

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO TERRITÓRIO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Regivane dos Santos Brito

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
regivanne_brito@live.com

Jany Rodrigues Prado

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
janyrprado@yahoo.com.br

Berta Leni Costa Cardoso

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
bertacostacardoso@yahoo.com.br

Claudio Pinto Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
claudionunesba@hotmail.com

Resumo: A formação profissional do professor é um processo que exige criticidade sobre suas representações pessoais, crenças e concepções, refletindo na construção da sua identidade enquanto professor. O objetivo deste trabalho é discutir a formação de professores como território de construção da identidade profissional, sistematizando os conceitos de território, territorialidade e identidade no âmbito da formação docente. Verificou-se que a formação docente tem seguido a determinações mercadológicas deixando lacunas e indagações referentes à identidade do professor. A dominação de organismos internacionais na educação tem ditado normas e regras bem como definido métodos, avaliações e conteúdos a serem seguidos. Essa dominação surgiu como espaço de lutas desses profissionais em que tanto houve transformação como reprodução. Pensando a questão de que a territorialidade se estabelece em conjunto e a partir das relações que são construídas diariamente sob diversos contextos, compreende-se que essas relações estabelecidas em cada território contribuem para a construção e reconstrução da identidade profissional. Outros aspectos como valorização do professor, condições de trabalho e questões salariais influenciam na qualidade de vida do profissional e conseqüentemente na sua formação e identidade. Portanto, sua formação deve possibilitar que sua identidade seja construída, desconstruída e reconstruída de acordo com fatos históricos, políticos, econômicos e sociais.

Palavras-chave: Formação Docente. Identidade Profissional. Território.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a formação de professores como território de construção da identidade profissional, sistematizando os conceitos de território, territorialidade e identidade no âmbito da formação docente. Essa discussão foi realizada com base nos estudos de Assunção e Oliveira (2009), Nunes e Oliveira (2017), Maués (2003), Imbernón (2010), Hall (2005), Saquet e Briskievicz (2009) e Fernandes (2009).

Nas últimas décadas no Brasil, a formação de professores tem sido considerada um componente essencial para a melhoria da qualidade da educação básica, no entanto, pensar em melhoria da qualidade da educação implica pensar nas condições de trabalho docente que envolve salários, carreira, estrutura das instituições, jornada de trabalho, legislação trabalhista, etc. Imbernón (2010, p.46) afirma que a formação sozinha não é suficiente para o desenvolvimento profissional, pois, “[...] podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria de outros fatores não está suficientemente garantida”. Desse modo, compreende-se que além da formação docente é necessário garantir melhores condições de trabalho para esse profissional.

No intuito de realizar essa discussão, este artigo foi dividido em duas seções: na primeira será feita uma breve reflexão sobre a formação docente, versando sobre o contexto em que esta se insere; e na segunda será abordado o conceito de território, territorialidade e identidade a fim de analisar a formação de professores enquanto território de construção da identidade profissional.

Considerações sobre o território da formação de professores

Historicamente, para o exercício da profissão docente não era necessário uma formação específica, bastava que a pessoa tivesse “dom” e certo conhecimento. A necessidade de uma formação adequada para exercer a docência é algo recente. No Brasil, a exigência dessa formação passou a ser regulamentada no mesmo período em que outras mudanças surgiram na área da educação, como por exemplo, a universalização do ensino.

Esse período que envolve, principalmente, os anos de 1990 foram marcados, de acordo com Assunção e Oliveira (2009), por reformas no sistema de ensino para ampliar o atendimento educacional para todas as pessoas que não tiveram acesso e condições de permanência na escola. Nunes e Oliveira (2017) reiteram que os anos de 1990 foram marcados por importantes reformas educacionais que fizeram parte de uma tentativa de reestruturação do Estado. Essas reformas foram orientadas por vários organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comunidade Europeia (CE), Programa das Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL) e, vários outros organismos que passaram a exercer forte influência nas diretrizes educacionais dos países em desenvolvimento como o Brasil.

Uma das ações realizadas por esses organismos foi a oferta de cursos de capacitação para os professores. No entanto, esses cursos, segundo Nunes e Oliveira (2017), muitas vezes eram oferecidos de forma aligeirada, com baixa carga horária e muitas vezes não contemplavam todos os conteúdos. “Além disso, muitos dos professores que participavam não possuíam formação inicial em nível superior, nem curso de licenciatura, o que dificultava o acompanhamento dos conteúdos” (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 10).

