

As armadilhas para a profissão docente quando professora é “tia”

Tamyris Garnica¹, Luciana Aparecida de Lima²

Resumo

O presente trabalho visa compreender as representações sociais das professoras que atuam na educação infantil e no ensino fundamental sobre a profissão e as razões que as levam a se autointitular “tia” ou recusarem o uso do termo. Trata-se de um estudo bibliográfico em que foram selecionados livros, teses e artigos a partir de temas como: as representações sociais da docência, a identidade do professor, valorização docente, profissionalização do magistério, relações de gênero e docência. A pesquisa foi embasada, portanto, a partir de aportes teóricos desenvolvidos por autores da área, a exemplo de Freire (2007), Santos (2010), Rufino (2020), Saviani (2009), e Sousa e Magalhães (2021). Dentre os resultados obtidos, os estudos têm indicado que as representações sociais das professoras são formadas a partir do contexto histórico da profissão, dos grupos e contextos em que vivem, além de questões políticas e econômicas, fatores fundamentais para a formação dos indivíduos e a construção de identidades profissionais. Ao término deste trabalho, é esperado que a abordagem proposta provoque reflexões aos leitores sobre a importância da valorização da profissão docente, sobretudo considerando as questões de gênero e sobre como as professoras poderão se perceber como trabalhadoras que exercem uma função fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave

Representação social. Relações de gênero e docência. Educação infantil e fundamental. Valorização do trabalho docente.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil; professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, área de Educação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Sorocaba, Brasil. E-mail: tamyrisbonilha@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Sorocaba, Brasil. E-mail: luciana.aparecida@aluno.ifsp.edu.br.

The traps for the teaching profession when a teacher is an “aunt”

Tamyris Garnica³, Luciana Aparecida de Lima⁴

Abstract

The present work aims to understand the social representations of teachers who work in early childhood education and elementary education about the profession and the reasons that lead them to call themselves “aunt” or refuse to use the term. This is a bibliographic study in which books, theses, and articles were selected based on themes such as social representations of teaching, teacher identity, teaching appreciation, professionalization of education, gender relations, and teaching. The research was based, therefore, on theoretical contributions developed by authors in the area, such as de Freire (2007), Santos (2010), Rufino (2020), Saviani (2009), Sousa and Magalhães (2021). Among the results obtained, studies have indicated that the social representations of teachers are formed based on the historical context of the profession, the groups and contexts in which they live, in addition to political and economic issues, factors fundamental for the training of individuals and the construction of professional identities. At the end of this work, it is expected that this subject will provoke readers' reflection on the importance of valuing the teaching profession, especially considering gender issues and how they can perceive themselves as workers who play a fundamental role in the development of society.

Keywords

Social representation. Gender relations and teaching. Early childhood and elementary education. Valuing teaching work.

³ PhD in Education, State University of Campinas, State of São Paulo, Brazil; professor of Basic Technical and Technological Education, Education area, Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, Sorocaba campus, State of São Paulo, Brazil. E-mail: tamyrisonilha@gmail.com.

⁴ Undergraduate student in Pedagogy, Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, Sorocaba campus, State of São Paulo, Brazil. E-mail: luciana.aparecida@aluno.ifsp.edu.br.

Introdução

A concepção sobre a representação social é ampla e compreende os conhecimentos e percepções de um indivíduo, um grupo ou sociedade acerca de determinado assunto ou objeto. Tais interpretações fazem parte das interações sociais e da formação do sujeito, pois refletem nos princípios e ações adotados nos diferentes ambientes que circulam. Conforme Patrícia Santos (2010), a representação social conduz os sujeitos e esclarece as características dos fatos cotidianos, permitindo um posicionamento e intervenção sobre tais fatos.

As representações sociais sobre as professoras acerca da carreira e da educação infantil afetam a identidade delas, assim como o modo como se intitulam nas relações escolares. Nos estudos sobre o tema, Edson Sousa e Verônica Magalhães (2021) refletem sobre as representações sociais e a compreensão do/a professor/a sobre a própria identidade, como sujeito protagonista no atual contexto brasileiro, expondo ainda os diversos conceitos que guiam o comportamento do/a docente e a significação em torno da prática dele/a.

Outrossim, Paulo Freire (2007) afirma que a artimanha do indivíduo dominador e adepto da ideia de que “professora tem que ter boa conduta, professora é tia” é o mesmo que preserva a ideia de uma escola própria para a transmissão e recepção do conhecimento, estimulando o desatino dos conservadores que tencionam pela manutenção do *status quo*⁵.

Para compreender as representações sociais que justificam a adoção do termo “tia” quando se referem às professoras, sobretudo as que atuam na educação infantil, o presente trabalho justifica-se por abordar o papel da mulher no campo da educação, tendo em vista a importância da valorização de sua profissionalização, visto que, apesar do ditado popular, “profissão do professor é a profissão das profissões”, ainda há uma intensa luta a fim de combater a depreciação e fragilidade no trabalho dos/as professores/as e enfatizar a necessidade de valorização do trabalho docente, bem como as circunstâncias que envolvem a prática profissional dos/as professores/as (Rufino, 2020).

