



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

VANESSA BATISTA MODESTO DA SILVA

**O ciclo de vida profissional dos professores do Ensino Médio:
analisando o Distrito Federal**

**BRASÍLIA, DF
2022**

VANESSA BATISTA MODESTO DA SILVA

**O ciclo de vida profissional dos professores do Ensino Médio:
analisando o Distrito Federal**

**Trabalho final de curso apresentado à
Banca Examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília
como exigência para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.**

**Brasília – DF
2022**

Resumo: O presente estudo é recorte da pesquisa coletiva que o GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES/PEDAGOGOS - GEPFAPe da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília realizou por meio do projeto intitulado “O ciclo de carreira docente dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho”, submetido à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). O objetivo geral do projeto foi pensar a complexidade das fases do desenvolvimento profissional docente apontadas na literatura tendo como delimitações específicas: compreender como os professores atuantes no ensino médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal dão sentido ao ser professor e a escola enquanto lócus do trabalho docente; e identificar quais são os marcos que compõem o ciclo de vida profissional para os professores do ensino médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Enquanto metodologia foi adotada a análise de entrevistas semiestruturadas e questionário aplicado previamente para os docentes a partir dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006). Tendo em vista aspectos observados, os dados revelaram que o ciclo de vida profissional dos professores do ensino médio, a partir dos sentidos de ser professor e da escola, é constituído ao longo do exercício profissional, a partir de uma construção subjetiva que se articula nas dimensões sociais e políticas das vivências singulares de cada professor, não sendo necessariamente atrelada ao tempo de carreira.

Palavras-chave: Ciclo de vida profissional. Formação de Professores. Ensino Médio.

Abstract: This study is part of the collective research that the GROUP OF STUDIES AND RESEARCH ON TRAINING AND PERFORMANCE OF TEACHERS/PEDAGOGUES - GEPFAPe of the Faculty of Education of the University of Brasília carried out through the project entitled "The teaching career cycle of teachers in the Federal District : temporality and working conditions", submitted to the Research Support Foundation of the Federal District (FAP-DF). The general objective of the project was to think about the complexity of the phases of teacher professional development pointed out in the literature, having as specific delimitations: to understand how the teachers working in the high school of the Department of Education of the Federal District give meaning to being a teacher and the school as a locus of work teacher; and identify which are the milestones that make up the professional life cycle for high school teachers of the Federal District Department of Education. As a methodology, the analysis of semi-structured interviews and a questionnaire previously applied to the teachers was adopted based on the meaning cores proposed by Aguiar and Ozella (2006). In view of the observed aspects, the data revealed that the professional life cycle of high school teachers, based on the meanings of being a teacher and school, is constituted throughout their professional practice, based on a subjective construction that is articulated in the social and political dimensions of each teacher's unique experiences, not necessarily linked to career time.

Keywords: Professional life cycle. Teacher training. High school.

Memorial

Reservo este espaço para compartilhar das vivências que me fizeram chegar até a escrita deste estudo. Eu nasci em Brasília, em agosto de 1999, sou filha de pais pernambucanos que vieram de sua terra querida, Araripina - PE, em busca de melhores condições de vida, ainda na década de 1990, tenho um irmão chamado Lucas, mais novo. Cresci no Núcleo Bandeirante, a cidade dos candangos, lá passei pelo Centro de Educação Infantil 02 onde pude brincar muito, aprendi a ler e escrever meu nome ao final do Jardim III. Após finalizar a Educação Infantil, entrei para a antiga 1ª série (atualmente segundo ano) na Escola Classe 03, lá concluí meu ciclo de alfabetização, nesta escola, tive professores incríveis que me incentivaram a ler e tomar gosto pela produção de texto, me recordo que quando as professoras falavam que era dia de produzir texto, eu escrevia páginas e páginas.

Na Escola Classe 03, permaneci até a 3ª série (4º ano) do ensino fundamental, por motivo de forças maiores, tivemos que mudar para o Guará em janeiro de 2010, no ano anterior minha mãe sofreu um acidente na escada de casa, fraturou a perna em dois lugares, ficou internada no Hospital de Base aguardando cirurgia, após a cirurgia contraiu infecção que perdurou por um ano, tendo que passar novamente por procedimento cirúrgico e isso fez com que nós mudássemos para o Guará por ficar mais próximo do trabalho do meu pai, tendo em vista que ele tinha que administrar tantas demandas: minha mãe internada, Lucas e eu ainda pequenos em idade escolar, além de ter que trabalhar.

