

**Legado deixado por docentes da educação básica do estado do Rio Grande do Sul em final de carreira**

*Legado dejado por profesores de educación básica en el estado de Rio Grande do Sul al finalizar la carrera*

Arnaldo Nogaro  
Daniela Jéssica Veroneze  
**Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)**  
Erechim/Frederico Westphalen-Brasil

**Resumo**

O artigo é um recorte dos resultados de uma pesquisa de campo, exploratório e qualitativo, que objetivou investigar as trajetórias de vida de 15 professores, com média de 32,5 anos de carreira, da rede pública estadual de Educação Básica da região do Alto Uruguai, do Rio Grande do Sul. Ele ainda intenta colher percepções e oportunizar relatos a respeito da trajetória de vida, de desenvolvimento profissional e identificar o legado dos professores em fim de carreira aos docentes iniciantes. Os dados foram coletados por uma entrevista semiestruturada e registrados por meio de gravação. A análise deu-se pela abordagem qualitativa, abrigados nas categorias: entrada na carreira e persistência na profissão. Ao explicitar os percursos de vida contribui-se com os mais jovens, especialmente em demonstrar como ingressaram, enfrentaram situações adversas e se mantiveram realizados na profissão.

**Palavras-chave:** Trajetórias de vida; Desenvolvimento profissional; Professores da educação básica.

**Resumen**

El artículo es un recorte de los resultados de una investigación de campo, de carácter exploratorio y cualitativo, con el objetivo de investigar las trayectorias de vida de 15 docentes, con un promedio de 32,5 años de carrera, de la red pública estatal de Educación Básica en la región del Alto Uruguai, Rio Grande do Sul. Este pretende recopilar conocimientos y proporcionar informes sobre la trayectoria de vida, el desarrollo profesional e identificar el legado de los docentes al final de sus carreras. Los datos fueron recolectados en una entrevista semiestruturada y registrados por medio de grabación. El análisis se basó en un enfoque cualitativo, en las categorías ingreso a la carrera y permanencia en la profesión. Al exponer tales caminos de vida, es posible contribuir a los más jóvenes, especialmente al demostrar cómo ingresaron, enfrentaron situaciones y siguieron en la profesión.

**Palabras clave:** Trayectorias de vida; Desarrollo profesional; Profesores de educación básica.

## **Introdução**

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), trazidos por Paradella (2018), a população brasileira mantém a tendência de envelhecimento dos últimos anos, crescendo 18% em cinco anos. Este fenômeno é observado em todos os estados da federação e também no mundo, fato que decorre tanto pelo aumento da expectativa de vida configurada pela melhoria nas condições de saúde, quanto pela redução da taxa de fecundidade.

O processo de envelhecimento populacional, em que se gera maior proporção de idosos se comparados aos grupos mais jovens<sup>i</sup>, define novos desafios sociais, desde questões econômicas a aspectos relacionados a saúde e cuidado. Dentre os desafios estão as carreiras profissionais e o mundo do trabalho, âmbitos dos mais impactados, haja vista que a população pauta seu “[...] comportamento no tempo instituído pelo sistema de produção e pelo grupo a que pertence” (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2012, p. 6), exigindo reflexão e estratégias de enfrentamento nesse meio.

Cau-Bareille (2014), ao referir-se à situação da França, observa que a manutenção do emprego dos seniores é uma questão importante de debate, tanto por parte dos poderes públicos que procuram reduzir os déficits das pensões quanto do ponto de vista da gestão de recursos humanos. Transportando a realidade da França para outros países, aqui em especial para o Brasil, pode-se observar, por meio de indicadores<sup>ii</sup>, o envelhecimento populacional e o aumento da idade média de permanência no trabalho.

Dentre as demais profissões, o envelhecimento na docência configura-se como preocupação deste trabalho e demonstra uma tendência crescente de pesquisas na área. Com vistas nisso, propôs-se, por intermédio de uma pesquisa de campo, identificar percepções e oportunizar relatos de professores da Educação Básica, em final de carreira, a respeito de suas trajetórias de vida e de seus desenvolvimentos profissionais. Isto porque envelhecer na carreira docente é carregar histórias profissionais que se misturam com a vida pessoal. É, também, ajudar a mudar vidas e a desenvolver sociedades perante a mediação de conhecimentos e de culturas. Para tanto, o artigo objetiva explicitar as percepções dos professores em final de carreira e evidenciar suas experiências profissionais visando a servir como referência aos docentes iniciantes e contribuir para a formação e permanência na profissão. Deste modo, o texto encontra-se dividido em mais cinco subseções além da introdução, a saber: caracterização dos participantes da pesquisa; escolha e ingresso na

profissão; permanência e oportunidades profissionais; profissão: suporte à prática pedagógica e formação; e considerações finais.

### **Caracterização dos participantes da pesquisa**

Para melhor compreender as percepções sobre o envelhecimento na carreira docente, desenvolveu-se uma pesquisa<sup>iii</sup> de caráter qualitativo, com enfoque exploratório e de campo, com quinze professores em final de carreira da rede pública estadual, da Região do Alto Uruguai, no estado do Rio Grande do Sul.

