

Identidade docente em tensão: profissionalização, formação e condição de trabalho na educação básica.

Teacher identity in tension: professionalization, training, and working conditions in basic education

José Fernandes de Lima¹

Ana Paula Magalhães²

Bahij Amin Aur³

Fernanda Aparecida Yamamoto⁴

Francisco Aparecido Cordão⁵

Márcia Azevedo Coelho⁶

Rosemary Soffner⁷

¹ Pesquisador Colaborador da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0003-2852-9507>

² Pesquisador Colaborador da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0003-4176-0148>

³ Pesquisador Colaborador da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0009-0004-7257-8327>

⁴ Pesquisador Colaborador da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0001-7064-3915>

⁵ Pesquisador Colaborador da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0002-4113-5636>

⁶ Pesquisador Colaborador da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0002-7470-1841>

⁷ Pesquisador Colaborador da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0002-2046-9039>

Recebido em 26 de novembro de 2025.

Aprovado em 7 de março de 2026.

Resumo

Este artigo analisa a transformação recente da identidade e da profissionalização docente na educação básica brasileira. Sustenta-se que a identidade docente é tensionada por uma contradição central: enquanto a legislação, as diretrizes curriculares e as políticas públicas ampliam as responsabilidades atribuídas aos professores, as condições concretas da formação, carreira, contratação, remuneração e trabalho nem sempre sustentam essa identidade profissional ampliada. Trata-se de um ensaio teórico-documental, apoiado em literatura sobre profissão, identidade, saberes docentes, profissionalidade e autonomia crítica, bem como em normas educacionais e indicadores recentes do Censo Escolar, da PNAD Contínua Educação, do Enade das Licenciaturas/Prova Nacional Docente e de estudos sobre vínculos temporários. A contribuição do artigo consiste em articular a

discussão conceitual sobre identidade docente às condições objetivas de exercício profissional, com atenção específica à educação profissional técnica de nível médio, às novas formas de contratação e aos desafios trazidos pela inteligência artificial e pelas tecnologias digitais.

Palavras-chave: identidade docente; profissionalização; educação básica; educação profissional técnica de nível médio; formação de professores; contratação temporária.

Abstract

This article analyzes recent transformations in teacher identity and professionalization in Brazilian basic education. It argues that teacher identity is shaped by a central contradiction: while legislation, curriculum guidelines, and public policies expand the responsibilities assigned to teachers, the concrete conditions of teacher education, career structure, employment, remuneration, and work do not always sustain this broadened professional identity. The article is a theoretical and documentary essay based on literature on profession, identity, teacher knowledge, professionalism, and critical autonomy, as well as on educational regulations and recent indicators from the School Census, the Continuous National Household Sample Survey on Education, the Enade for Teacher Education Programs/National Teacher Exam, and studies on temporary employment contracts. Its contribution lies in connecting the conceptual discussion of teacher identity with the objective conditions under which teaching is exercised, with particular attention to upper secondary technical vocational education, new forms of employment, and the challenges posed by artificial intelligence and digital technologies.

Keywords: teacher identity; professionalization; basic education; upper secondary technical vocational education; teacher training; temporary contracts.

Introdução

As normas, reformas e políticas educacionais recentes têm ampliado e diversificado os papéis atribuídos à escola e, por consequência, aumentado as responsabilidades dos professores e as expectativas sobre seu desempenho. O êxito da escolarização e das políticas públicas é frequentemente associado à atuação docente; entretanto, essa ampliação de exigências nem sempre vem acompanhada de condições institucionais, formativas e profissionais suficientes para que o professor exerça sua função com autonomia, reconhecimento e estabilidade.

Esse deslocamento repercute diretamente na profissão docente e na identidade que lhe é atribuída. Os professores passam a responder a novas demandas, muitas vezes situadas além do núcleo propriamente pedagógico de sua formação e de sua atuação profissional.

Além das tarefas próprias da docência – como planejar, preparar e desenvolver aulas, acompanhar aprendizagens e apoiar estudantes –, os professores frequentemente assumem atividades administrativas, participam de processos de gestão escolar, elaboram relatórios, preenchem formulários, organizam eventos, gerenciam recursos didáticos e integram instâncias colegiadas e ações de formação continuada.

Também lhes são atribuídas a mediação de conflitos, o enfrentamento de situações de *bullying*, preconceito, discriminação, vulnerabilidade e violência, bem como demandas relacionadas à saúde física e mental dos estudantes. Nesses casos, espera-se que atuem como educadores, mediadores, agentes de proteção e, por vezes, como substitutos de profissionais de outras áreas, sem que as escolas disponham sempre de equipes multiprofissionais em número suficiente para sustentar essa ampliação de papéis.

Somam-se a isso projetos comunitários, campanhas de conscientização, reuniões com famílias e iniciativas de integração entre escola e território. Esse conjunto de demandas não apenas amplia o trabalho docente, mas também torna mais instáveis os contornos da profissão.

A literatura especializada ensina que profissão é um conceito genérico que se refere a atividades especializadas, que possui um corpo de saberes específico e acessível apenas ao grupo ocupacional, com códigos e normas em determinado lugar na divisão social do trabalho.

No livro *Da divisão do trabalho social*, Émile Durkheim analisa como a crescente especialização das funções sociais modificou as formas de solidariedade entre as pessoas. Durkheim (1999) compreende a profissão como uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Ele defende que, ao inserir o sujeito em um grupo profissional, a profissão estabelece normas, deveres e responsabilidades específicas, contribuindo para a construção de uma moral profissional. Dessa forma, os grupos ocupacionais funcionam como comunidades morais intermediárias, capazes de regular comportamentos e promover a integração social.

Para Durkheim (1999), a profissionalização não se reduz à qualificação técnica, representa, também, um mecanismo essencial de coesão e organização. A profissão é resultado da divisão do trabalho, produz solidariedade orgânica, funciona como instância moral e constrói identidade e pertencimento. A profissão é um espaço de formação moral contínua, porque nela o indivíduo aprende disciplina, cooperação, responsabilidade e respeito às regras coletivas. É um fator de coesão social, porque integra o indivíduo à sociedade, define deveres e responsabilidades, cria normas próprias de conduta e constrói identidade social.