Assim que chegamos meu pai me matriculou no Centro de Ensino Fundamental 10, lá cursei da 4ª série a 8ª série do ensino fundamental (5º ao 9º ano). Nesta escola, fiz amigos dos quais compartilho (o quê) até hoje e me acompanharam na graduação, em especial minha amiga, parceira e companheira de tantas jornadas: Maria Mariana. A Mari é uma irmã de outra mãe, estudamos juntas desde a 4ª série (5º ano) no CEF 10 e depois fomos juntas para o Centro Educacional 01 onde finalizamos o ensino médio, passamos perrengues estudando para ingressar na UnB via PAS ou Enem pois nenhuma de nós tínhamos condições financeiras de pagar cursinho, nos reinventamos em busca de materiais gratuitos na internet, em adquirir apostilas usadas e claro, contamos com muita ajuda dos nossos professores do ensino médio.

Os meus professores do ensino médio fizeram a diferença, marcaram a minha formação humana e escolar, como esquecer da querida Professora Orlene de Língua Portuguesa?! Ela se desdobrava para trazer para suas aulas as obras literárias cobradas no Programa de Avaliação Seriada da UnB, estudávamos o contexto histórico de produção,

estudávamos no coletivo com as apresentações teatrais que ela propunha para que pudéssemos aprender significativamente, como fez no 1º ano do ensino médio com a obra *Antígona* e no 2º ano com “*A Casa de Bonecas*” de Henrik Ibsen.

Além da Professora Orlene, o Professor Gleidson com suas excelentes aulas de História, o Professor Paulo com suas aulas de matemática, a Professora Ângela de física com seu jeitinho apressado e conhecimento que abrilhantou as nossas manhãs. Meu ensino médio foi incrível, eu e amigos tivemos oportunidade de ganhar prêmios para a escola na Feira de Ciências do DF com nosso trabalho sobre Sequência de Fibonacci no 3º ano.

Eu tenho muito orgulho da minha trajetória na escola pública e sei que ela é espaço de resistência dos filhos das camadas populares, sem a educação pública e gratuita eu não teria chegado até a Universidade de Brasília, lugar em que muitas vezes escutei que não era para estudante de escola pública. Nunca me conformei com esse discurso, na minha caminhada também encontrei excelentes professores que foram peças fundamentais para me encorajar ao longo do processo.

Com certeza, os professores que participaram da minha formação na Educação Básica foram inspiração para despertar o meu desejo em atuar na Educação, eu queria poder contribuir na formação de outras pessoas também, a partir de então, decidi ao final do 3º ano do ensino médio que iria cursar Pedagogia. Na época, eu já trabalhava e estudava, conciliava duas jornadas, fiz o PAS e o Enem, para minha surpresa passei em ambos para Pedagogia na UnB.

A minha aprovação foi um sonho realizado com minha família, meus pais que não tiveram a oportunidade de concluir sequer a Educação Básica vibraram de alegria quando dei a tão esperada notícia. A aprovação foi mais comemorada ainda porque 10 estudantes da minha turma de terceiro ano foram aprovados na UnB. Vitória da Educação pública de qualidade, vitória dos professores, da nossa família e de nós estudantes.

Ingressei na UnB no primeiro semestre de 2018, em uma rotina louca de trabalho e estudos, dormia muito pouco, chegava muito tarde em casa para acordar muito cedo para trabalhar. Meu pai e minha mãe foram essenciais nesse processo, principalmente durante o primeiro ano de curso. Eu queria muito viver a universidade como meus colegas de turma, queria participar dos projetos, queria ir ao Centro Acadêmico, queria almoçar no Restaurante Universitário, queria fazer extensão, PET, pesquisa... tudo! Mas como? Eu mal tinha tempo de assistir às aulas.

Assim que finalizei o segundo período do curso, decidi que ia me desligar do emprego para poder ter mais tempo de viver o mundo de possibilidades que a vida universitária

poderia me oferecer, então assim fiz. No semestre seguinte, tive oportunidade de participar do Projeto de extensão intitulado Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes na Secretaria de Educação do Distrito Federal com a Prof^ª. Kátia, Prof^ª. Shirleide e a Prof^ª Ana Sheila, projeto que me fez enxergar a importância da formação de professores e a olhar as necessidades dos docentes a partir da realidade deles, que me fez refletir sobre como o nosso papel é imprescindível no acesso dos conhecimentos acumulados pela humanidade pelos nossos estudantes, em especial aqueles advindos de escola pública.

No mesmo semestre consegui ingressar também no Programa de Iniciação Científica da UnB com a pesquisa coletiva do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos sobre o ciclo de carreira docente dos professores da Secretaria de Educação, do qual fui bolsista nos editais 2019-2020, 2020-2021 e 2021-2022. A iniciação científica foi um espaço em que eu pude construir conhecimento científico, refletir sobre a teoria e prática no trabalho do professor, contribuir para a formação de professores, me formar enquanto professora pesquisadora.