Inicialmente fez-se contato com a Coordenadora Regional de Educação para autorização da pesquisa e, junto ao setor de Recursos Humanos, foram identificados professores que tinham mais de 25 anos de exercício na profissão. Isto posto, foram mapeados os professores, localizadas as suas escolas e realizado um contato para saber sobre suas disponibilidades e interesses em participar da pesquisa. A partir do aceite, foi agendado um horário para a coleta dos dados que não interferisse nas suas rotinas de trabalho. Para a coleta dos dados, solicitou-se o consentimento relacionado à participação na pesquisa mediante assinatura da Carta de Anuência e, também, foram apresentadas as intenções de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados. A participação deu-se por adesão voluntária e os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para respondentes não identificados. De posse do termo, os dados foram coletados mediante entrevista semiestruturada, gravada em áudio.

Todos os participantes são concursados no serviço público, sendo a média de tempo de serviço de 32,5 anos de trabalho. Com relação ao gênero, 86,7% são do sexo feminino e 13,3% do sexo masculino, o que demonstra a disparidade entre gêneros na profissão docente no magistério do Alto Uruguai Gaúcho. A formação inicial está distribuída em diferentes áreas do conhecimento, passando pelos cursos de Letras, Pedagogia, Filosofia, Matemática, Química, Ciências Biológicas e Educação Física. No processo de formação continuada observa-se que todos os professores possuem pós-graduação concluída. Com relação ao nível de atuação, os professores entrevistados trabalham nos três níveis da educação básica. No tocante à análise dos dados, esta é de natureza qualitativa, uma vez que se trabalha junto com um universo “[...] de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14). Ainda,

*Legado deixado por docentes da educação básica do estado do Rio Grande do Sul em final de carreira*

nesse cenário, a pesquisa orienta-se pelo enfoque epistemológico da corrente histórico-crítica, por esta permitir abrigar os dados tendo como pano de fundo a dinâmica social dialética, as transformações no mundo do trabalho e por auxiliar a esclarecer as condições sócio-históricas do exercício da profissão docente.

### **Escolha e ingresso na profissão**

Ouvir e sistematizar histórias de vidas e o percurso profissional de professores em final de carreira representa uma forma de contribuir com as gerações de docentes mais jovens<sup>iv</sup>, ao mesmo tempo que permite fazer avaliações sobre as diferentes faces e fases da docência, apropriar-se criticamente sobre o contexto da profissão e problematizar seu potencial transformador. Nóvoa (1992) reitera que, apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma variedade de conceitos e metodologias.

Nesta perspectiva, Loureiro (1997, p. 119) pactua ao referir ser inquestionável:

[...] que o uso de informações sobre o desenvolvimento da carreira se torna particularmente importante no campo da profissão docente, podendo os dados ser mobilizados para a elaboração de programas de formação na fase de pré-serviço, de estágio e em situações de exercício da profissão, de modo a potencializar-se um desenvolvimento profissional ótimo ao longo de toda a carreira dos professores. (LOUREIRO, 1997, p. 119).

No entender de Fussinger e Nogaro (2021), o início da caminhada profissional é visto como relevante por se caracterizar, especialmente, pela transição entre a formação inicial e o viver a docência, bem como pela reavaliação e redirecionamento da base teórica e dos saberes construídos. Quais seriam então as intencionalidades pela escolha da profissão? A quase totalidade dos entrevistados demonstram razões emotivas pela escolha do magistério, fazendo-as a partir de um desejo, de uma vontade profunda e íntima, de querer ser professor, inclusive, desde crianças, como demonstram as falas das professoras Araceli<sup>v</sup> e Lisiane.

*Sempre tive a vontade de estar em contato com as pessoas, de estar ensinando, tinha um desejo pessoal de ser professora. E até mesmo aquele sonho de menina quando a gente brincava de casinha, a nossa opção era ser professora. Acho que a gente traz esse sentimento bom de infância e foi construindo. (ARACELI, 2020).*

*Essa opção não foi muito difícil para mim, porque desde criança eu sempre sonhei em ser professora, inclusive meu saudoso pai tentou me persuadir para que eu fizesse administração de empresas, mas eu não mudei de ideia, desde pequena tinha como objetivo ser professora. (LISIANE, 2020).*

Stano (2001), por meio de suas pesquisas, afirma que mesmo havendo diferença de gênero na profissão docente, há uma convergência quando se trata da afetividade, a qual perpassa todo o magistério, a carreira e as relações com os estudantes no exercício profissional de ambos os sexos. Para Loureiro (1997, p. 146), a escolha da profissão a seu gosto, isto é, de acordo com as tendências e inclinações pessoais, parece ser “[...] uma das grandes determinantes da satisfação profissional, evitando assim a vivência de ‘crises’ profissionais e contribuindo para o desenvolvimento natural da carreira de forma positiva”.

Arroyo (2000) expõe que a escolha pela docência nasce, em muitos casos, desde muito cedo. No entanto, o autor argumenta que ela é também condicionada pelos fatores de sobrevivência e necessidade de trabalho, mas que sem o mínimo de identificação seu desenvolvimento se tornaria algo insuportável. Carlino (2017) reforça a posição de Arroyo ao dizer que aprendeu com seus professores a paixão pelo conhecimento e por compartilhá-lo com os estudantes. O professor coloca ímpeto “[...] no que ensina, junto com o respeito e a confiança nos estudantes, [...]” que se condimenta e os contagia “[...] no apetite de saber para além do valor intrínseco do conhecimento que transmite e do sabor das tarefas que propõe que os alunos resolvam” (CARLINO, 2017, p. 185).

Além disso, Rebolo e Bueno (2014) concluem que trabalhar com experiências prazerosas e gratificantes dos professores em seu trabalho é uma maneira de compreender o contexto e as etapas de suas vidas profissionais. Para as autoras, para melhor “[...] analisar as relações dos professores com a escola e com o trabalho docente, é igualmente relevante levar em conta a satisfação que muitos professores experimentam no magistério [...]” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 323-324), direcionando o olhar para uma perspectiva diferente daquela que analisa a insatisfação e o sofrimento.