A análise da identidade docente, portanto, não pode limitar-se às expectativas dos empregadores, das normas ou das políticas educacionais. É necessário considerar a relação entre identidade atribuída, identidade para si e condições concretas de exercício profissional.

A profissão é resultado da divisão do trabalho, produz solidariedade orgânica, funciona como instância moral e constrói identidade e pertencimento

A literatura especializada tem mostrado que a identidade profissional docente resulta da articulação entre reconhecimento social, formação, saberes profissionais, autonomia, experiência, vínculos institucionais e condições de trabalho. Tardif (2014), por exemplo, destaca que a prática docente é composta por saberes heterogêneos que ultrapassam a formação inicial, incluindo os saberes experienciais construídos ao longo da carreira. Libâneo (2025) ressalta a centralidade da didática e da organização do ensino, lembrando que a ampliação das funções escolares não pode fazer desaparecer a especificidade pedagógica da docência. Nóvoa (1992), por sua vez, enfatiza a importância de fortalecer a identidade coletiva da profissão docente como condição para enfrentar as crescentes demandas dos sistemas educativos.

Desse modo, a identidade profissional dos professores da educação básica não apenas reflete as demandas do sistema educacional contemporâneo, mas evidencia as contradições que atravessam sua profissionalização. A prática docente exige a articulação entre saberes pedagógicos, técnicos, experienciais, éticos e relacionais, ao mesmo tempo em que submete os professores a pressões por adaptação tecnológica, inovação, inclusão e resultados de aprendizagem.

A identidade docente, portanto, deve ser compreendida como campo de tensão entre competências tradicionais e emergentes. Para que essa identidade se fortaleça, não basta prescrever novos papéis ao professor; é necessário assegurar adequada formação inicial, bem como formação continuada, apoio institucional, tempo de planejamento, autonomia pedagógica e condições adequadas de trabalho.

Nesse contexto, as reformas educacionais e as práticas de gestão escolar devem ser acompanhadas de estratégias que valorizem a identidade coletiva da profissão docente e a relação entre os saberes teóricos e práticos.

Nas seções a seguir, discute-se a identidade docente como processo de negociação entre indivíduo e sociedade, distinguindo a identidade atribuída externamente e a identidade autoatribuída. Em seguida, analisam-se a profissionalização docente, o percurso histórico da identidade do professor no Brasil, a identidade prescrita pela legislação e pelas normas nacionais, a visão das instituições formadoras, a contradição entre identidade prescrita e condições reais de trabalho, os impactos da inteligência artificial e das tecnologias digitais e, por fim, os desafios políticos e acadêmicos para a valorização da profissão docente.

Profissionalização e identidade docente

A compreensão da identidade docente exige articular diferentes dimensões da profissão: sua inscrição social, sua construção biográfica, seus saberes específicos, sua profissionalidade e sua dimensão ética e política. Em Durkheim, a profissão remete à constituição de uma moral profissional, de pertencimento e de integração

social. Em Dubar, a identidade profissional é analisada a partir da tensão entre a identidade atribuída pelas instituições e a identidade construída pelo sujeito sobre si mesmo. Em Tardif, a docência aparece como prática constituída por saberes plurais, produzidos na formação, na experiência e no exercício profissional. Em Nóvoa, ganha centralidade a profissionalidade docente, entendida como construção coletiva vinculada à formação e ao reconhecimento da profissão. Em Freire, por fim, a identidade docente é pensada em sua dimensão crítica, ética e emancipatória, fundada na autonomia e no compromisso político da prática educativa.

Em Dubar (2020), a identidade é um processo dinâmico, produzido na relação entre o sujeito e as instituições. Ela se constrói no cruzamento entre a identidade para o outro, atribuída por sistemas, normas e agentes sociais, e a identidade para si, elaborada pelo próprio sujeito a partir de sua trajetória, de seus valores e da narrativa que constrói sobre si mesmo. Quando essas dimensões entram em conflito, instala-se uma crise de identidade profissional.

Na docência, essa crise se manifesta quando o professor é reconhecido como profissional especializado, mas é simultaneamente convocado a responder por demandas que ultrapassam o campo pedagógico e que nem sempre encontram suporte nas condições reais de trabalho.

A profissão, como já adiantado, é um conceito genérico que se refere a atividades especializadas. Trata-se de uma ocupação que requer competências específicas e formação adequada. O profissional tem autoridade jurídica exclusiva.

Com as transformações sociais, econômicas e tecnológicas das últimas décadas, a profissionalização tornou-se eixo central das discussões sobre trabalho e formação. Profissionalizar-se significa constituir saberes específicos, desenvolver critérios éticos de atuação, construir reconhecimento público e integrar-se a uma comunidade profissional.

Tornar-se profissional não se limita ao domínio técnico: envolve colaboração, comunicação, ética, responsabilidade social e capacidade de atuar em contextos de mudança

Espera-se que a profissionalização desenvolva a compreensão e a prática de valores éticos, estéticos e políticos, já que profissionais conscientes de sua responsabilidade social são mais propensos a considerar as implicações sociais de suas decisões e ações, promovendo uma prática que beneficia tanto a sociedade quanto a própria profissão. Ela permite que os indivíduos aprimorem suas habilidades e conhecimentos, tornando-se competentes e adaptáveis às mudanças do mundo do trabalho. Esse desenvolvimento, que deve ser contínuo, é fundamental em um contexto de transformações e de rápido avanço tecnológico.

Trata-se de um desafio relevante. Tornar-se profissional não se limita ao domínio técnico: envolve colaboração, comunicação, ética, responsabilidade social e capacidade de atuar em contextos de mudança. No caso da docência, tais dimensões precisam estar vinculadas à função pedagógica e à formação humana dos estudantes.