Neste sentido, por meio das literaturas analisadas, este trabalho teve como propósito compreender quais as representações sociais acerca das professoras que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I sobre a profissão, refletindo os motivos que as levam a adotar e/ou rejeitar o título “tia” nas relações escolares. De modo específico, este estudo objetivou: entender quais implicações sociais, subjetivas e políticas na utilização do termo “tia”,

⁵ *Status quo*, considerado por Freire (2007), é a manutenção da situação política social em relação à educação e à desigualdade social como um, ou acomodar-se e não se rebelar diante da situação atual de atuação docente.

tendo em vista o contexto histórico sobre a construção da profissão docente, a importância da mulher como professora e os efeitos das desigualdades de gênero no exercício da profissão.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que envolveu a revisão de pesquisas/estudos sobre o tema abordado. Sendo assim, foram selecionados e analisados livros, teses e artigos que refletem as representações sociais acerca da docência, da identidade do/a professor/a, da valorização docente, da profissionalização do magistério e de relações de gênero. A presente pesquisa foi embasada, portanto, a partir de aportes teóricos desenvolvidos por autores da área, a exemplo de Saviani (2009); Bonilha (2018); Mazzotti (2007; 2009); Freire (2007); Santos (2010); Rufino (2020); Sousa e Magalhães (2021) entre outros citados.

Contexto histórico sobre a construção da profissão docente: identidade e valorização profissional

Até o século 18, a educação no Brasil era responsabilidade da igreja, ministrada pelos jesuítas; estes, segundo Demerval Saviani (2009) – educador e filósofo brasileiro –, foram incumbidos de catequizar os povos indígenas e difundir o cristianismo no Brasil, posteriormente substituída pelas aulas régias (ensino laico e sob responsabilidade do governo), conforme estabelecido pelo então ministro Marquês de Pombal.

Outrossim, Saviani (2009), Sewaybricker e Garcia (2023), recordam que, aspirando por um ensino popular sistematizado, a discussão sobre formação profissional dos/as professores/as se tornou mais evidente após a independência, assim, a partir de 1827, deu-se início à Lei das Escolas de Primeiras Letras (obrigatoriedade da instrução dos/as professores/as no ensino mútuo), que permaneceu até 1890.

Desse modo, após a publicação do Ato Adicional⁶, a primeira Escola Normal do Brasil foi fundada em 1835, em Niterói, então província do Rio de Janeiro. Ademais, outras províncias adotaram a mesma linha de ensino, porém, frequentemente a maioria dessas escolas fechava e abria, numa constante tentativa de evoluir. Esse vai e vem permaneceu até efetivar-se a ampliação e criação da escola-modelo, que ocorreu após o ano de 1890.

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o

⁶ Ato Adicional foi uma emenda constitucional aprovada em 1834, “extinguiu os conselhos gerais das províncias e criou as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros” (Castanha, 2006, p. 182).

entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (Saviani, 2009, p. 145).

Nesse contexto, é compreendida a importância da preparação pedagógico-didática para a formação dos/as professores/as, tal reformulação proporcionou a expansão das Escolas Normais por todo Brasil, bem como deu origem aos primeiros institutos de educação e pesquisa no país. Assim, Saviani (2009) atenta que a organização dos institutos de educação visou a inclusão dos requisitos da pedagogia com notável empenho para se consolidar como cunho científico.

Ainda no século 19, devido ao grande número de analfabetos no país e a nova reformulação das relações de trabalho, considerou-se necessária a introdução da mulher no campo da educação, conforme pontuam Nogueira e Schelbauer (2007, p. 80): “visto que para reverter o quadro de analfabetismo era necessária a criação de escolas e consequentemente aumentaria a demanda de mão-de-obra, onde abriria o acesso para a mulher adentrar na profissão do magistério”. As autoras ressaltam, ainda, que a inserção feminina no mercado de trabalho se deu a partir de muita luta, protestos e ênfase nas transformações das concepções da sociedade para o início do século 20.

Cabe destacar que o movimento de feminização do magistério, apesar de ganhar espaço no mundo do trabalho, configurou-se, historicamente, sob a interferência do Estado,

que procurava intervir no funcionamento interno das escolas estabelecendo horários, escolhas de material (livros) e determinando salários. Essas mudanças promoveram modificações na formação e representação do corpo docente, onde o currículo, normas, doutrinas e símbolos foram sendo adequados para corresponder os pressupostos pedagógicos e orientações políticas marcando as mudanças quanto a formação docente do final do século XIX (Nogueira; Schelbauer, 2007, p. 80).

Nessa lógica excludente, na época, a administração educacional passou a ser controlada pelos homens, que receberam e formaram as mulheres na área com a intenção de manter as ideias, os costumes e a doutrina cristã em vigor. Assim, a atuação feminina no magistério representava uma estratégia para controlar e educar os alunos segundo a cultura e princípios morais estabelecidos pela elite. Todavia, Nogueira e Schelbauer (2007, p. 93) declaram que, mesmo em meio ao machismo estrutural, o ingresso das mulheres na área da educação foi um processo relevante para a formação de uma identidade profissional.

Segundo Hintze (2020), o termo machismo estrutural se refere à forma de organização e distribuição de elementos que compõem o corpo social e que sustenta a dominação patriarcal e a opressão feminina, a partir da hierarquização dos atributos masculinos sobre os femininos. Tal processo é disseminado no meio social, por intermédio da normalização, levada a cabo em instituições como a família e a escola. Esse processo de normalização e hierarquização é naturalizado de maneira que o contexto de produção histórica dos valores e comportamentos morais é silenciada e interpretada como parte da “essência” ou “natureza” das pessoas e relações sociais. Como um regime de “verdade” impressa nas características corpóreas do masculino e feminino, legitima um estereótipo de gênero que permeia a constituição subjetiva dos indivíduos, bem como a identidade pessoal e profissional de cada um.