Não se trata de fechar os olhos às diferentes mazelas e penúrias pelas quais passam os docentes, mas também de potencializar os relatos dos professores em final de carreira que, mesmo diante de contextos profissionais complexos, de um sistema que não os reconhece, sentem-se gratificados e satisfeitos com a escolha feita. Dentre os relatos, identificam-se manifestações de coragem e esperança que não podem ser ignoradas, pois servem de referência para quem pretende ser professor. A professora Bia (2020) traduz este sentimento: “Mesmo tendo muitas dificuldades, quem entra para o magistério que não

*Legado deixado por docentes da educação básica do estado do Rio Grande do Sul em final de carreira*

desista, porque é muito bom de trabalhar, porque a gente vibra com as conquistas das pessoas”.

Rebolo e Bueno (2014) identificam que nos discursos acadêmicos há uma tendência em focalizar e explicitar os fatores que atuam negativamente no trabalho do professor, dando ênfase ao insatisfatório, ao déficit, às anomalias e às patologias. O foco nos aspectos negativos ou de maior dificuldade do ambiente de trabalho dos professores é justificado e, muitas vezes, orientado pela forma como se organizam as pesquisas e os instrumentos de coleta de dados. Somado a isso está o fato de que muitos professores estão conscientes da ausência de políticas públicas e desvalorização do magistério, dentre outros aspectos, como elucida a professora Lisiane (2020): “Não posso negar que a questão financeira também é uma dificuldade. Faltam Políticas Públicas para a Educação”.

Outro ponto de destaque para a ênfase nas mazelas do ser e fazer docente está na concepção que o professor entrevistado tem com relação ao pesquisador, vendo este último como possível canal para comunicar suas angústias, já que a pesquisa será publicizada, socializada, e as falas ditas, representando uma esperança deles poderem ser “escutados”, lembrados e valorizados. Não obstante, Pereira (2016) destaca que em profissões que trabalham com pessoas o sucesso jamais está assegurado, sendo necessário, a contrapelo, aceitar uma cota importante e visível de fracassos aos olhos da norma. Também não se pode ignorar nem negar o quadro vivido pelos professores, o qual é caracterizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) enquanto uma profissão de “risco físico e mental” (RAUSCH; DUBIELLA, 2013).

Se as dificuldades existem, coexistem também razões que fazem da profissão um espaço para a realização de projetos pessoais e coletivos. Rausch e Dubiella (2013, p. 1044) consideram fundamental disseminar as razões do bem-estar docente, na medida em que “[...] ele pode ser uma alavanca à qualidade da educação e, conseqüentemente, à aprendizagem escolar [...]” e sendo fundamentalmente “[...] objetos de pesquisas, pois podem contribuir com reflexões que levem à melhoria da educação”.

Nesse sentido, Vaillant (2015, p. 43) pondera ser indispensável conseguir fazer com que a escolha pela profissão docente seja a primeira opção de carreira e que se deve “[...] considerar, particularmente, o perfil sociodemográfico dos professores e a melhora das condições de trabalho e da estrutura de remuneração e incentivos”. A esse respeito, mesmo sendo opção desde cedo da maioria dos entrevistados, cerca de 27% deles pensavam em

exercer outra atividade antes de chegar ao magistério. Revelam, em suas falas, que desejavam fazer cursos como Psicologia, Direito e Administração, mas que pelo fato de não serem oferecidos em locais próximos de suas casas ou pela dificuldade de deslocamento, pela necessidade de morar fora, pelos problemas financeiros, ou por não conseguir entrar em outro curso, optaram pela licenciatura. Contudo, estes respondentes demonstram que estão felizes com a escolha feita e se consideram comprometidos e satisfeitos profissional e pessoalmente.

Com a maior possibilidade de escolha, mais políticas públicas de incentivo financeiro ao Ensino Superior, de cursos superiores gratuitos e de oportunidades de realizar a graduação a distância, reduziram-se também os empecilhos para acessar a formação inicial em quaisquer profissões. Todavia, verifica-se que a escolha pelo magistério, na atualidade, apresenta diferentes percepções, as quais são difusas e complexas, com pouca identificação dos mais jovens. Observa-se, de acordo com os estudos de Bernardete Gatti (2014), a defasagem de professores em algumas áreas do conhecimento, o que pode acarretar em um déficit em um curto espaço de tempo, comprometendo ainda mais a qualidade do ensino e da aprendizagem no Brasil. Constatações como estas acendem o alerta para a necessidade de políticas públicas que tornem a carreira atrativa e que melhorem as condições do trabalho docente.