Assim, as exigências contemporâneas do mundo do trabalho apontam para um perfil que ultrapassa o domínio estritamente técnico, incorporando colaboração, comunicação, capacidade de resolver problemas, criatividade, adaptabilidade e compreensão crítica dos contextos sociais e produtivos. No caso da docência, essas competências precisam estar subordinadas à especificidade pedagógica do ensinar e do aprender, e não convertidas em ampliação ilimitada de tarefas.

A profissionalização vai além da obtenção de um diploma ou de capacitação técnica; trata-se de um processo que envolve a construção de uma verdadeira identidade profissional, com a aquisição de competências profissionais e a incorporação de valores éticos e de responsabilidade social, que ajudam na construção da identidade do indivíduo em sua área de atuação. Isso proporciona senso de pertencimento e propósito, permitindo que as pessoas se vejam como parte de uma comunidade maior, que visa o progresso e a excelência.

No caso dos professores, observa-se uma expansão significativa de atribuições. Eles são pressionados por exigências que nem sempre são substantivamente pedagógicas e, muitas vezes, assumem tarefas que deveriam ser compartilhadas com outros profissionais em equipes escolares multiprofissionais.

Na passagem do século XX para o XXI, cresceu o interesse acadêmico e institucional pela identidade docente. O professor é percebido ora como autoridade, organizador das atividades e responsável pela aprendizagem, ora como mediador de conflitos, agente de proteção, referência moral ou profissional encarregado de resolver problemas diversos da escola. Essa multiplicidade de imagens contribui para tornar menos nítidos os contornos da profissão.

A falta de concursos, os baixos salários, a instabilidade contratual, a intensificação do trabalho, a centralidade das plataformas digitais e a pressão dos exames externos fragilizam ainda mais essa identidade. O fortalecimento da profissionalização docente requer, portanto, não apenas a definição de um perfil profissional, mas a garantia de condições institucionais que permitam exercê-lo.

Esse debate ganha especial relevância no caso dos professores da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), cuja identidade profissional vem sendo recolocada pelas políticas públicas recentes da atual LDB e do novo PNE. A Resolução CNE/CP nº 1/2022, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da EPTNM, reconhece que essa docência exige articulação entre saberes pedagógicos, conhecimentos técnicos, experiência profissional, ciência, tecnologia e mundo do trabalho. Esse reconhecimento torna-se ainda mais importante diante da expansão da modalidade: segundo o Censo Escolar 2025, as matrículas da educação profissional passaram de 1,89 milhão em 2021 para 3,19 milhões em 2025; no Censo Escolar 2024, a proporção de estudantes do ensino médio matriculados em programas de educação profissional chegou a 17,2%, sendo 15,4% na rede pública (Brasil, 2022; Inep, 2025a; Inep, 2026a). Assim, a discussão sobre identidade docente na educação básica precisa incluir

a EPTNM não como tema lateral, mas como campo em que se intensificam as tensões entre formação geral, formação técnica, trabalho, tecnologia e políticas de expansão do ensino médio.

Os dados recentes sobre contratação docente indicam que a fragilização dos vínculos não é marginal. O Censo Escolar 2025 registrou 2,4 milhões de professores na educação básica brasileira (Inep, 2026a). Nas redes estaduais, estudo do Todos Pela Educação, com base no Censo Escolar e na Sinopse Estatística da Educação Básica, mostrou que, pela primeira vez, em 2022, havia mais professores temporários do que efetivos; em 2023, esse quadro se manteve, com 51,6% de docentes temporários e 46,5% de efetivos, além de 15 unidades da federação com maioria de temporários (Todos pela Educação, 2024). Em 2026, ao tratar do piso nacional do magistério para temporários, o Ministério Público Federal registrou, com base no Censo Escolar 2025, que, em 2024, havia cerca de 332 mil professores temporários nas redes estaduais, correspondentes a 50,04% do total de docentes dessas redes, chegando a 80% em alguns estados (Ministério Público Federal, 2026).

No caso específico da EPTNM, há uma limitação relevante: o Censo Escolar coleta a situação funcional, o regime de contratação e o tipo de vínculo dos docentes de escolas públicas, distinguindo, entre outras categorias, concursado/efetivo/estável, contrato temporário, contrato terceirizado e contrato CLT (Inep, 2025b), além dos contratos como pessoa jurídica (PJ). Entretanto, as divulgações sintéticas nacionais não apresentam, de forma direta, um percentual consolidado de professores temporários especificamente para a EPTNM. Essa lacuna reforça a necessidade de tabulações próprias a partir dos microdados do Censo Escolar, pois a expansão da EPTNM ocorre, em grande medida, no mesmo ambiente institucional das redes estaduais em que a temporalização docente se tornou estrutural. Portanto, a identidade do professor da EPTNM não pode ser analisada apenas por seu perfil de competências, mas também por suas condições de contratação, permanência, carreira, formação pedagógica e pertencimento institucional.

Conceituação da identidade profissional

A identidade profissional é formada por características pessoais, valores, crenças, experiências, emoções, saberes e práticas que definem a forma como o sujeito atua e é reconhecido no trabalho. Trata-se de uma construção social e histórica, produzida por autoatribuições e por classificações externas formuladas por instituições, discursos e agentes sociais.

A identidade pressupõe papéis socialmente definidos, mas nunca é fixa ou definitiva. Ela se constitui em processos de socialização, reconhecimento, diferenciação e pertencimento, nos quais a imagem que o sujeito tem de si se articula à imagem que os outros constroem sobre ele.

Compreender a identidade profissional é relevante porque ela influencia o desempenho no trabalho, a satisfação pessoal, as relações interpessoais e a trajetória de car-

reira. A formação inicial, as experiências profissionais, a cultura institucional e o reconhecimento recebido ao longo da vida profissional contribuem para essa construção.

As experiências pessoais acumuladas ao longo da carreira são determinantes na formação da identidade profissional. Formação continuada, empregos anteriores e interações com colegas e mentores são experiências que influenciam como um indivíduo encara suas funções e responsabilidades.

