes sejam abordados em consonância com a realidade social. Para Vázquez (1977, p. 158), “Educar é transformar a humanidade”. Cabe, portanto, à escola garantir o acesso de toda a população à cultura letrada, permitindo que

os sujeitos participem ativamente da vida social e transformem criticamente sua realidade por meio dos conhecimentos adquiridos.

> A escola é o espaço onde acontece a formação e deve ser respeitadíssimo. Tanto a formação do aluno como a do professor. Então a coordenação coletiva de quarta-feira, sempre deve ser ambientada dentro de um espaço de formação. Na escola em que trabalho, isso acontece trazendo assuntos que são pertinentes ao ambiente escolar, ao que a gente está vivendo dentro e fora da escola, da sala de aula. A visão que eu tenho hoje sobre a formação é uma visão ainda muito pautada na esperança, no esperançar de acreditar que não existe outro movimento que não seja esse de continuar insistindo numa educação pública, democrática, de qualidade, laica, para todos, que não tem outro caminho, que não seja o da conscientização da realidade em que nossos alunos vivem. Que a mudança que queremos na sociedade só vai ter esse caminho (Helena, entrevistada em 2024).

Nesse recorte, identificamos o valor atribuído à formação como meio de promover a mudança social, a partir da realidade vivida no cotidiano escolar. A leitura social feita por Helena revela sua consciência sobre a função social da escola no processo de produção e transmissão dos conhecimentos, não só para a formação dos estudantes, mas também para os(as) professores(as), em um processo educativo que dialoga com os conteúdos curriculares propostos, com o que se vive dentro e fora do ambiente escolar.

Esse depoimento, como afirma Vásquez (1977), mostra que a educação e suas práticas não estão apartadas da realidade, mas sim inter-relacionadas com ela. Helena destaca que trabalhar em uma escola pública democrática exige atenção aos movimentos e às situações sociais que permeiam a rotina escolar e que devem ser discutidos nos espaços de coordenação pedagógica para que se encontrem soluções que integrem os processos de aprendizagem à prática social da comunidade educativa.

Percebe-se que, embora Helena não mencione expressamente a Pedagogia Histórico-Crítica, sua ação pedagógica está alinhada com os pressupostos dessa teoria. A educação voltada para promover a consciência crítica e revolucionária dos sujeitos não pode se basear em teorias pedagógicas acríticas. Ao contrário, é necessário que a prática pedagógica, ciente das dificuldades, possibilidades e desafios presentes na escola pública, seja fundamentada em concepções teóricas que considerem o movimento histórico e dialético da sociedade. Assim, por meio dessa teoria busca-se analisar e transformar as condições materiais que cercam o trabalho pedagógico, problematizando a vivência coletiva e iluminando-a com a sistematização do saber, para que os estudantes acessem o entendimento e possam analisá-lo criticamente. Esse processo transforma a percepção do mundo real, gerando mudanças na carreira e nos processos identitários de todos os envolvidos.

> Bom, essa carreira, ela foi construída com cursos, com formações, com a interação entre pares, com a mobilização política, social, foi construída nesse universo de possibilidades da sociedade no qual estou inserida, que é a escola, que está dentro de um contexto social, isso me constitui, constitui a minha identidade docente. Ela é o tempo inteiro formada, de acordo com o que eu atuo, aprendo, ensino, diálogo, nos espaços que ocupo. Trânsito da educação infantil aos anos iniciais, ao ambiente de alfabetização, retomo novamente a educação infantil, sempre faço essa volta, faço cursos, vou para um mestrado e ao voltar me debruço, em novas concepções para arejar meus conhecimentos da educação, das práticas e do mundo (Helena, entrevistada em 2024).

As falas de Helena revelam seu forte engajamento social e político, destacando os processos interativos e formativos que caracterizam sua prática docente e orientam a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade em que atua, ao mesmo tempo que contribuem para a reformulação de suas características identitárias.

Entre esses processos formativos, destaca-se a realização do mestrado, uma etapa que ampliou sua compreensão teórica e aguçou sua percepção crítica e histórica das condições sociais. Essa trajetória, marcada por uma formação sólida, reforça a importância de um embasamento teórico bem fundamentado, em que a relação prática-teoria-prática, conforme defendido por Gasparin (2012), favoreça tanto a transformação da prática social, quanto o processo formativo promovendo a emancipação humana dos(as) estudantes e professores(as).

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como uma corrente pedagógica comprometida com a historicidade do universo escolar e é orientada, desde a sua concepção, para a emancipação humana. Assim, o Currículo em Movimento da SEEDF, Distrito Federal (2014, p. 32), ao se fundamentar nessa teoria, acredita que ela possibilita "[...] o estudo dos conteúdos curriculares e toma a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos", promovendo o processo de ensino e aprendizagem. Como afirmam Batista e Lima (2012, p. 1), "[..] essa pedagogia está fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, não se resumindo a um mero reformismo no âmbito pedagógico que mantém incólume a estrutura societária". Trata-se, portanto, de uma proposta voltada para a superação da ordem capitalista, fundamentada na teoria e na prática, segundo a perspectiva da práxis, é comprometida com a transformação social, que parte do contexto social e da ação educativa para promover o esclarecimento teórico e social.

> [...] a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo

> de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional (Saviani, 2012b, p. 7).

Nesse sentido, Saviani (2012b) aponta o valor dessa pedagogia pelo seu teor revolucionário em oportunizar e promover a apreensão dos conhecimentos produzidos para todos os indivíduos indistintamente, principalmente aos estudantes das classes populares, geralmente expostos às conformações mercadológicas do capital. Compreender a abrangência teórica dessa concepção pressupõe compreender como trabalhar a realidade modificando-a objetivamente em conteúdos escolares, permitindo aos estudantes apreender conhecimentos que os transformem em sujeitos críticos intencionais dos contextos sociais em que vivem.

> Na Secretaria convivemos com o diverso e esse diverso nos provoca e ensina. Nos ensina a olhar para as dificuldades da estrutura da escola das condições sociais do aluno e apesar de muitas situações desfavoráveis, viabilizar a aprendizagem. Nos obriga a encontrar caminhos, a encontrar parceiros, outros colegas professores que já vivenciaram situações parecidas nos oportunizando a aprender e a ampliar a capacidade de mudar essa realidade social. A educação tem essa capacidade, juntando teoria e prática e a vontade de fazer a diferença, de mudar as coisas, mesmo que demore, de esclarecer os alunos da importância do estudo para ter condições de mudar a situação que vivem, isso é necessário para a ação escolar não ficar só no assistencialismo. Pensar a educação olhando a realidade, fornece para essas crianças um espaço de aprendizagem pra que elas tenham capacidade com o estudo de entender a realidade em que vivem desde pequenos através do conhecimento. É conviver com o diverso, é aprender com os pares, é aprender com a própria criança e lidar com essa realidade e a partir dela promover, propor uma prática pedagógica coerente que alcance essas crianças no seu mundo diverso, na sua dificuldade diversa (Verônica, entrevistada em 2024).

Destacamos aqui a percepção de Verônica sobre seu papel profissional em proporcionar, por meio do trabalho pedagógico, o esclarecimento de diversas situações que atravessam a rotina escolar e a vida dos estudantes. Ela reconhece a importância de integrar teoria e prática na organização de suas atividades, entendendo que essa integração pode ajudar os estudantes a compreenderem as situações que enfrentam na sociedade e a vislumbrarem, ainda que a longo prazo, formas de transformá-las por meio do estudo.

Nesse sentido, Saviani (2015, p. 105) afirma que “a Pedagogia Histórico-Crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social, condição para se atuar de maneira consciente no campo da educação”. Verônica também valoriza a colaboração com colegas para lidar com esses processos, evitando que sua atuação se limite ao assistencialismo, especialmente com estudantes em condições de vulnerabilidade social.

Ensinar e aprender em um contexto de contradições implica desenvolver modos de agir que transformam a identidade profissional do(a) professor(a). As dificuldades apontadas por

Verônica, quando interpretadas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), podem contribuir para o aprimoramento do processo educativo. Considerando a dinâmica da sala de aula e as motivações observadas na prática social, Verônica busca sistematizar os conhecimentos do currículo, oferecendo aos estudantes acesso a saberes que podem ajudá-los, ainda que gradualmente, a enfrentar as situações da realidade em que vivem.

O acesso a saberes sistematizados por meio da educação formal promove uma leitura crítica e transformadora da prática social, em um movimento contínuo e dialético da vida humana, em sintonia com interesses, escolhas e necessidades de existência. Como destaca Duarte (2016, p. 64), "Esse movimento histórico é gerado pelas contradições, ou seja, trata-se de um movimento dialético, que exige do pensamento o desenvolvimento da capacidade de refletir dialeticamente a realidade". Essa reflexão dialética sobre a realidade pode ser promovida entre os estudantes por meio do trabalho educativo e do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados nos conteúdos escolares. Essa concepção é defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, que visa, por meio da escola, à "[...] socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas" (p. 38). Nesse processo de interação entre estudante e realidade social, o(a) professor(a) precisa de fundamentação teórica para entender, acompanhar e apoiar o estudante na aquisição desses conhecimentos.

> A gente precisa sempre se renovar, renovar as nossas visões, as nossas perspectivas, pra poder atender essa clientela, porque eles chegam com outras características, outras demandas, e a gente precisa, como professor, estar ali, precisa estar amparado de alguma forma, precisa ter instrumentos pra abordar aquele aluno. Então, eu acho que a busca por estudo, por capacitação, por renovação, é imprescindível pra gente. Então, você pode estar com 25 anos de carreira que você precisa continuar estudando, que sempre tem novidade, a realidade educacional exige essa constância (Luisa, entrevistada em 2024).

> O professor precisa estar em constante movimento na compreensão das contradições que permeiam o espaço de formação dos cidadãos e de si mesmo. É troca, é abundância de possibilidades de aprender e ensinar, é recarregar as esperanças sobre o mundo e sobre si mesmo. É vibrar com instantes, nas descobertas de uma criança, e com isso recarregar as próprias energias e transformar por meio da educação (Celina, entrevistada em 2024).

Para as professoras, a formação contínua é fundamental para compreender as contradições que permeiam a realidade escolar. Elas enfatizam a necessidade de renovar práticas para atender melhor os estudantes, pois, embora possuam experiência e conhecimentos consolidados sobre o desenvolvimento educacional, o constante movimento da sociedade exige uma adequação constante nas práticas educacionais. As reformas neoliberais influenciam diretamente esse processo, favorecendo, como afirma Luísa, a capacitação profissional para

inovar a ação docente. Segundo ela, o professor precisa estar preparado para “abordar o aluno”. Nessa perspectiva, alinhar o trabalho pedagógico à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) favorece esse acompanhamento, pois seus pressupostos se baseiam no movimento do mundo real, facilitando a interação com a prática pedagógica.

A PHC, que articula teoria e prática, não propõe modelos fixos nem pacotes prontos; em vez disso, parte da prática social vivenciada por professores e estudantes para problematizá-la. Esse processo segue com a apresentação de conteúdos pelos(as) professores(as), que fornecem aos(às) estudantes instrumentos teóricos para interpretar e refletir sobre essa prática. Em seguida, na fase de catarse, ocorre a elaboração de uma nova compreensão, culminando no ponto máximo do ato educativo, em que se espera que o(a) discente alcance clareza e consciência crítica das condições sociais.

Na prática docente de Helena, observa-se que, durante a sua atuação, ocorre a promoção do processo de aprendizagem e conscientização crítica de maneira lúdica. Ela destaca que “Eu consigo mobilizar qualquer acontecimento em sala enquanto os alunos pensam que estão brincando. Estou avaliando qualquer aspecto deles e levando-os a mudar de hipótese, a se conscientizar e a aprender”. A percepção de Helena revela a interação significativa entre estudante, realidade educativa, ação pedagógica e aprendizagem. A PHC busca esse resultado, onde o ponto de chegada da prática social é uma nova maneira de compreender, adquirir conhecimento e transformar a realidade (Saviani, 2012a). Nessa lógica,

> [...] o trabalho coerente e consequente com a PHC supõe a necessária e efetiva apropriação teórica. É desse entendimento que decorre o “método” da Pedagogia Histórico-Crítica; é desse entendimento que emana a possibilidade de superar o engessamento e a noção linear dos cinco passos da PHC. Por fim, é desse entendimento que é possível superar a redução da teoria a uma metodologia ou a uma didática. Nessa perspectiva, o domínio teórico, ao invés de uma fórmula, constitui-se num referencial para compreender como trabalhar com a realidade, ou então, como transformar a realidade objetiva em conteúdos escolares, [...] isso supõe que, se a PHC trabalha com o materialismo histórico, ou seja, com a materialidade, e se a realidade é dinâmica e muda o tempo todo, a utilização de modelos abstratos e a-históricos, como dissemos, representaria a negação da teoria (Orso, 2018, p. 71).

Depreende-se do autor a importância de fundamentar as propostas pedagógicas e as ações educativas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa abordagem permite superar o engessamento do trabalho pedagógico ao articular o domínio teórico à materialidade da realidade. Como aponta Orso (2018), apenas uma teoria transformadora, que compreenda a educação e a sociedade em sua totalidade, pode sustentar uma prática pedagógica crítica, iluminando o processo de construção identitária profissional, abordando criticamente os

condicionantes dos processos educativos e sociais. Conforme indicado nos relatos dos sujeitos de pesquisa, a ação pedagógica orientada pela PHC pode favorecer a apropriação dos conhecimentos em interação significativa com a realidade social, promovendo uma sucessão gradativa de transformação desses indivíduos, dos espaços e das situações. Esse processo se constrói a partir da conscientização dos envolvidos, criando condições para uma prática educativa que transcenda a simples reprodução do conhecimento.

Acreditamos que os fundamentos da Pedagogia Histórico-Critica sejam capazes de permear a estrutura social e de fornecer resistências às novas pedagogias e encaminhamentos neoliberais que atravessaram a organização educacional determinadas pelas políticas públicas, implicando a formação docente dos professores da educação básica e suas práticas pedagógicas, pois essa concepção pedagógica

> Trata-se de uma resistência ativa porque não se limita a efetuar a crítica mostrando os limites, insuficiências e equívocos das teorias hoje hegemônicas. Vai além, formulando uma teoria capaz de orientar a prática dos educadores numa direção transformadora concorrendo para que os trabalhadores ascendam ao nível da classe para-si, condição para que possam desenvolver a práxis revolucionária, cujo êxito tornará realidade a emancipação humana (Saviani, 2023, p. 7, grifos do autor).