### **Permanência e oportunidades profissionais**

Na visão de Silva Junior (2015), ser professor na educação básica não depende da aprovação dos pares, situação em que, no limite, para ser professor basta apenas estar professor. Na pesquisa de campo realizada, observa-se que os participantes, ao longo de sua vida profissional, exerceram muitas atividades, a saber: gestores (diretores, vice-diretores), coordenadores pedagógicos, alfabetizadores, secretários de educação, professor de componente curricular (anos finais e ensino médio) e chefia pedagógica em coordenadoria de educação. Isto é, ora estando a docência como foco de seu trabalho, ora tendo experiências em outros campos da educação ou em sua concomitância.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de desistir ou abandonar a profissão, a resposta “não” foi unânime. Contudo, ressalta-se que alguns daqueles que foram gestores estabeleceram um comparativo no grau de dificuldade e satisfação entre atuar como gestor e exercer a docência. Nas palavras da professora Araceli:

*Legado deixado por docentes da educação básica do estado do Rio Grande do Sul em final de carreira*

*Às vezes, somos muito pessimistas, por conta das cobranças e das pressões que estamos vivendo no momento e que nós não temos um rumo. Eu vejo que enquanto gestor tive vontade de desistir sim, porque enquanto gestor você trabalha com teus colegas professores, enquanto professora você trabalha com alunos. (ARACELI, 2020).*

O delineamento da carreira na gestão escolar leva os entrevistados a afirmarem que nunca pensaram em trabalhar em uma profissão diferente do que faziam e fazem como professores, mas que a gestão é desgastante, desestimula, produz dificuldades, as quais foram aumentadas pelo quadro instalado da pandemia. Nas palavras da professora Carla (2020), o sentido de estar na escola diferencia-se conforme o cargo que se exerce. Ela destaca que até trabalhou mais tempo nos processos administrativos, mas que não era o que ela gostava, sendo que, mesmo havendo na docência momentos não tão especiais e de desânimo, para ela é mais estimulante e mágico o fazer pedagógico da e na sala de aula.

Por outro lado, há os que consideram a gestão uma oportunidade para colocar projetos em prática e exercer seu fazer pedagógico que só se torna possível pela autonomia que possuem. LePage, Darling-Hammond, Akar, Gutierrez, Jenkins-Gunn e Rosebrock (2015) argumentam que bons gestores são mais consistentes, desenvolvem um sistema de responsabilização do aluno, comunicam-se com eficácia e conseguem maior adesão a projetos que propõem. Nesse sentido, mesmo a gestão não sendo sempre um reduto de felicidade na carreira, ela possibilita experimentar o outro lado da profissão e incrementar a prática docente quando do seu retorno a ela.

Não obstante, os entrevistados relatam que encontram nos estudantes motivos mais profundos para permanecer como professor, sendo o retorno de seu trabalho mais concreto. Essa afirmação é aferida pelas palavras do professor Ricardo quando ele diz que “Por mais difícil e desafiador que seja e a pouca valorização, não me vejo em outro lugar a não ser trabalhando com crianças, porque sempre trabalhei com o fundamental 2, o adolescente eu não queria, gosto dos pequenos. Não tenho afinidade com adolescentes” (RICARDO, 2020).

Dicotomias como estas, no olhar de Rebolo e Bueno (2014), mostram que bem-estar e mal-estar não são estados absolutos, mas que estão relacionados ao contexto, representações, sentimentos, valores e crenças dos professores. Os autores identificam no componente relacional um forte quesito de fortalecimento do ser professor, uma vez que “[...] reduz sentimentos de solidão e frustração, oferece retorno sobre o trabalho realizado,



informa e esclarece sobre as expectativas normativas do papel do professor e propicia o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo” (REBOLO; BUENO 2014, p. 327).

É de se concordar que são muitos os desafios encontrados no percurso da docência e de seus afazeres pedagógicos e educacionais. No entanto, conforme as palavras do professor Paulo (2020): “Em qualquer situação em que você estiver vai ter problemas, mas nunca pensei em desistir.” Esta forma de pensar está diretamente associada ao que Robinson (2019) denomina de exercício da liderança criativa, em que a influência do clima organizacional tem papel determinante no desempenho das pessoas, em que cabe à gestão educacional ter a sensibilidade de estimular uma cultura na qual possam surgir ideias criativas para superar os desafios da profissão.

Os depoimentos dos professores expõem dificuldades, desejos e perspectivas, elementos ligados às questões financeiras e à sobrecarga de tarefas. Não obstante, pode-se identificar nas falas dos docentes pesquisados, questões atinentes à dimensão emocional e de carga afetiva, as quais influenciam na sua resiliência e no seu bem-estar. É neste viés que Rausch e Dubiella (2013) remetem à necessidade de o professor estar em equilíbrio emocional para realizar seu trabalho de forma proativa, o que também depende das condições do próprio trabalho. Para as autoras (2013, p. 1048), “É preciso que o professor se sinta bem para educar bem, sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral, para que a atividade docente atinja sua maturidade”.

A ausência do bem-estar dos docentes entrevistados no seu ambiente e tempo de trabalho configura-se pelos problemas das famílias dos seus alunos, pelo descaso do Estado, pelos seus próprios problemas pessoais e suas múltiplas tarefas nessa profissão. Na voz do professor Paulo (2020), é possível observar esta dimensão: “Há falta de comprometimento das famílias, falta de recursos nas escolas públicas e pouco investimento do Estado com a educação.” O depoimento dele traz à tona questões nevrálgicas de natureza política e ética que envolvem a escola e atribuem ao professor responsabilidades que, em muitas circunstâncias, estão além de suas forças.

No universo escolar, muitos pais transferem responsabilidades que são suas na educação de seus filhos para o professor e para a escola. Emerge uma pressão social para que os professores assumam funções das quais não conseguem dar conta por não serem suas, por sobrecarga de tarefas ou, também, por não possuírem a qualificação necessária, gerando

*Legado deixado por docentes da educação básica do estado do Rio Grande do Sul em final de carreira*

o que Rausch e Dubiella (2013) denominam de “disfunção estrutural”. Esta disfunção, contudo, precisa ser amplamente reconhecida pela sociedade e ser melhor discutida pela comunidade acadêmica, pois envolve múltiplos setores e problemas, sendo eles de difícil resolução.