Nessa conjuntura, a identidade profissional docente é atravessada por representações sociais que reforçam a crença de que toda professora, mulher, tem o dom para educar, no sentido privado do termo, relacionado ao contexto familiar, guiada pela maternagem inata, voluntarismo e doação. Entretanto, se a formação de professores/as não for lócus de problematização dessas questões, a profissionalização, nessa perspectiva, é deixada de lado em favor do amadorismo na atuação. Afinal, para que se possa “gostar” ou “amar” as crianças não é preciso formação técnico-pedagógica, configurando a feminização do magistério.

Historicamente, ressalta-se a consolidação do movimento pela Escola Nova, a partir da reforma instituída pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, que deu origem à Escola de Professores e incluiu os institutos do Distrito Federal e de São Paulo nas Universidades. Dessarte, Sewaybricker e Garcia (2023) reforçam que, mesmo com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1937 – obra de Anísio Teixeira –, a formação de professores/as teve importância apenas a partir dos anos de 1980.

Saviani (2009, p. 146) lembra: “organizaram-se os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939”. Assim, instituiu-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e o esquema “3+1”⁷ na organização do curso. Outrossim, os cursos de pedagogia e de licenciatura e a estabilização do padrão das Escolas Normais ocorreram entre as décadas de 1939 e 1971, com a Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal).

Nessa perspectiva, sob a nova composição, surgiu o então ginásio e o colegial, voltados para a formação de regentes e professores/as do ensino primário, sendo que o segundo promovia

⁷ O esquema “3+1” das licenciaturas é o nome atribuído ao processo de formação de professores/as. “O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao bacharelado” (Saviani, 2014, p. 117).

também “cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto” (Saviani, 2009, p. 146), entre outros, voltados para a pesquisa e a administração escolar.

Contudo, sobre as transformações ocorridas entre os anos de 1971 e 1996, que determinaram a habilitação específica de magistério, Saviani (2009, p. 147) expõe: “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma formação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”, abrindo caminho para a desprofissionalização do magistério a partir da feminização.

Sewaybricker e Garcia (2023) afirmam que, na década de 1930, o curso Normal predominava em nível superior, sendo incorporado ao ensino de 2º grau – atual ensino médio – e retornando ao nível superior em 1996, dada a aprovação da Lei de Diretrizes e Base (LDB/1996). As autoras alertam, ainda, para a falta de valorização das creches, compreendidas como lugares de cuidados que sobrepõem a educação, cuja função é dada como própria do fazer feminino, fato que contribui para a depreciação da profissionalidade das professoras dessa etapa, naturalizando, portanto, o fato de as professoras de crianças pequenas serem chamadas de “tia”.

Conforme apontam os estudos analisados Saviani (2009); Sewaybricker e Garcia (2023), a feminização do magistério foi um movimento que possibilitou às mulheres uma sensação de liberdade, um espaço no mundo do trabalho, bem como uma chance de reconhecimento das capacidades delas. No entanto, marcou uma transformação que corroborou com a desprofissionalização e o baixo salário. Com isso, lecionar não era mais uma atividade tão atraente para os homens. Porém, eles já haviam implementado um ensino excludente tanto em forma quanto no modo de aquisição e transmissão de conhecimento, características próprias como a do modelo “3+1” das licenciaturas.

A importância da mulher como professora e os efeitos das desigualdades de gênero no exercício da profissão

Mesmo na contemporaneidade, é possível perceber os reflexos das representações de gênero na Educação, que há séculos foram forjadas em favorecimento à masculinidade, são legitimados em comportamentos – inconscientes ou conscientes – que contribuem para a manutenção da hierarquização de gênero entre homens e mulheres nos diferentes contextos sociais.

Em notícia publicada no site da FGV, a pesquisadora Janaína Feijó (2022) indica que a desigualdade de gênero, verificada nos diferentes ramos de atuação, não é uma condição só do Brasil. Outros países em desenvolvimento também evidenciam altas taxas de desigualdade entre homens e mulheres. Após consultar os microdados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a autora expõe que “atualmente existem 8,6 milhões de pessoas desocupadas, com 54,4% desse contingente sendo mulheres” (Feijó, 2022).

Além disso, o Censo Escolar (2022) reforça que o corpo docente atuante na educação básica é, em maioria, do gênero feminino, sendo que, na educação infantil, quase 98% dos postos de trabalho são ocupados por mulheres. Elas são também a maioria dos discentes no ensino superior, nas licenciaturas, na pós-graduação, no mestrado e no doutorado, configurando o campo da educação como lugar mais frequentado pelo gênero feminino.

Entretanto, o Ministério da Educação (MEC), salienta que os profissionais do ensino superior, são compostos, em sua maioria, pelo gênero masculino. Desse modo, pode-se concluir, que a área da educação, é composta, majoritariamente, por profissionais do gênero feminino. Porém, mesmo que essas professoras estejam em constante aperfeiçoamento e sejam tão capazes quanto os homens para exercer altos cargos na área da educação, eles ainda são ocupados pelo gênero masculino.

Gonçalves e Oliveira (2016) analisam o frequente sentimento de surpresa causado pela presença do professor homem na primeira etapa da educação básica e anos iniciais do ensino fundamental, haja vista a baixa quantidade de professores homens atuando nesses níveis, o que favorece a ideia distorcida de que tais etapas da educação são adequadas e atribuídas às professoras mulheres. Esse processo histórico, denominado “feminização do magistério”, revela o contexto marcado pelo ingresso das mulheres e saída dos homens da área da educação no século 20.

Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite. Aos poucos a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas (Louro, 1997, p. 77 *apud* Gonçalves: Oliveira, 2016, p. 385).

Nessa conjuntura, está evidente que o campo da educação era uma área dominada pelos homens, sendo professores os religiosos jesuítas e os estudantes, meninos da alta sociedade e, consequentemente, brancos.

