

# Os professores e sua formação: reunindo elementos ontológicos

Teachers and their training: gathering ontological elements

Vinicio de Macedo Santos<sup>1</sup>

## Resumo

Examinar a natureza e importância da ação e formação docentes permite compreender os fins da educação e do ensino e, reciprocamente, o exame dos fins da educação e do ensino revela que professor e formação são necessários. Neste ensaio trilhou-se esse caminho de dupla mão com o objetivo de reunir e discutir características ontológicas da profissão docente com vistas a sustentar argumentação que afirme a centralidade do papel desse profissional, no tempo presente. Um profissional que ora tem ocupado o centro do processo de gestão do ensino, em projetos majestosos, ora tem figurado como sujeito anódino de uma escola pública degradada desempenhando um papel muito aquém daquele que lhe cabe.

**Palavras-chave:** Professor. Papel do Professor. Formação de Professores. Profissionalidade.

## Abstract

Examining the nature and importance of teacher action and training allows us to understand the purposes of education and taching and, conversely, examining the purposes of education and teching reveals that theachers and training are necessary. This essay follows this two-way path with the aim of gathering and discussing ontological characteristics of the teaching profession with a view to supporting arguments that affirm the centrality of the role of this professionalin the presente time. A professional who has sometimes occupied the center of the teaching menagement process, in majestic project, and sometimes has figured as an insignificante subject of a degraded public school, playing a role far bellow that wich is his due.

**Keywords:** Teacher. Teacher Role. Teacher Training. Professionalism.

---

<sup>1</sup> Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9347801716291932>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7608-8745>. E-mail: [vms@usp.br](mailto:vms@usp.br)

## Introdução

A figura do professor sempre esteve no foco das discussões e discursos sobre o ensino e a escola, em todos os tempos. Essa atenção contínua está longe de indicar consensos, unanimidade sobre o seu lugar e tamanho, mas pontua diferenças consoantes a concepções sobre o papel do professor, a intenções, políticas sociais ou a interesses e forças em jogo. Adjetivado como preceptor, tutor, modelo, supervisor, mediador, facilitador etc. ao professor são dadas atribuições que vão de elemento central do processo de ensino seja como modelo a ser replicado, seja como sujeito dotado de autoridade e autonomia para gerir esse processo na escola ou como elemento secundário, que numa divisão de trabalho no sistema educativo, desempenha o papel de repetir o que é pensado por outrem.

O debate contemporâneo sobre a educação e o lugar social do professor nos impele à solidariedade com esse profissional e a cerrar fileiras com todos aqueles que discutem e fazem a defesa da centralidade que ele ocupa na construção da escola e do ensino num esforço de resistência a investidas e tentativas de destruição de uma profissão. Destrução essa que compreende a degradação das condições de trabalho, silenciamento da sua voz e invisibilização da sua figura.

Neste texto se apostava na ideia de que a partir de um exame da natureza e importância do trabalho do professor e da sua formação seja possível compreender os fins da educação e do ensino em diferentes momentos históricos e, reciprocamente, considera-se que o exame dos fins da educação e do ensino em cada época nos permita explicitar aspectos importantes sobre qual professor e qual formação se fazem necessários para se alcançar tais fins.

Seguindo essa trilha de dupla mão buscava-se significados do papel do professor, da sua formação e prática profissional presentes em autores como Saviani (1983, 2008, 2020), Tardif (2013), Boto (2024), Santos (2016, 2024) etc. para se refletir sobre progressos e obstáculos importantes que têm marcado o desenvolvimento da profissão docente. Em síntese com esse movimento procura-se reunir e discutir características ontológicas da profissão docente com vistas a sustentar argumentação relativa à importância desse profissional na marcha de construção de um projeto educacional público, democrático e

emancipatório. Ou seja, para que a questão não perca importância é necessário que se examine algumas ideias, concepções que ajudam a entender a quais perspectivas, forças e poderes, a que projeto de educação e sociedade tais ideias estão subsumidas, posto que o papel do professor, no presente, tem sido apagado pelo efeito das investidas de interesses privatistas sobre a educação.