Essa situação apontava para a necessidade de maior qualificação desse profissional de modo que pudesse capacitá-los para atender às novas exigências da profissão, que estavam relacionadas à preparação de sujeitos para atuar no mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação passou a ser um investimento com vistas ao desenvolvimento da capacidade produtiva do homem, adaptável às demandas do capital.

No Brasil, a educação se transformou em uma mercadoria com um papel importante para o crescimento econômico, visando a atender mais aos interesses internacionais do que nacionais. Os organismos internacionais passaram a exercer forte influência nos conteúdos que deveriam ser ensinados na escola e na formação que deveria ser oferecida aos professores, para que eles pudessem desempenhar bem sua função na preparação de seus alunos para o mercado, ou seja, a educação considerada de qualidade passou a ser aquela que prepara as pessoas para atuar no mercado de trabalho. Assim, novas exigências surgiram para qualificar melhor esse profissional, já que ele passou a exercer um papel fundamental nesse processo de ampliação de lucros.

Nesse contexto, a qualificação profissional se refere tanto à formação inicial quanto a formação continuada. No Brasil nos anos de 1990, a maioria dos professores não possuía curso de nível superior, por isso, a legislação passou dentre outras mudanças a exigir uma formação mínima para que os professores pudessem exercer a profissão na educação básica.

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. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, s/n).

Com essa nova exigência estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9.394/1996 houve um forte movimento de professores à procura por cursos de formação em nível superior. No entanto, os processos formativos que deveriam acontecer nas universidades e nos institutos superiores de educação, espaços em que a formação de professores estivesse vinculada à pesquisa e à vivência acadêmica, passaram a acontecer, na maioria das vezes, na modalidade da educação à distância por meio de cursos aligeirados.

A “universitarização” ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos. A pesquisa estaria pois, implicitamente, vinculada à formação de professores na universidade. (MAUÉS, 2003, p. 100).

No entanto, no movimento em busca da formação em nível superior ocorrido no Brasil, boa parte dos professores foi formada em instituições privadas, principalmente, aqueles que precisavam dessa formação estando em serviço, já que os conteúdos e os horários são bastante flexíveis, o que facilita esse processo e ao mesmo tempo aligeira a formação.

Além disso, nas reformas do sistema educacional nos anos de 1990, o professor passou a assumir outras responsabilidades além da sala de aula, tais como “as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 352). Essas novas responsabilidades atreladas à

quantidade de alunos por sala de aula, número de turmas, extensa carga horária e outras atividades laborais fizeram com que a maioria dos professores buscasse o aperfeiçoamento profissional através dos cursos oferecidos na modalidade da educação à distância em instituições particulares.

Desse modo, os cursos de formação de professores nas diversas áreas da licenciatura se transformaram em uma arena de negócios, uma mercadoria lucrativa, atraindo o interesse de muitos empresários para o setor. Percebe-se então, que o estabelecimento das normas para o exercício da profissão gerou um movimento em busca da certificação e não da qualificação profissional.

Nesta seção a discussão centrou-se nas mudanças ocorridas no Brasil nos anos de 1990 no que se refere a formação de professores, sinalizamos a forte influência dos organismos internacionais na definição sobre o que a educação deve fazer, desde as questões conceituais, pedagógicas, metodológicas e inclusive a formação de professores (MAUÉS, 2003). Feitas essas considerações faz-se necessário agora pensar qual é o perfil desse profissional? Qual a identidade desse professor? E de que modo ele se coloca diante de tais determinações?

Buscando essa compreensão, na próxima seção será abordado o conceito território, territorialidade e identidade com o propósito de analisar esses conceitos no âmbito da formação de professores.

Formação de professores como território de relações de poder, dominação e enfrentamentos: contribuições para a construção da identidade profissional

Para compreender em que medida a formação de professores enquanto território pode contribuir na construção da identidade profissional é necessário discutir também o conceito de territorialidade. Com base nos estudos do geógrafo Robert Sack (1986), os autores Saquet e Briskievicz (2009, p. 3) ressaltam que este autor:

[...] define o território como área de influência de uma autoridade ou de um grupo de atores sociais que controlam as “coisas” e as pessoas. A territorialidade, nesse sentido, corresponde à tentativa de um grupo ou um indivíduo de influenciar ou controlar outras pessoas e fenômenos. O controle ocorre numa determinada área delimitada por cada grupo social dominante. Essa territorialidade cumpriria, ao mesmo tempo, os papéis de classificação, comunicação e aprisionamento ou

controle. O território, desta maneira, é um espaço utilizado para conter, restringir ou excluir pessoas, objetos ou relacionamentos.