Em consonância, Gonçalves e Oliveira (2016) lembram que há poucos professores homens atuando na educação infantil e no ensino fundamental, a maioria busca trabalhar na área administrativa das instituições de ensino. Tais atitudes ocorrem por diversos motivos que, além de convenientes para os próprios homens, tendem a corroborar com a precarização dos trabalhadores da educação básica e, especificamente, com a depreciação e marginalização das professoras que atuam nas etapas mencionadas.

[...] ideias do que sejam atribuições a homens e mulheres, o masculino e o feminino, moldaram as representações sociais da atuação profissional de professores homens dos anos iniciais do ensino fundamental e, de certa forma, moldaram por oposição as representações sociais da atuação profissional de mulheres na mesma etapa da educação (Gonçalves; Oliveira, 2016, p. 387).

Sobre a percepção do que é próprio do gênero feminino e do masculino, estudos de Gonçalves e Oliveira (2016) e Lima e Silva (2021) concordam que a ideia do que é função do homem e o que é função da mulher é uma construção histórica, que foi se formando no consciente dos sujeitos como verdade única.

Lima e Silva (2021, p. 215) elucidam que: “órgãos sexuais serão responsáveis pela divisão e ocupações de homens e mulheres em tais espaços. A anatomia sexual destes indivíduos determinará quais serão suas atividades”. No contexto do capitalismo, a exploração da mão-de-obra e do trabalho é ainda mais frequente quando se trata das mulheres, de modo a aprofundar a negação de direitos das mulheres. Além disso, valendo-se da maneira de ser, da sensibilidade, da delicadeza e, servindo-se, inclusive, da capacidade de gerar a vida, essas características foram atribuídas como de natureza feminina. Enquanto o homem é entendido como um ser naturalmente intelectual, propenso ao conhecimento sistemático, voltado para o raciocínio lógico e movido pela razão.

Desse modo, Lima e Silva sustentam:

Homem e mulher sofrem diariamente estigmas impostos por uma cultura repressiva, que afeta a todos, inclusive a educação – em especial, a infantil. O espaço predominantemente feminino traz significados velados, como se características requeridas para a docência não fossem estritamente profissionais, mas sim maternas. Isso é consequência do fenômeno cuidar e educar, intrínseco da educação infantil, em que, às vezes, acabam prevalecendo os cuidados (Lima; Silva, 2021, p. 227).

Nessa perspectiva, é importante estar atento à forma de organização e disposição dos professores e professoras na atuação escolar. Ao considerar a educação infantil um espaço de cuidado e atribuir esse cuidado principalmente às professoras, alegando que elas possuem

habilidades maternas, nega-se a profissionalidade delas. Esse entendimento desconsidera a capacidade que exige conhecimentos específicos e a comprovação por meio de certificação profissional. Outrossim, ao diferenciar os cargos com base no gênero feminino ou masculino, caracteriza-se como legítimo o exercício do poder masculino na educação e, de forma mais ampla, na sociedade.

Nessas circunstâncias, a elaboração das representações sociais sobre as professoras, na atualidade, é atravessa por características decorrentes das concepções construídas historicamente. Em razão disso, é notório o alto número de professoras mulheres que atuam na educação infantil, enquanto os cargos mais elevados e que pagam melhor são ocupados pelos professores homens. Para mais, as concepções pré-estabelecidas, há séculos, sinalizam a extensão de um fio condutor que rege as relações escolares e ecoa as desigualdades de gênero no exercício da profissão.

No entanto, as professoras são engajadas e persistentes, por isso, como supracitado, são a maioria no quadro de discentes de pós-graduação, no mestrado e doutorado. Desse modo, é irrefutável que, sem deixar de ser mãe, esposa, dona de casa, as professoras mulheres estão envolvidas em atividades, tanto ou mais complexas, do que as funções que os homens ocupam hoje, e é nesse contexto que novas representações sociais sobre a profissão docente precisam se legitimar.

Metodologia

Para desenvolver este trabalho, foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, com levantamento da literatura relevante sobre a temática, com o intuito de contribuir com o estudo realizado. Sendo assim, foi efetivado uma busca nas plataformas; Google Acadêmico, biblioteca eletrônica SciELO, Portal Capes e Portal do MEC, a fim de identificar artigos científicos, dissertações, periódicos, teses, capítulos de livros e notícias que versam sobre as representações das professoras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: o histórico da profissão docente, identidade e valorização; o papel da mulher como professora e as desigualdades de gênero; as representações sociais que justificam o não uso do termo “tia”; e as implicações sociais, subjetivas e políticas na utilização do termo “tia”.

Portanto, com o intuito de ampliar e adquirir mais conhecimento sobre as temáticas supracitadas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (2010, p. 122), “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]”. O

pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

No presente artigo é abordado, de forma mais aprofundada, os dois últimos temas: as representações sociais que justificam o não uso do termo “tia” e as implicações sociais, subjetivas e políticas na utilização do termo “tia”. Desse modo, ao término do estudo das temáticas abordadas, infere-se, então, que as representações sociais, historicamente, construídas resultaram na banalização do papel da mulher na educação.

Representações sociais sobre a profissão: professora sim, tia não.

O/a docente é um ser humano – como todos/as os/as outros/as –, nasce e cresce em uma sociedade constituída por diversas concepções de mundo. Alguns, ao escolher a profissão, tem como referência profissional mais próxima a própria família. No entanto, durante o processo de formação do/a professor/a, as representações sociais são construídas na relação com os meios social, cultural e historicamente configurado, podendo ser intensificadas ou transformadas ao longo do exercício da profissão docente. Santos (2010) salienta que as representações sociais são construídas no fazer docente, nas narrativas, no modo de ser, de pensar e de agir desse profissional.