Apesar de no terceiro semestre eu ter vivenciado somente a universidade, precisei procurar estágio remunerado na Pedagogia para conseguir me manter no curso, de 2019 a 2022 trabalhei em diferentes escolas que contribuíram para minha formação enquanto professora pedagoga, pude vivenciar diferentes contextos de atuação da Pedagogia, tive contato com diferentes estudantes com quem aprendi, ensinei e reaprendi.

Ao final dessa jornada de 4 anos, tenho muito a agradecer, em especial a minha família: mãe, Maria Lusia da Silva, pai, Valdir Batista Modesto, irmão, Lucas, e prima, Raiane. A minha amiga com quem compartilhei alegrias e renúncias: Maria Mariana. A minha querida orientadora: Professora Shirleide, você foi uma grande incentivadora, mestra, amiga e companheira desde o início desse curso.

Agradeço a Universidade de Brasília, idealizada por Darcy Ribeiro, pela formação intelectual, humana, ética e comprometida com a sociedade. Agradeço as políticas afirmativas que me fizeram acessar e permanecer no curso. Encerro o curso de Pedagogia com um até logo muito breve pois meu coração já se enche de saudades de tudo que a UnB me permitiu viver.

Sumário

1.Introdução	1
2.Referencial teórico-metodológico	5
2.1. O ciclo de vida profissional e as marcas da carreira docente	5
2.2 Os sentidos e significados como norteadores dos núcleos de significação	8
2.3 Contextualizando o Ensino Médio no Brasil e o sujeito da pesquisa	12
3. Resultados e Discussões	17
3.1 O dito e o vivido	19
3.2 O sentido da escola para os professores do Ensino Médio: núcleos de significação	23
4. Considerações Finais	27
5. Referências	29

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere na pesquisa coletiva realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos- GEPPe da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pelo projeto intitulado “O ciclo de carreira docente dos professores do Distrito Federal: temporalidades e condições de trabalho” submetido a Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), nele discutiremos o ciclo de vida profissional dos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal com recorte para o ensino médio a partir do sentido de ser professor e da escola.

Sendo assim, questionamos: quais são os sentidos de ser professor e da escola para os professores atuantes no ensino médio? Quais são as marcas que constituem o ciclo de vida profissional dos professores?; para tanto, o objetivo geral do presente trabalho foi pensar a complexidade das fases do desenvolvimento profissional docente apontadas na literatura tendo como delimitações específicas: compreender como os professores atuantes no ensino médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal dão sentido ao ser professor e a escola enquanto lócus do trabalho docente; e identificar quais são os marcos que compõem o ciclo de vida profissional para os professores do ensino médio.

Partimos da compreensão do ciclo como um percurso marcado historicamente e construído por meio de vivências, no qual o sujeito professor modifica o seu meio social e é modificado por ele. Nessa atividade de constante movimento, são construídas marcas com características específicas em acordo com o tempo de carreira, as condições de trabalho e a subjetividade de cada professor.

Ressaltamos que os sujeitos participantes da pesquisa são professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal atuantes em diferentes componentes curriculares do ensino médio, nas diferentes Coordenações Regionais de Ensino que compõem a estrutura da Secretaria. O estudo foi desenvolvido em dois momentos, o primeiro momento foi composto pela aplicação coletiva de um questionário com perguntas abertas e fechadas do qual obteve-se o total de quatrocentos e trinta e sete (437) professores respondentes atuantes na Educação Básica do Distrito Federal, sendo que dentre esses quantitativo foi analisado as respostas dos professores do ensino médio, com foco na questão aberta: “Ser professor é...”, obteve-se vinte e nove (29) professores respondentes. O segundo momento foi composto pela

realização de entrevistas semiestruturadas com cinco (5) docentes em diferentes tempos de carreira.

O questionário teve como objetivo a análise das vivências dos professores ao longo da carreira, a temporalidade e as condições de trabalho no contexto do Distrito Federal. Consideramos de grande relevância ouvir os docentes para compreender como constroem o ser professor ao longo da vida profissional, por se tratar de uma pesquisa coletiva o recorte dado para o presente estudo objetiva problematizar as vivências dos professores do ensino médio.

Tabulou-se os dados tendo como referência as fases do Ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000), selecionando, a partir da amostra coleta, os grupos com tempo de carreira de a) 0 a 4 anos; b)4 a 6 anos; c)7 a 25 anos; d)25 a 30 anos e e)35 a 40 anos. Empreendeu-se esforços na análise da questão aberta “Ser professor é” da qual 29 docentes foram respondentes, sendo 10 professores de contrato temporário e 19 de contrato efetivo com a SEEDF atuando em diferentes coordenações de ensino.