No caso da docência, a identidade profissional é especialmente complexa, pois envolve dimensões pedagógicas, políticas, culturais, éticas e institucionais. Ela não se reduz à escolha individual pela profissão, mas se constitui em relação com a história do magistério, as condições de trabalho, os processos formativos e as expectativas sociais dirigidas aos professores. A identidade docente é ao mesmo tempo, processo de identificação e de diferenciação. Ela resulta de negociações simbólicas e materiais realizadas pelos professores em meio a suas biografias, relações profissionais, vínculos de trabalho, culturas escolares e políticas educacionais.

As expectativas são diferentes, a depender do local onde está a escola e das reais condições de trabalho. O reconhecimento e o *feedback* recebidos no ambiente profissional também moldam a identidade profissional. Aqueles que têm uma visão clara de seus objetivos e valores tendem a ser mais assertivos em suas escolhas de carreira e em como se apresentam em um ambiente de trabalho. Uma identidade profissional clara e forte facilita o desenvolvimento de carreira. Profissionais que conhecem suas competências, valores e objetivos têm maior facilidade para traçar planos de carreira que alinhem suas aspirações pessoais e profissionais.

Valores institucionais, normas, formas de gestão e expectativas de desempenho moldam comportamentos e percepções

A cultura da organização em que o profissional atua também participa da formação identitária. Valores institucionais, normas, formas de gestão e expectativas de desempenho moldam comportamentos e percepções. Nesse sentido, a identidade resulta do cruzamento entre processos relacionais e biográficos, isto é, entre as classificações produzidas pelos outros e a história, os saberes e os projetos construídos pelo próprio sujeito (Dubar, 2020).

No caso dos professores, as avaliações de desempenho, *feedback* de colegas, estudantes e familiares, bem como resultados de projetos, influenciam a percepção que um indivíduo tem de suas capacidades e contribuições. Um reconhecimento positivo pode fortalecer a autoconfiança, e críticas construtivas, se bem administradas, podem levar a uma reflexão e ao aprimoramento profissional. Quando os indivíduos sentem que seu trabalho é um reflexo daquilo que realmente integra o núcleo central de seus valores, tendem a ser mais motivados e engajados em sua atuação profissional.

Percurso da identidade do professor no Brasil

A identidade profissional dos professores é uma construção histórica, influenciada por formação, experiência, relações sociais, cultura escolar, políticas públicas e condições socioeconômicas e de trabalho. Compreendê-la exige observar como a função docente foi sendo redefinida no Brasil e como diferentes períodos atribuíram sentidos distintos ao ato de ensinar.

No Brasil, a identidade dos professores passou por transformações profundas desde os tempos em que o magistério era exercido, sobretudo, pelos jesuítas, no início da era colonial. Concomitantemente à emergência da Companhia de Jesus como força ideológica hegemônica na Europa católica pós-tridentina, observa-se a expansão de um campo normativo que progressivamente uniformiza costumes e codifica práticas sociais. De acordo com Revel, esse processo aponta para noções de educação e civilidade (Revel, 2009), as quais se articulam ao projeto catequético dos jesuítas. Naquele período, a missão essencial da educação era a catequese – identificada, por sua vez, à “história da civilidade” (Revel, 2009), e a função docente foi rapidamente identificada como o próprio sacerdócio – ou seja, um dom ou carisma, a ser desenvolvido por um ser dotado de representação moral.

Como consequência, eram reproduzidos na educação colonial brasileira os mecanismos de coerção e violência do então Estado moderno português

A partir de 1759, entram em vigor os sistemas de avaliação/reprovação. O Marquês de Pombal, ministro de Dom José I (monarca português identificado ao denominado despotismo esclarecido), empreendeu, sob influência do Iluminismo, reformas educacionais no reino de Portugal e nas colônias. A preocupação com a educação adquire novos contornos, e ela passa a ocupar o centro do processo formativo do ser humano. O iluminismo francês, assim como seus similares na Inglaterra e na Alemanha, sustentava que o homem era “integralmente tributário do processo educativo a que se submetera.” (Boto, 1996, p. 21) Uma tal educação só poderia ser atribuição do Estado, e sua efetivação implicava exclusivamente na ação do Estado, único depositário legítimo do poder para educar cidadãos. Nesse contexto, o professor passava a ser um representante do Estado, investido de poder para avaliar, promover, reter e castigar. Como consequência, eram reproduzidos na educação colonial brasileira os mecanismos de coerção e violência do então Estado moderno português.

Na virada do século XIX para XX, com a Proclamação da República, o professor passou a representar um vetor do ordenamento social, traduzindo os comportamentos desejados no nível da moral e do civismo. Trata-se de um momento em que projetos diversos de Estado tensionavam em vários níveis – federalismo e unitarismo, identidade rural e urbana, laicismo e ensino religioso –, ao mesmo tempo que a realidade brasileira apresentava o desafio da extensão territorial combinada à diversidade humana. Apesar de tudo, persistia um esforço no sentido de forjar uma identidade nacional por meio de práticas e representações. Nessa perspectiva, a instituição escolar

assumia papel central na “formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança.” (Schueler; Magaldi, 2009, p. 45) Imagens de escolas ao longo da história da educação no Brasil, sobretudo a partir dos momentos iniciais do Estado-nação e, depois, ao longo da República até princípios da década de 1980, traduzem não somente o real vivido no contexto escolar, mas algo do que se esperava, do que se queria ser ou mostrar.

Com a criação dos grupos escolares, o professor torna-se reconhecido como profissional. O grupo escolar é o elemento que acompanha, a partir do início do século XX, o processo de profissionalização do magistério, e vem acompanhado por uma valorização moral do docente – o apóstolo da instrução – ainda que os salários não fossem altos. No projeto de constituição da nação, a “causa educacional” ganhou espaço privilegiado, sobretudo a partir da década de 1920, sob a forma de debates em torno daquilo que deveria ser a escola pública brasileira. (Schueler; Magaldi, 2009).