Apesar disso, os professores, de maneira geral, não se isentam de sua tarefa de educar, que, na visão de Lorieri (2020), se trata de uma das práticas humanas mais importantes: ajudar os seres humanos a se tornarem melhores pessoas. Nesse sentido, Robinson (2019, p. 101) fala do protagonismo do professor no tocante à aprendizagem e ao crescimento do estudante, afirmando que a chave “[...] para aumentar o desempenho é reconhecer que ensino e aprendizagem são um relacionamento. Os alunos precisam de professores que se conectem com eles. E, acima de tudo, precisam de professores que acreditem neles”. O autor complementa dizendo que grandes professores são o coração de grandes escolas, preenchendo três objetivos essenciais para os alunos: inspiração, confiança e criatividade. Assim, o entusiasmo do professor pela profissão e trabalho repercute nos estudantes que o identificam como alguém disposto a auxiliá-los em suas aprendizagens. Dewey (1979, p. 65) enfatiza que o entusiasmo genuíno é a atitude que opera como força intelectual e que tudo o que o mestre “[...] faz, bem como o modo por que o faz, incita a criança a reagir de uma ou de outra forma e cada uma de suas reações tende a determinar uma atitude em certo sentido”.

Gatti (2019) pactua do entendimento de que o professor é o ator por excelência para pensar e implementar mudanças na educação e transformar a sociedade para produzir equidade. As novas gerações, devido as suas particularidades, dependem de seu trabalho árduo e comprometido; daí o porquê de a docência deixar de ser uma ação espontânea, e passar a se tornar um campo de ação “[...] com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional [...]” (GATTI, 2019, p. 19).

Os professores entrevistados identificam no sistema ou nas estruturas das escolas muitos fatores que os levam a se questionar se é isso que realmente desejam e se querem continuar. “Na profissão sempre tem altos e baixos, tem momentos gratificantes. Tem momentos que a gente se sente um pouco cobrada, coagida, mas eu nunca pensei em largar em si a profissão, sempre pensei em melhorar naquilo que eu estava.” (JÚLIA, 2020). Este

depoimento remete ao que Tardif e Raymond (2000, p. 228) denominam de “fase de estabilização e consolidação” na carreira. Nela há “[...] uma confiança maior do professor em si mesmo [...], pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos [...], o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional”. Reiteram, ainda, que não é algo que ocorre de forma natural, apenas em função do tempo transcorrido, mas sob influência dos acontecimentos que marcam a trajetória profissional.

Mesmo com os percalços da profissão, verifica-se nas falas dos professores entrevistados que as retribuições afetivas e as oportunidades de atuar em diferentes situações tomam conta dos seres docentes e os levam a permanecer na carreira. Porém, há que se ressaltar que esses ainda buscam reconhecimento da sociedade e valorização financeira, lutando para serem ouvidos e entendidos dentro do conceito de profissão e não como forma de vocação.

### **Profissão: suporte à prática pedagógica e formação**

Huberman (1992) descreve sete possíveis posicionamentos dos professores: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações, e desinvestimento.

Nos depoimentos de alguns docentes é possível identificar falas que remetem ao conservadorismo, lamentações e ao desinvestimento na carreira, especialmente quando oferecem maior resistência às inovações, nostalgia do passado e de queixas em relação à evolução negativa dos alunos. Isso pode ser identificado na entrevista da professora Priscila (2020).

*A primeira coisa que eu sinto que mudou bastante é a relação professor-aluno, a maneira como os alunos estão encarando a educação hoje; quando eu iniciei, a gente tinha uma relação de amizade, hoje a gente nota que não tem mais isso. Tem um certo distanciamento professor-aluno que não existia, sem contar no respeito, era uma relação de amizade com muito respeito, hoje eu sinto que isso não é mais da mesma forma. (PRISCILA, 2020).*

Os professores também revelam seu descontentamento em relação a colegas mais jovens e pais, reforçando o quadro apontado por Huberman (1992) quando se refere ao final da carreira. Esse descontentamento evidencia-se pelas palavras da professora Érica. “Não sei em palavras, mas eu acho que se vê que hoje se trabalha mais pelo dinheiro ou para se ter alguma coisa para fazer, mas não se tem mais aquela vontade e aquele ânimo para trabalhar.” (ÉRICA, 2020). Stano (2001, p. 40) reconhece que os professores estão em uma das carreiras

*Legado deixado por docentes da educação básica do estado do Rio Grande do Sul em final de carreira*

em que os capitais cultural e simbólico são mais valorizados do que o econômico, daí a busca por algo que os recompense.

O desinvestimento também fica evidente pela ausência de ambição e retrocesso de ideias de ponto de partida, como demonstra a professora Érica: “Angústia hoje no final da minha carreira, temos ideias, mas somos podadas.” (ÉRICA, 2020). Esse é um dos impasses vividos por muitos que estão dentro da escola, de querer fazer, partilhar ideias e projetos, e não serem escutados. Cau-Bareille (2014) menciona, a respeito deste aspecto, que os professores em fim de carreira encontram-se cada vez mais em dissonância entre o que eles querem fazer na sua atividade e que parece relevante à luz do seu conhecimento da profissão, dos alunos e das suas dificuldades, como também pelas imposições hierárquicas que muitas vezes não entendem, a que não querem necessariamente se juntar e que se arriscam a desobedecer. Ademais, o autor argumenta sobre a necessidade de reflexão a respeito do contexto de trabalho, as condições de atividades e as mudanças que afetam a profissão, além da concepção do próprio envelhecimento humano.