As respostas dos professores foram analisadas através dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006) pela concepção de que a construção de sentidos pelos docentes resulta da realidade em que se insere e das suas vivências anteriores. Para tanto, a análise dos dados textuais coletados foi organizada no software Excel 2016, a partir da leitura fluida do material construiu-se pré-indicadores e indicadores que culminaram na sistematização dos núcleos de significação através da contraposição, articulação, similaridade e repetição de palavras para sua construção. Foram encontrados seis núcleos de significação a partir das inferências realizadas nas respostas dos professores a questão “Ser professor é...”, a saber: Relação Prazer/Sofrimento, Constituir-se Professor, Ser Profissional, Ser Inovador/Ser artista, Compartilhar Saberes e Atuação Transformadora.

Cabe ressaltar que a questão mencionada foi a última que compôs o questionário aplicado com o objetivo de que os respondentes ficassem livres para se posicionarem com as suas próprias palavras ao invés de escolher entre um rol de alternativas o que é considerado útil para interpretação das vivências individuais do sujeito que influenciam a constituição do sentido para o ser professor. Além disso, a questão já introduziu o sujeito respondente ao diálogo que foi posteriormente prolongado através das entrevistas.

No segundo momento da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas por permitir uma maior flexibilidade ao pesquisador, tendo em vista que esse modelo de entrevista, apesar de possuir um roteiro prévio, abre espaço para que o entrevistador faça interferências a partir do andamento da conversa, dessa forma a escolha foi motivada por

conceber uma interação mais natural e dinâmica. Para Manzini (1990/1991, p. 154), esse tipo de entrevista permite que a partir do diálogo surta informações mais leves e respostas não condicionadas a uma padronização de alternativas.

O roteiro semiestruturado foi redigido coletivamente a fim de contemplar os marcos que compõem a trajetória de vida profissional dos professores que é permeada por experiências individuais e coletivas, para esse estudo destacou-se os sentidos da escola. A instituição de ensino constitui-se em um espaço e tempo determinado dentro de uma cultura social, geográfica e histórica. Os sujeitos que compõem esse espaço e tempo se relacionam coletivamente e produzem sentidos na dialogicidade dos conhecimentos e experiências vivenciadas no cotidiano. É fato que o papel social da escola é modificado ao longo da história com vistas a adaptar-se às novas exigências da vida em sociedade sendo os professores sujeitos que contribuem para tal reelaboração histórica tendo em vista que a escola é o lócus do seu trabalho.

Conforme o exposto, as entrevistas foram realizadas através do aplicativo de videoconferência Google Meet, gravadas e posteriormente transcritas em editor de texto WordOffice 2016 a fim de melhor organizar o conteúdo com respeito às marcações de fala e a narrativa construída entre entrevistador e entrevistado. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, a análise da linguagem não verbal também fez parte do estudo, pois nesse modelo há espaço para um diálogo no qual os participantes possuem maior liberdade em expressar suas opiniões, dessa forma anotações sobre os comportamentos ao longo da conversa também foram realizadas.

Ressalta ainda que os sujeitos participantes das entrevistas foram também professores atuantes no ensino médio nos diferentes tempos de carreira apontados por Huberman (2000), os recortes escolhidos objetivam problematizar a realidade do Distrito Federal. A análise das entrevistas, que também foram realizadas coletivamente, foi feita por meio da sistematização de núcleos de significação, culminando em quatro núcleos, são eles: a escola enquanto rede de apoio, a escola transformadora, a escola redentora e a escola enquanto espaço democrático. Nos capítulos posteriores, dialoga-se sobre cada um.

As entrevistas foram feitas com cinco professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal em diferentes tempos de carreira, dentre os quais quatro são professores efetivos e um contrato temporário sendo atuantes em diferentes componentes curriculares do Ensino Médio. É importante salientar que o objetivo das entrevistas para o estudo está em destacar o sentido da escola enquanto lócus do trabalho docente para compreensão dos

marcos que constituem o ciclo de vida profissional dos professores do ensino médio no contexto do DF.

Portanto, ao dar destaque ao sentido de ser professor e sentido da escola para o ciclo de vida profissional dos professores do ensino médio objetivou-se identificar as marcas subjetivas/objetivas que compõem a trajetória profissional dos docentes tendo em vista que, segundo Curado Silva e Cruz (2020, p.444), as vivências são fontes de afetos que mediam a produção de sentidos, sendo assim se constituem enquanto modos particulares de ser, pensar e agir dos homens.

Para tanto, a apresentação deste estudo está organizada em dois capítulos com suas respectivas seções temáticas, dos quais, no primeiro capítulo discutiremos o referencial teórico e referencial teórico-metodológico, com o foco no ciclo de vida profissional a partir de Huberman (2000), as marcas da carreira docente, os sentidos e significados como norteadores dos núcleos de significação (Aguiar e Ozella, 2006), o contexto do ensino médio do Brasil e o sujeito da pesquisa. No segundo capítulo apresentamos os resultados da pesquisa e análise dos dados. E por fim, apresentamos as considerações finais.