## Diferentes concepções filosóficas da educação e o papel do professor

Saviani (1983, 2008 e 2024) desde o início da década de 1980 discute a relação entre educação e sociedade, centrando mais especificamente a relação entre educação e democracia fazendo, para isso, uma apresentação crítico-analítica de correntes pedagógicas evidenciando o papel da escola e o lugar que o professor ocupa nessas diferentes concepções. Em *Escola e democracia* (1983) um dos focos da abordagem do autor são as teorias da educação que estão agrupadas em teorias não-críticas (Tradicional, Escola Nova e Tecnicista) e teorias crítico-reprodutivistas (ensino como violência simbólica, escola como aparelho ideológico de Estado e escola dualista). Conforme o autor, a pedagogia dita tradicional concebe o professor ocupando o centro do processo de aprendizagem onde desempenha a função de difundir (transmitir) conhecimentos para cumprir os fins da educação como direito de todos e dever do Estado. Já na pedagogia Nova o centro do processo de aprendizagem é ocupado pelo aluno sendo a função do professor secundarizada, relativamente à concepção tradicional, dado que o foco do processo está no como se aprende. Na pedagogia tecnicista o professor assume uma condição de técnico, uma vez que o foco do processo está nos objetivos (pensados por outrem) e seu papel também perde importância.

Nas correntes crítico-reprodutivistas a escola figura como instrumento de violência simbólica e de reprodução das relações de produção e dominação capitalistas na qual o professor é convocado a operar como agente dessa reprodução.

Saviani (1983, 2008 e 2024) formula sua teoria histórico-crítica

a partir da necessidade de ir além do que professam essas teorias problematizando, especificamente, características das pedagogias da essência (tradicional) e da existência (Escola Nova). Ele indica a necessidade da valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária e para que a escola se insira no processo de construção de uma nova sociedade, a serviço da transformação das relações de produção, em cuja prática pedagógica se estabeleça articulação entre conteúdos e métodos e que a relação entre alunos e professores seja construída com base no interesse do primeiro e na iniciativa do segundo, tendo como referência o lastro de conhecimentos e cultura produzidos pela humanidade, cabendo ao professor mediar o conhecimento na perspectiva de promover a transformação social.

## Três gerações, três significados do direito à educação e o lugar do professor

De outro modo, Boto (2025) examina a questão da democratização da educação, na Modernidade, a partir da ideia de educação como direito de todos. Ao indagar sobre o lugar e o alcance da formação do professor a autora nos leva a entender que o lugar central do professor e da sua formação está estreitamente relacionado à posição da educação como direito e a escola como bem público. Ao tratar a questão, a autora entende que, na Modernidade, o direito à educação, ao longo do tempo, se estrutura em três tempos ou três gerações. Na primeira geração o acesso à escolarização é entendido como um direito de todos, especialmente das crianças e jovens. Entretanto a democratização guiada pelo objetivo de ensinar tudo a todos e a todas, não se efetivou razão pela qual ocorre a extensão do acesso escolar. E assim a intenção de democratizar a escola passa a ser vislumbrada sob um outro ponto de vista: o da inovação da educação, não mais centrada no professor e na transmissão do conhecimento, mas tendo a criança como foco central da atenção baseada na abertura da relação entre professores e alunos e nos métodos de ensino. De acordo com a autora,

A segunda geração de direitos educacionais, , surge progressivamente a partir de meados do século XIX e teve seu ponto máximo ao longo da primeira metade do século XX, quando o movimento da Escola Nova procurava inscrever a escolarização na lógica do que se julgava, então, ser a inovação: a criança no centro, a ênfase dos métodos em detrimento do conteúdo, o recurso a uma razão psicológica e não mais à ordem lógica da apresentação do conhecimento, a consequente recusa do mecanismo da transmissão do saber, em nome daquilo que Dewey caracterizava como reconstrução da experiência; e que foi cristalizado posteriormente como construção do conhecimento. Tratava-se de compreender agora o direito à educação como o direito a um ensino de qualidade (Boto, 2023, p. 85).