Compreende-se então, que falar sobre território e territorialidade significa falar de espaços de disputas e conflitos, em que há relações de dominação, controle, poder, resistências e lutas. Nessa perspectiva, o Estado não é o único detentor do poder como defendia o geógrafo alemão Friederich Ratzel (1982; 1987), mas há outras instituições, grupos ou indivíduos capazes de controlar e dominar determinado território.

Partindo desse princípio, percebe-se que no atual contexto em que a educação está estreitamente ligada ao mercado, existe no âmbito da formação de professores uma relação de dominação por parte dos organismos internacionais que ditam as regras que devem ser seguidas. Esses organismos definem e controlam os conteúdos, as avaliações, a metodologia, o currículo e tentam moldar os docentes para que eles atendam às suas exigências. Tais determinações são estabelecidas, em grande parte, por meio do poder do Estado a partir da criação de leis e normas. Assim, o Estado passa a atender aos interesses do capital assumindo um caráter classista e controlador.

Diante disso, pode-se afirmar que no território da formação de professores não há uma relação pacífica, mas há um campo de lutas, resistências, contradições e enfrentamentos desses profissionais. Nesse caso, os processos formativos são constituídos tanto por contradição quanto pela reprodução.

Os conceitos de contradição e reprodução são usados aqui na perspectiva de Apple (1989), quando ele afirma que as escolas funcionam como agentes na reprodução econômica e cultural que produz conhecimento e preparam as pessoas para o trabalho. O que existe, entretanto, é a falta de uma correspondência rígida entre aquilo que as empresas querem de seus trabalhadores e aquilo que é ensinado nas escolas, pois no processo formativo pode haver rejeição ao que é ensinado. Desse modo, ao pensar a formação de professores podemos argumentar que essa relação contraditória também pode acontecer, pois não há como garantir que tudo que é imposto pelos organismos internacionais e pelo Estado durante os cursos de formação docente será colocado em prática, não há garantia de que na sala de aula o professor irá reproduzir exatamente aquilo que deseja o setor econômico, ou seja, uma formação puramente tecnicista.

Nessa relação de reprodução e também de contradição, muitos professores podem usar do seu poder e autonomia em sala de aula para rejeitar parte das determinações que recebem em sua formação e aproveitar as brechas encontradas para desenvolver seu trabalho numa perspectiva mais crítica, voltada para a construção do pensamento reflexivo e o empoderamento dos sujeitos, buscando contribuir para formação social e política numa concepção emancipatória. Isso se configura como um enfrentamento cotidiano às imposições do Estado e das organizações que consideram esse tipo de formação uma ameaça para o sistema capitalista. A partir dessa compreensão das relações que são estabelecidas em diversas situações podemos acrescentar que “território, nesse sentido, é uma ferramenta conceitual para entendermos as relações de poder que se projetam no espaço em todos os níveis e escalas possíveis” (FERNANDES, 2009, p. 67).

Nesse ponto retornaremos a discussão baseada nas ideias de Maués (2003) sobre a universitarização, para reafirmar a importância de a formação dos professores acontecer no âmbito da universidade ligada à pesquisa e a autonomia dos sujeitos, a fim de desenvolver um pensamento crítico desses profissionais, levando-os a compreender sua realidade social, política e econômica e ter condições de realizar os enfrentamentos nesse território de dominação.

Por outro lado, como já citado, existe uma série de fatores que dificultam a formação desses profissionais nas universidades. Esses fatores estão relacionados a um conjunto de exigências que tem provocado a intensificação do trabalho dos professores e como consequência tem causado impacto na saúde desses profissionais, como apontam Assunção e Oliveira (2009, p. 367)

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

Esse processo de intensificação do trabalho do professor faz com que também, os professores não tenham condições de participar de cursos formativos. Somam-se a esses fatores, os baixos salários, a extensa carga horária, a grande quantidade de alunos por turma, falta de material didático para o desenvolvimento das tarefas, indisciplina dos alunos, falta de apoio administrativo e pedagógico, falta de apoio das famílias, péssimas condições na infraestrutura das escolas,

responsabilidade pelo desempenho dos alunos, e etc., constituído assim fatores estressantes da profissão que impactam na saúde física e mental do professor.

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p, 361).