Este estudo contribui para a área de formação de professores na medida em que situa os próprios professores quanto a sua trajetória na carreira, apesar das análises serem restritas ao Distrito Federal as vivências individuais podem se refletir coletivamente. Apresenta também relevância acadêmica pois permite ao estudante de licenciatura refletir sobre os desafios que se apresentam no início e decorrer da carreira na docência no que tange a sala de aula, as políticas públicas, a relação professor/aluno e os desafios teórico-práticos. Além disso, traz elementos que podem contribuir para a formação continuada a partir da escola e das necessidades formativas que se apresentam para os professores do ensino médio aliadas a cada momento na carreira.

2- REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 O ciclo de vida profissional e as marcas da carreira docente

Nos estudos sobre o ciclo de vida profissional, a referência teórica que se destaca é o estudo de Huberman (2000) acerca da socialização dos professores na atividade profissional, o trabalho do referido autor está organizado em diferentes fases que culminam em etapas não lineares marcadas por insegurança, estabilização, pertencimento, desinvestimento, medo, motivação elevada, dentre outros elementos que se tecem ao longo da carreira. Dentre as quais, se destacam o estágio de sobrevivência e descoberta, a fase de estabilização, diversificação e questionamento, serenidade e distanciamento afetivo e o desinvestimento.

A inserção na carreira é denominada de “Estágio de sobrevivência e descoberta”, também denominado de “choque do real”, marcada pelo entusiasmo inicial, distanciamento entre os ideais da realidade cotidiana, fragmentação do trabalho, sentimento de pertença a um grupo e responsabilidade por uma turma. Huberman (2000) destaca que a entrada na carreira (três primeiros anos na docência) são anos significativos para a construção de uma identidade profissional, sendo importantes para a permanência ou desistência da profissão. O autor defende ainda que o entusiasmo de finalmente estar na atividade profissional permite com que o docente encare as adversidades burocráticas, as dificuldades na relação com os estudantes e teórico-práticas.

Posteriormente, temos a etapa denominada de “Fase de Estabilização” (4 a 6 anos de carreira) que compreende o estágio em que o professor assume uma identidade profissional e escolhe assumir a docência, o que implica renunciar, pelo menos por um período, a outras carreiras. Huberman (2000) afirma que esse estágio se assemelha a transição entre a fase da adolescência, “onde tudo é possível”, para a fase da vida adulta da qual assumem-se compromissos mais claros, isso pode ser visualizado segundo o autor no sentimento de competência pedagógica evidenciado pelos docentes.

Ao se sentirem mais competentes pedagogicamente, o professor nesse estágio tende a se sentir mais preparado para situações inesperadas, o seu olhar se volta para os objetivos didáticos, desconcentrando-se de si mesmos e conseguem realizar planejamentos a médio e longo prazo, além de assumirem um estilo próprio de ensino. Percebe-se também no estudo de Huberman (2000) a resignificação do olhar do professor para com os possíveis insucessos da sua classe na medida em que não atribui somente para si a responsabilidade, mas enxerga

demais elementos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, há uma consolidação pedagógica nesse tempo de carreira.

Em seguida, o autor descreve a “Fase de Diversificação”, a qual se caracteriza por novas experimentações na sala de aula como a diversificação do uso do material didático, novos agrupamentos dos estudantes, novas maneiras de avaliação e de planejar a sequência do curso. Os docentes assumem um maior dinamismo, motivação em inovar e demonstram empenho ao fazer parte da equipe pedagógica, diante disso, muitos intencionam ocupar cargos administrativos ou de gestão pois estão em busca de novos desafios e novos estímulos. O autor explica que, implicitamente, esse movimento acontece por receio de cair na rotina, corresponde a necessidade de se manter o entusiasmo na profissão diante de se projetar anos e anos na carreira.

Adiante temos a Fase de “Pôr se em questão”, que nos estudos empíricos de Huberman (2000) parece progredir ora após a Fase de Estabilização ora após a Fase de Diversificação, o que acontece com os docentes é a sensação de que a profissão caiu na rotina ou até mesmo uma crise existencial diante dos anos passados na carreira. É um estágio de multifacetado, há professores em que a vida cotidiana os fez colocar-se em questionamento, há outros em que as más experiências, as reformas estruturais e o desencanto desencadeiam o questionamento. Huberman (2000) afirma que o pôr se em questão pode ser entendido como uma fase heterogênea durante a qual os docentes se perguntam se os seus princípios estão em concordância com o início da carreira, refletindo sobre a sua própria trajetória profissional.

Uma outra etapa apontada pelo autor é denominada de “fase de questionamento” que geralmente acontece entre os 15 a 25 anos de carreira e também pode ser acompanhada pela hipótese de entrada em novas carreiras, é importante frisar que não são todos os professores que passam por esse momento tendo em vista que fatores sociais como o contexto político, as características da instituição em que o docente está inserido, acontecimentos familiares, insatisfação com as condições de trabalho, dentre outros elementos corroboram para que surtam pensamentos ligados a desistência da profissão.