Há um paralelo entre esses dois tempos de Boto (2025) e as concepções que Saviani (1983) caracterizou como pedagogia da essência e pedagogia da existência. A crítica desses dois autores se aproxima e se diferencia em alguns aspectos, especialmente, no que se refere aos efeitos e contribuição do escolanovismo. Por sua vez, a autora apresenta a terceira geração de direitos que configuram as questões, interesses e direitos de grupos sociais silenciados e cujas vozes se fazem ouvir a partir do final do século passado trazendo os temas “da diversidade, da pluralidade cultural e das identidades” (Boto, 2025, p.85) e, assim, ressignificando noções como as de conhecimento legítimo, democratização da educação, currículo escolar. E, consequentemente, ressignificando o papel do professor e da sua formação.

### Três idades do ensino e o trabalho do professor

Interessado em caracterizar e discutir as transformações que se operam na educação, numa perspectiva internacional (ocidental), Tardif (2013) concentra seus esforços no movimento de profissionalização do ensino que se tem verificado e figurado no discurso sobre a educação desde o início dos anos de 1980.

Em breve histórico o autor procura traçar um percurso sobre o que ele denomina as três idades do ensino (vocação, ofício e

profissionalização), as quais emergem em condições históricas dadas, desde o século XVI, procurando escapar de critérios que regem uma ordenação temporal linear, em que as concepções coexistem no tempo presente, se afetam, avançam ou retrocedem, a depender da realidade e das circunstâncias que caracterizam a história do ensino em cada país. O autor dirige também sua atenção aos obstáculos que se interpõem à profissionalização no continente latino-americano, em particular analisa o caso brasileiro. Desse esforço do autor é possível ver quão complexa é a questão do lugar do professor, da natureza do seu trabalho e das contingências que o atravessam a ponto de se interrogar qual das idades do ensino está predominando em determinado contexto social.

Segundo o autor o ensino na chamada idade da vocação emerge no contexto das reformas religiosas entre os séculos XVI e XVIII, período em que as escolas são de responsabilidade de comunidades religiosas (protestantes e católicas). O ensino é, portanto, uma profissão religiosa na qual o professor se dedica em tempo integral a ensinar. A instrução (ler, escrever e contar) é considerada uma função da escola, porém é subordinada aos objetivos religiosos. O professorado constituído de mulheres, na escola primária não recebia uma formação para isso. Da professora leiga, vocacionada para ensinar, em geral em condições precárias, valorizavam-se características subjetivas como força e vontade interiores para cumprir a missão de professar sua fé, dar exemplo, guiar e controlar as crianças, demonstrando para isso amor a elas, obediência, devoção, espírito de sacrifício etc (Tardif, 2013).

As mudanças ocorridas a partir do século XIX que levaram à lenta e gradativa separação entre Igreja e Estado resultam na criação de redes escolares públicas, laicas e gradativamente obrigatórias (Tardif, 2013). Sob a tutela do Estado e, embora as condições continuem sendo precárias, o trabalho do professor passa a ser visto de forma diferente, sendo agora regido por contrato, salário e regras mínimas de condições de trabalho. Embora sendo majoritariamente feminino, o trabalho no magistério é fortemente marcado pela desigualdade de condições de trabalho entre mulheres e homens, estas, porém, desfavoráveis às mulheres.

O autor diz que a idade da profissão não se limita apenas ao ensino (Tardif, 2013). Entende-se com o autor que a profissionalização se caracteriza pela existência de um grupo de especialistas que envolvidos

na gestão de instituições “que criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às tomadas de decisões, às inovações, à planificação de mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico” (Tardif, 2013, p. 559). No caso dos professores o movimento de profissionalização, nesse sentido, toma forma a partir da década de 1980. O autor sublinha que o projeto de profissionalização do ensino, lançado por autoridades políticas e educacionais nos Estados Unidos, nesse período, tinha como objetivos: melhorar o sistema educativo; passar do ofício à profissão; construir uma base de conhecimentos (*knowledge base*) para o ensino. Esse processo de inauguração da profissão do professor tem características comuns com o que ocorre em outros países, porém é necessário pontuar que entre a intenção do projeto e sua realização plena há obstáculos e desafios de diferentes proporções.