A atividade educativa perspectivada na direção apontada por Saviani (2023), deve ter por finalidade orientar a prática dos(as) professores(as) no sentido de desenvolver uma práxis transformadora, intentando formar indivíduos conscientes da sua realidade e contemporâneos às necessidades da sua época, oportunizando a constituição de processos identitários coerentes com esses princípios. Nesse sentido, cabe aos(às) professores(as), ao longo do processo formativo, incorporar uma diversidade de saberes que são constitutivos da profissão docente. Esses saberes abrangem desde os procedimentos adequados às atividades educativas até os contextos sociais, a especificidade do conhecimento a ser trabalhado, além dos saberes pedagógicos e curriculares necessários ao exercício profissional docente (Saviani, 2020).

Segundo Saviani (2020, p. 16), os saberes pedagógicos "[...] fornecem a base para a construção de uma perspectiva especificamente educativa, a partir da qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais". Portanto, tais saberes são essenciais para o desenvolvimento da organização e da ação docente, sustentando-se na compreensão da concepção pedagógica em análise, e objetivam a superação do engessamento escolar, contribuindo para a constituição identitária dos professores.

> [...] para a construção da identidade do professor, tem-se como uma das exigências sua capacitação no domínio do saber teórico, não só como acesso à sua formação, mas como mediação de seu trabalho. O primeiro aspecto da

> identidade do professor é sua condição de mediador cultural. No entanto, a educação também é uma modalidade de trabalho prático, de intervenção social. O processo identitário da/do professora/professor demanda tempo para se construir e reconstruir, assimilando mudanças necessárias, transformando e acomodando o que é ser professora/professor (Freitas, 2014, p. 117-118).

Na referência acima, Freitas (2014) destaca a construção da identidade do professor como um processo em mudança que passa pela aquisição dos saberes fundamentais para a formação e para o desenvolvimento cotidiano das ações pedagógicas no exercício profissional docente. Pressupõe continuidades e rupturas sofridas pelas influências socioeconômicas, políticas e culturais determinantes das políticas educacionais reguladoras dos aspectos relativos à educação, às organizações curriculares, condicionantes das práticas pedagógicas. Elementos importantes na definição da identidade profissional do(a) professor(a), que analisamos à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica pela sua capacidade teórica e crítica de orientar a prática dos educadores rumo à emancipação e a transformação social.

Nesse sentido, ao analisarmos as repostas dos participantes de nossa pesquisa, percebemos em algumas falas o processo de transformação sofrido durante a carreira profissional. Destacaram como suas percepções em torno da profissão foram no curso do tempo se ampliando em função das experiências vividas e dos saberes adquiridos, os quais moldaram suas identidades profissionais.

> Eu acho que a minha identidade profissional está muito ligada à realidade social desde o início da carreira, em termos do que eu acredito, em termos da minha concepção de mundo, em termos de achar que a educação é um meio mesmo de trabalhar para o mundo ser um mundo melhor, um mundo mais igual, sabe? A construção da minha identidade sempre foi marcada pela responsabilidade social, eu acho que é o ponto fundamental. Acho que a minha identidade enquanto profissional é isso. Foi de sentir a responsabilidade social que o papel de professor e de um educador tem, e o peso que isso tem dentro da construção da sociedade, a partir dos desenvolvimentos dos processos de aprendizagem dos estudantes (Emília, entrevistada em 2024).

> A identidade docente é algo singular, constituída por meio de um processo dinâmico, que me possibilita ter consciência, fazer reflexões sobre minha prática docente e me faz muitas vezes mudar de postura diante do novo e acredito que também tenha relação direta com o contexto social no qual estou inserida e no qual desenvolvo a educação e aprendizagem das crianças (Betânia, entrevistada em 2024).

A construção da identidade profissional docente é compreendida como um processo que se forma desde a formação inicial seguindo o envolvimento com a prática pedagógica, orientado por diretrizes documentais que regulamentam as ações educativas, por meio do embasamento teórico e pelo contato com a realidade social. Nos trechos analisados, observamos que as professoras demonstram consciência de seu papel social. Embora não mencionem

explicitamente, suas falas refletem uma concepção de educação e de prática pedagógica que está em sintonia em muitos aspectos com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Emília, por exemplo, destaca repetidamente a responsabilidade social do professor em promover a educação e conscientizar os indivíduos sobre a realidade, visando transformá-la. Ao abordarem a transformação, percebe-se que a estrutura de suas frases revela o valor que essa mudança tem em suas práticas pedagógicas. Essas transformações relacionam-se à emancipação dos sujeitos, fundamentada em experiências ancoradas na prática social - aspecto essencial tanto para a construção de suas identidades profissionais quanto para a transformação dos contextos sociais nos quais atuam como educadoras.

Saviani (2019) destaca que a educação se desenvolve por meio dessas relações sociais, elas são essenciais para o desenvolvimento, o comportamento e a aprendizagem humana. A educação envolve indivíduos concretos, que são produto da sociedade em que vivem. Conforme a sistematização do conhecimento histórico e culturalmente produzido, o(a) estudante e o(a) professor(a) se formam, se educam e se transformam. Para os(as) estudantes, esse processo de aprendizagem não ocorre espontaneamente, mas se desenvolve por meio de análises da prática social, elevando o conhecimento cotidiano à aquisição de conceitos e à abstração, passando por sínteses superadoras e retornando a uma prática iluminada pelo conhecimento (Saviani, 2019, p. 182). Nesse contexto, a prática pedagógica é fundamental, pois seria impossível para a criança amadurecer conceitos científicos sem o auxílio, a mediação de um adulto, no caso, a mediação do(a) professor(a) (Vygotsky, 2001).

Na prática pedagógica, estabelecem-se diversas relações entre o(a) professor(a) e seus pares, entre professor(a) e estudantes, entre os(as) próprios(as) estudantes, com o objetivo de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Esse movimento articula, nos espaços escolares, o desenvolvimento do conhecimento em uma relação direta entre os indivíduos e suas interações com o contexto cultural, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky,[40] embasadas no Materialismo Histórico-Dialético, compreendem o processo de aprendizagem como historicamente entrelaçado à cultura e à sociedade, favorecendo a aquisição de conhecimentos e influenciando os processos de construção identitária nas relações estabelecidas nas mediações do psiquismo e da formação humano.

[40] De acordo com Ferreira e Schlickmann (2022), a Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como Teoria Histórico-Cultural, foi inicialmente desenvolvida por Vygotsky. Essa teoria considera fundamentais, no processo de ensino e aprendizagem, aspectos como a cultura, interação social, a linguagem, o contexto histórico dos indivíduos, as singularidades pessoais, as relações interpessoais, além das condições materiais e biológicas.

> [...] há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a Ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como ciência dialeticamente fundada da formação humana, tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (Saviani, 2019, p. 185, grifos do autor).

A relevância dessas duas correntes teóricas para o desenvolvimento dos processos educativos, segundo Saviani (2019), está no fato de que ambas atuam como mediadoras dos processos psíquicos e da formação humana, viabilizando a aprendizagem dos estudantes. Quando aplicadas em conjunto, promovem a educação e contribuem para a humanização dos envolvidos, alinhando-se à prática social ao valorizar a sistematização e a objetivação dos conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade.

Nesse contexto, ao longo de suas carreiras, os(as) professores(as), nos processos interativos de ensino e aprendizagem, estão continuamente expostos a diversos estímulos que influenciam tanto a organização pedagógica quanto a formação de sua identidade profissional docente. Inseridos na realidade que define os rumos da educação, eles são constantemente desafiados a buscar formação para responder às demandas pessoais, sociais e econômicas, que exigem novas habilidades e aprimoramento profissional contínuo.

Carvalho (2023, p. 21) afirma que "[...] qualquer identidade profissional representa a funcionalidade do capital," ressaltando que, diante disso, os(as) professores(as) precisam estar em processos formativos constantes para atender às exigências de suas práticas pedagógicas, do desenvolvimento profissional e das determinações curriculares condicionadas pelas reformas e políticas educacionais em vigor. Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem o potencial de fortalecer a prática docente e contribuir para o esclarecimento crítico dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesta seção, discutimos a importância de organizar o trabalho pedagógico com base na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), visando desenvolver ações educativas alinhadas à realidade, de modo a compreender como essa teoria pode apoiar tanto a prática pedagógica quanto a formação identitária docente. As análises da pesquisa indicam que diversos fatores, internos e externos, influenciam o trabalho educativo, impactando a prática, a formação e os processos identitários.

Para ampliar a compreensão sobre o tema em estudo - a constituição das identidades profissionais dos(as) professores(as) dos anos iniciais da SEEDF - abordaremos a seguir o currículo, a prática pedagógica como dimensões da (re)configuração identitária dos docentes.

4.3 CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA, (RE)CONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA

O processo educacional é atravessado por inúmeras influências que modelam a organização curricular, orientando a prática pedagógica e promovendo, ao longo do tempo, uma reconfiguração formativa e identitária dos profissionais envolvidos. Esse processo não ocorre de forma isolada; ele está diretamente ligado aos movimentos da sociedade e aos interesses hegemônicos, que estabelecem as regras do capital e determinam as diretrizes para adequar a sociedade a essas imposições.

Desde a Antiguidade, como destaca Saviani (2015), a educação tem servido aos interesses da classe dominante, ajustando-se a objetivos variados, como a industrialização, a escolarização da classe trabalhadora, o desenvolvimento produtivo e a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Ao longo da história, a escola tem refletido essa trajetória, orientada por políticas públicas que, em diferentes períodos, alinham-se aos poderes instituídos, definindo a legislação educacional, os currículos e as práticas docentes, impactando diretamente tanto a formação profissional quanto a identidade dos educadores.

Segundo Gimeno Sacristán (2017, p. 21), os currículos expressam um conjunto de "[...] determinações políticas para a prática escolar, o currículo como conteúdos sequencializados em determinados materiais, como saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo das interações e dos intercâmbios entre professores e alunos". Ele traça o rumo escolar a ser seguido em cada etapa da vida estudantil e carrega consigo as diretrizes que o definem e promovem a educação. Nesse contexto, os discursos dominantes mantêm a educação como um foco central para a organização social, fazendo com que as reformas educacionais resultem em reformulações curriculares e exijam adaptações constantes na formação dos professores.

Segundo Gimeno Sacristán (2017, p. 55), "[...] o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade", incorporando entre suas orientações as intenções formativas que a educação assume como função social. As definições curriculares voltadas ao desenvolvimento social geram mudanças que impactam processos pessoais e profissionais, reconfigurando a identidade docente e direcionando as práticas pedagógicas para aprimorar o ensino e a aprendizagem dos estudantes, ajustando-as às diretrizes vigentes.

A análise das respostas coletadas durante a pesquisa revela que os(as) professores(as) entendem o currículo e os documentos orientadores da SEEDF como um norte para direcionar seu trabalho e a carreira profissional.

> Os documentos eles vêm pra dar um norte, né? Então, eu tenho que entender que quando eu assumo um concurso público, eu tenho as minhas obrigações enquanto professora, eu não posso fugir delas, eu tenho que entender o que eu devo, o que eu não devo fazer. Então, assim, toda essa parte burocrática ela tem um fundamento, né? (Sílvia, entrevistada em 2024).

> O currículo eu acho importantíssimo porque é a partir dele que eu estruturo as minhas aulas, né? (Josete, entrevistada em 2024).

> A gente sabe que na rede a gente tem esses documentos, eles são a base do nosso trabalho. É o currículo que determina até onde vamos, até que ponto precisamos desenvolver com nossos alunos. E como servidores da Secretaria de Educação do Estado Federal, a gente segue, eles são o norte da nossa carreira, é o norte da nossa profissão. E a gente pauta o nosso trabalho pedagógico a partir do que esses documentos determinam (Janete, entrevistada em 2024).

As professoras destacam a importância do currículo como guia para o trabalho a ser desenvolvido com as turmas em cada etapa escolar. Reconhecem a obrigatoriedade de sua utilização e o consideram uma exigência burocrática que orienta a prática educativa, além de vê-lo como base para a atuação docente, apontam seu valor para a profissão. Nesse sentido, percebemos que, ao associar o currículo como norte de sua prática, Janete sugere que, por meio das orientações curriculares, constrói ao longo dos anos seu conhecimento profissional, o que direciona seus processos formativos e estrutura continuamente sua carreira, visando promover práticas pedagógicas que favoreçam o ensino e a aprendizagem. Esse processo delineia características tanto individuais quanto coletivas da atuação docente, contribuindo para a formação identitária e profissional.

Sabemos que o currículo incorpora diferentes intencionalidades em sua proposta, refletindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam as instituições educacionais quanto aos aspectos de formação inicial e continuada para promover o desenvolvimento educacional. Segundo Curado Silva (2011, p. 20), “[...] a formação de docentes da educação básica deve ser analisada tomando como referência três aspectos intimamente ligados: a reestruturação produtiva, o debate sobre um novo paradigma do conhecimento e a relação teoria e prática nos cursos de formação”, que se articulam com as tendências impostas pelas determinações dos setores de poder, os quais ditam as políticas públicas defendidas pelas estruturas econômicas e orientam a formação de estudantes e dos profissionais docentes.

São ações que, por intermédio da conveniência do Estado, regulamentam os currículos de formação dos(as) professores(as) e o direcionamento das práticas pedagógicas propostas pelas políticas educacionais.

> Isto pode ser claramente visualizado nas políticas educacionais que passaram a vigorar a partir da década de 1990 no Brasil, e que trouxeram consigo a prerrogativa de um projeto societário neoliberal, cujas premissas foram ao encontro de estratégias de legitimação para obtenção de um consenso na área educacional que viabilizasse a concretização, a consolidação, a manutenção e a reprodução dessa ideologia (Costa; Souza; Cabral, 2018, p. 2044).

As autoras analisam, no excerto, o panorama da educação no Brasil sob a influência do projeto societário neoliberal. Esse projeto introduz e estabelece no campo educacional estratégias gerenciais que visam alcançar objetivos de controle, moldando os indivíduos de acordo com ideologias que o sustentam e propagam. Segundo Parreira e Pereira (2023), o neoliberalismo configura-se como uma norma que permeia todos os aspectos da vida humana, "[...] desde as relações econômicas mundiais, as políticas públicas e até mesmo a constituição das subjetividades. (...) normativo que estende a lógica do capital a todas as relações sociais e todas as esferas da vida". Dentro dessa lógica, organizam-se currículos alinhados aos poderes instituídos e ajusta-se a formação docente aos padrões almejados.