Santos (2010), na pesquisa dela acerca dos sentimentos contraditórios que atravessavam o fazer docente no ambiente escolar em que trabalhava, constatou que os sentidos e significados de ser professor/a são constituídos por aspectos pessoais, profissionais e comuns à vida daqueles/as docentes, de modo que

alguns dos professores se diziam apaixonados pela carreira docente, mostrando identificação com a profissão e mesmo reconhecendo as adversidades e condições precárias: institucionais, físicas, organizacionais revelavam não se imaginar desenvolvendo outra atividade profissional. Outros, por sua vez, chegavam a demonstrar certa insatisfação, estagnação e desalento, justificando que essa postura pessimista frente à profissão devia-se a vários fatores como: desânimo, desencanto, desvalorização, falta de estímulo, perspectivas, sobretudo por conta dos baixos salários e péssimas condições de trabalho (Santos, 2010, p. 13).

Em consonância, Moscovici (1978 *apud* Bonilha, 2018, p. 48), defende que: “a Teoria das Representações Sociais implica na consideração de aspectos individuais e coletivos do conhecimento social, ou seja, o sujeito se constitui nas relações sociais. Acrescentando que nessa perspectiva, a linguagem assume um papel decisivo”. Com isso, a ideia contrapõe a visão

egocêntrica da época, na área de Psicologia Social. Assim, entende-se que o indivíduo não vive só e os fatores constituintes dele não devem ser individualizados, visto que as múltiplas representações são inerentes do meio social do indivíduo.

Outrossim, Bonilha (2018) ressalta que as representações sociais não são homogêneas e universais, visto que tais representações são construídas em meio a uma hierarquia social que distingue os indivíduos pela condição econômica, de gênero, de raça e região. Ainda assim, as representações sociais funcionam como um guia das práticas dos indivíduos. Nesse sentido, Bonilha expõe que o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum são duas sabedorias de igual valor nas representações sociais, formando, assim, um conjunto de elementos que dão origem ao cognitivo.

Conforme Moscovici (1978 *apud* Bonilha, 2018, p. 51), “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”. Isso quer dizer que tais representações são diferentes formas de saberes desenvolvidas que pretendem ressignificar, reproduzir e produzir interlocuções entre as pessoas.

Dessa maneira, em relação às teorias das representações sociais sobre os/as professores/as, compreende-se que

toda vez que se forma um professor está se formando um profissional, um cidadão, um ser em si. Mas, ao mesmo tempo estamos formando um sujeito histórico, comunitário, coletivo, um ser para si. Ao se formar um professor, constitui-se, em certa medida, um pouco do tecido social a que pertence esse educador (Sousa; Magalhães, 2021, p. 247).

Nessa perspectiva, o/a professor/a, quando graduado/a, é um sujeito constituído de conhecimentos científicos, habilitado e ciente do papel de formador/a. Todavia, forma-se também um/a educador/a cheio do desejo de ressignificar a própria história, coordenar e transformar a realidade do contexto social que se está inserido/a, deixando suas marcas e formando novas representações sociais.

Acerca desses processos, Mazzotti (2009) elucida que as diferentes ideias, quando externadas em um coletivo, permitem com que a conexão e a significação organizem os objetos sociais considerados importantes para esses grupos. Por conseguinte, são elaboradas novas representações que tornam conceitos legítimos, produzidas no coletivo e planejadas para atender e contribuir com o diálogo destes, além de ampliar os conhecimentos e contribuir com o sentimento de pertencimento no grupo.

De acordo com Moscovici (1978 *apud* Mazzotti, 2009, p. 524), “a objetivação é definida como a transformação de conceitos ou ideias em esquemas ou imagens concretas e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais”. Assim, a objetivação é um processo que remodela e atribui sentido às coisas, estas são retidas e assimiladas no processo de ancoragem, a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos. Ou seja, a objetivação e ancoragem são dois mecanismos interdependentes, indispensáveis para a formação das representações sociais.

Sob tal perspectiva, Santos (2010) constatou que, conforme as situações se apresentam no cotidiano dos professores, hora ou outra o sentimento de desgosto era substituído pelo sentimento de afeto e resiliência. Nas palavras da autora, “representações construídas num misto de sentimentos como amor, sonho, dedicação, agregado às condições materiais de trabalho e os desafios enfrentados na profissão” (Santos, 2010, p. 96). Ou seja, ser professor ou professora é sobreviver em um universo caótico, pautado na divisão social do trabalho, superar as adversidades e buscar, constantemente, pela ressignificação do trabalho docente.

Além disso, Mazzotti (2007, p. 581) lembra que

à medida que a escola vai-se abrindo a um número cada vez maior e mais diversificado de alunos – os quais, supõe-se, devem atingir resultados semelhantes ao final de sua trajetória escolar – vão sendo introduzidos mecanismos burocráticos de padronização e controle do trabalho do professor, pautados em modelos de gestão e normas de execução utilizados nas empresas. [...] por desconhecerem as especificidades do trabalho docente, esses mecanismos, longe de profissionalizarem o ensino, levam à proletarianização do trabalho do professor, transformando-o em mero executor de decisões tomadas em outras instâncias.

Desse modo, a autora chama atenção para os interesses que envolvem o alinhamento no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nas escolas. Tal interesse pretende administrar a escola como se essa fosse uma empresa e, assim, regular a atuação dos professores, submetendo-os a condições de trabalhos inoperantes. Com isso, compreende-se que tais modelos adentram o âmbito escolar, desvalorizam o trabalho dos professores e os colocam como transmissores das ideias elaboradas fora do contexto do fazer docente.