O que se identifica como principal elemento de avanço tanto do ponto de vista local como internacional é a participação das universidades como instituições de formação e de pesquisa e a instucionalização de cursos, programas, práticas de pesquisas sobre as questões relativas à formação, ao desenvolvimento profissional do professor procurando impactar positivamente a qualidade do ensino.

[...]pode-se afirmar que a idade da profissão ainda está em gestação. Contudo, essa gestação não ocorre no vácuo, pois ela se opõe às velhas formas, à vocação e ao ofício que permanecem, especialmente na América Latina, onde continuam muito presentes em diversos países. Resulta daí uma questão de grande importância entre a vocação, o ofício e a profissão, para onde se dirige o ensino contemporâneo? (Tardif, 2013, p. 559).

A compreensão desse processo escapa ao propósito deste texto. A pergunta que se pode formular tomando como exemplo nossa realidade educacional do país é quais são os interesses em debate e os obstáculos que se tem enfrentado para que um projeto de profissionalização do professor responda à necessidade de um projeto educacional para o país. Qual enquadramento epistemológico do ser e do fazer do professor pode ser referência para o ensino na atualidade em que novos atores adquiriram e impõem vozes ressignificando, como já foi dito, o sentido de escola, inclusão, currículo e conhecimento legítimo?

## A formação do professor, seu saber profissional e uma tríade de saberes residuais

Em texto recente, procurei resgatar três características, três dimensões conhecidas sobre a ação e a formação de professores. O reconhecimento de dimensões como: contexto prático, âmbito institucional e domínio de pesquisa (Santos, 2024, 2025) por estudos realizados sobre o tema da formação e profissão docentes, a partir dos anos 1990, pode ser considerado como marcas do movimento de profissionalização do professor nos termos expostos por Tardif (2013), como resultado da ação de especialistas, na Universidade. Cada uma dessas dimensões é marcada por injunções e por circunstâncias sociais, políticas e econômicas do tempo e do contexto no qual ocorrem.

A ideia da formação como contexto compreende que a formação se apoia em referentes teóricos metodológicos voltados para a prática de ensinar uma ou mais disciplinas e ela ocorre no âmbito de cursos específicos como os de Licenciatura.

Vigora aí a ideia de que a formação do professor especialista de uma dada disciplina do currículo da educação básica não se limita ao saber específico dessa disciplina, pois há uma gama de saberes que inclui “entre outros, saberes de e sobre ela, saberes pedagógicos, saberes sobre o uso de tecnologias, avaliação, abordagens metodológicas, interações e comunicação entre alunos e entre alunos e professores, currículos para a educação básica etc (Santos, 2025, p. 100).

Como âmbito institucional a formação tem especificidade, orienta-se segundo uma identidade profissional, desenvolve-se em espaços próprios. A formação de professores, inicial ou continuada, se institucionaliza por meio de cursos e também por meio de pareceres, resoluções, diretrizes curriculares e políticas públicas diversas. Tanto as leis, pareceres e decretos, quanto as políticas públicas educacionais de governo ou de Estado são geradas em órgãos oficiais da educação (MEC, CNE etc.) e outras instâncias de poder e, frequentemente, decorrem de tomadas de decisões verticais, centralizadas, no interior desses órgãos.

Como domínio de pesquisa entende-se que a formação tanto do

ponto de vista da sua gênese quanto do seu processo de desenvolvimento gera seus próprios problemas de investigação que, via de regra, decorrem de questionamentos e problemas diversos formulados a partir da reflexão crítica sobre teoria e prática e requerem uma ação metódica para se buscar respostas e compreensão.

Para além da tentativa de enquadramento e de tipificação dos saberes docentes em intermináveis listas, em texto publicado em 2016 discuti, amparado em autores como Bromme (1998) e Azcárate (1999), a ideia de que o conhecimento dos professores pode ser visto segundo uma mescla mais simples a qual reflete a natureza do seu trabalho e sua especialidade. Trata-se, o conhecimento profissional do professor, de um conhecimento multiconceitual, multiprocedimental, pluri e interdisciplinar, resultante da soma de experiências vivenciadas antes e durante o exercício profissional, que vai se constituindo em processo de formação inicial e continuada.