Em seguida, a fase de “serenidade e distanciamento afetivo” pode ser iniciada de diferentes formas, mas geralmente acontece após o questionamento, o professor aparenta não se preocupar tanto com as conclusões que os estudantes, a equipe gestora, os responsáveis, dentre outros, fazem dele, finalmente parece aceitar-se como é, além de prever tudo o que acontece dentro de sua turma. Há a predominância de não se sentirem vulneráveis a avaliações e a conciliação entre o eu ideal e o eu real, isto né, já não ambicionam alcançar os mesmos objetivos dispostos no início da profissão.

Posteriormente, Huberman (2000) apresenta a “Fase de Conservantismo e Lamentações” na qual o docente apresenta uma série de questionamentos referente ao comportamento dos estudantes em relação à disciplina, ao comprometimento com os estudos e a sua motivação. O questionamento também se prolonga aos próprios colegas de profissão mais jovens que aparentam ser menos empenhados e competentes com o trabalho pedagógico, há a presença de uma nostalgia do passado, há resistências quanto a inovações no processo de ensino e aprendizagem assim consequentemente uma maior rigidez pedagógica. Novamente se enxerga um choque de gerações que motiva novas mobilizações frente à profissão.

Há ainda a “Fase de Desinvestimento” que compreende uma maior interiorização e recuo diante do final da carreira profissional fomentada por, progressivamente, investir-se mais na vida pessoal do que profissional e a interesses pessoais que não estão relacionados à escola. O estudo de Huberman (2000) permite identificar que o fim da carreira docente aparenta ser marcado por um processo de retirada gradual da profissão investindo em novos projetos pessoais.

É importante frisar que o autor adverte que não há linearidade no ciclo, bem como os estágios descritos, não são estáticos, mas influenciados por condicionantes históricos e sociais, destaca ainda a complexidade de se estudar o ciclo de vida profissional docente sendo uma tarefa arriscada a integração de indivíduos em uma mesma sequência, por isso apresenta em cada estágio as características marcantes. Além disso, o estudo de Huberman (2000) compreende a realidade francesa sendo necessário referências nacionais para entender a realidade brasileira.

Tendo em vista o exposto, os estudos de Cardoso (2017) apontam que no Brasil os professores têm vivenciado a fase de desinvestimento mais cedo devido às más condições de trabalho atreladas a baixos salários e a dupla jornada, o que nos remete que para além da temporalidade, há de mais condicionantes que influenciam o ciclo de vida profissional dos professores. A escassez de referências nacionais para a construção de um repertório na temática é também apontada em estudos do tipo estado da arte por Cardoso (2017,2018), segundo a autora no marco temporal de uma década (2006-2016) foram encontrados apenas um trabalho com interface com o Ciclo de vida profissional no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, importante sítio de divulgação das pesquisas brasileiras em Educação. Tal constatação revela a importância da pesquisa coletiva que o GEPFAPE vem realizando com a finalidade de pensar o Ciclo de vida profissional no contexto do Distrito Federal.

Ao definir a temática de estudo, o grupo optou pelo conceito ciclo de carreira docente, todavia durante o aprofundamento do tema, verificou-se que existem diversas maneiras de se organizar o Ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000) como também existem significados diferentes para os conceitos “ciclo de carreira docente” e “ciclo de vida profissional”. A respeito do ciclo de carreira docente, Curado Silva e Cruz (2020) apontam que o termo sugere progressão funcional, ou seja, a carreira designa um caminho a ser trilhado por um profissional, dando um sentido de linearidade. Nesse sentido, optamos pelo termo “ciclo de vida profissional” pelo entendimento que o percurso profissional constitui como vive o sujeito professor aliado a carreira. Sendo assim, o presente estudo destaca as categorias sentido de escola e sentido de ser professor para os professores do ensino médio para compreensão do ciclo.

Portanto, é importante refletir sobre a subjetividade trazida por cada docente que acarreta a produção de sentidos particulares as experiências individuais relativas ao significado. Em acordo com Garcia (2010), é a partir da posição de estudante nas escolas que o futuro professor constrói sua identidade profissional, na medida que traz elementos das práticas pedagógicas advindas da observação de posturas adotadas por seus professores, seja na Educação Básica ou durante a formação inicial. Dessa forma, a escola é elemento constitutivo da formação dos docentes, desde a sua posição de aluno e o ser professor está permeado por esse espaço.

Diante desta concepção de ciclo profissional no ensino, o nosso trabalho buscou compreender os sentidos e significados da docência atribuídos pelos professores do ensino médio das escolas do Distrito Federal, tendo como referência básica as categorias de sentido e significado de Vygotsky (2005). Neste sentido, a fundamentação teórica-metodológica da pesquisa, nos conduziu para escolha dos núcleos de significação, os quais constituem como procedimentos de investigação e exposição da pesquisa para apreensão das significações dos professores dos quais discutiremos a seguir.