Identidade atribuída pela legislação e normas

A identidade docente se constrói no exercício profissional, mas também é forjada externamente pelos sentidos e expectativas que a sociedade e o Estado projetam sobre quem ensina. Essa dimensão, denominada identidade atribuída, manifesta-se de maneira particularmente visível no ordenamento jurídico e normativo, que, ao nomear, classificar e regulamentar o trabalho do professor, também o define.

A forma como o professor é designado no plano legal carrega consigo uma concepção de função social. Por isso, analisar a legislação pode constituir, a um só tempo, uma leitura política e simbólica da identidade profissional.

A Constituição Federal de 1988 já anuncia essa perspectiva ao tratar dos profissionais da educação, no inciso VIII e no parágrafo único do artigo 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazos para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), no título VI, trata diretamente das atividades do conjunto desses profissionais, aí incluídos os professores, nos artigos 61 e 67:

Art. 61 – Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos das áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestada por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único - A formação dos profissionais da educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticado contra crianças e adolescentes.

(...)

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licencia-

mento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação e habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

§ 1º – A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (Brasil, 1996, grifo nosso).

Especificamente, a LDB trata das **atividades dos professores** nos Artigos 13 e 62:

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

(...)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Desde a promulgação da LDB, em 1996, o Brasil conta com seis pareceres elaborados e aprovados no âmbito do CNE e homologados pelo Ministério da Educação, que propuseram as correspondentes resoluções editadas pelo CNE, para orientar a formação dos profissionais do magistério, a saber:

A primeira foi a Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, fundamentada nos pareceres CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001, e nº 27, de 2 de outubro de 2001, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

A segunda, referente apenas aos cursos superiores de pedagogia, foi aprovada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006, fundamentada nos pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia

A terceira foi a Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015, sempre revogando as disposições em contrário.

A quarta foi a Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A quinta foi a Resolução CNE/CP nº 1/2020, de 27 de outubro de 2020, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2020, que 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).

A sexta foi a Resolução CNE/CP nº 1/2022, de 6 de maio de 2022, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 15/2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação), que continua em vigor.

Finalmente, a sétima, *atualmente em vigor*, é a *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*, que 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), sempre revogando as disposições em contrário.

Neste ponto, é importante destacar o perfil esperado do egresso do curso de formação inicial de professores da educação básica, explicitado no art. 10 dessa última e vigente Resolução:

Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a:

I – demonstrar conhecimento e compreensão da organização epistemológica dos conceitos, das ideias-chave, da estrutura da(s) área(s) e componentes curriculares para os quais está sendo habilitado para o exercício da docência;

II – compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular;

III – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola;

IV – reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas;

V – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VI – compreender como as ideias filosóficas e as realidades e contextos históricos influenciam a organização dos sistemas de ensino, das instituições de Educação Básica e das práticas educacionais;

VII – demonstrar conhecimento sobre o uso da linguagem e do pensamento lógico-matemático no desenvolvimento do conteúdo específico de ensino;

VIII – demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de apresentar os conteúdos dos componentes e das áreas curriculares para os quais está habilitado à docência, utilizando esse conhecimento para selecio-

nar recursos de ensino adequados que contemplem o acesso ao conhecimento para um grupo diverso de estudantes;

IX – aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos;

X – estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a aprendizagem dos estudantes a respeito:

a) das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados a desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras; e

b) das múltiplas formas de participação e atuação das mulheres na sociedade brasileira, no passado e no presente, bem como de conhecimentos, valores e atitudes orientados à prevenção e combate a todas as formas de violência contra a mulher.

XI – construir ambientes de aprendizagens que incentivem os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança;

XII – planejar e organizar suas aulas de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação dos profissionais do magistério da educação escolar básica;

XIII – recontextualizar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

XIV – conhecer e utilizar os diferentes tipos de avaliação educacional, bem como os limites e potencialidades de cada instrumento para dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz e replanejar suas práticas de ensino de modo a assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam superadas por meio de sua atuação profissional em suas aulas;

XV – reconhecer e utilizar em sua prática as evidências científicas ad-

vindas de diferentes áreas de conhecimento, atualizadas e aplicáveis aos ambientes de ensino onde atua profissionalmente, de forma que possa favorecer os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;

XVI – demonstrar conhecimento sobre o desenvolvimento físico, socio-emocional e intelectual dos estudantes das etapas da Educação Básica para as quais está habilitado a atuar, utilizando esses saberes para:

- a) construir compreensão quanto ao perfil dos estudantes com os quais atua; e
- b) para selecionar estratégias de ensino adequadas e levantar hipóteses sobre como determinadas características presentes em seu grupo de estudantes potencialmente podem afetar a aprendizagem e assim, tomar decisões pedagógicas mais adequadas;

XVII – demonstrar conhecimento sobre os mecanismos pelos quais crianças, jovens e adultos aprendem, utilizando esse conhecimento para:

- a) planejar as ações de ensino; e
- b) selecionar estratégias pedagógicas e recursos que sejam adequados à etapa da Educação Básica a qual seus alunos pertencem;

XVIII – manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a instituição de Educação Básica, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento;

XIX – dominar conhecimentos relativos à gestão das escolas de Educação Básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica; e

XX – demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da Educação Escolar do Campo e da Educação Escolar Quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, deverão, em complementação ao disposto no *caput*:

I – promover diálogo entre a comunidade escolar em que atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local; e

II – atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (Brasil, 2024).

Se o ordenamento jurídico atribui ao professor uma identidade por meio de competências prescritas, a identidade atribuída socialmente se expressa no imaginário coletivo sobre o que é ser professor: nas expectativas das famílias, no tratamento dispensado pela mídia, no prestígio (ou na falta dele), no reconhecimento da profissão, ou seja, no conjunto de representações que circulam, referentes ao papel do docente na vida pública.