> [...] um forte desafio para a formação de professores. Colocam-se questionamentos sobre qual currículo deveremos ter ou construir tanto para as escolas, como para a formação dos professores que nelas vão atuar, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais. A busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional se encontra no meio desse movimento em busca de alternativas formativas. Modelos completos e de pronta entrega acham-se em questão (Gatti, 2016, p. 165-166).

A centralidade da formação docente em destaque nas últimas décadas comporta discursos dominantes nos quais subjazem interesses modeladores da realidade social, segundo as propensões do capital. A área educacional, conforme aponta Gatti (2016), é objeto de interesse e campo de disputas seletivas de qual modelo curricular é mais apropriado para formar os indivíduos, na intenção de controlar o que será ensinado, como, quando e para quem, de forma a monitorar as instituições escolares, os processos formativos, os planejamentos das práticas pedagógicas, em função de uma padronização dos processos educativos. Essa política de ajuste educacional, para além das implicações no ensino e aprendizagem, acarretam alterações na profissão e na formação das identidades profissionais docentes. O currículo é visto pelos(as) professores(as) como um suporte para nortear a ação educativa.

> Quem determina a nossa prática é o currículo. Por trás do que fazemos em sala tem sempre os documentos que nos ajudam a estruturar, a organizar a prática pedagógica. E é por ela que as leis que direcionam a educação são efetivadas. Para acompanhar o que a secretaria determina nos seus documentos oficiais como o currículo, temos que estudar, fazer os cursos que ela propõe pela EAPE isso facilita o nosso entendimento e desenvolvimento do que é proposto (Janete, entrevistada em 2024).

O trecho em destaque demonstra o poder do currículo sobre a ação dos(as) professores(as). Observamos que Janete, com a intenção de atender às diretrizes do currículo escolar, busca processos formativos para se ajustar aos novos direcionamentos dos documentos. Dessa forma, como afirma Gatti (2016), ela se envolve em uma busca constante por métodos, práticas, atitudes e valores que atendam às prerrogativas oficializadas. Nessa lógica, o corpo docente acaba, indiretamente, alinhado ao projeto societário neoliberal, que define diretrizes para a educação e, por meio da organização curricular, promove seus objetivos de formação social.

Assim, as práticas pedagógicas vão sendo gradativamente modificadas para refletir a estrutura curricular estabelecida. Como destaca Gimeno Sacristán (2017, p. 26), "O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas". Não existe neutralidade curricular, mesmo quando as intenções que o orientam não são explícitas.

O currículo é lugar de disputas de interesses e de poderes historicamente demarcados para a formação humana (Arroyo, 2011). Quais escolhas definem os conhecimentos incluídos no currículo? Apple (2009, p. 59) o descreve como o "[...] produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo". Assim, estabelecer o currículo é definir o tipo de formação desejada para uma sociedade específica em um determinado período histórico, produzindo características que, ao longo do processo, formam e constroem as identidades dos sujeitos envolvidos.

> Eu gostaria de dizer que eu nunca parei para refletir sobre minha prática dessa forma, e muito menos sobre a minha identidade, e que isso bugou um pouquinho minha mente. Acabou que eu percebi algumas coisas importantes que eu não tinha percebido ao longo, né? Eu vi que para acompanhar o que o currículo da educação determinava eu me transformava e mudava a minha prática, a minha identidade. Sem perceber eu segui no caminho que o currículo determinou (Clarice, entrevistada em 2024).

> A identidade docente pra mim está relacionada ao que eu sou, a partir das formações que participei ao longo da minha carreira para desenvolver o que estava proposto no currículo e ajudar os meus alunos a aprenderem (Nádia, entrevistada em 2024).

O exercício profissional incorpora gradualmente as diretrizes documentais que organizam a prática pedagógica nas instituições educacionais, as quais formam os indivíduos com base nos currículos estabelecidos. Esses currículos acomodam interesses e influências conjunturais que impactam a sociedade por meio da educação. A fala de Clarice ilustra como as determinações curriculares influenciaram sua constituição identitária. Ela afirma que, embora tenha seguido as orientações do currículo ao longo do processo educativo, nunca parou para refletir sobre como ele direcionava suas escolhas, ações e moldava sua identidade profissional. De maneira semelhante, embora consciente da consciente da influência curricular na profissão, Nádia ressalta que o currículo definiu os rumos de sua carreira, por meio das formações realizadas para atender ao que o documento estipulava. Conforme aponta Apple (2009), o currículo atua como um parâmetro de organização social, promovendo transformações contínuas nos envolvidos, como Clarice e Nádia, ao provocar (re)configurações identitárias em função da necessidade de ajustar suas práticas às orientações curriculares que direcionam a dinâmica educativa.

No panorama político e social da humanidade, ações e grupos de comandos distintos promovem as seleções dos conhecimentos que gradativamente vão dando norte na (re)configuração curricular, na padronização da formação dos(as) professores(as) e na (re)organização das práticas pedagógicas mais alinhadas, ou não ao pragmatismo. Contrárias a essa propensão, defendemos a realização da sistematização curricular em um direcionamento crítico e emancipatório dos docentes e discentes em todos os níveis de formação, pois acreditamos, segundo Silva (2021),

> [...] na necessidade de elaborar uma teoria curricular que prime pelo estudo das origens do campo, das políticas para ensino, dos sujeitos implicados com a sua prática e das condições materiais sociais, políticas, culturais, estéticas e religiosas para a implantação de qualquer prática curricular. É preciso romper com ideias estritamente teóricas, ou demasiadamente práticas, como se fossem opostas (Silva, 2021, p. 52).

De acordo com esse autor, o embate que acomoda as discussões curriculares no Brasil precisa avançar no sentido de estreitar as relações entre a teoria e a prática em torno das políticas de ensino que prezem pela composição curricular nessa direção, contribuindo para a formação dos indivíduos, dos(as) professores(as) mais perspicazes para o enfrentamento e a reversão crítica das lógicas sociais estabelecidas.

Porém, a partir da implementação da resolução CNE/CP nº 2/2017, de acordo com a BNNC, fica determinada a revisão curricular das redes de ensino para integrar e alinhar à política nacional da Educação Básica. A resolução CNE/CP nº 2/2017 instituiu a implantação

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a finalidade de orientar as modalidades de ensino da Educação Básica. No §1º do Art. 5º descreve,

> A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2017, p. 5).

Desse modo, ao instituir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o MEC determina que

> [...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 08).

A discussão curricular baseada na BNCC envolve um caráter político que busca implementar um currículo nacional básico, visando à articulação e coordenação de políticas públicas em todo o território. Essas políticas abrangem a formação de professores(as) e as avaliações, promovendo a reestruturação dos currículos regionais e incorporando matrizes de conhecimentos comuns.

Para a formação docente, a princípio, foi instituída a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), conforme o parecer CNE/CP nº 22/2019. Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura (Brasil, 2024). Ambas as resoluções seguem os princípios da BNCC, definindo diretrizes para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as). Embora não tenham a intenção explícita de promover a formação identitária docente, o exercício profissional e as contradições inerentes ao processo acabam por construir características identitárias ao longo da implementação da normatização em que serão acomodados os processos formativos e as práticas pedagógicas.

A Resolução CNE/CP nº 04/2024 em relação à formação de professores determina:

> Art. 6º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional, pautada pela: I – pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente; II - pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da

> práxis como expressão da articulação entre teoria e prática (Brasil, 2024, p. 4).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 04/2024, a formação inicial dos professores deve promover a emancipação dos estudantes, articulando teoria e prática no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o qual deve ser fundamentado na práxis. Segundo Vázquez (1977), o conceito de práxis sugere que teoria e prática são indissociáveis, de modo que a teoria ilumina a ação prática, promovendo conscientização e transformação social entre os envolvidos.

Nesse sentido, a proposição da referida Resolução, destacada no Art. 7º, inciso I, indica que a organização curricular das instituições formativas, conforme aponta o documento Brasil (2024, p. 4), a priorização da "[...] coerência curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e à vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica e da Educação Superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho". A partir dessa determinação, depreende-se que os currículos formativos podem ser construídos em uma perspectiva crítica e transformadora da realidade social.

Nessa perspectiva, busca-se uma formação capaz de promover a emancipação de todos os indivíduos. Com base nesse princípio, a formação de docentes e discentes, por meio do ato educativo, pode facilitar intervenções transformadoras na sociedade. As discussões curriculares, por sua vez, assumem um caráter político, envolvendo disputas de poder que influenciam na seleção dos conhecimentos que compõem a estrutura do documento curricular.

Segundo a concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, a intencionalidade do trabalho educativo deve pautar-se na organização pedagógica fundamentada na objetivação do conhecimento universal marcado pela processualidade histórica e crítica do desenvolvimento da sociedade. Duarte (2016) afirma que o conhecimento ativa o pensamento e movimenta a natureza humana no sentido do conhecer, ter lucidez e consciência da sua ação, para que o indivíduo possa transformar a realidade que o cerca.

A pesquisa identificou a relevância do currículo para as ações educativas voltadas à conscientização e transformação social, devendo ele ser fundamentado em concepções teóricas que reflitam o tipo de sociedade que se deseja desenvolver. Essa orientação influencia diretamente a prática docente, norteando as abordagens e estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

> O currículo e outros documentos da rede, eles sempre tiveram linhas claras na defesa da construção do conhecimento. Eu acho que a relevância do currículo vem muito pra mim nessa coisa mesmo da fundamentação teórica que esses documentos trazem. Porque assim, eu vivenciei alguns tipos de currículo ao longo da minha carreira e acho que a forma como você enxerga esses documentos tem muito a ver também com um pouco da sua formação,

> enquanto profissional, e com a sua visão de mundo, com a forma como você acredita que tem que desenvolver o seu trabalho (Emília, entrevistada em 2024).
>
> Então, o currículo é extremamente importante, como um guia pra garantir a aprendizagem dos estudantes. Eu creio que nós vivemos em uma sociedade estratificada em classes e a única forma de quebrar essas barreiras é pela educação, essas barreiras da estratificação, né? Então, a qualidade do trabalho com o currículo é importantíssima (Jane, entrevistada em 2024).
>
> O currículo é norteador pra todo trabalho. O Currículo em Movimento, foi feito a muitas mãos e com a participação de colegas que estavam dentro e fora da sala de aula. É um documento de orientação, instrumento para uma rede inteira, por isso tem algumas contradições de quem não vive ali o cotidiano da escola. Considero que o currículo é norteador, ele é imprescindível para o trabalho pedagógico. E é por isso que eu acho que é ideal esse nome Currículo em Movimento (Helena, entrevistada em 2024).

Observamos nesses excertos que as professoras se referem ao Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF com uma postura ativa, reconhecendo sua relevância para organizar o trabalho pedagógico de forma consciente e voltada para desenvolver nos estudantes uma educação crítica sobre a realidade social. Emília menciona o currículo de maneira positiva, ao valorizar a fundamentação teórica que o sustenta, alinhando-o às concepções que considera essenciais para o enfrentamento das questões sociais. Jane, ciente do contexto que a envolve e de seu papel, vê nas diretrizes curriculares a oportunidade de oferecer uma educação de qualidade aos alunos menos favorecidos. Já Helena enxerga o currículo como um documento fundamental para sua prática e valoriza o processo de construção, que incorporou as diferentes vozes dos(as) professores(as) da rede pública do DF, considerando apropriado o nome "Currículo em Movimento" por refletir a ideia de transformação intencional na construção e no objetivo de uma educação que busca transformar a prática social.

O desenvolvimento curricular orientado por uma perspectiva crítica possui um potencial transformador da realidade social, pois fundamenta-se em teorias que aprofundam a compreensão sobre a atividade prática. Nas reflexões das professoras, percebemos a força do currículo em possibilitar mudanças nos contextos em que atuam, promovendo práticas pedagógicas significativas e transformadoras. Trata-se de um currículo capaz de ressignificar as identidades dos sujeitos envolvidos com a prática social e com o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo deve promover e valorizar conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, articulando-os à práxis pedagógica em sintonia com a realidade concreta, de modo a favorecer a emancipação dos indivíduos. Um currículo fundamentado nessa compreensão tem como

objetivo direcionar o trabalho político-pedagógico no ambiente escolar, oferecendo aos professores e estudantes meios de reflexão e condições para promover transformações sociais.

> Na PHC concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente (Orso; Malanchen, 2016, p. 3).

Acreditamos, conforme apontam os autores, que o currículo seja organizado de forma a permitir aos inseridos no processo ensino e aprendizagem, para além dos conteúdos definidos, a percepção do movimento da contradição existente no seio da sociedade, desmistificando os processos de dominação que cerceiam os direitos e deveres dos indivíduos. Nessa ordem, julgamos coerente pressupor que a diretriz curricular respaldada na Pedagogia Histórico-Crítica contribui para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) por ela se tratar de uma concepção pedagógica referenciada teoricamente e em intrínseca relação com a prática social.

O processo de formação pautado nessa perspectiva teórica pode descortinar outros rumos e encaminhamentos para a formação dos estudantes, para a profissão docente e consequentemente outras realidades constitutivas da identidade profissional docente. Segundo essa concepção historicamente situada no seio da sociedade, o processo contraditório que alimenta as relações deve favorecer a organização e reorganização dos conhecimentos, articulados dialeticamente com esses movimentos durante a formação e a carreira profissional.

> No que se refere à formação docente e sua profissionalização podemos afirmar que um currículo para a formação de professores demanda necessariamente uma reflexão sobre a formação e a prática docente. Em suma, entendemos o currículo da formação de professores como espaço de construção e reconstrução de conhecimento, cabendo, pois, ao docente participar de forma ativa nesse processo de construção. O desenvolvimento curricular está diretamente relacionado ao desenvolvimento da formação do professor no que se refere aos saberes e as práticas e suas relações (Machado, 2016, p. 307).

Um currículo alinhado à formação e à materialidade da prática pedagógica, conforme sugere Machado (2016), possibilita a participação ativa dos(as) professores(as) e promove um comprometimento genuíno com o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, abre-se espaço para a autonomia e a emancipação humana, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes de sua atuação no mundo. Pensar a organização curricular, a prática pedagógica e suas implicações nos processos identitários envolve considerar as definições estabelecidas nos documentos oficiais que regem os processos formativos. Esses documentos

são influenciados por forças estruturantes, capazes de direcionar políticas públicas educacionais que impactam diretamente a profissão docente e, consequentemente, as identidades profissionais.

Na próxima seção, abordaremos a relevância da prática pedagógica na constituição da identidade profissional dos professores dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no DF, explorando os elementos e fatores que influenciam seus processos identitários, bem como as percepções e características identificadas ou descritas por esses profissionais durante a ação docente observada na pesquisa.