2.2 Os sentidos e significados como norteadores dos núcleos de significação

Diante do objetivo proposto, esta pesquisa constitui parte do arcabouço da investigação sobre o ciclo de vida profissional dos professores do Ensino Médio do Distrito Federal. Constitui-se uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como método de investigação o Materialismo Histórico-Dialético - MHD. Como procedimento de investigação e apresentação, a pesquisa, indissociavelmente do MHD, se fundamenta teoricamente na

Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky por conceber o humano como ser concreto, subjetivo e histórico, isto é, homem histórico em condições reais de existência que modifica e é modificado pelo meio social. Dessa forma, entende-se que o homem ao agir transforma a realidade na qual se insere e transforma a si mesmo, em um movimento dialético apropria-se das características acumuladas historicamente pela humanidade, estas que se configuram como individuais e coletivas.

Portanto, para esta pesquisa foram utilizados os núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006), para os autores os núcleos focalizam na compreensão do sujeito histórico que traz fenômenos sociais e humanos, síntese de determinações. Portanto, o sujeito como totalidade se insere em um todo maior que é movimento dialeticamente construído, por isso os núcleos de significação são entendidos como a unidade de análise entre o sentido e o significado, sendo que o sentido possui relação com a experiência do indivíduo.

A construção dos núcleos se dá no movimento dos pré- indicadores e indicadores que se articulam entre si com o contexto em que foi produzida a teoria. Dessa maneira, o primeiro movimento se dá na construção dos pré-indicadores através da leitura flutuante e destaque das falas que revelam significações, o segundo movimento compreende a criação e nomeação dos indicadores que são conjuntos de pré-indicadores.

Sobre a constituição dos núcleos,

Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310)

Portanto, o processo de sistematização dos núcleos de significação não pode ser considerado como uma sequência linear, é um processo dialético em que as contradições que configuram as partes e o todo, as condições subjetivas e objetivas que constituem os sentidos dos sujeitos devem ser levadas em conta. A análise também segue o mesmo caminho, sendo considerada um processo construtivo-interpretativo que avança a partir da empiria para as zonas de sentido, sendo assim, os núcleos intencionam ultrapassar a aparência da palavra significada em direção ao real.

Dessa forma, os processos de significação (articulação entre sentido e significado) são desvelados a partir da imediaticidade da narrativa dos sujeitos através das construções

interpretativas aliadas à fundamentação teórica do pesquisador considerando as complementaridades, contradições e inferências que aparecem no discurso. Desta maneira, os sentidos são a apreensão individual do indivíduo em relação aos significados sociais, este é considerado transitório na medida em que se modifica de acordo com as singularidades das experiências do sujeito. As categorias sentido e significado em Vygotsky são importantes para compreender o homem enquanto sujeito que se relaciona à sua volta através da produção de significações.

Como abordado anteriormente, a pesquisa se fundamenta teoricamente na Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky e no materialismo histórico dialético por este conceber o humano como ser concreto, subjetivo e histórico, isto é, homem histórico em condições reais de existência que modifica e é modificado pelo meio social. Esse processo não é constituído de forma imediata, são as mediações presentes na realidade social que possibilitam ao homem a apropriação histórica das particularidades intrinsecamente humanas. Para a teoria da Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky (2005), os aspectos que constituem as funções psicológicas superiores são possíveis de serem explicados através da categoria mediação, da qual discute-se a seguir.

Vygotsky empreendeu boa parte de seus estudos em compreender como ocorre a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, para o autor esse processo não é determinado de forma instantânea pelo meio externo ou concebido pelo próprio indivíduo, mas trata-se de um processo mediado por múltiplas combinações estabelecidas pelo sujeito nos espaços sociais em que atua. Portanto, trata-se de relações complexas e dialéticas.

Complexa porque a realidade é um complexo de múltiplas dimensões que se relacionam em totalidade, dialética porque os processos psicológicos elementares e processos psicológicos superiores se relacionam, um não existe sem o outro, mas um não é o outro, isto é, forma-se em uma unidade de opostos. É importante frisar que o processo de transformação dos processos elementares em processos psicológicos superiores acontece por toda a vida do sujeito, não se restringe a infância, portanto a transformação acontece ao longo da trajetória do indivíduo, isso nos remete a concepção de que o homem é um ser inacabado e histórico.