No Brasil, essa identidade social oscila entre dois polos que raramente se reconciliam. De um lado, persiste o discurso da vocação e da missão: o professor como figura abnegada, movida por amor ao próximo, cuja recompensa seria intrínseca ao ato de ensinar. Esse imaginário, embora afetivo em sua origem, produz efeitos identitários concretos e problemáticos que podem naturalizar a precariedade salarial, desestimulando a reivindicação por melhores condições de trabalho e promovendo o deslocamento do professor do campo dos direitos profissionais para o campo do sacrifício voluntário (Lüdke, Boing, 2004).

De outro lado, quando o sistema falha nos índices de aprendizagem, que se refletem na evasão escolar, na qualidade do ensino etc., a figura do professor frequentemente emerge como o principal ponto de imputação (Freitas, 2012), em uma leitura que ignora as determinações estruturais da educação e transfere para o indivíduo o peso de contradições que são coletivas e históricas.

Essa ambivalência incide sobre a forma como os próprios professores se percebem, tensionando a construção de uma identidade profissional autônoma e politicamente situada (Nóvoa, 1992; Gatti, Barreto, 2009).

A identidade dos professores na visão das instituições formadoras

De acordo com o artigo 62 da LDB,

(...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

(...)

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

As afirmações desse artigo permitem identificar as instituições de ensino superior (públicas e privadas) como as principais formadoras de professores. Essas instituições devem seguir as instruções definidas nas diretrizes curriculares produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, notadamente aquelas que tratam da formação de professores, listadas na seção anterior.

As diretrizes trazidas pela Resolução nº 4/2024 apresentam uma lista extensa de aptidões esperadas dos concluintes dos cursos de licenciatura, contribuindo para a definição de um perfil profissional docente.

Ao analisar essas diretrizes para elaborar seus projetos pedagógicos, as instituições de ensino superior não apenas organizam currículos, mas também traduzem a identidade profissional que pretendem formar.

A análise da formação inicial docente deve ser relacionada aos indicadores educacionais mais recentes. A PNAD Contínua Educação 2024, do IBGE, mostrou que 93,4% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam a escola, mas apenas 76,7% frequentavam ou já haviam concluído o ensino médio, percentual ainda 8,3 pontos percentuais abaixo da meta de 85% prevista no Plano Nacional de Educação para 2024 (IBGE, 2025). Esse dado é relevante porque a EPTNM se insere justamente nessa etapa, marcada por desafios de permanência, fluxo, conclusão e sentido formativo para os jovens.

O estágio supervisionado e outras práticas de ensino são vistos como momentos decisivos na construção da identidade docente

Os resultados divulgados em 2026 da primeira edição da Prova Nacional Docente (PND) 2025, que também corresponde à avaliação teórica do Enade das Licenciaturas, acrescentam outra dimensão ao problema. O Inep informou que cerca de 500 mil participantes alcançaram padrão de proficiência e que, entre mais de 196 mil concluintes das licenciaturas participantes, 113,3 mil atingiram esse padrão (Inep, 2026b). Ao mesmo tempo, análise do Todos Pela Educação sobre os resultados do Enade das Licenciaturas/PND destacou que cerca de 42% dos estudantes de licenciatura ficaram abaixo do nível básico, que apenas 20% atingiram o padrão considerado adequado e que, na educação a distância, o quadro é mais grave: 53% abaixo do básico e somente 12% no nível adequado, contra 26% abaixo do básico na modalidade presencial (Todos pela Educação, 2026). Esses resultados não devem ser lidos como culpabilização individual dos futuros professores, mas como evidência de que a ampliação das responsabilidades atribuídas à docência exige políticas mais consistentes de formação inicial, acompanhamento dos cursos, indução de qualidade e articulação efetiva entre teoria, prática e realidade das escolas.

Para as instituições formadoras, efetivamente, a identidade profissional dos professores é constituída ao longo da formação inicial e, posteriormente, pela continuada, dependendo dos contextos cultural, político, institucional e social em que o professor irá atuar ou já atua. Envolve tanto a dimensão pessoal (valores, crenças,

experiências) quanto profissional (saberes docentes, práticas e relações com o saber e com os alunos).

De acordo com as instituições, o papel fundamental da formação inicial é desenvolver consciência crítica sobre o papel do professor na sociedade. É estimular o futuro docente a refletir sobre sua prática e identidade. É superar a fragmentação de saberes, mediante a integração entre teoria e prática, no ensino de cada componente curricular.

Quando o professor é desvalorizado ou quando a sociedade não reconhece a complexidade de seu trabalho, sua identidade autoatribuída pode ser alterada

O estágio supervisionado e outras práticas de ensino são vistos como momentos decisivos na construção da identidade docente, com o contato com a realidade escolar, sendo provocador de choques, confirmações ou rupturas com ideias prévias sobre o que é ser professor. Nesse sentido, as instituições formadoras entendem que o confronto com a realidade da escola é fundamental para a (re) elaboração da identidade profissional.

As instituições entendem que a formação continuada, ao longo do exercício profissional, é um processo de construção e reconstrução da identidade docente, uma vez que tal identidade continua sendo formada ao longo da carreira.

Ainda de acordo com as instituições, a identidade profissional está em constante tensão entre as expectativas sociais, as políticas educacionais, as condições de trabalho e os desejos individuais. Por outro lado, os professores vivem o desafio de se posicionar entre o que aprendem nessas instituições, o que a sociedade espera, o que a legislação e as normas definem, o que a escola exige e o que eles próprios acreditam ser o papel da docência.

A identidade autoatribuída nos tempos do novo trabalho

A identidade autoatribuída refere-se à maneira como o próprio professor se percebe, se reconhece e se identifica com sua profissão e com sua atuação na escola. Trata-se de uma construção individual e coletiva, baseada em experiências, conhecimentos, valores e crenças pessoais, mas também influenciada pelas relações estabelecidas com pares, estudantes, famílias e comunidade escolar.