4.4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS DAS COORDENAÇÕES REGIONAIS DE ENSINO DE SOBRADINHO E DE PLANALTINA NO DF

O exercício profissional docente exige que os(as) professores(as), ao longo de sua carreira, se apropriem de saberes e práticas necessárias ao desenvolvimento da profissão. Desde os primeiros anos escolares, os indivíduos têm acesso a conhecimentos e experiências formativas que agregam valores, práticas e saberes fundamentais à construção e ao desenvolvimento da profissão docente. Trata-se de processos formativos definidos pelas legislações vigentes que, em diferentes etapas da vida, direcionam o percurso pessoal, educacional e profissional dos indivíduos. De acordo com as demandas da organização social de cada época são incorporados aos currículos escolares as diretrizes de funcionamento do trabalho pedagógico. Nesse movimento histórico e contraditório, homens e mulheres adquirem conhecimentos que facilitam a atuação no mercado de trabalho e, gradativamente, constroem suas características individuais e profissionais.

De acordo com Carvalho (2023, p. 4), a identidade é o "[...] resultado da 'síntese de múltiplas determinações' contraditórias, que compreende assim o indivíduo concreto, isto é, o indivíduo inserido historicamente em relações sociais determinadas". Essas múltiplas determinações, vividas nas experiências pessoais e profissionais de cada indivíduo, formam o conjunto de atributos que definem e singularizam sua identidade. Em nossa pesquisa, identificamos que experiências vividas pelos professores durante o período de escolarização marcaram suas trajetórias e ofereceram suporte na escolha, na prática da docência como profissão e no seu perfil profissional.

> Eu sempre quis ser professora, sempre. Eu lembro muito das minhas professoras da primeira série, era especial, lembro muito da professora da terceira e da quarta série, elas eram muito caprichosas, eram muito amorosas,

> eu lembro desse afeto. Apesar de que na época, a gente não entendia isso, né? Nessa época era diferente, as professoras eram autoritárias, a gente tinha uma relação de respeito, de distanciamento, mas elas permitiam que a gente conversasse com elas. Isso me marcou muito e eu trago isso pra minha prática até hoje (Brenda, entrevistada em 2024).

> A gente sempre brincou de escolinha, e queria ser a professora tal. A gente usava o nome das professoras da época, que eram as bonitas, as inteligentes, as mais atenciosas. Depois no magistério, quando eu comecei a estagiar, minha professora de estágio era a professora Ivone. Era apaixonada pela professora Ivone. Ela era muito séria, muito competente. E a professora que eu estagiava na sala dela, era outra, assim, excepcional. A Diná. E, pra mim, assim, eu queria ser a professora igual às duas, eu queria ser parecida com elas, ter a responsabilidade delas, a facilidade de falar como elas como professoram (Betânia, entrevistada em 2024).

Nos relatos das professoras, constatamos que experiências positivas vividas durante a fase escolar foram fundamentais para a escolha da profissão docente. Lembranças de afeto, atenção, elegância, competência e seriedade no trabalho das professoras do passado marcaram profundamente o processo formativo de Brenda e Betânia. Ao se tornarem professoras, ambas buscaram incorporar essas qualidades em suas práticas pedagógicas, preservando o vínculo afetivo com seus alunos. Inspiradas pelos modelos de ação que vivenciaram, integraram essas referências à sua prática.

Segundo Nóvoa (1992), no processo de construção da identidade profissional, modos de ser e de estar na profissão são estabelecidos pelas diferentes relações vividas, que consolidam a individualidade de cada pessoa. Essas referências tornam-se especialmente importantes no início da carreira docente, quando os desafios da prática pedagógica se apresentam mais intensos.

Falando em desafios, destacamos que a profissão docente é marcada por uma combinação deles. Para muitos, escolher ser professor representa uma possibilidade de ascensão social, com a oportunidade de entrar no mercado de trabalho, obter uma profissão e conquistar a estabilidade financeira necessária para custear a vida. Esses desafios estão entrelaçados com as diversas influências que cercam o ambiente escolar e contribuem para a formação das identidades.

Nos relatos de Sílvia (2024), ela menciona que várias mulheres de sua família exercem a docência: algumas por vocação, outras por necessidade, outras pela facilidade de emprego rápido. No seu caso, a motivação inicial foi financeira, pois, embora a profissão não a atraísse devido ao cansaço que via em sua mãe, optou pelo caminho docente. Como relata: “[...] aos 17 anos eu comecei a trabalhar como professora em uma escola particular, e assim estava

empolgada, né? Pelo emprego, pela questão de ter um salário, né? Só passei a gostar depois de um tempo e com a prática. É uma profissão difícil, suga muito a gente".

Muitas características apontadas por Sílvia em sua escolha pela docência refletem a realidade da profissão, marcada historicamente pelos diversos motivos que levam à escolha profissional. Hypólito (2020) destaca que a classe docente se originou de diferentes vertentes sociais e que, devido às constantes mudanças na sociedade, possibilitou a "[...] projeção social, política e cultural para as mulheres" (p. 86). E cada vez mais elas participam do mercado de trabalho, disputando esse espaço com os homens. Esse fenômeno resultou em transformações no desenvolvimento do trabalho docente.

> A docência elementar era exercida por homens e à medida que o sistema de ensino se expande, com o desenvolvimento do capitalismo, passa a ser exercida fundamentalmente por mulheres. Isso foi possível devido a múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a ideologia da domesticidade, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as "habilidades femininas" e com o ideário do sacerdócio e da vocação, dentre outros (Hypólito, 2020, p. 131).

A docência é uma profissão que, devido às transformações sociais, passou de uma atividade predominantemente masculina para, em grande parte, ser exercida pelas mulheres. Esse processo contribuiu para a funcionarialização da categoria e a consequente desvalorização salarial, refletindo o baixo reconhecimento atribuído ao trabalho feminino. Com o tempo, isso levou à proletarização da profissão docente, que perdeu prestígio social e autonomia sobre seu processo de trabalho (Hypólito, 2020). Nesse contexto, Carvalho (2023, p. 18) ressalta que os meios de comunicação e outras instâncias da sociedade produzem discursos que apontam a "obsolescência da atividade docente", influenciando a opinião pública. Esses fatores impactam a identidade profissional e o reconhecimento social da docência. Em suas falas, as professoras expressam as dificuldades que enfrentam devido à falta de valorização profissional.

> A sociedade tem a visão de que o professor é alguém que somente fica com as crianças. Infelizmente, não respeitam mais o professor como antes, constantemente há casos de agressão e violência. Nossa classe sofre com muitos comentários negativos vindos de pessoas que não conhecem a realidade. A figura do professor não é valorizada e os governantes deixam isso claro na baixa remuneração que recebemos (Cora, 2023, em resposta ao questionário).

> Acredito que muita coisa de ruim que acontece, a sociedade responsabiliza a escola, os professores, esquecendo que para a aprendizagem acontecer na íntegra precisa de pais dedicados à aprendizagem dos filhos, apoio dos órgãos, investimentos financeiros, de profissionais para apoiar os professores, os alunos com dificuldades nas aprendizagens, de material, entre outros fatores (Júlia, 2023, em resposta ao questionário).

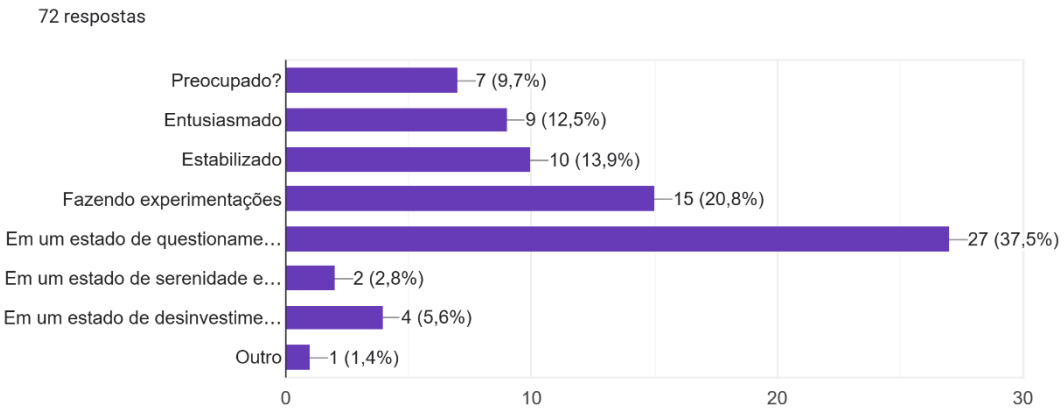
Nas respostas das professoras, percebemos o sentimento de insatisfação com a atenção dada à categoria docente e as condições para exercê-la. A perda do prestígio social da profissão resulta em uma percepção de menor valor da atividade docente, e a sociedade tende a (co)responsabilizar o(a) professor(a) por situações que fogem ao seu controle e pelos baixos rendimentos dos estudantes. Diniz-Pereira (2007, p. 83) destaca que a sociedade geralmente procura “culpabilizar, os professores e as professoras por todas as mazelas da educação escolar”. Júlia e Cora retratam a realidade escolar, destacando que a função que exercem deveria contar com maior apoio da família e das instituições governamentais para que os processos de aprendizagem pudessem alcançar melhores resultados.

Sabemos que muitos fatores impactam a valorização da categoria. De acordo com Apple (2020), diferentes condições interferem nos processos de reconhecimento do professorado, especialmente em momentos em que o neoliberalismo dita as regras para as reformas educacionais, influenciando no conjunto a construção da identidade profissional docente, pois

> [...] as condições de classe, raça e gênero da vida dos professores e das professoras, as lutas por trabalho, salários e benefícios sociais, recursos adequados, autonomia docente e respeito, currículo e condições de trabalho são obviamente necessárias, especialmente em tempos de ataques neoliberais ao estado, na própria ideia de "esfera pública", e ao trabalho remunerado e não remunerado em geral (Apple, 2020, p. 14).

Esses fatores intensificam processos que afetam as escolhas dos(as) professores(as). Na pesquisa, eles(as) relatam as situações vivenciadas na prática ao desenvolver seu trabalho pedagógico, situações que permeiam toda a carreira e impactam sua ação e identidade profissional em diferentes fases do desenvolvimento docente (Huberman, 1992). Nóvoa (2017, p. 1134) ressalta que "[...] têm surgido novas tendências de 'administração' dos professores" que incorporam à sua função padrões de desenvolvimento definidos por dispositivos de avaliação e promovem "[...] a intensificação do trabalho dos professores, que vem atingindo níveis impensáveis, seja pela atuação de uma escola que quer abraçar todas as funções, seja pela crescente burocratização da vida escolar e docente". Esse processo acaba reduzindo a autonomia dos professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que leva a sentimentos de cansaço, adoecimento e instabilidade profissional. O Gráfico 3 destaca como os docentes percebem a carreira.

Gráfico 3 - Percepção da carreira



Fonte: Elaboração da própria autora (2024).

O gráfico aponta que muitos(as) docentes estão em um momento de questionamento e reflexões sobre a carreira. Camile (2024), com quatorze anos de profissão, declara que "Nesse momento estou tentando encontrar outros caminhos pra seguir na profissão, seja trabalhando com a formação de professores, seja a coordenação pedagógica, a Direção, quero entender tudo que envolve o que eu faço, não posso me acomodar".

Sabemos que as dificuldades enfrentadas no encaminhamento da prática pedagógica levam os(as) docentes a terem posicionamentos diferentes em relação às percepções e encaminhamentos profissionais. Nesse sentido alguns demonstram preocupação com as situações que vivenciam no cotidiano escolar, questões que levam ao desinvestimento profissional, à insatisfação e à busca por outras profissões. Josete (2024) ilustra bem essa situação quando destaca que "[...], mas se eu tivesse oportunidade, eu migraria para outra carreira". A professora está insatisfeita e não vê futuro na profissão docente, continua estudando para atingir seus objetivos. Outros(as) docentes, por sua vez, demonstram uma postura de estabilidade, vendo a atual condição como aceitável para continuar na profissão. Já o entusiasmo aparece como um fator motivador, capaz de provocar transformações na prática pedagógica e demonstrar que, apesar dos obstáculos, ainda é possível fazer a diferença com a sua ação. Por fim, a serenidade demonstra que o professor chegou em uma fase em que atua dentro das suas possibilidades, sabe dos limites de sua atuação. Brenda (2024), com trinta anos de profissão declara, "Então, levou um tempo pra eu aprender, mas eu aprendi. Que a minha linha, o meu caminhar com essas crianças é até um determinado ponto. Passou desse ponto, é família, é estado, é outra coisa".

Para Huberman (1992), a carreira docente passa por diferentes estágios, começando pelo choque de realidade no início da profissão, passando pela fase intermediária, marcada por

entusiasmo e maior compreensão da função, até chegar à fase final, de serenidade, próxima à aposentadoria, em que, com os anos de experiência, o professor desenvolve suas ações com mais aceitação, tranquilidade, conhecendo seus limites e possibilidades.

Essas fases representam etapas possíveis na vivência dos(as) professores(as), mas não seguem uma sequência rígida ou comum a todos(as). Cada docente é único(a) e se apropria dos saberes e das vivências escolares de maneira particular, integrando em seus processos individuais e coletivos modos distintos de atuação em cada fase da carreira. Isso caracteriza os processos identitários estabelecidos com a profissão, com os pares e com a multiplicidade de relações desenvolvidas ao longo da vida e da docência (Diniz-Pereira, 2012).

Trabalhar com estudantes do Ensino Fundamental de anos iniciais[41] requer o desenvolvimento de atividades que abrangem todas as áreas do conhecimento, com foco no aprimoramento cognitivo e social da criança, considerando sua cultura e o contexto em que está inserida. Esses processos, mediados pela ação docente buscam promover a construção de aprendizagens de forma lúdica e concreta, ampliando gradualmente o conhecimento nesta etapa escolar. Planejar e organizar a prática pedagógica para esse público, conforme a orientação dos documentos normativos da SEEDF e suas especificidades, é descrito por Emília (2024) como algo "[...] diferente. Os conhecimentos que você trabalha nos anos iniciais são a base de tudo o que aquela pessoa vai adquirir ao longo da vida. Isso é muito importante. Trabalhar com a criança em formação é lidar com inúmeras janelas de oportunidades".

Apesar das dificuldades e da falta de recursos comuns na escola pública, a atuação nos anos iniciais ainda é motivo de entusiasmo para alguns(as) professores(as). Esses fatores, somados ao conjunto de experiências que permeiam a carreira, aos processos formativos, às escolhas pela alfabetização ou pelos quartos e quintos anos, são elementos que diferenciam e constituem as identidades profissionais dos(as) professores(as).