Arroyo (2000) recupera a ideia de que, diante de situações não tão favoráveis ao seu desenvolvimento, o professor necessita lançar mão da “transgressão inovadora” que demonstra que não foram capturados pelo legalismo e por práticas rotineiras que engessam seu cotidiano. “Inovar, transgredir não é uma postura anárquica inconsequente, é tentar afirmar um trato educativo da prática e dos próprios profissionais. É optar por valores mais pedagógicos de administrar pessoas e relações pessoais.” (ARROYO, 2000, p. 143).

Depreende-se, portanto, que para que a educação seja de fato uma educação de qualidade ela precisa que os professores, em qualquer momento de sua carreira, sintam-se apoiados e tenham abertura suficiente para realizar seus projetos e desejos pedagógicos. Para Rausch e Dubiella (2013) é na administração educacional que boa parte do equilíbrio emocional dos professores se deposita, delineando as condições de seu trabalho.

Sobre esse propósito, ao falar dos professores como profissionais do “impossível”, Pereira (2013, p. 497) considera ser importante que os professores se subvertam, que declinem substancialmente de seus gráficos enfadonhos e de suas racionalidades absolutas, que interroguem a maquinaria de pesquisas que não cessam de registrar o óbvio; para dar igual lugar às experiências microfísicas, singulares e reinventadas. No entendimento expresso pelo autor, educar é “fabricar artesanalmente saberes”, o que exige que se renuncie a certa arrogância pedagógica e se reflita que uma “[...] educação bem-sucedida aos olhos daquele

que a assegura, mostra-se um fracasso no olhar daquele que a sofre”. (PEREIRA, 2013, p. 497). Isto é, a profissão do “impossível” que é ser professor, de acordo com o referido autor (2013), não registra nela um motivo de impotência e sim de ação. Em consonância com esta percepção, a professora Lisiane partilha um pouco destes desafios.

*Quando iniciei a profissão havia mais reconhecimento, alteridade, até mesmo mais companheirismo na Escola. As turmas não eram tão numerosas e havia mais acompanhamento, envolvimento e participação dos pais. Hoje, percebo os professores desanimados, sobrecarregados de trabalho (cada vez a cobrança é maior), sem remuneração digna, cada um cuida das suas turmas e não se envolve com a Escola, não há uma mesma linguagem da equipe diretiva. (LISIANE, 2020).*

A existência de desafios na docência propicia também a ideia de novas possibilidades. No olhar de Sibília (2012, p. 65), os professores muitas vezes não sabem como enfrentar o novo cenário e se desenvolverem na educação; assim, além de suportarem a precariedade socioeconômica que assola a profissão, “[...] têm que lidar com as aflições suscitadas pelos questionamentos acerca do significado de seu trabalho e com a dificuldade crescente de estar à altura do desafio”.

É fato que durante um período de quase três décadas de trabalho muitos foram e são os obstáculos e buscas. A sociedade muda, os estudantes mudam, e o professor precisa buscar espaços possíveis para seu fazer pedagógico. Gonçalves (1992 apud LOUREIRO, 1997, p. 129) divide as fases da carreira pelo tempo de exercício na profissão e ao mencionar o último período (25-40 anos de experiência) sublinha que aspectos divergentes marcam este momento, oscilando entre as motivações e entusiasmos de continuar a aprender coisas novas e o cansaço, saturação e desejo de aposentadoria.

Diante disso, conjectura-se que aqueles que tiveram maior capacidade de elaboração sobre seu percurso profissional tendem a melhor entender as fases da carreira e tomar decisões sobre elas. Para tanto, procurou-se saber se a temática “carreira” e “percurso profissional” foram objeto da formação inicial ou continuada dos professores pesquisados, no sentido de identificar possíveis subsídios que pudessem auxiliá-los no transcorrer de seu exercício profissional ou de pensar os rumos que desejariam para sua profissão. Bragança (2012) reforça que refletir sobre a experiência e o autodesenvolvimento docente constitui-se em uma travessia fundamental para as histórias de vida no campo da formação, é um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos

*Legado deixado por docentes da educação básica do estado do Rio Grande do Sul em final de carreira*

peçoais quanto profissionais. No entanto, há que ressaltar que o que se espera é um cotejamento que ultrapasse as aparências e mergulhe no cerne das práticas e acontecimentos produzidos por eles.

Trata-se da reflexividade crítica, como autoanálise que repercute na compreensão das concepções que temos, das influências que sofremos, podendo, nesse sentido, ser geradora de conscientização, de um ressignificar do vivido. Na formação de professores, esse ressignificar assume um caráter emancipatório, articulando dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas, ou seja, um caráter instituinte de formas pessoais, profissionais e sociais de estar no mundo e com as pessoas. (BRAGANÇA, 2012, p. 89).

Nas entrevistas, poucos professores pontuaram que tiveram discussões ou conteúdos relacionados a planejamento de sua carreira ou à vida profissional. Aqueles professores que mencionam ter recebido formação ou participado de cursos referentes à carreira destacam a importância do poder público, seja municipal ou estadual, por meio de suas respectivas secretarias, na oferta destes. “Existia uma formação para gestores na época que a SEDUC nos deu, foi então que aprendi muito como ser professora, aprendemos muito com a prática e, também, estudando. Foram coisas muito significativas na minha vida.” (RICARDO, 2020). No entendimento de Nunes e Oliveira (2017, p. 68), sem qualificação docente o professor pode perder o entusiasmo, dado que sem a realização de estudos visando o “[...] desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea”.