Essa identidade é construída desde a formação inicial e continuamente reconstruída ao longo da trajetória profissional. Ela é influenciada pela prática pedagógica, pelas relações interpessoais, pelas condições de trabalho e pelo contexto social e cultural em que o professor atua. Por isso, está profundamente ligada ao modo como o docente interpreta sua prática, sua responsabilidade pública e seu papel na sociedade.

A identidade autoatribuída se forma a partir de reflexões pessoais – quando o professor reflete sobre suas escolhas pedagógicas, suas metodologias e seus desafios diários. De sua experiência acumulada – a prática diária com os alunos, as interações com os colegas e os desafios vividos no ambiente escolar, vão moldando a visão

que o professor tem de si mesmo e seu papel; de sentimentos de pertencimento ou de alienação – o modo como o professor é reconhecido ou não em sua profissão influencia sua identidade. Com a disponibilização de espaços de troca e reflexão entre professores em exercício, que ajudam a fortalecer a identidade docente, os professores se sentem valorizados e partilham de um sentido coletivo de pertencimento à profissão, tendendo a construir uma identidade mais forte e autêntica.

Nesse sentido, a identidade autoatribuída dos professores guarda relação com a prática pedagógica. O professor, que se vê como um facilitador de aprendizagens, como mediador de saberes, ou como um educador transformador, molda sua identidade e sua prática de acordo com esses valores. A identidade do professor se forma a partir das escolhas que ele faz em sua prática, em sua autonomia pedagógica e nas relações que estabelece com alunos e colegas. Quando essas condições não se concretizam, o trabalho torna-se desgastante e desvalorizado, comprometendo sua identidade.

Esse processo de construção da identidade se reflete diretamente na maneira como o professor ensina, interage com seus alunos e interpreta os desafios educacionais. Embora a identidade autoatribuída seja em grande parte um fenômeno interno, também é influenciada por fatores externos como as expectativas da sociedade e da escola e o reconhecimento da profissão.

Expectativas da sociedade e da escola: o modo como o trabalho do professor é reconhecido pela sociedade e pelas políticas educacionais pode impactar a maneira como o professor se vê. Professores podem se ver como heróis da educação ou, ao contrário, como burocratas ou técnicos, dependendo do contexto organizacional no qual ele desenvolve a docência.

Reconhecimento profissional: a valorização da profissão, a forma como o professor é tratado dentro da escola e a autonomia que ele tem para exercer suas práticas pedagógicas influenciam a autopercepção. Quando um professor sente que tem seu trabalho reconhecido e respeitado, sua identidade tende a ser cada vez mais forte e segura.

A identidade autoatribuída do professor pode entrar em conflito com a identidade imposta por leis, normas, políticas educacionais, instituições formadoras, escolas, famílias, sociedade e estudantes, produzindo frustração, desmotivação ou resistência.

Pesquisa conduzida por Nédilã Espíndola Chagas e Ana Paula Carvalho Schmidt (2020) analisou autorrepresentações de professores em artigos de opinião publicados no blog Educação e Mídia, do jornal paranaense Gazeta do Povo. Os resultados evidenciam representações associadas à responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem, à mediação, às relações afetivas e à formação cidadã. À medida que os professores se reconhecem como aprendizes, mediadores, resilientes e focados nos estudantes, observa-se que a identidade docente se produz no cruzamento entre existência pessoal, contexto histórico-social e exigências contemporâneas da escola.

Quando o professor é desvalorizado ou quando a sociedade não reconhece a complexidade de seu trabalho, sua identidade autoatribuída pode ser alterada. Por outro lado, o professor pode também se posicionar de maneira crítica e resistente a essas imposições, criando uma identidade profissional mais forte, baseada no próprio entendimento do seu papel como educador. A reflexão crítica sobre o trabalho docente desenvolvido pode ajudar o professor a reavaliar suas crenças e seus valores, promovendo o reconhecimento de seu próprio potencial transformador.

Nesse contexto, a formação continuada é essencial para o desenvolvimento da identidade autoatribuída do professor, pois oferece ferramentas para que ele possa refletir a respeito de sua prática, aprender novas estratégias e redefinir seu papel dentro da escola. Programas com esses objetivos, quando bem estruturados, permitem que os professores revisitem sua prática pedagógica e reconstituam sua identidade à medida que amadurecem profissionalmente.

Na perspectiva de sua relação com os estudantes, a maneira como o professor se vê influencia como ele se posiciona diante deles. A construção de uma identidade forte e segura permite ao professor criar relações mais significativas com os estudantes, ao passo que uma identidade fragilizada pode prejudicar essa relação. Professores que se veem como mediadores do conhecimento ou como facilitadores de um ambiente de aprendizagem ativo têm mais facilidade de construir um vínculo de confiança com os estudantes e incentivar sua participação e engajamento.

Em síntese, não existe um único modelo de identidade docente, mas sim uma pluralidade de identidades que se formam de acordo com a realidade de cada educador. Essa identidade é dinâmica, em constante evolução, e o professor pode, ao longo da vida profissional, transformar sua visão sobre si mesmo.

Assim, pode-se dizer que a identidade autoatribuída dos professores é uma construção complexa e multifacetada que resulta de uma interação contínua entre o interior do docente e as demandas externas, além das experiências vividas e das relações profissionais estabelecidas.

Para que os professores fortaleçam sua identidade, é fundamental que tenham autonomia em suas práticas pedagógicas, reconhecimento da sociedade e da escola e espaços de reflexão sobre sua trajetória profissional.

Impacto da inteligência artificial e das novas tecnologias de comunicação sobre a identidade profissional dos docentes

A integração da inteligência artificial (IA) e de tecnologias emergentes ao ambiente escolar tem provocado transformações significativas na identidade profissional dos professores. A passagem de um modelo centrado na transmissão de conteúdos para um modelo de mediação, curadoria e orientação crítica exige reconfiguração dos saberes docentes e impacta a percepção de autoridade, autonomia e papel social do educador.