Desse processo provém o substrato que dá sustentação à *autonomia*, à *autoridade* e à *alteridade* docentes<sup>2</sup>, três elementos residuais indissociáveis, inerentes à formação, à natureza do ofício e à condição docente. Um substrato da história de vida e da formação distribuída ao longo do tempo, do cruzamento entre dimensões profissionais e pessoais, sem os quais não é possível pensar a identidade e o exercício profissional do professor (Santos, 2016, p. 183).

Considera-se nesta reflexão que a autoridade, a autonomia e a alteridade docentes são elementos inerentes à potência do fazer docente,

---

2 “Autonomia em que se busca o sentido ético na escola e na sociedade, em que o professor opera segundo regras mínimas de argumentação e convivência democrática e segundo valores históricos, construídos de maneira consensual que embasam tomadas de decisões (Bazán & González, 2007). A autoridade se institui pela gestão do ensino, pela atenção às assimetrias, diferenças e dificuldades individuais que se manifestam na sala de aula com base no domínio da disciplina e da sua abordagem; com base na comunicação, no diálogo, nas interações e na cooperação entre professor e alunos e entre alunos. Alteridade, sim, pois, sendo a sala de aula um contexto no qual imperam assimetrias e diferenças (étnicas, culturais, raciais, de gênero, etc.), colocar-se no lugar do outro, observando os diversos estilos de aprendizagem, os tempos de cada um, os significados dados a noções, conceitos e ideias, a negociação de significados, faz do professor o único sujeito que, na relação de ensino-aprendizagem, tem condições de colocar-se no lugar do aluno; interpretar argumentos; identificar e fazer perguntas; avaliar”.(Santos, 2016, p. 183).

são pressupostos do ofício, algo impalpável, não prescritível e não específico de qualquer disciplina dos cursos de formação, mas ao mesmo tempo intrínseco à abordagem de cada uma delas (Santos, 2016).

## Para um reenquadramento epistemológico do professor como ator social

Vêm da sociologia da crítica (ou sociologia pragmática) de Boltanski (1990, 2011), Boltanski e Thévenot (2020) e da sociologia da reflexividade de Archer (2012), formulações que ajudam a compreender quão central é a figura dos professores para o ensino e para a sociedade na contemporaneidade, tendo em vista circunstâncias paradoxais presentes nas três últimas décadas. Por um lado, há multiplicação da expressão de vozes e forças sociais (antes silenciadas e controladas) que se impõem clamando por inclusão, justiça social e igualdade de direitos, por outro lado, se instituem apagamento, silenciamento e controle sobre a ação e as vozes dos professores num contexto de degradação da escola pública e de fortes disputas de interesses.

De acordo com Luc Boltanski (2011),

há duas formulações distintas para a descrição do social. A primeira consiste em partir de um mundo social já feito no qual os sociólogos atribuem a si mesmos o objetivo de criar uma imagem do ambiente social em que um novo ser humano encontra-se imerso, ao vir ao mundo a sociedade já está lá e ele se vê lançado em um lugar particular nela. A segunda posição consiste em partir do mundo social em processo de ser feito. Neste caso, o sociólogo basear-se-á na observação das pessoas em ação e será dada ênfase à maneira como elas fazem ou ‘atuam’ e terá como objeto as situações. No primeiro caso, a ênfase será colocada nas restrições e forças que influenciam os agentes. No segundo caso, a ênfase será colocada na criatividade e nas capacidades interpretativas de atores, que não apenas adaptam-se ao seu ambiente, como também o alteram constantemente (Boltanski, 2011, p. 2).

A perspectiva do deslocamento da ênfase para a atividade e

capacidade dos atores sociais, dado que “têm disposições plurais (dependendo do contexto), reflexividade e competência crítica, porque são sujeitos historicamente situados e atuam em contextos empíricos particulares” (Santos, 2025, p. 105), se aplica ao professor, como ator social que é dotado de autonomia, de capacidade crítica e reflexiva. Boltanski (2011) explicita, resolve a equação e contribui para se transpassar o dilema do professor expresso na antinomia *estrutura x agência*: 1) a ação do professor sendo determinada por condições pré-existentes estando subordinada aos desígnios das políticas e da ação de órgãos e autoridades e 2) o professor dotado de capacidade crítica, de reflexividade, de autonomia, autoridade e alteridade docentes que o tornam capaz de tomar decisões e gerir o processo de ensino.