Porém, os que não tiveram este tipo de formação convergem suas palavras às da professora Priscila (2020) quando ela diz que “Nem na graduação nem na pós, ninguém tratava dessa parte que eu acho que é muito importante. A gente cai de ‘paraquedas’ na escola não sabendo muitas coisas, eu não tive e acho que não fui preparada para isso”. Dessa maneira, subentende-se que a formação, em termos de conteúdos científicos, os auxiliou em diferentes frentes, mas quase nada se refletiu sobre o planejamento de suas vidas profissionais.

De maneira geral, os professores entrevistados veem nas trocas de governo uma ameaça a conquistas de planos de carreira e um obstáculo para seu crescimento profissional, visto que a cada novo governo o assunto retorna ou não à pauta. Imbernón (2009) sustenta que a rejeição de muitos docentes à reforma ou aos programas de formação deve-se a essa

falta de sensibilidade de contar com aqueles que levarão a cabo as mudanças ou de ver a corrupção de quem os promove.

Nos escritos de Gatti (2019) é possível observar que existe uma ênfase nas questões de organização em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa que estaria relacionado às condições de trabalho, perspectivas de percurso e planejamento de carreira profissional. Este aspecto fica subsumido, sobreposto pelas questões de ordem operacionais-pedagógicas e formais que tomam a maior parte do tempo do professor.

A formação ao longo da carreira é imprescindível, não somente para que o professor se mantenha em sintonia com as novas tendências e produção de novos conhecimentos em sua área, mas também serve de encorajamento e estímulo para seu trabalho. Rebolo e Bueno (2014, p. 329) destacam que “[...] embora o trabalho docente não possa ser caracterizado como um trabalho repetitivo e rotineiro, se não houver a busca de atualização por parte do professor, ao longo do tempo ele poderá se tornar desestimulante”. Na fala da professora Araceli isso transparece de forma contundente, quando diz: “O que me motiva é que naquele momento fiz a diferença no bem-estar do aluno, mesmo que seja mínima, o que me motiva é saber que, enquanto professor, fiz isso e, enquanto gestor, eu ainda posso fazer mais, trazer coisas boas à vida das pessoas.” (ARACELI, 2020).

Inovar e diversificar as estratégias metodológicas são requisitos importantes para envolver o estudante com a aprendizagem, mas, como referido por Rebolo e Bueno (2014), pode servir de alento para o professor que observa seu trabalho de forma mais compensadora e desenvolve maior autoconfiança.

Os professores reforçam que há elementos de ordem legal e, também, relacionados à gestão que são desconhecidos e que fazem com que percam oportunidades no trabalho e até de maior ganho financeiro em função disso. “A gente perde/perdeu muito porque pensávamos em trabalhar, nunca se pensou e nunca se alertou para se pensar enquanto profissional no percurso.” (CARLA, 2020). A compreensão de que o desenvolvimento profissional se constitui num componente da vida e da carreira do professor é apontada por Robinson (2019, p. 204) ao externar que “[...] o desenvolvimento profissional contínuo de professores não é uma extravagância: é um investimento fundamental no sucesso dos alunos,

*Legado deixado por docentes da educação básica do estado do Rio Grande do Sul em final de carreira*

das escolas e das comunidades”. Quando o professor se aprimora e planeja seu percurso profissional produz efeitos que vão além de si, impactam no seu entorno. Trata-se de uma viagem que resulta em aprendizagem.

Nunes e Oliveira (2017) descrevem indicadores que revelam as mudanças que ocorreram e estão ocorrendo na profissão e no cenário de atuação do professor destacando a necessidade de se repensar no processo de formação inicial e criar condições para seu desenvolvimento profissional. Seriam elementos basilares para a atuação e valorização da profissão docente, “[...] ao desenvolvimento de capacidades profissionais e atitudinais que impactam diretamente sobre sua identidade profissional e sua relação com trabalho”. (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 70). Nessa perspectiva, como demonstram os depoimentos dos professores, talvez se tivessem essa compreensão desde o início de suas formações, teriam direcionado sua perspectiva profissional em outras direções que poderiam ter lhes dado maior satisfação pessoal, pedagógica, profissional e de rentabilidade financeira.

Arroyo (2000) pontua que as questões que têm estado em jogo nestas décadas são as de defesa da identidade dos profissionais da educação, de sua qualificação e profissionalismo e a defesa da especificidade do campo educativo. Mas diante dos relatos dos participantes da pesquisa questiona-se: até que ponto os professores possuem clareza e ciência de suas identidades profissionais? Estas demandas e bandeiras de luta chegam a quem está na escola ou na sala de aula? Não estariam figurando mais no campo teórico ou como objetos de pesquisa da academia? Compreende-se, por fim, que pensar a carreira docente complexifica-se a cada momento estudado e demonstra a necessidade de um olhar mais focado na profissão docente, suas expectativas dentro das escolas e de suas (im)possibilidades.

### **Considerações finais**

Os professores da educação básica em final de carreira, próximos ao momento da aposentadoria, mostraram, por meio das falas, um pouco de suas trajetórias. Os relatos a respeito dos anseios, desafios e desejos de uma trajetória profissional que se passa dentro da escola mostram as nuances vividas. Os sonhos se misturam com a realidade, com a necessidade de seguir, de poder fazer algo muito maior que a profissão da docência.