Os participantes da pesquisa destacam que a escolha por essa etapa decorre da especificidade do trabalho, são crianças mais dóceis e fácil de lidar.

> Eu já trabalhei com todas as séries, tanto que eu me formei em matemática, já trabalhei com Ensino Médio, Ensino Fundamental II, já trabalhei com educação infantil, mas onde eu me encaixo melhor é com os alunos dos anos iniciais, principalmente os que estão em processo de alfabetização (Betania, entrevistada em 2024).

[41] O Ensino Fundamental é composto pelos anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais são organizados em Ciclos para aprendizagem do 1º ao 5º ano. Nessa etapa a organização curricular enfatiza "[...] a construção de conceitos, procedimentos e atitudes a partir das mediações feitas pelos estudantes e, principalmente pelo professor, possibilitando ao estudante ampliar sua capacidade de aprender" (Distrito Federal, 2019, p. 71).

> Gosto muito de trabalhar com os anos iniciais. Não tive escolha me formei para isso, sou pedagoga. Gosto porque demonstram interesse em aprender, são motivados. A minha preferência nos anos iniciais são os alunos do 4º ano, por familiaridade com os conteúdos (Camile, entrevistada em 2024).

> Os anos iniciais é uma fase mais fácil de trabalhar, no sentido de você oferecer, você mostrar, oportunizar as atividades e os estudantes se envolverem de maneira mais fácil, mais interessada, inclusive (Luísa, entrevistada em 2024).

> Na verdade, o ensino fundamental, quando eu entrei na rede pública, foi o que eu vi que identificaria comigo. Quando eu estagiei e passei por várias escolas, eu percebi que os meninos menores me cativavam mais, eu teria mais facilidade, eu vi mais amor ali. Por isso trabalhar com os anos iniciais, na alfabetização é o meu lugar (Nádia, entrevistada em 2024).

Nas falas das professoras, observamos que a atuação docente com estudantes dos anos iniciais é motivada tanto pela escolha pessoal quanto pelo encaminhamento via seleção em concurso público para essa etapa de ensino. Muitas expressam afinidade com crianças dessa faixa etária, destacando seu interesse em aprender, sua maior atenção, envolvimento lúdico e, geralmente, possuem comportamento mais tranquilo.

Entre os(as) professores(as) que trabalham com os anos iniciais, alguns preferem os estudantes dos quartos e quintos anos pela familiaridade com os conteúdos. Sílvia (2024), por exemplo, menciona que gosta de atuar com esses alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental, anos iniciais, desenvolvendo um trabalho diferenciado: “A gente se senta, a gente debate os assuntos relacionados à geografia, à história. Então, assim, tem uma troca bem legal, os meninos estão começando a amadurecer”.

Nos relatos das professoras, percebe-se a singularidade do trabalho docente. Os traços identitários são construídos a partir das escolhas feitas, com cada público demandando um trato e uma linguagem específicos. Esse processo, que se renova a cada ano, orienta a identidade profissional dos docentes na mediação do conhecimento para os estudantes.

No grupo de professores(as) que trabalham nos anos iniciais, alguns escolhem atuar com estudantes em processo de alfabetização, especialmente aqueles do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2014). Optar por essa etapa exige uma compreensão profunda do processo de alfabetização, que, segundo o Currículo em Movimento da SEEDF (Distrito Federal, 2018, p. 21), é “[...] um processo complexo que implica a compreensão de que o estudante passa por etapas sucessivas e elabora hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética”, dentro da perspectiva do letramento.

O(a) professor(a) que trabalha com crianças na fase da alfabetização, mais do que em outras, precisa estar disposto(a) a participar de cursos e formações específicas para atender às

demandas do processo de alfabetização. Helena (2024) ressalta que “há uma beleza na alfabetização, porque existe uma grande transformação quando você inicia os processos de leitura e escrita da criança”. Ela destaca que alfabetizar não se aprende no primeiro contato com as crianças; exige estudo e cursos para entender as “hipóteses” de aprendizagem dos estudantes e que o aprimoramento ocorre com anos de estudos e as experiências pedagógicas.

Nesse contexto, Emília (2024), que trabalhou com alfabetização durante seus trinta e um anos de carreira, comenta: “Eu gosto muito de alfabetizar. A alfabetização, nos anos iniciais, é um período de aprendizagem muito importante. É marcante e muito significativo. Toda criança que aprende a ler, vai ler pelo resto da vida”. A professora expressa sua paixão pela especificidade da alfabetização, e sua trajetória reflete as marcas de três décadas dedicadas a essa prática, participando dos cursos oferecidos pela EAPE e pelo MEC para aperfeiçoar sua atuação e singularizar sua ação no atendimento a esse público. Ou seja, o que a constitui como a professora que é, é o conjunto de relações e situações vividas ao longo da carreira, que promoveram a construção de sua identidade profissional.

> Portanto a construção da identidade profissional docente é um processo social no qual os professores assumem, enquanto atores sociais, escolhas que refletem a relação entre o pessoal e o profissional. Essas escolhas sofrem influências de natureza externa e interna e desvelam a capacidade potencial do professor de demonstrar, na prática profissional, seus valores, objetivos, fatores contextuais e representações sociais sobre o papel do professor (Cruz, 2017, p. 57).

A identidade profissional docente pode ser compreendida como uma marca que reflete, ao longo da trajetória pessoal e profissional, os compromissos assumidos nas relações estabelecidas para aprender e ensinar ao longo da vida e da docência. Esse processo se constrói e se transforma continuamente em diálogo com as vivências cotidianas, a prática pedagógica e as condições econômicas e conjunturais que orientam as regulamentações do Estado sobre a organização da profissão docente. No caso dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no DF, essa identidade é um construto influenciado por múltiplas determinações que caracterizam, definem e delimitam a atuação docente de cada professor(a) em diferentes situações e momentos da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica das transformações sociais que moldaram as organizações humanas evidencia como os interesses econômicos, políticos e culturais em constante disputa impactaram as políticas educacionais ao longo do tempo. Essas dinâmicas exigiram sucessivas (re)estruturações das formações docentes iniciais e continuadas, em alinhamento com as demandas dominantes de cada época. Nesse contexto, a identidade profissional docente emerge como um processo formativo e constitutivo contínuo, que reflete os modos de ser e agir do(a) professor(a) em sua carreira, profundamente influenciada por essas transformações e pelas práticas pedagógicas vivenciadas ao longo do exercício profissional.

Em diferentes momentos da humanidade, os conhecimentos elaborados foram transmitidos ao conjunto de homens e mulheres por meio dos processos de ensinar e aprender. Nesse trajeto, apesar das dificuldades e contradições inerentes à existência e ao desenvolvimento humano, a preocupação com a educação consistiu em inserir os indivíduos no mundo social, ao mesmo tempo em que regulava suas ações de acordo com os discursos hegemônicos de cada época, modelando suas identidades.

Nesse contexto, a educação e a sistematização dos processos de ensino emergiram como instrumentos transformadores, reguladores e mediadores das intenções estruturais da sociedade. Os processos de profissionalização dos indivíduos, por sua vez, atrelavam-se às perspectivas formativas determinadas pelas necessidades e pelas forças de controle em disputa. A profissão docente acompanhou essas mudanças, ajustando-se às demandas dos mecanismos de organização e ordenamento social. Em contato com a materialidade da prática pedagógica e com os processos formativos iniciais e continuados, os(as) professores(as) assimilaram concepções teóricas que, gradativamente, caracterizaram os processos identitários pessoais e profissionais.

Os discursos produzidos pelas reformas neoliberais, especialmente aquelas ocorridas no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, (Machado 2021; Malanchem, 2016; Oliveira 2018) provocaram profundas alterações nas políticas educacionais e na organização curricular das instituições de ensino. Essas mudanças influenciaram diretamente as concepções de formação docente, que passaram a ser marcadas por perspectivas privatistas e modelos de formação aligeirada. O foco dessas iniciativas recaiu sobre o aperfeiçoamento técnico, a padronização do ensino (Silva, 2021) e a constante atualização dos conhecimentos dos(as) professores(as), conforme as demandas do capital (Carvalho 2023), impactando significativamente as identidades.

Diante desse cenário, o percurso investigativo proposto na tese buscou compreender como as múltiplas determinações identificadas na materialidade da prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal, caracterizadas pelos elementos e fatores que atravessam a ação docente, se articulam e contribuem para a constituição das identidades profissionais. A investigação foi orientada pela imersão em fundamentos teóricos que possibilitaram uma análise mais ampla das influências dos encaminhamentos históricos que moldaram e continuam moldando a área educacional. Essas influências impulsionaram a (re)estruturação das formações iniciais e continuadas, refletindo diretamente no planejamento, na execução das práticas pedagógicas e na (re)configuração das identidades docentes ao longo da carreira profissional (Diniz-Pereira, 2007; 2012).

Assim, foi realizada uma análise da produção acadêmica por meio do estado do conhecimento, permitindo mapear os estudos sobre a temática no período de 2010 a 2022. Foram utilizadas quatro bases de pesquisa voltadas para a educação e a formação humana: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), além dos Anais da Pedagogia Histórico-Crítica, considerados relevantes para a formação docente e a constituição das identidades profissionais. Segundo Silva e Borges (2018), averiguar, por meio do estado do conhecimento, o que já foi pesquisado sobre nosso objeto de estudo constitui-se em um mecanismo essencial para balizar nossa investigação.

A análise revelou diversos trabalhos que tratam a identidade como um complemento do processo formativo docente, resultante dos desafios vividos ao longo da carreira. Esses estudos exploraram aspectos sociais, políticos, culturais, individuais, coletivos e profissionais que influenciam os processos identitários, mas indicaram lacunas importantes quanto à especificidade da constituição da identidade profissional dos professores dos anos iniciais. Além disso, abordaram questões relacionadas à formação inicial e continuada, destacando a influência das políticas que regulamentam esses percursos. Trabalhos como os de Aguiar e Rocha (2012), Scartezini (2017), Amaro e Silvestre (2021) e Machado *et al*. (2014) enfatizam a preocupação com a formação de formadores e a repercussão dessa formação na constituição identitária dos discentes, futuros educadores.

Outro ponto central nas discussões sobre formação docente e identidade foi a influência dos processos avaliativos internacionais e nacionais nas políticas educativas (Silva *et al*., 2018), bem como a relevância da articulação entre teoria e prática na construção de um posicionamento

crítico frente à realidade social (Mano *et al*., 2018; Andruchak *et al*., 2018), os quais implicam na definição identitária. Reflexões importantes sobre a precarização da profissão e o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Básica também foram realizadas por Xavier (2020) e Sanches *et al.* (2020). Carvalho (2015), por sua vez, traz uma crítica contundente à relação entre identidade profissional docente e a reestruturação produtiva do capital, destacando o afastamento do(a) professor(a) em relação à sua principal ação: o ensinar.

Conforme apontado por Cardoso *et al*. (2016), a globalização foi destacada como um influenciador significativo das identidades docentes. Nesse contexto, Almeida *et al*. (2019) identificaram que a constituição identitária é atravessada por diversos fatores sociais e psicológicos, os quais definem suas características e apontam para a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre essas dinâmicas.

Ao analisarmos os trabalhos selecionados, constatamos a influência dessas demandas nos modos de ser e estar na profissão docente. Contudo, os estudos não especificaram de forma clara como essas influências incidem diretamente na constituição identitária dos professores que atuam nos primeiros anos de escolarização. Essa ausência levou-nos a refletir sobre a tendência à generalização nos estudos sobre a formação identitária dos docentes, que frequentemente ignoram as particularidades da ação educativa dos(as) profissionais que trabalham com os anos iniciais. Essas especificidades, entretanto, desempenham um papel fundamental na construção de suas características identitárias profissionais.

A partir do levantamento das produções acadêmicas sobre a identidade docente, realizamos um percurso metodológico fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético. Essa escolha permitiu-nos, por meio das categorias ontológicas do método, compreender a historicidade e o concreto real da educação, bem como as múltiplas determinações que atravessam os processos educativos e influenciam a realidade da sala de aula. No contexto do processo educativo, essas determinações são mediadas pelo trabalho pedagógico desenvolvido na prática docente, o qual é parte constitutiva da identidade profissional docente.

Para conduzir a investigação, optamos por uma abordagem qualitativa, utilizando instrumentos e técnicas de análise de conteúdo para examinar os aspectos profissionais que condicionam e motivam os processos identitários dos(as) professores(as). Na fase inicial da pesquisa, aplicamos um questionário para traçar o perfil profissional dos participantes, abrangendo seus processos formativos, tempo de atuação e percepções sobre a carreira. Com base nessas informações, definimos as categorias de análise que nortearam a investigação: "Formação de professores(as)", "Fase da carreira profissional" e "As influências que moldam a

carreira profissional". Essas categorias exploradas por meio das entrevistas foram fundamentais para desenvolver a pesquisa em consonância com os objetivos específicos estabelecidos.

A complexidade dos processos identitários exigiu o esforço de conceituar identidade, explorar seus significados e examinar suas correlações com a profissão docente, as normatizações definidas pelas Diretrizes Curriculares Educacionais e a formação dos(as) docentes.

Segundo fontes pesquisadas, a identidade profissional é uma construção social, influenciada por diversas ideologias, formações e discursos, os quais se adaptam, contradizem e se transformam de acordo com os contextos sociais e históricos em que os indivíduos estão inseridos. Esse processo é intrinsecamente relacionado à identidade social, formada nas interações que moldam as identificações, as profissões e as escolhas profissionais dos indivíduos (Gomes, 2021; Dubar, 2020; Cruz, 2017, Rêses, 2015). Diante disso, investigamos como a prática pedagógica das professoras dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal pode ser compreendida como um elemento constitutivo da identidade profissional docente. Para tanto, analisamos os fatores e elementos que atravessam a ação docente, configurando suas identidades por meio das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

A prática pedagógica envolve a ação intencional, planejamento e mediação para promover o conhecimento histórico e culturalmente produzido pela humanidade, conforme destacado por Saviani (2019) e Curado Silva (2018). Os dados da pesquisa revelaram que, ao ingressar na ambiência escolar, os(as) professores(as) percebem, no contato cotidiano com a prática, que a docência começa a adquirir sentido. Apesar da formação inicial, relatam não se sentirem plenamente preparados(as) para os desafios da profissão ao iniciarem na carreira; apenas a realidade vivenciada por meio da prática pedagógica lhes proporciona, com o tempo e acúmulo de experiência, segurança no exercício docente.