Em consonância com Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro conhecido como patrono da educação brasileira, Rufino (2020) defende que haja profissionalidade docente e formação continuada para a atuação do/a professor/a, este/a deve estar em constante aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, estabelecendo sentido no processo de ensino e

aprendizagem, ainda que as políticas públicas e representações sociais ali observadas sejam um obstáculo para a efetivação de tais competências.

Rufino (2020, p. 211) lembra que “historicamente, políticas públicas buscaram desvalorizar a docência e aqueles que a exercem, considerando-a como uma atividade de menor importância, exercida por ‘tios e tias’ e não por profissionais”. O autor faz referência ao termo “tia” utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil e atenta para a desconstrução do papel dos professores e professoras, que têm os conhecimentos técnicos e científicos deles descaracterizados, uma vez que o termo “tio” e “tia” indica uma relação de parentesco que não requer conhecimentos específicos, tornando, assim, irrelevante a profissionalidade dos/as professores/as.

Nesse sentido, Paulo Freire (1997), ressalta, no início do livro *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*, que há um empenho em diminuir a professora à condição de tia, tal esforço quer “adocicar a vida da professora”, esse é um interesse pensado para distrair as professoras das possíveis lutas em prol de uma educação de qualidade e reivindicação de direitos, bem como dos direitos dos alunos dela. Sendo estes cidadãos com direito a uma educação gratuita, de qualidade, crítica e emancipadora.

Outrossim, Freire (1997, p. 8-9) defende “É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo”. Ou seja, o processo mental e o emocional estão intrínsecos e fazem parte do trabalho do professor que atua em condições adversas e desfavoráveis ao processo do ensino e aprendizagem.

Professora, porém, é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar, do que sendo tia, dizer que não gosta de ser tia (Freire, 1997, p. 18).

No entanto, o autor lembra que ser professora é ter empatia e ter, necessariamente, que gostar de ser professora, já a tia não, pois esta não tem o dever de ensinar o seu sobrinho. Porém, o autor destaca que ao negar o título tia, não significa que a professora desmerece a “figura da tia”, do mesmo modo, seu uso não beneficia a professora, que é uma profissional que desprende de seu tempo – um precioso e longo tempo de estudo e aperfeiçoamento – que a profissão de um docente exige para adquirir conhecimentos científicos e poder ensinar os alunos dela.

Contudo, Freire ressalta que as professoras que se autodenominam “tia”, ou desejam utilizar tal título, que se sintam livres para bem fazê-lo, mas que não ignorem a “manha ideológica” ali envolvida e as consequências resultantes da atitude adotada.

Rufino (2020, p. 213), enfatiza que:

O projeto de profissionalização pensado por Paulo Freire no decorrer de suas obras nos ilustra que toda e qualquer iniciativa pensada para a superação do status quo e das desigualdades sociais por meio da educação só tem vez se rompermos com visões ultrapassadas e reforçarmos de modo militante em prol das conquistas na esfera da profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, o autor reflete sobre a importância das obras de Paulo Freire, endossa a dissociação de professora e do termo “tia”, enfatizando, assim, a necessidade de maior engajamento na luta contra a desprofissionalização do trabalho docente.

Rufino (2020, p. 219) declara que: “é fundamental que o educador se forme, permanentemente, para isso, exigindo-se capacidade de atuação profissional em contextos desafiantes e desiguais e, também, formação adequada para se exercer essa atividade profissional”. Assim, a formação continuada é indispensável para a atualização da prática profissional dos/as professores/as, estes/as, se abastecem dos conceitos teóricos e repensam a prática para oportunizar um ensino de qualidade.

Logo, a formação continuada, a habilidade, o ambiente e as instruções pertinentes são componentes imprescindíveis para a atuação profissional do/a educador/a, com isso, não se pode considerar a tarefa de ensinar uma tarefa trivial, nem se pode admiti-la a quem simplesmente pretende ser professor ou professora. Sendo assim, o ato de ensinar demanda a elaboração de um sentimento destemido e perseverante da parte do/a ensinante.

Em uma de suas cartas, Freire (1997, p. 19), escreve, sobre o “Ensinar – aprender leitura do mundo – leitura da palavra”, discorrendo sobre a importância do/a professor/a no processo de ensino da leitura e sobre a troca de saberes entre professores/as e alunos/as e ressaltando que “o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (Freire, 1997, p. 19). Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, primeiro se aprende ao ensinar, porém esse processo perpassa a vida do/a aluno/a e do/a professor/a e estes aprendem mutuamente.

Freire (1997) aponta que a atuação do/a professor/a não deve ser um “fazer por fazer”, pois, o/a ensinante, munido de conhecimentos necessários, adquiridos ao longo da formação, deve contribuir com a formação de novos/as leitores/as e escribas questionadores/as, e capazes de compreender o arranjo social e as ideias que nelas permeiam, para então ressignificar a

sociedade sonhada por Freire. Logo, a atuação da professora não pode ser neutra, já que, no exercício da profissão, o/a docente ensina e aprende com seus/suas estudantes. Eis aí, então, uma das dimensões do ato de ensinar.

Além disso, em suas cartas, Freire convida as professoras e os educadores em geral, que não se deixem vencer pelo medo, que venham compor e sustentar uma luta autêntica, em prol do reconhecimento da educação e dos profissionais que ali atuam. Pois, “quanto mais aceitamos ser tias e tios, tanto mais a sociedade estranha que fazamos greve e exige que sejamos bem-comportados. Tanto mais, pelo contrário, a sociedade reconhece a relevância de nosso que-fazer quanto mais nos dará apoio” (Freire, 1997, p. 33).