Diante de tais condições a formação desses profissionais fica completamente comprometida, tendo em vista que o professor dispõe de pouco tempo para se dedicar aos estudos e aprimorar seus conhecimentos, o que é muito preocupante nesse território de dominação estabelecido pelo poder do Estado e pelos organismos internacionais. Essa situação pode fazer com que o professor se torne meros reprodutores das determinações que lhes são impostas, sem refletir sobre a importância do seu papel enquanto profissional capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Com base nessas discussões pode-se argumentar que a formação de professores se constitui como um dos elementos essenciais para a melhoria da qualidade da educação. Porém, é preciso ter clareza de que tais processos formativos são territórios de dominação e controle, mas também são espaços de lutas, resistências e contradições. Por isso, é importante pensar como as relações que são estabelecidas nesse território a partir da noção de territorialidade contribuem para a construção da identidade desse profissional.

A partir dessa concepção, estamos compreendendo a noção de territorialidade como um processo de relações sociais, tanto econômicas, como políticas e culturais de um indivíduo ou de um grupo social. A territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior. É o resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida cotidiana. Isso significa dizer que entendemos a identidade de maneira híbrida, isto é, como processo relacional e histórico, efetivado tanto cultural como econômica e politicamente. A identidade é construída pelas múltiplas relações-territorialidades que estabelecemos todos os dias e isso envolve, necessariamente, as obras materiais e imateriais que produzimos, como os templos, as canções, as crenças, os rituais, os valores, as casas, as ruas etc. (SAQUET; BRISKIEVICZ, 2009, p. 8).

Nessa perspectiva, consideramos que a identidade do profissional docente é construída através das relações sociais, políticas e econômicas que são estabelecidas cotidianamente. Ou seja, a identidade se constrói através das múltiplas relações de cada território em que o indivíduo está inserido.

Partindo desse pressuposto, a identidade desse profissional é fruto de um conjunto de relações que se constitui na formação, na vivência da sala de aula, na relação com a gestão da escola, com os colegas e com a comunidade. Além disso, os fatores que caracterizam as condições de trabalho desse profissional também reverberam na construção de sua identidade, pois, entendemos que tanto os fatores estressantes quanto as péssimas condições de trabalho impactam profundamente na construção da identidade do professor.

Posto isso, podemos pensar a identidade na perspectiva de Stuart Hall (2005) quando ele discute esse conceito no contexto da globalização em seu livro “A identidade cultural da pós-modernidade”, o autor destaca que a mudança estrutural do século XX está transformando a sociedade moderna, e que tais mudanças estão transformando nossas identidades pessoais.

Pensando no contexto da formação de professores, podemos dizer que as mudanças ocorridas nesse território também têm provocado transformações na sua identidade. Por isso, não se trata de uma identidade estática, mas uma identidade que está em constante transformação de acordo com as situações vivenciadas. Segundo Hall (2005, p. 12),

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, torna-se mais provisório, variável e problemático.

Compreendemos então, que a identidade do profissional docente não é algo definido, pronto e acabado, mas está sempre em processo de construção e reconstrução, dia após dia de acordo com os acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais. Pois, há um processo de construção, desconstrução e reconstrução constante em diversos espaços e de acordo com as situações a que estão expostos. Corroborando com essa ideia, Saquet e Briskievicz (2009, p.8) apontam que “a

identidade é construída, desconstruída e reconstruída com o passar do tempo, no mesmo ou em lugares diferentes, [...]. Os homens, através de seus gestos, necessidades e aprendizagens produzem e renovam suas identidades. Há uma sucessão de identidades”.

E são essas identidades construídas a partir das mudanças que vem acontecendo no cenário mundial, que compõem os professores atualmente. Identidades que são construídas e reconstruídas a partir das formações que esses profissionais recebem e suas condições de trabalho, em um território demarcado pela dominação e poder, mas também um espaço de luta e resistência.

Podemos dizer que o território da formação de professores é um dos espaços que contribui para a construção da identidade desse profissional. Porém, é preciso ter a compreensão que esse território tem sido controlado pelo Estado e, muitas vezes, também pelos organismos internacionais, que tem se constituído como um dos grandes desafios da profissão, haja vista que esses organismos não têm nenhum interesse de proporcionar uma formação crítica que possibilite a autonomia e o empoderamento dos sujeitos. Por essa razão, é necessário desconstruir essa concepção de identidade docente baseada nas ideias dessas instituições em que o professor passa a ser um mero reproduzidor dos conteúdos, das avaliações e etc., para construir e reconstruir a partir das relações diárias, identidades profissionais numa concepção mais crítica e reflexiva que possa ajudar os professores a estabelecer contradições e enfrentamentos a essa realidade que está posta, fortalecendo as lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho como forma de demarcar seu território.