Nesse processo, o exercício da prática revelou fragilidades nos conhecimentos adquiridos até então, despertando a necessidade de formação continuada. As professoras consideraram essa formação essencial para acessar atualizações pedagógicas e aprimorar suas práticas no contexto escolar, especialmente diante das mudanças sociais e suas repercussões no trabalho em sala de aula, orientado pelas regulamentações curriculares e pelas demandas específicas do ensinar e aprender. Em alguns casos, as profissionais buscaram a formação como um recurso imediato para solucionar dificuldades específicas vivenciadas na prática pedagógica, desconsiderando o potencial da teoria como ferramenta para refletir e propor novas abordagens que transformem a prática docente e realidade educacional. Por outro lado, outros

participantes da pesquisa reconheceram a teoria como uma aliada indispensável da ação docente, destacando sua relevância para embasar as atividades educativas e orientar intervenções mais qualificadas.

Além disso, os(as) professores(as) ressaltaram os cursos oferecidos pela SEEDF como fundamentais para a continuidade dos processos formativos, enfatizando também o papel essencial dos momentos de coordenação pedagógica, que favoreciam o diálogo com os pares e a troca de experiências. Conforme constatamos, relataram que sua prática vinha se transformando continuamente à medida que enfrentavam os desafios diários da sala de aula, participavam dos processos formativos e refletiam sobre suas atuações profissionais. Alguns deles(as) perceberam que a formação continuada e o retorno à universidade dilataram suas visões de mundo e influenciaram no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Afinal, em uma sociedade cada vez mais globalizada, na qual avanços tecnológicos, científicos, culturais e econômicos alteram constantemente os modos de viver, consumir, aprender e ensinar, é imprescindível que o(a) professor(a) acompanhe esse progresso, que penetra os espaços escolares e provoca o seu desenvolvimento profissional (Morgado, 2011; Nóvoa 2017b).

Nesse processo constitutivo das identidades docentes, na gestão da prática pedagógica, o(a) professor(a) lida com situações que ultrapassam os processos educativos. Para além deles, ele(a) atua como uma referência de cuidado e de afeto, pois o público com o qual trabalha, muitas vezes exposto a condições de vulnerabilidade social, encontra na escola o amparo que lhes falta na família.

Nesse cenário, por meio da mediação do trabalho pedagógico, ao sistematizar os conhecimentos científicos em contato com a prática social, a educação cumpre o papel de cuidar, esclarecer, conscientizar e transformar a realidade que os cerca. A função social da escola está ligada à compreensão dos fatores que influenciam a formação pessoal e social dos estudantes, em que as dimensões da prática pedagógica no desenvolvimento do exercício profissional são trabalhadas (Gimeno Sacristán, 1999; Contreras, 2012). Essas peculiaridades do trabalho educativo singularizam a ação e a identidade profissional dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal.

Identificamos na pesquisa a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento da função social da escola. Segundo os seus pressupostos, ela contribui para que os saberes sejam abordados em consonância com a realidade social, promovendo a conscientização dos sujeitos. Por meio da prática educativa, possibilita partir da realidade da prática social vivenciada pelos estudantes, problematizar as questões enfrentadas e

instrumentalizar esses estudantes de forma crítica por meio dos conteúdos curriculares programados, promovendo sínteses superadoras no percurso. Esse processo viabiliza o retorno dos conhecimentos adquiridos para a prática social final, com a possibilidade de transformar o pensamento, as condições existenciais e a realidade que o cerca (Saviani, 2019; Vázquez, 1977), contribuindo criticamente para a caracterização identitária dos(as) professores(as).

Assim como a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotsky, 2001), a Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF. Os pressupostos teóricos dessas duas concepções têm o potencial de fornecer resistências críticas aos encaminhamentos neoliberais. Conforme destaca Freitas (2011), elas atravessaram a organização educacional determinada pelas políticas públicas, implicando a formação docente dos(as) professores(as) da Educação Básica e suas práticas pedagógicas. A compreensão dessa potencialidade teórica, embora evidenciada em alguns achados da pesquisa, não é comum a todos(as) os(as) docentes. Porém, para aqueles(as) que a incorporam em suas práticas e concepções profissionais, possuem atributos identitários distintos alinhados à emancipação dos sujeitos.

A formação da identidade profissional dos(as) docentes dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no DF é um processo contínuo, iniciado na formação inicial e consolidado na prática pedagógica ao longo da carreira e dos percursos formativos. Esse processo é orientado por políticas públicas que estruturam as diretrizes educacionais, regulando as ações docentes por meio de fundamentos teóricos, orientações curriculares e o contato com o cotidiano escolar.

Os resultados desta pesquisa dialogam com as produções científicas analisadas no Estado do Conhecimento, que frequentemente apresentam abordagens generalizadoras sobre a identidade profissional. No entanto, o estudo avança ao identificar as especificidades que caracterizam o trabalho desenvolvido com estudantes dos anos iniciais e contribuem para a definição da identidade desses profissionais da educação.

Os (As) estudantes dos anos iniciais pertencem a uma faixa etária que demanda atenção diferenciada, exigindo um trato pedagógico pautado em afeto, cuidado e atenção aos desenvolvimentos social e cognitivo, além de práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades. Essas demandas específicas, frequentemente atendidas por mulheres, reforçam o caráter singular do trabalho docente nesse segmento. Adicionalmente, destaca-se o trabalho interdisciplinar, que integra diversas áreas do conhecimento sob a responsabilidade de um único professor ou professora, evidenciando as particularidades dessa atuação profissional.

Essas singularidades contribuem diretamente para a construção de uma identidade profissional distinta, exercida predominantemente pelo público feminino, como destaca Hypólito (2020). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os desafios específicos do processo de alfabetização e do trabalho com estudantes dos quartos e quintos anos exigem competências que diferenciam esses(as) professores(as) dos(as) demais. Conforme Silva (2014), a identidade docente é o que os(as) diferencia e os(as) conecta ao grupo profissional, sendo moldada por experiências que configuram seus processos identitários pessoais e profissionais, especialmente no contexto da prática pedagógica dos anos iniciais.

Portanto, esta pesquisa identificou que a constituição das identidades profissionais dos(as) professores(as) dos anos iniciais das Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina no DF possui tanto características gerais da profissão docente quanto especificidades relacionadas ao trabalho desenvolvido com os estudantes dos anos iniciais. A prática pedagógica desenvolvida por eles(as) é influenciada por múltiplos fatores que direcionam as políticas públicas educacionais e condicionam a organização do trabalho pedagógico aos interesses predominantes. Conforme Lawn (2001), esses interesses produzem, de acordo com as necessidades do Estado, a construção das identidades docentes para atender às demandas sociais de cada época e os(as) docentes estão expostos(as) a esses processos sociais.

Esta tese analisou as percepções do professorado sobre a relevância da prática pedagógica na constituição das identidades profissionais dos(as) docentes dos anos iniciais, lotados em escolas classes localizadas nas Coordenações Regionais de Ensino de Sobradinho e de Planaltina, no DF. Os resultados indicam que o caráter identitário desses(as) professores(as) se destaca pela especificidade de sua atuação, marcada pelo trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo com uma única turma, pela intencionalidade da ação educativa na condução das atividades docentes, bem como pelo cuidado e organização pedagógica voltados para atender às necessidades de aprendizagem do público dos anos iniciais. Esse conjunto de particularidades diferencia a identidade profissional desses(as) docentes em relação aos demais segmentos educacionais.

Considerando que a identidade profissional é um processo dinâmico, influenciado por transformações sociais e mudanças nas políticas públicas, o tema requer acompanhamento constante. Nesse sentido, torna-se imprescindível o desenvolvimento de novas pesquisas e estudos que permitam compreender e acompanhar essas transformações, alinhando-as às demandas e necessidades educacionais ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nilvânia Cardoso. **Os caminhos e os desafios da práxis pedagógica:** análise da profissão docente de professores dos anos iniciais. 2020. 113 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2020.

ALMEIDA, S. R. de; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. de. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educ. rev.** Belo Horizonte v. 35, e204516, 2019. Acesso em: 09 fev. 2023. Epub 05 de dezembro de 2019. https://doi.org/10.1590/0102-4698204516.

ALVES, C. S.; BONACHINI, A. C. M.; BARBOSA, R. C.; ALFONSI, S. O.; PLACCO, V. M. N. S.. Contexto Escolar e Formação Docente: a constituição da identidade e profissionalidade de professores na educação básica. In**: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino:** a didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade. Anais. Fortaleza: EdUECE, 2014.

AMARO, A. M.; SILVESTRE, M. A. A Constituição da Identidade Profissional de Professores Formadores de um Curso de Pedagogia. In: **40ª Reunião Nacional da ANPED.** Anais. São Belém do Pará, 2021.

AMORIM, A. D. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante:** egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Bauru-SP, 2016.

ANDRUCHAK, A. L. **Os sentidos formativos dos estudantes de licenciatura:** socialização, aprendizagens e identidade docente. 2016. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2016.

ANDRUCHAK, A. L.; R., J. L.; SILVA, R. O. da. Entre a formação inicial e continuada: compreensão do processo identitário profissional Docente. In: **XIX ENDIPE: Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade**. Anais. Salvador-BA. UFBA, 2018.

ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido aideia de um currículo Nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida. – 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

APPLE, Michael W. Prefácio. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 1977. São Leopoldo: Oikos, 2020. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). [E-book].

ARAÚJO, J. C. S. Profissão e docência segundo Hebert Spencer (1820-1903): do sacerdócio à laicidade. In: PASSOS, M. (Org.). **A Mística da identidade docente:** tradição, missão e profissionalização/ organização. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ARAÚJO, S. C. L. G. **Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação:** um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte. 2019. 320 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte - MG, 2019.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ATAIDE, P. C. **Identidade e feminização docente:** o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís - MA. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2013.

BARBACELI, J. T. **Da identidade universitária à identidade profissional docente:** a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização. 2013.138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, E. A. **Identidades de docentes brasileiros e suas representações discursivas em charges.** 2014. 208 f., Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica transformadora, da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica, desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** Campinas: Autores Associados, 2012.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade:** tratado de Sociologia do Conhecimento. 36. Ed.; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOMFIM, A. P. **Profissão docente:** laços de pertencimento e identidade. 2015. 195 f., Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02. pd>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio [...]. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024. Acesso 20 jul. 2024.

BUENO, B. O. Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e a produção de novas narrativas sobre a formação docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Didática e prática de ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRACA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2016, vol.21, n.65, pp.371-390. ISSN 1809-449X.

CARDOSO, S. S. **Subjetividade docente:** identidade e trajetória do ser professor. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre -RS, 2014.

CARNEIRO, W. J. M. **Discursos contraditórios e a construção das identidades dos profissionais docentes.** 2011. 150 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza – CE, 2011.

CARVALHO, S. R. A centralidade do ensino para a o trabalho docente na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: para além da identidade profissional do professor. In: **Congresso Pedagogia Histórico-Crítica**, 2016, Bauru-SP. Anais [recurso eletrônico] do 1 Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, 2015.

CARVALHO, S. R. Para uma compreensão da identidade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 7, p. 1-27. [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1–27, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n1.a2023-68405.

CHUFFI, F. A. **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escolhas:** memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica. Ribeirão Preto, 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Área de concentração: Educação. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto-SP, 2016.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, E. O. C. da. **A construção das identidades dos professores públicos de Austin (RJ) em reciprocidade com o trabalho docente.** 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Seropédica - RJ. 2012.

COSTA, E. O. C; RAMOS, L. M. P. C. Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, baixada fluminense. In: **35ª Reunião Anual da ANPED.** Anais. Porto de Galinhas - PE, 2012.

COSTA, M. A. L. M. **A constituição da identidade docente na escrita de memoriais em turmas de magistério.** 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2016.

COSTA, M. C. S.; SOUZA, M. B.; CABRAL, M. C. R. A epistemologia da formação de professores materializada por meio dos organismos multinacionais. **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2041-2053, dez., 2018. Acesso em 14 mai. 2023.

CRESWELL, J. W. **Design de pesquisa:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 4ªed.

Publications, 2014.

CRUZ, J. F. da. A intervenção da prática pedagógica na construção da identidade nacional na infância. In: **Congresso Pedagogia Histórico-Crítica,** Anais [recurso eletrônico] do 1 Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano. Bauru-SP, 2015.

CRUZ, S. P. S. **Professor polivalente:** profissionalidade docente em análise. Curitiba: editora: Appris, 2017.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas,** vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2011.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico-emancipatória. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

DIAS, L. B. **Que raio de professoras são essas?** A representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo/Leandro De Bona Dias. – 2017. 173 f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma - SC, 2017.

DIÉGUES, D. C. K. (Re)construção de identidades: o docente como um sujeito intelectual transformador. In: **XX ENDIPE: fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6867. Acesso em: 23 abr. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. Revista Da FAEEBA - **Educação E Contemporaneidade**, 22(40), 145-154. 2013. https://doi.org/10.21879/faeeba2358- 0194.2013.v22.n40.p145-154 Acesso em: 15 set. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. EDUCAÇÃO & L INGUAGEM, ano – 10, nº 15, p.82-98, jan.-jun. 2007. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/235209127.pdf, acesso em: 26 mai. 2024.

DINIZ PEREIRA, J. E.; FERREIRA REIS FONSECA, M. da C. Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 26, n. 2, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26138. Acesso em: 15 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica:** Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal:** ensino fundamental – anos iniciais e anos finais. 2. ed. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília, 2019.

DRUMOND, J. C. A multidimensionalidade da Pedagogia e a formação do professor: questões de formação e de identidade. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Didática e prática de ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades:** a interpretação de uma Mutação. Tradução: Mary Amazona Leite de Barros. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução. Andréa Stahel M. da Silva. – 2ª. Ed. – São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2020.

DUBAR, C. Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades. **PLURAL: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 175-184, 2011. Acesso em 15 mai. 2024.

FERREIRA, A. R. F. Formação de professores de História: projetos e interesses nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional (2002-2015-2019). In: FANZINI, Fábio; LIMA, Luis F. S. (orgs.) **Olhar o abismo:** visões sobre o passado e o presente do Brasil atual. São Paulo: Ed. Milfontes, 2021.

FERREIRA, L. G., Ferraz, R. D.; Ferraz, R. de C. S. N. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: desafios e configurações para licenciadores. In.: **Preprints SciELO**. 2021. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2228. Acesso em 15 mai. 2024.

FLACH, A.; FORSTER, M. M. S. Formação de Professores nos Institutos Federais: uma identidade por construir. In: **37ª Reunião Anual da ANPED.** Anais. Florianópolis-SC, 2015.