Compreende-se, nesse sentido, que as perguntas feitas talvez sejam mais fáceis de formular do que as respostas a encontrar. Espera-se que os questionamentos sirvam de provocação para fomentar a indignação em um tempo que parece deixar os profissionais da educação inertes diante de tantas transformações e acontecimentos inesperados. Assim, o



que não se pode é perder a esperança, nem a capacidade de se indignar com o que não se pode concordar, com o que desumaniza e com o que paralisa diante desta profissão que desempenha papel fundamental ao desenvolvimento social e cultural. Considera-se, desta forma, a exemplo do que Dubet (2020) argumenta, que a indignação seja uma das instâncias essenciais da mobilização, como emoção positiva, ingrediente básico para traçar estratégias de ação sobre os problemas com que se depara; caso contrário, ela será inócua e a ética, ausente.

Ademais, quando são analisados os contextos explícitos da profissão docente e de sua carreira verifica-se a possibilidade de contribuir com os mais jovens, especialmente em demonstrar como ingressaram, enfrentaram situações adversas e se mantiveram realizados na profissão, bem como, ao ouvir os professores, os entrevistados podem também se tornar mais conscientes sobre os seus fazeres docentes e suas motivações na profissão perante as carreiras e suas perspectivas para além delas.

### Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização científica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

CAU-BAREILLE, Dominique. **Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do gênero**. *Laboreal*, v. 10, n. °1, p. 1-33, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-52372014000100006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-52372014000100006) Acesso em: 05 jan. 2022.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bmZjYWphV5VcjLxpdSXCJth/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2021.

*Legado deixado por docentes da educação básica do estado do Rio Grande do Sul em final de carreira*

FUSSINGER, Luana; NOGARO, Arnaldo. **Primeiros passos na docência:** horizontes, vozes, sentimentos e emoções. Curitiba/PR: CRV, 2021.

GATTI, Bernardete. **Formação inicial de professores para a educação básica:** pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GATTI, Bernardete. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Em 2019, expectativa de vida era de 76,6 anos.** IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29502-em-2019-expectativa-de-vida-era-de-76-6-anos>. Acesso em: 07 jan. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LePAGE, Pamela; DARLING-HAMMOND, Linda; AKAR, Hanife; GUTIERREZ, Cris; JENKINS-GUNN, Evelyn; ROSEBROCK, Kathy. A gestão da sala de aula. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, Jonh (Org.). **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 280-305.

LORIERI, Marcos. **Ser professor:** cerceamentos paradigmáticos e armadilhas ideológicas. In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. (Org.). A escola: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 67-82.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Editora Porto, 1997. p. 117-159.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, Cláudio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kR6TNNYxWqH63t6SF8tGqZq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

PARADELLA, Rodrigo. **Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017**. Agência IBGE notícias. Estatísticas sociais. Atualizado em 01/10/2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: jun. 2021.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os Profissionais do Impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a08.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte-MG: Fino Traço, 2016.

PERISSÉ, Camille.; MARLI, Mônica. **Melhor idade. Retratos: a revista do IBGE**, n. 16, p. 19-28, fev. 2019. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974coa1102b.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974coa1102b.pdf). Acesso em: jun. 2021.

RAUSCH, Rita Buzzi Rausch; DUBIELLA, Eliana. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/anoga/Downloads/3001-Texto%20do%20Artigo-1295-4930-10-20170331.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum – Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul-dez., 2014.

ROBINSON, Ken. **Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SIBILIA, Paola. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. Campinas-SP: Unesp, 2015. p. 133-148.

STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, p. 209- 244, dez. 2000.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti;

PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. Campinas-SP: Unesp, 2015. p. 33-44.

## Notas

---

<sup>i</sup> De acordo com Perissé e Marli (2019), a relação entre a porcentagem de idosos e de jovens, chamada de “índice de envelhecimento”, deve aumentar de 43,19%, em 2018, para 173,47%, em 2060.

<sup>ii</sup> Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Brasil a expectativa de vida dos homens passou de 72,8 para 73,1 anos e a das mulheres foi de 79,9 para 80,1 anos.

<sup>iii</sup> A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em pesquisa sob o n. CAEE: 28446620.6.0000.5351.

<sup>iv</sup> Os docentes ingressantes ou iniciantes, de acordo com a literatura, são aqueles que possuem até cinco anos de experiência docente.

<sup>v</sup> Para preservar a identidade dos participantes, substituímos os nomes verdadeiros por fictícios.

## Sobre os autores

### Arnaldo Nogaro

Doutorado em Educação pela UFRGS. Possui Mestrado em Antropologia Filosófica pela PUCRS e graduação em Filosofia pela Faculdade Filosofia Imaculada Conceição (1987). Foi Pró-Reitor de Ensino da URI de 2016-2018. É Reitor da URI para a Gestão 2018-2022 e professor titular dos cursos de graduação e pós-graduação do Câmpus de Erechim e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - do Câmpus de Frederico Westphalen.

E-mail: [narnaldo@uricer.edu.br](mailto:narnaldo@uricer.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0517-0511>.

### Daniela Jéssica Veroneze

Doutoranda em Educação pela URI – Frederico Westphalen. Mestre em Educação pela URI – Frederico Westphalen e graduação em Matemática pela URI – Erechim. Bolsista Capes de doutorado e professora de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de educação do Estado do Rio Grande do Sul.

E-mail: [danielajessicav@gmail.com](mailto:danielajessicav@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5500-4733>.

Recebido em: 08/11/2022

Aceito para publicação em: 23/01/2023