## Conclusão

Os autores tomados como referência para a discussão pretendida neste texto ofereceram elementos característicos de diferentes aspectos da educação e do ensino. O tratamento da questão do papel do professor e da sua formação não foi o interesse primordial dos autores nem critério para tomá-los como referência. As informações, conceitos que se configurem como elementos para uma ontologia do trabalho docente tem diferentes procedências, neste caso, de uma abordagem filosófica ou histórica ou sociológica. Interessante ver a variedade de temas focalizados no conjunto de textos: teorias da educação, os fins da educação, o direito à educação, a profissionalização do professor, a natureza do trabalho do professor, a formação e o desenvolvimento profissional do professor, o conhecimento profissional do professor, os saberes docentes entre outros, todos tangenciando a figura do professor. Outros caminhos seriam possíveis, assim como se poderia constituir um *corpus* mais abrangente do ponto de vista da quantidade e das abordagens, mas que não era, neste momento, o percurso pretendido.

Vale pontuar que este texto foi elaborado como exercício preliminar de discussão sobre aspectos ontológicos da profissão docente com desdobramentos futuros, tendo em vista que a importância do professor tem oscilado historicamente, com mais retrocessos que avanços.

Um profissional que ora tem ocupado o centro do processo de gestão do ensino, em projetos majestosos, ora tem figurado como sujeito anódino de uma escola pública degradada, desempenhando um papel muito aquém daquele que lhe cabe. Tem sido assim desde a escola religiosa até a escola laica, desde o ideal republicano de educação até as escolas públicas sob o jugo de interesses privatistas do tempo atual, desde a escola reprodutivista até a escola emancipatória. Finalizando, pode-se pontuar que a partir de uma perspectiva sociológica centrada na criatividade e nas capacidades interpretativas dos atores sociais seja possível ao professor insurgir-se contra projetos e políticas educacionais que o desqualifiquem e ocupar o lugar que o dignifique.

## Referências

- ARCHER, M. S. *The reflexive imperative in late modernity*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- AZCÁRATE, P. *El conocimiento profesional: Naturaleza, fuentes, organización y desarrollo*. Quadrante – Revista Teórica e de Investigação, 8(1-2), p. 11-138, 1999.
- BOLTANSKI, L. *Sociologie critique et sociologie de la critique*. Politix, v. 3, n. 10-11, p. 124- 134, 1990.
- BOLTANSKI, L. *On critique - A sociologi of emancipation*, Polity Press. Tradução e revisão: Alessandro Teruzzi e Rafael Nobre (p. 43-49), 2011.
- BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *A justificação: sobre as economias da grandeza*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2020.
- BOTO, C. Tempos e narrativas para uma educação democrática: o que pode a formação de professores? In BOTO, C.; CARA, D.; SANTOS, V.M. (Organizadores). *Desafios e reinvenções da escola pública*. São Paulo: FEUSP, 2025. 280 p. DOI: 10.11606/9786587047829.
- BROMME, R. *Conocimientos profesionales de los profesores*. Enseñanza de las Ciencias, 6(1), 19-29, 1998.

SANTOS, V. M. PNE e condição docente: para uma ontologia do trabalho docente. *Zetetike*, v. 24, n. 1, p. 173-188, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/zet.v24i45.8646536>. Acesso em: 28 mar. 20235.

SANTOS, V. M. Formação de professores e políticas educacionais: discutindo apagamentos e a centralidade ignorada. In BOTO, C.; CARA, D.; SANTOS, V.M. (Organizadores). **Desafios e reinvenções da escola pública**. São Paulo: FEUSP, 2025. 280 p. DOI: 10.11606/9786587047829.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Editora Autores Associados. 1983, 1. ed., 96 p.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40<sup>a</sup> ed. – Campinas, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2008, Coleção Polêmicas do Nossa Tempo; vol. 5.

SAVIANI, D. Escola e democracia no Brasil do século XXI. In: BOTO, C; SANTOS, V. M; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 25-40.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013.

Recebimento em: 08/04/2025.  
Aceite em: 30/04/2025.