FORTUNATO, M. J. Trabalho e gênese do ser social: uma análise a partir da ontologia de Lukács. **Kínesis (Marília)**, v. 12, p. 72-89, 2020.

FRANCISQUINI, R. F. **Identidade docente e Educação Especial:** perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá-MG. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber livro, 2012.

FREITAS, F. de L. **A identidade do professor da teoria à prática.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FREITAS, R. M. M. Organização do ensino, desenvolvimento humano, trabalho e identidade docente: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: **XIX ENDIPE: Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade.** Anais. Salvador-BA, UFBA, 2018.

FREITAS. L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda, (org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. 11.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURLAN, E. G. M.; MAGALHÃES, C. A.; GOMES, F. O. C. O Sucesso na Profissão Docente: formação Didática e a Constituição da Identidade Profissional. In: **XX ENDIPE:** fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Rio de Janeiro, UFRJ, 2020.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, M, M, Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. CD-ROM. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

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, 2005. Em: https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?lang=pt, acesso em: 21 abr. 2023

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores. (RIFP)**, Itapetininga, V.1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br › Acesso em: 31 mai. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALBIERI, P. C. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática/José Gimeno Sacristán; tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 3. Ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

GOMES, A. A. **Identidade profissional e representações sociais:** a construção da identidade profissional do professor. Curitiba: CRV: 2021.

GOMES, N. L. Professoras negras: identidades e memória. **Educ. Rev, Belo Horizonte** (18/19), p. 49-58, dez. 1993/jun. 1994.

GOMES. F. S. **Formação docente e os desafios do letramento digital:** (re)construindo identidades. 2016. 340 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas. Belo Horizonte – MG, 2016.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº. 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. (ORG.); HALL, S.; WOODWORD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora,1992.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados/Brasília. DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

HÜSKEN, R. B. **Inclusive policies:** Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. V. 1. 2a. ed. São Leopoldo: OIKOS, 2020.

HYPÓLITO, Á. M. GRISCHKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAVOURA. T. N. RAMOS. M. N. A Dialética como fundamento didático da Pedagogia Histórico-Crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras,** v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

LEAL, V. S. **A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete-RS:** um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional e docente. 2014. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2014.

LIBÂNEO, J.C. Prefácio. SILVA, L.N.D. **Formação de professores:** dilemas e desafios da relação teoria e prática (p.12-17). Lueli Nogueira Duarte e Silva. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2013.

LIMA, M. C. S. **Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFPE.** 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife-PE, 2013.

LIMA, S. S. **As representações sociais da identidade docente:** com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO - Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2016.

LOPES, F. M. S. R. **A constituição discursiva de identidades etnicorraciais de docentes negros(as):** silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re)significadas. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Automação e Sistemas; Engenharia de Computação; Telecomunicações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2010.

LUCENA, J. I. A.; SILVA, M. L. A.; JESUS, W. F. Políticas públicas de educação nas arenas da globalização neoliberal: o papel do educador. In: CUNHA, C.; JESUS, W.; GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **A educação em novas arenas:** políticas, pesquisas e perspectivas. Brasília, DF: Liber Livro, 2014. p. 133-149.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mário Duayer, Nélio Shneider. – 2ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

MACHADO, L. C. **Formação, saberes e práticas de formadores de professores:** um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. (2009). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2009.

MACHADO, L. C. Formação de formadores: paradigmas formativos e saberes profissionais. **Educação em Análise**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 221–239, 2021. DOI: 10.5433/1984-7939.2021v6n2p221. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43370. Acesso em: 6 abr. 2023.

MACHADO, L. C. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação,** [S. l.], v. 41, n. 2, p. 297–310, 2016. DOI: 10.5902/1984644415079. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15079. Acesso em: 10 abr. 2023.

MACHADO, L. C. PEIXOTO, A.G.; SILVA, K.C.; ALMEIDA, N. C.; GONTIJO, A. A. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: contradições, críticas e possibilidades. **Anais do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil,** 1.ª ed., 2021. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/ivsimposiodegruposdepesquisadeformacaodeprofessores/341842-diretrizes-curriculares-nacionais-e-base-nacional-comum-para-a-formacao-inicial-deprofessores-para-a-educacao-ba/. Acesso em: 27 mar. 2023.

MALANCHEN, J. Currículo escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum.** ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 123–132, 2021. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4115. Acesso em: 21 mai. 2023.

MARCELO, C. G. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação,** v. 08, p. 7-22. 2009. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130. Acesso em: 21 mai. 2024.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. – 2. Ed. – Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O Capital.** Crítica da economia política. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K. **O Capital.** Crítica da Economia política. Livro 1 – O processo de produção do capital. Vol. 1, Tradução Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, Brasil. 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas.** Moscou: Progresso, 1982.

MELO, P. S. L.; MACHADO, K. C. S.; SILVA; R. V. Saberes e identidade profissional em interface com a formação docente. In: **XIX ENDIPE:** Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade. Anais. Salvador-BA, UFBA, 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em Saúde. 14. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, M C. M. de. Recuo da teoria. MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas.** Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A. F.; CARVALHO, M. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. 2.ª reimpressão, 2018.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, dez. 2011Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 mai. 2024.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação.** [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822. Acesso em: 12 jan. 2023.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTTA, F. M. N.; QUEIROZ, I. L. Do outro que me constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente. In: **37ª Reunião Anual da ANPED.** Anais. Florianópolis-SC, 2015.

MOURA, S. R. de. **A gente aprende pra caramba!** Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre - RS, 2017.

NASCIMENTO, L. M. do. Professores Experientes de Uma Escola Freinetiana: Identidade, Saberes e Processos de Aprendizagem. In: **XX ENDIPE:** fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Rio de Janeiro, UFRJ, 2020.

NASCIMENTO, R. C. L. C. B. **Constituição da identidade profissional docente:** estudo com professoras alfabetizadoras do Município de Cáceres -MT. 2021. 168 f. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo - RS, 2021.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. O tempo dos professores, hoje. In: CORREIA, Luís Grosso; LEÃO, Ruth Capela; POÇAS, Sara (Orgs.). **Tempo dos professores.** Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), 2017. p. 1133-1136.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.** v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/ 1980-5314-cp-47-1661106.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432018000300043&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 abr. 2023. Epub 04-Jul-2019. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59. Acesso em: 16 abr. 2023.

OLIVEIRA, A. D.; MALANCHEN, J. O trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Colloquium Humanarum**, v. 19, p. 86-102, 2022.

OLIVEIRA, K. G. SILVA, S. R. B. O. Metodologia de Análise Documental. In: Silva Francisco Thiago; Nascimento Cláudia Pinheiro. (Orgs) **Pesquisa aplicada a educação:** perspectivas em mapas conceituais. – Brasília: UniProjeção, 2023.

OLIVEIRA, L. A. de. **A constituição da identidade do docente que atende ao aluno com deficiência intelectual incluído na classe comum da escola regular no interior da Amazônia paraense.** 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação na área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP. 2016.

ORSO, P. J.; MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. **Seminário Nacional Do Histedbr**. Anais. Campinas: UNICAMP, 2016.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: uma teoria pedagógica revolucionária. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de Matos; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda Sousa; SILVA, João Carlos da (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica:** revolução e formação de professores. Campinas: Armazém do Ipê, 2018.

PARREIRA, V. A. D.; PEREIRA, M. S. Neoliberalismo e organização da educação básica brasileira. **Revista Psicologia e Política [online]**, v. 23, n. 58, p. 502-518, 2023. Disponível em: <link do artigo, se houver>. Acesso em: 19 dez. 2024.

PASSOS, M. A Mística e o mito da era do ouro do magistério: trabalho, profissão e vocação – um percurso histórico em Minas Gerais (1892-1977). In: PASSOS, M. (Org.). **A mística da identidade docente:** tradição, missão e profissionalização/organização. – Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PEIXOTO, E. M. de M.; BARRETO, N. B. O tema da prática na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas - SP, v. 20, p. e020020, 2020. DOI: 10.20396/rho. v20i0.8659366. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659366. Acesso em: 16 mai. 2023.

PEREIRA, F.; M., A. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. **Educação em Revista**, 31(1), p. 115-138, 2015.

PIMENTA, Janaina de Araujo; CARDOZO, Maria José Pires Barros. O materialismo histórico-dialético: perspectiva metodológica para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Revista Temática.** ANO XVI. N. 10. outubro/2020 – NAMID/UFPB em: http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/index, acesso em 13 abr. 2023.

PINHEIRO, T. S. **Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - anos iniciais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2020.

PINTO, A. G. **Formação docente:** contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2013.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Revista. Interface - Comunicação, Saúde, Educação,** v.1, n.1, 1997. 97. https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?lang=pt. Acesso em 15 jan. 2024.

QUIXADÁ C. Q.; VEIGA, I. P. A.; MACHADO, L. C. Identidade Profissional, Docência e Aula. In: **XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: a didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade.** Anais. Fortaleza: EdUECE, 2014.

RAMPAZO, V. S. **O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia:** os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis - MT, 2013.

RAPOSO, D. M. V. A. **Identidade profissional docente e participação sindical**. 2015. 139 f. Tese - (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG, 2015.

REIS, A. C. L. **Representações sociais sobre ser professor:** indícios da constituição da identidade docente. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG, 2011.

RÊSES, E. S. **De vocação para a profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015.

ROCHA, Á. M. C.; AGUIAR, M. C. C. de. Aprender a Ensinar, Construir Identidade e Profissionalidade Docente no Contexto da Universidade: Uma Realidade Possível. In: **35ª Reunião Anual da ANPED.** Anais. Porto de Galinhas – PE, 2012.

RODRIGUES, I. L. A.; BINDE, J. L. Relações de gênero e identidade docente na educação infantil. In: **Congresso Pedagogia Histórico-Crítica**, 2016, Bauru-SP. Anais [recurso eletrônico] do 1 Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, 2015.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v101n258/2176-6681-rbeped-101-258-313.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4627

SAINT MARTIN, M. de. A noção de campo em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, *[S. l.]*, v. 10, n. 26, 2023. DOI: 10.20336/rbs.910. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/rbs/article/view/910. Acesso em: 20 abr. 2024.

SALES, A. C. M.; CHAMON, E. M. Q. O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 27, p. 183-210, 2011.

SAMPAIO, F. S. **Marcas da identidade docente: vivência, formação e profissão.** 2010. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

SANCHES, C.; DELGADO, A. P.; SILVA, L. M. da; TEIXEIRA, R. A. Formação Docente: Identidade, Precarização e Controle. In: **XX ENDIPE:** fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Rio de Janeiro, UFRJ, 2020.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Ed. Cortez e Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados 2012a.

SAVIANI, D. Exposição na Mesa Redonda Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica. **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, IFCH-UNICAMP, julho de 2012b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados 2013b.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história:** estudos de historiografia história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Dermeval Saviani, - 3.ed. - Campinas, SP: Autores associados, 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica, construção do ser social e educação ambiental. **Geografia Ensino & Pesquisa,** [S. l.], v. 26, p. e8, 2023. DOI: 10.5902/2236499473548. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/73548. Acesso em: 11 mai. 2023.

SCARTEZINI, R. A. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED.** Anais. São Luís do Maranhão, 2017.

SILVA, D. N. H.; SIRGADO, A. P.; TAVIRA, L. V. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. Cafajeste**. CEDES.** Campinas, v. 32, n. 88, pág. 263-283, dezembro de 2012. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622012000300002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 09 fev. 2023.

SILVA, E. G. da. **Um olhar para si:** o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores. 2013. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas - RS, 2013.

SILVA, F. T. **O ensino de história no currículo de cursos de Pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal:** caminhos da integração curricular. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2017.

SILVA, F. T. **Pedagogia e formação de pedagogos no Distrito Federal:** reflexões curriculares. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, F. T. Contribuições e diálogos com a teoria crítica para o campo curricular no Brasil. In: SILVA, Francisco Thiago; CAMINHA, Viviane Machado. (Org.). **Currículo e teoria crítica:** resgatando diálogos. 1ed. Brasília: Kiron, 2021.

SILVA, F. T.; Borges, L. F. F. (2018). Materialismo Histórico e Dialético em pesquisas do campo curricular: o ensino de História no curso de Pedagogia. **Educação**, 43(3), 565–582. https://doi.org/10.5902/1984644429622, Acesso em: 11 fev. 2023.

SILVA, H. M. T. **Sentidos de escrita na constituição da identidade profissional docente**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau - SC, 2012.

SILVA, J. A. A. da. **Formação, produção de saberes e da identidade docente:** desafios e possibilidades de redimensionamento das práticas pedagógica. 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2013.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores*:* embates com as políticas curriculares neoliberais.** Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html Acesso em: 9 fev. 2023.

SILVA, M. A. N. da. **Currículo da Escola Ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do Ensino Fundamental.** 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas - RS, 2015.

SILVA, R. S. da. Um **Caminho para a identidade docente:** do mal-estar à autonomia. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2017.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (ORG.); HALL, S.; WOODWORD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, V. B. da; CATANI, D. B. Metáforas e comparações que ensinam a ensinar: a razão e a identidade da Pedagogia nos manuais para professores (1873-1909). **Revista História da Educação,** [S. l.], p. e93223, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/93223. Acesso em: 9 fev. 2023.

SILVA; E. P. da; PELOSO, F. C.; CRESTANI, S. N. B.; NUNES, V. B. XIX ENDIPE. Aspectos da Formação Inicial de Professores: a didática, a identidade profissional e o desenvolvimento moral. In: **XIX ENDIPE:** Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade. Anais. Salvador - BA, UFBA, 2018.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8917. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917. Acesso em: 15 de ago. 2024.

SLAVEZ, M. H. C. A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum. In: **35ª Reunião Anual da ANPED.** Anais. Porto de Galinhas -PE, 2012.

SOGA, M. O. **Magistério e identidade docente:** um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2014.

SOUSA, R. de M.; ZIMPEL; C. M. M. V.; SILVA, E. O. S.; RADER, E. B.; POLTRONIERI; C. N. G. As repercussões das avaliações de aprendizagem na prática docente e na constituição da identidade profissional. In: **XIX ENDIPE:** Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade. Anais. Salvador – BA, UFBA, 2018.

SOUTO, K. P. **Discursos de identidade:** sociabilidades docentes no ciberespaço do Orkut. 107f. 2012. (Dissertação de Mestrado em História), Programa de Pós-graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - PB, 2012.

SOUZA, A. F. **Constituição da identidade profissional docente no curso de Pedagogia a partir do estágio supervisionado**. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba - MG, 2015.