Diante disso, Freire insiste para não se negar ao conflito, pois, ao se acomodar e aceitar tal situação, carregando o título de “tia” – “presente inofensivo e carinhoso” –, concordará, mesmo que involuntariamente, com as condições descabidas a que tentam impor sobre a atuação profissional dos/as docentes. Portanto:

É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores de estatais (Freire, 1997, p. 33).

Do mesmo modo, Freire (1997, p. 33) lembra que “tudo isso está muito ligado a uma certa compreensão colonial de administração, de como lidar com os gastos públicos, hierarquizar as despesas e priorizar os gastos”. Com isso, o autor chama a atenção para que, independentemente do partido político que estiver no comando, é também importante lutar contra os reacionários e adeptos do capitalismo para reivindicação dos direitos dos/as professores e professoras do Brasil.

Destarte, “não se pode compreender a desproporção entre o que recebe um presidente de estatal, independentemente da importância de seu trabalho, e o que recebe uma professora de primeiro grau. Professora de cuja tarefa o presidente da estatal de hoje necessitou ontem” (Freire, 1997, p. 35). Logo, se estes que exercem competência para deliberar em favor dos/as profissionais docentes, podendo reconhecer a importância da sua função na sociedade, e, se não o fazem, não há dúvida do pouco caso com o trabalho das professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, Freire (1997) expõe sobre a importância de os/as professores/as perceberem as escolhas feitas no que diz respeito à profissão docente, principalmente as professoras da educação infantil, refletindo e reconhecendo seu papel como educador/a e, ao

mesmo tempo cidadão político, compreendendo os motivos que os fazem temer e avistar a longa jornada necessária para o avanço na democracia brasileira e superação das desigualdades sociais.

Nas sequências de cartas do livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire elucida, ainda, para o reinado permissivo do autoritarismo e despropósitos cometidos na área da educação, o autor lembra que:

Numa sociedade como a nossa, de tradição tão robustamente autoritária, é algo de relevante importância encontrar caminhos democráticos para o estabelecimento de limites à liberdade e à autoridade com que evitemos a licenciosidade que nos leva ao “deixa como está para ver como fica” ou ao autoritarismo todo-poderoso (Freire, 1997, p. 48).

Em outra carta, Freire (1997) recorda que ser professor ou professora no exercício da sua função, também é fazer política. Portanto, “se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também” (Freire, 1997, p. 62). Ou seja, é preciso trabalhar incansavelmente, dialogar e proporcionar que os/as estudantes conheçam as causas dos/as professores/as deles/as e quem sabe engajarem forças nessa luta.

Logo, é mais que urgente mudar as representações sociais em torno da profissão, sustentadas no discurso entre os/as próprios/as professores/as que atribuem a profissão docente ao puro dom inerente ao gênero feminino, pois tal discurso favorece a reprodução da desigualdade entre os demais sujeitos na educação. Contudo, é compreensivo que o/a professor/a se expresse com satisfação depois da realização de um trabalho bem planejado e compartilhe essa alegria entre seus pares. Desse modo, não se pede aqui o contrário disso, mas sim que essas realizações lhes sirvam como tomada de consciência sobre o papel dele/a como docente, profissional habilitado/a e com competência para contribuir com a formação de uma nova sociedade justa e sem preconceitos.

Logo, as representações sociais que marcaram a educação e projetaram a formação docente podem e devem ser reconstruídas numa nova sociedade. Elas devem ser formadas e ressignificadas no interior das relações escolares. Com isso, não importa se a criança pequena chama o/a professor/a de tio/a, pai/mãe ou “pro”, pois o que realmente importa é a postura que se desempenha como profissional, servindo-se disso para valorizar e ressignificar a representação social da profissão docente.

Considerações finais

A pesquisa acerca das representações sociais das professoras observou a construção histórica sobre a profissão docente, a identidade e valorização profissional, bem como a participação da mulher na área da educação e a atribuição das atividades estabelecidas segundo as diferenças de gênero e de preconceitos arraigados na sociedade. Com isso, verificou-se a importância de estudar sobre as representações sociais que constituem os sujeitos e as que são constituídas por eles, tendo em vista que as representações orientam comportamentos e se configuram como explicações da realidade.

Outrossim, o estudo percorreu as representações construídas ao longo do tempo em torno do papel da mulher na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, expondo sobre as relações de gênero pautadas em desigualdades, estando o homem em sobreposição à mulher, com a crença de que está mais bem preparado para atuar no mercado, com habilidades para comandar nos negócios. Assim, a hierarquia era definida pelo conjunto de características físicas e sexuais que submetia a mulher – “feminina, delicada e incapaz de desenvolver o raciocínio lógico” – sob o controle dos homens, na condição de dependentes e submissas deles, situação institucionalizada pela elite da época.

Contudo, tais concepções, mesmo na atualidade, são perceptíveis no ambiente de trabalho e nas diferentes relações entre os sujeitos e ainda contribuem para a desvalorização, a descaracterização da profissionalidade das professoras. Dessa maneira, as representações sociais que diferenciam as professoras ainda permeiam o campo da educação, dividindo as funções e atribuindo o cuidado como atividade feminina e as questões administrativas de competência masculina. Tal preconceito revela um atraso gigantesco na compreensão das capacidades intelectuais das mulheres que outrora ganharam o domínio na área da educação e, hoje, se mantém, a maioria, tanto como estudante quanto como docente formada ou em formação, como mostram os estudos.