Historicamente, o professor foi definido como detentor e transmissor do conhecimento. Atualmente, a onipresença da informação digital e o advento da IA generativa desafiam esse paradigma e forçam uma redefinição do que significa “ser professor” em um ecossistema híbrido.

Com a IA, o acesso à informação tornou-se instantâneo, abundante e personalizado. Ferramentas capazes de responder a dúvidas complexas e gerar planos de estudo reduzem a exclusividade do professor como fonte primária de informação. A autoridade docente passa a residir menos na posse do conteúdo e mais na capacidade de selecionar, contextualizar, problematizar e orientar eticamente o uso dessas tecnologias.

O risco associado a essa transformação é a tecnocracia. Se o professor for tratado apenas como aplicador de sistemas de IA ou operador de plataformas, sua autonomia pedagógica poderá ser subordinada a algoritmos proprietários. A entrada da inteligência artificial no ecossistema escolar, portanto, exige reconfiguração profunda da identidade docente, com integração crítica de competências digitais e algorítmicas aos saberes da formação profissional e da experiência.

Numa perspectiva freiriana, somos advertidos de que essa integração não pode ser neutra ou puramente instrumental. A identidade docente deve reafirmar-se como um ato político de resistência contra a “educação bancária digital”, em que a máquina meramente “deposita” respostas prontas.

Em outras palavras, a identidade do professor do século XXI emerge como a de um mediador crítico – um profissional que utiliza a IA para potencializar o ensino, mas que preserva a exclusividade humana da dialogicidade, da ética e da sensibilidade afetiva.

Quanto mais a tecnologia se automatiza, mais o saber docente deve se humanizar, deslocando o eixo do magistério, da simples entrega de informação, para a construção compartilhada de significados.

Considerações finais

As análises desenvolvidas neste artigo indicam que a identidade docente não pode ser compreendida apenas como percepção subjetiva dos professores, tampouco como perfil prescrito pelas normas. Ela resulta da relação entre legislação, formação, saberes profissionais, reconhecimento social, condições de trabalho e formas de contratação.

A legislação e as diretrizes nacionais atribuem aos professores uma identidade cada vez mais ampla: mediadores da aprendizagem, participantes da gestão pedagógica, agentes de inclusão, usuários críticos de tecnologias, pesquisadores da própria prática e interlocutores das famílias e da comunidade. Essa ampliação, contudo, só se sustenta quando acompanhada de condições concretas para sua realização.

Os dados recentes sobre contratação temporária, formação inicial, desempenho no Enade das Licenciaturas/Prova Nacional Docente e expansão da EPTNM mostram

que a identidade docente prescrita pelas políticas nem sempre encontra correspondência nas condições efetivas de trabalho e formação. A precarização dos vínculos, a fragilidade de parte da formação inicial e a intensificação das responsabilidades docentes produzem uma tensão estrutural entre o que se espera dos professores e o que os sistemas educacionais lhes asseguram.

No caso da educação profissional técnica de nível médio, essa contradição ganha contornos próprios. A modalidade exige professores capazes de articular formação geral, conhecimentos técnicos, experiência profissional, ciência, tecnologia, cultura e mundo do trabalho. No entanto, sua expansão só poderá produzir qualidade socialmente relevante se vier acompanhada de políticas consistentes de formação docente, carreira, estabilidade, pertencimento institucional e condições adequadas de exercício profissional.

A inteligência artificial e as tecnologias digitais, por sua vez, não eliminam a centralidade do professor. Ao contrário, tornam mais evidente a necessidade de uma docência intelectualmente sólida, eticamente orientada, pedagogicamente autônoma e institucionalmente valorizada. Quanto mais se automatizam processos informacionais, mais importante se torna o trabalho humano de mediação, interpretação, cuidado, diálogo e formação crítica.

Conclui-se, portanto, que a identidade docente não se fortalece apenas por reconhecimento simbólico, mas pela coerência entre o que as políticas prescrevem e o que os sistemas educacionais efetivamente asseguram: formação consistente, carreira, estabilidade, remuneração, tempo de planejamento, autonomia pedagógica e condições institucionais de trabalho.

Referências

BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 27 maio 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação)**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2022>. Acesso em: 27 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 4 maio 2026.

CHAGAS, Nédilã Espíndola; SCHMIDT, Ana Paula Carvalho. Representações para professor em artigos de opinião jornalísticos sob a perspectiva sistêmico-funcional. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 59-70, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i1.1224>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1224>. Acesso em: 27 maio 2026.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/>. Acesso em: 27 maio 2026.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 27 maio 2026.

INEP. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2025: 1ª etapa da coleta**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/

caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2025.pdf. Acesso em: 27 maio 2026.

INEP. **Ensino médio: matrículas em educação profissional e tecnológica avançam**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 24 abr. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/ensino-medio-matriculas-em-educacao-profissional-e-tecnologica-avancam>. Acesso em: 27 maio 2026.

INEP. **Inep apresenta os grandes números da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 9 mar. 2026a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/inep-apresenta-os-grandes-numeros-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 maio 2026.

INEP. **Meio milhão de futuros professores estão aptos a lecionar**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/prova-nacional-docente/meio-milhao-de-futuros-professores-estao-aptos-a-lecionar>. Acesso em: 27 maio 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2025.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/?lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2026.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Supremo segue MPF e assegura piso nacional para professores temporários da educação básica**. Brasília, DF: MPF, 16 abr. 2026. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/o-mpf/unidades/procuradoria-geral-da-republica-pgr/noticias/supremo-segue-mpf-e-assegura-piso-nacional-para-professores-temporarios-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 maio 2026.

NÓVOA, António. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

REVEL, Jacques. “Os usos da civilidade”. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada III: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Enade das Licenciaturas reforça urgência de mudanças na formação inicial docente**. São Paulo: Todos Pela Educação, 20 maio 2026. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/enade-das-licenciaturas-reforca-urgencia-de-mudancas-na-formacao-inicial-docente/>. Acesso em: 27 maio 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores temporários nas redes estaduais do Brasil**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 27 maio 2026.