SOUZA, L. C. CARVALHO, M. P. O Uso de Entrevistas e Questionários na Pesquisa Educacional. In: SILVA, Francisco Thiago; NASCIMENTO, Cláudia Pinheiro. (Orgs) **Pesquisa aplicada a educação:** perspectivas em mapas conceituais. – Brasília: UniProjeção, 2023.

SOUZA, L. C. de. **Condições de produção e formações imaginárias da constituição da identidade docente:** uma análise do discurso. 2021. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba - MG, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

UNICAMP. A crise de identidade da pós-graduação: documento da Capes mostra queda na procura por cursos de mestrado e doutorado. **Jornal da Unicamp**, edição 701, 4 mar. 2024. Disponível em: https://jornal.unicamp.br/edicao/701/a-crise-de-identidade-da-pos-graduacao/. Acesso em: 21 nov. 2024.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, B. M. A Identidade Profissional de Professores Experientes da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. In: **XX ENDIPE:** fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Rio de Janeiro, UFRJ, 2020.

ANEXO A – MEMORANDO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação a Distância

Memorando Nº 26/2023 - SEE/EAPE/DITED/GITEAD Brasília-DF, 31 de julho de 2023.

À **Coordenação Regional de Ensino de Planaltina e**

Sobradinho Assunto: Autorização para solicitação de

pesquisa

Senhor(a) Coordenador(a),

[1]

Encaminhamos a autorização de solicitação de pesquisa de doutorado de **NILVÂNIA CARDOSO ALMEIDA**, in tulada "*A cons tuição das iden dades profissionais docentes: implicações na profissão para os/as professores/as dos anos iniciais da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal*", realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB.

Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os

princípios que norteiam a Resolução CNS nº 466/2012 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com os(as)

profissionais e alunos(as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar, ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº 466/2012 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

[1] Esta autorização tem validade de seis meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,

Documento assinado eletronicamente por **DANILO LUIZ SILVA MAIA - Matr.0181204-1**, **Professor de Educação Básica**, em 31/07/2023, às 09:11, conforme art. 6º do Decreto n° 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quintafeira, 17 de setembro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO - Matr.**

00328073, **Diretor(a) de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa**, em 01/08/2023, às 15:08, conforme art. 6º do Decreto n° 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **ALZIRA NEVES SANDOVAL - Matr.0205266-0**, **Diretor(a) de Inovação,Tecnologias e Documentação substituto(a)**, em 01/08/2023, às 16:44, conforme art. 6º do Decreto n° 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site: http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 verificador= **118701229** código CRC= **38FB5CC7**.

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

UnB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Professor (a) do Ensino Fundamental, anos iniciais,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco a constituição da identidade profissional docente e as suas implicações na profissão para os/as professores/as dos anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal - SEEDF, que visa pesquisar as principais características envolvedoras da identidade profissional desses sujeitos a partir da realidade escolar, mediada pela realização da prática pedagógica na ação educativa. Essa pesquisa faz parte das atividades do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

O objetivo dessa pesquisa analisar de que forma as múltiplas determinações identificadas na materialidade da prática pedagógica dos/as professores/as dos anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina do Distrito Federal. caracterizadas pelos elementos e fatores que atravessam a ação docente podem implicar na constituição da identidade profissional docente do/as professores/as dos anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina do Distrito Federal. Consideramos de grande importância conhecer os sujeitos da nossa pesquisa.

Vale ressaltar que sua participação se fará de forma voluntária e que as informações obtidas não serão identificadas, assegurando o sigilo ao longo de toda a pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Caso concorde, solicitamos o preenchimento do questionário anexo.

Desde já, agradecemos sua colaboração, e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho.

Atenciosamente,

Nilvânia Cardoso Almeida
Doutoranda em Educação
E-mail para contato: nilvaniacardoso2016@gmail.com
Profa. Dra. Liliane Campos Machado
Orientadora
E-mail para contato: lcmpedagogia@gmail.com

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UnB	Universidade de Brasília Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A Prática Pedagógica na Constituição das Identidades Profissionais Docentes**:** percepções dos/as professores/as de anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina do Distrito Federal

Orientadora responsável: Prof. Dra. Liliane Campos Machado
Pesquisadora responsável: Nilvânia Cardoso Almeida
E-mail: nilvaniacardoso2016@gmail.com
Instituição: Universidade de Brasília (UnB)
Programa de Pós-Graduação: Educação

Prezada professora e prezado professor do Ensino Fundamental, Anos Iniciais da SEEDF, você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa na área da Educação. Leia cuidadosamente as informações que seguem e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que necessitar de maiores esclarecimentos. Após ser esclarecido(a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, apresentado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é dos pesquisadores responsáveis. Garantiremos a preservação de sua identidade ao longo de toda pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é analisar de que forma as múltiplas determinações identificadas na materialidade da prática pedagógica dos/as professores/as dos anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina do Distrito Federal. caracterizadas pelos elementos e fatores que atravessam a ação docente podem implicar na constituição da identidade profissional docente do/as professores/as dos anos iniciais da Coordenação Regional de Sobradinho e Planaltina do Distrito Federa.

Na fase inicial da pesquisa, utilizaremos um questionário composto por questões acerca do tempo de carreira, fases de vivência na carreira e percepções sobre a escola e a vida profissional. E posteriormente, alguns colaboradores serão selecionados para participarem da segunda etapa da pesquisa, no que se refere à construção dos dados, que será uma entrevista, previamente agendada em local e horário escolhido pelo (a) colaborador (a).

Está garantido a você o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surjam eventuais dúvidas, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) NA PESQUISA

Eu _____, RG ou CPF nº _____, professor (a) na escola_____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo: A constituição da identidade profissional docente: implicações na profissão para os(as) professores(as) dos anos iniciais da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

Declaro que tive pleno conhecimento das informações aqui descritas pela pesquisadora/doutoranda em educação Nilvânia Cardoso Almeida, firmando meu compromisso de participar desse estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade.

Concordo, voluntariamente, em participar desse estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização da pesquisa. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará penalidades ou prejuízos pessoais ou profissionais.

E por ser verdade os termos aqui presentes, assinamos nas duas vias.

Local e data: Brasília- DF, _____ de junho de 2023.

Colaborador(a) do estudo: _____

Pesquisadora responsável pelos estudos: _____

Declaramos para os devidos fins que esse Termo de Consentimento tem validade junto aos documentos da pesquisa.

ANEXO D - QUESTIONÁRIO

UnB	Universidade de Brasília Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação

FORMAÇÃO

1. Magistério em Nível Médio: ( ) Sim ( ) Não

Em caso de resposta afirmativa:

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro:_____

5. Graduação

Curso:_____

( ) Pública ( )Privada ( ) Outro:_____

2. Pós-graduação

2.1. Especialização (em caso de ter cursado mais de uma, cite a última cursada)

Área: ( ) Educação ( ) Outro _____

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro:_____

2.2. Mestrado ( ) Acadêmico ( ) Profissional

Área: ( ) Educação ( ) Outro _____

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro:_____

2.3. Doutorado

Área: ( ) Educação ( ) Outro _____

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro:_____

2.4. Pós-doutorado

Área: ( ) Educação ( ) Outro _____

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro:_____

3. Indique as principais razões que levaram você a escolher a docência. (Marque quantas alternativas desejar)

( ) Por dar maior acesso ao mercado de trabalho

( ) Por influência/tradição na família

( ) Por interesse específico pela profissão

( ) Por não gostar dos outros cursos disponíveis

( ) Por não ter outra opção

( ) Por oferecer maior estabilidade no trabalho

( ) Por questões financeiras

( ) Por interesse específico pela área de conhecimento

( ) Outros. Qual _____

4. A formação continuada tem alguma importância para a sua prática profissional? Se sim, qual?

_____

_____

TEMPO DE CARREIRA

5. Há quantos anos você exerce a função docente? Considere toda sua trajetória profissional, mesmo antes de ser efetivo na SEEDF, se for o caso.

( ) Há menos de 1 ano

( ) Até 5 anos.

( ) De 6 a 10 anos

( ) De 11 a 15 anos

( ) De 16 a 20 anos

( ) De 21 a 25 anos.

( ) Acima de 25 anos

6. Há quanto tempo você é docente no Ensino Fundamental, anos iniciais?

( ) Há menos de 1 ano

( ) De 1 a 5 anos.

( ) De 5 a 10 anos

( ) De 10 a 15 anos

( ) De 15 a 20 anos

( ) De 20 a 25 anos.

( ) Acima de 25 anos

7. Nesta instituição, qual a sua carga horária semanal? (considere a carga contratual: horas-aula mais horas para atividades/coordenação).

( ) 20 horas

( ) 30 horas

( ) 40 horas

( ) Outro: _____

8. Em quantas escolas/instituições você trabalha?

( ) Apenas nesta

( ) Duas escolas

( ) Outra opção _____

SOBRE A CARREIRA PROFISSIONAL

9. Qual é o nível de satisfação profissional nesse momento da carreira? (Indique o grau de satisfação sendo 1 Totalmente Insatisfeito e 5 Muito Satisfeito)

Totalmente Insatisfeito 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) Muito Satisfeito

10. Qual descrição, a seguir, mais se aproxima do modo como se sente atualmente na carreira? (marque a alternativa predominante)

( ) Preocupado? Por quê?

( ) Entusiasmado

( ) Estabilizado,

( ) Fazendo experimentações,

( ) Em um estado de questionamento

( ) Em um estado de serenidade e distanciamento afetivo,

( ) Em um estado de desinvestimento na profissão,

( ) Outro. Por quê? _____

PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A VIDA PROFISSIONAL

11. Indique o seu grau de realização profissional com cada um dos aspectos listados abaixo, sendo: 1 Nenhum pouco realizado e 5 Totalmente Realizado

• A relação com os alunos: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

• A relação com os pares (professores): 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

• A Relação com a equipe gestora: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

• A Relação com os pais: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

• A Remuneração (salário): 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

• O Plano de carreira: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

• A infraestrutura da escola: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

• O material didático: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

• A Carga horária: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

• A Atividade docente: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

12. Das alternativas listadas abaixo, assinale as 3(três) que considera mais positivas para a sua prática docente.

( ) Autonomia

( ) Realização pessoal

( ) Relação interpessoal

( ) Carga horária

( ) Plano de carreira/Salário

( ) Atividade docente

( ) Estabilidade

13. Você se sente valorizado socialmente como professor/a?

_____

_____

14. Ser professor é:

_____

_____

15. O que significa para você "identidade profissional docente**?**

_____

_____

DADOS GERAIS

Nome:_____

E-mail:_____

Telefone de contato: _____

16. Identificação

Professor efetivo: ( ) Sim. Há quantos anos? _____

Atua no Ensino Fundamental, anos iniciais desde a nomeação na SEEDF? ( ) Sim ( ) Não

Coordenação Regional de Ensino (CRE) que está vinculado_____

Em qual instituição trabalha atualmente, marque um X e complete o nome:

( ) Escola Classe_____

( ) Outro. Qual? _____

17. Gênero

( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Não quero declarar

18. Idade

( ) Até 20 anos

( ) De 20 a 25 anos

( ) De 25 a 30 anos

( ) De 30 a 35 anos

( ) De 35 a 40 anos

( ) De 40 a 45 anos

( ) De 45 a 50 anos

( ) Acima de 50 anos

19. De acordo com as categorias do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual é a sua cor?

( ) Branca ( ) Parda ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Indígena

20. Qual é o seu estado civil?

( ) Solteira ( ) Casada ( ) União estável

( ) Divorciada ( ) Separada ( ) Viúva ( ) outros

21. Onde reside atualmente?

( ) Mesma Região administrativa da instituição que trabalho.

( ) Outra Região administrativa. Qual? _____

Gostaríamos de contar com sua colaboração para aprofundamentos futuro dessa pesquisa, se concordar deixe seus contatos.

ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UnB	Universidade de Brasília Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação

BLOCO I: Sobre a vida antes de ingressar no magistério (Ensino Fundamental, anos iniciais)

- Vida e formação (Quem é você? Formação inicial, continuada...quando, onde, como?)
- Primeiros movimentos em torno do magistério (Ensino Fundamental, anos iniciais) - Como você se aproximou/escolheu o Ensino Fundamental, anos iniciais?
- Quais os significados da profissão docente que o levou a optar pelo magistério?

BLOCO II: A inserção na carreira docente (Ensino Fundamental, anos iniciais), Tempo de profissão e os processos formativos

- Documentos normativos da SEEDF e currículo (Quais as implicações dos documentos da SEEDF para a sua organização profissional? Até que ponto o currículo, as políticas públicas educacionais direcionam os seus processos constitutivos profissionais?)
- O que é ser professora/professor na SEEDF no Ensino Fundamental, anos iniciais?
- Como foi a sua escolha pelo Ensino Fundamental, anos iniciais? Houve/há dificuldade para escolher esse segmento de ensino?
- Ser professora/ professor: desafios, facilidades, dificuldades...
- Quando foi o encontro com a sua profissão?
-Como você avalia essa fase da sua carreira profissional?

BLOCO III – A prática pedagógica e a constituição identitária

- Há quanto tempo está nessa escola? Por que essa escola? Por que permanece nela?
- Como você define e como se sente em seu atual momento no Ensino Fundamental, anos iniciais?
- Quanto tempo de atuação na docência com o Ensino Fundamental, anos iniciais?
- Como se sente nessa atual fase da carreira profissional?
- O que mudou ao longo da sua trajetória profissional?
- Quais processos formativos mais contribuíram para a atuação docente no Ensino Fundamental, anos iniciais?

- Quais os fatores, quais os principais elementos você considera predominante da sua profissão para a constituição da sua identidade profissional docente?
- Como o desenvolvimento da sua carreira docente tem implicado na constituição da identidade profissional?
- Como o desenvolvimento da prática pedagógica tem constituído a sua identidade profissional?
- Afinal, qual a relação entre prática pedagógica e a constituição da identidade profissional docente?
- Quais os fatores, os elementos você destacaria como principais nesta relação?
- O que você considera importante para a constituição da sua identidade profissional docente no contexto da formação inicial e continuada da sua prática pedagógica?
- Os documentos da SEEDF, principalmente o Currículo em Movimento, pautam suas concepções teóricas em uma perspectiva Crítica e Pós-crítica. Neste sentido, quais as concepções teóricas orientaram a sua formação? E hoje, quais concepções orientam a sua ação docente e constitui a sua identidade profissional?
- Qual a sua preferência na escolha e condução da sua prática pedagógica, alfabetização ou turmas de 4º e 5ºanos?
- Quer contar algo que não foi perguntado na entrevista e que constitui a sua identidade profissional docente?