Os estudos sobre as representações sociais sobre as professoras esclarecem o contexto da introdução e formação das mulheres na educação, a luta delas e os interesses da sociedade na mão de obra feminina, fazendo com que estas, tidas como detentoras do dom de cuidar, se sentissem parte da família dos estudantes, assim como a tia, parente da criança.

Diante dos estudos aqui realizados, esse também é um dos motivos pelo qual se deve rejeitar o uso do termo “tia”, pois a professora é uma profissional com conhecimento científico preparada para contribuir com a formação intelectual e emancipadora dos/as estudantes, estes,

por sua vez, merecem saber a problemática que envolve a situação da educação no Brasil, pois são sujeitos que compõem a sociedade e, por isso, importantes para a transformação dela.

O sistema organizacional da sociedade mantinha a soberania masculina nos diferentes ambientes, que projetava na educação e formava apenas alguns meninos – crianças –, que já cresciam em meio a uma sociedade autoritária, patriarcal, preconceituosa e em uma relação de poder que os preparava para a manutenção desse modelo de sociedade. Infelizmente, tal modelo não se findou com o passar do tempo, apenas adormeceu. Por isso, tem se tornado cada vez mais evidente nos últimos tempos, pois são utilizadas para fortalecer os poderosos que pretendem manter a soberania.

O presente estudo é relevante pois contribui para a compreensão da importância das professoras mulheres que atuam na educação infantil, reflete sobre as diferenças de gênero e atenta para a desconstrução do preconceito e conservadorismo arraigado na sociedade. Além disso, chama atenção para a necessidade de maior valorização dos profissionais docentes que lutam por um ensino e aprendizagem de qualidade.

Contudo, a princípio, a proposta deste trabalho era realizar uma pesquisa de campo que tinha a intenção de dialogar com as professoras das referidas etapas de educação, pois ouvi-las neste trabalho teria uma contribuição direta do lugar de fala. Outrossim, ampliaria a compreensão sobre as representações sociais dessas professoras, porém isso não foi possível devido à indisponibilidade de tempo, de verba, entre outras questões que impediram a realização de tal proposta.

No entanto, como perspectiva para estudos futuros, sugere-se a realização da referida pesquisa de campo sobre as representações das professoras da educação infantil e anos iniciais e suas condições de trabalho nas escolas públicas. Tal estudo poderá evidenciar de forma direta os conceitos das educadoras e as condições da educação no Brasil.

Referências

MAZZOTTI, A. J. A. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, São Paulo, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007. DOI 10.1590/S0104-40362007000400008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pqgh43MXqYxz7LzgXJS7Vwg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2024.

MAZZOTTI, A. A. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3712>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica#:~:text=O%20ensino%20b%C3%AAsico%20brasileiro%20%C3%A9,79%2C2%25>. Acesso em: 4 out. 2023.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 169-195, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38639>. Acesso em: 29 out. 2024.

SOUSA, A. P.; MAGALHÃES, V. O. Representações sociais da docência no Ensino Fundamental II: percepção do professor e identidade docente. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 241-257, 2021. DOI 10.12957/redoc.2021.55113. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/55113/0>. Acesso em: 30 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FEIJÓ, J. **Diferenças de gênero no mercado de trabalho**. 8 de março de 2023. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/diferencas-genero-mercado-trabalho>. Acesso em: 4 out. 2023.

GONÇALVES, J. P.; OLIVEIRA, L. A. Representações sociais relacionadas aos professores homens do ensino fundamental e as inevitáveis associações às professoras. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 383-393, 2016. DOI 10.4025/actascieduc.v38i4.24859. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/24859>. Acesso em: 30 out. 2024.

HINTZE, H. Desnaturalização radical do machismo estrutural: primeiras aproximações. In: HINTZE, H. (org.). **Estudos reunidos**, 82. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 9-44.

LIMA, R. S.; SILVA, J. H. Feminização do magistério na rede municipal de ensino de Sorocaba sob a perspectiva dos professores. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 209-230, 2021. DOI 10.20435/serie-estudos.v26i57.1414. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1414>. Acesso em: 30 out. 2024.

MALDONADO, G. S.; GARCIA, R.G. R. M. Percursos históricos da formação de professoras e professores da Educação Infantil em Sorocaba-SP. **Textura**, Canoas, v. 25, n. 61, 2023. DOI 10.4322/2358-0801.2023.25.01-13. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6985>. Acesso em: 30 out. 2024.

NOGUEIRA, J. K.; SCHELBAUER, A. R. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do Primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 27, p. 78-94, 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5003/art07_27.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

RUFINO, L. G. B. Transformando tias em professoras: contribuições do pensamento de Paulo Freire para o processo de profissionalização de quem “ousa ensinar”. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-223, 2020. DOI 10.15603/2176-1043/el.v23n2p203-223. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344755947_Transformando_tias_em_professoras_c

ontribuicoes_do_pensamento_de_Paulo_Freire_para_o_processo_de_profissionalizacao_de_q
uem_ousa_ensinar. Acesso em: 30 out. 2024.

SANTOS, P. I. **Profissão docente**: um estudo das representações sociais do ser professor. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em:
https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3803/1/arquivo150_1.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. DOI 10.1590/S1413-24782009000100012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 30 out. 2024.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004. DOI 10.1590/S0103-863X2004000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/b7ZLqsDKYbFk7SYMCCkZ7b/>. Acesso em: 29 out. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

Submetido em 9 de abril de 2024.

Aprovado em 3 de junho de 2024.