Considerações Finais

Com base nestas considerações, concluímos que a formação de professores se constitui como um território que contribui para a construção da identidade desse profissional, entretanto, é preciso questionar que tipo de formação está sendo oferecida, a partir de qual concepção ela está sendo construída e para atender aos interesses de quem.

Pontuamos que os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização e Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outras instituições têm controlado o território educacional a partir das determinações do que deve ser ensinado nas escolas, as propostas pedagógicas, a metodologia, as avaliações e até mesmo a formação docente, e conta com o poder

do Estado para estabelecer tais normas e regras que devem ser seguidas. Isto posto, evidenciamos a necessidade de a formação de professores acontecer em universidades –*locus* que articulam ensino, pesquisa e extensão – que lhes possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico para construir e reconstruir sua identidade profissional frente aos desafios da carreira na atual sociedade capitalista.

Sinalizamos também que o território da formação de professores, enquanto espaço de dominação e luta, é também um espaço de contradição e resistência, no qual os professores podem não reproduzir na sala de aula tudo o que é determinado pelos cursos formativos, estabelecendo assim, um território de enfrentamentos políticos, econômicos e sociais, mas que isso depende da formação que estes profissionais estão recebendo e da compreensão dos interesses que estão por trás de tal formação.

Partindo do pressuposto de que a noção de territorialidade estabelece com e a partir das relações que são processadas/produzidas diariamente em diversos contextos e sob várias condições, compreendemos que é o resultado dessas relações estabelecidas em cada território que contribui para a construção e reconstrução da identidade profissional. Portanto, a identidade não é estática, mas vai sendo construída, desconstruída e reconstruída ao longo do tempo.

Consideramos que, além das relações que os professores estabelecem no dia a dia, as péssimas condições de trabalho às quais estão submetidos também reverberam na construção de sua identidade. Por isso, estes profissionais precisam fortalecer suas lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho e melhores salários, que lhes garantam qualidade de vida, valorização da sua carreira e condições para se qualificarem através da formação de professores em universidades, em uma concepção crítica e emancipatória. Por fim, a formação de professores precisa possibilitar que o professor construa, desconstrua e reconstrua sua identidade continuamente de acordo com os fatos históricos, políticos, econômicos e sociais.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ASSUNÇÃO, Alda Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde do professor. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação** (online), v. 10, p. 165-174, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676>.

FERNANDES, Dalvani. Território e territorialidade: algumas contribuições de Raffestin. *Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, v. II, n. 4, p. 59-68 | jul/dez 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.14).

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.**, Mar 2003, no.118, p.89-118.

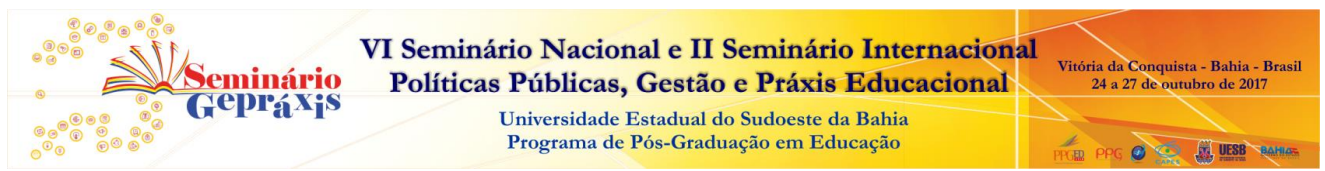
NUNES, Cláudio Pinto. As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia. Tese (Doutorado em Educação), UFRN: Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14355>.

NUNES, Claudio Pinto; 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: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2017.

SACK, Robert. **Human territoriality : its theory and history**. Cambridge:Cambridge University Press, 1986.

SAQUET, M. A.; BRISKIEVICZ, M. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, v.1, n. 31, 2009. Disponível em: <http://agbpp.dominiotemporario.com/doc/CPG31A-3.pdf>.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Cláudio Pinto. O piso salarial como insumo da valorização docente nos governos de FHC e Lula: da política de fundos à Lei do Piso.



Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 12,n. 23, p. 251-270, set./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/914>. Acesso em 10 de julho de 2017.