Para a Psicologia Sócio-histórica, há sempre aspectos mediadores na relação dialética entre homem e meio social, trata-se entre ambos pólos de uma relação mediada. Para Aguiar e Ozella (2006) a categoria mediação permite-nos enxergar uma relação que antes era vista como unilateral para passar a visualizar elementos que eram ausentes até então. Portanto, ao compreender a existência humana como um processo histórico, destaca-se a prática como

fundamento da própria existência humana, o processo de mediação pode ser concebido então como o movimento de articulação entre a teoria e a prática, entre o subjetivo e o universal.

O processo de mediação acontece através da criação de instrumentos, sejam físicos ou simbólicos, dos quais apresentam relevância na atividade social, isto é, os instrumentos criados precisam ser mediadores entre homem e meio social, através deles o homem se configura como propriamente humano ao se apropriar dos elementos que constituem a sua própria existência através da cultura. Deste modo, o homem desenvolve as funções psicológicas superiores através dos instrumentos mediadores.

É a partir da linguagem que o homem se apropria da cultura e torna-se humano, no processo de apropriação a linguagem é mediadora entre o indivíduo e meio social, sendo o instrumento símbolo criado pelo homem responsável por desenvolver as funções psicológicas superiores e o diferenciar das demais espécies. Logo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá a partir das relações que o sujeito estabelece com os signos constituídos socialmente, “o que nos leva a concluir que as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem” (Aguiar, 2001, p. 102).

Vygotsky em suas obras empreendeu esforços na compreensão do pensamento e da linguagem, para ele pensamento e linguagem estão imbricados no desenvolvimento sócio-histórico do homem, isso é concretizado com a mediação do significado da palavra, logo são considerados unidade a partir do discurso carregado de significação. O significado constitui a linguagem e o pensamento, na medida em que um não se constitui sem o outro, mas não se diluem entre si.

A apropriação da linguagem propicia o próprio desenvolvimento da consciência do sujeito, isto é, através do conjunto de signos que constitui o discurso significado, o homem apreende o seu próprio modo de existir constituído historicamente. Entretanto, os significados, apesar de serem produzidos socialmente e serem cientificamente aceitos, não são imutáveis, desenvolvem-se e modificam-se alterando a própria relação do pensamento com a palavra, por isso a produção de significações deve ser compreendida levando em consideração o contexto do sujeito.

As categorias sentido e significado são importantes para compreender o homem enquanto sujeito que se relaciona à sua volta através da produção de significações. É através do processo de significação que ocorre a mediação entre o sujeito e o mundo, isto é, é através deste que o homem se apropria culturalmente do plano social, portanto, a realidade é sensível aos seres humanos, mas se constitui também como fruto da própria atividade humana.

As relações que o sujeito estabelece com o mundo advém dos próprios valores, da posição que ocupa, das formas de agir e pensar sobre a realidade que o cerca, é dessa forma que as significações se constroem. Logo, ao se relacionar socialmente com o mundo, o sujeito produz significações que transformam a realidade externa e a sua própria subjetividade que é construída também historicamente. Portanto, os processos de significação são entendidos nesse estudo a partir de Aguiar e Ozella (2006), isto é, como a articulação entre sentido e significado.

Ao se optar por estudar o ciclo de vida profissional dos professores do ensino médio destacando o sentido de ser professor e o sentido da escola busca-se compreender o sujeito histórico, este que traz fenômenos sociais e humanos, síntese de determinações, sujeito que é parte de uma realidade social, por isso,

os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como já produzidas por sua própria ação (MARX, ENGELS; 2007; p.86-7)

Dessa forma, buscamos entender o sujeito dentro da realidade concreta, para este estudo que busca analisar os docentes do ensino médio, se faz necessário contextualizar essa etapa dentro da Educação Básica e no cenário histórico nacional, além de situar o leitor sobre quem é esse professor, para isso discutiremos na próxima seção sobre tais aspectos.

2.3 Contextualizando o Ensino Médio no Brasil e o sujeito da pesquisa

O ensino médio no Brasil somente é popularizado e massificado durante a década de 1990. Um importante marco foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que passa a garantir ao estudante do ensino médio o seu pleno desenvolvimento, com a formação cidadã e qualificação para o trabalho. Dessa forma, o artigo 35 traz as finalidades do ensino médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Apesar disso, existia um impasse quanto ao financiamento para expansão da Educação Básica até a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, o ensino médio não contava com fonte de recursos própria, por isso sua viabilização foi exercida com o aproveitamento dos professores do ensino fundamental bem como da estrutura já existente do sistema escolar.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso- FHC (1995-2002), com a alta demanda de procura por vagas no ensino médio público devido ao aumento do número de concluintes do ensino fundamental, o ensino médio passou a ocupar a agenda educacional de políticas públicas do país, uma das medidas tomadas pelo governo de FHC foi o estímulo à oferta do ensino fundamental pelos municípios de modo que os estados ofertassem com prioridade o ensino médio, o que fez com que a rede estadual saltassem no percentual de matrículas.

Em 1998, o então presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou uma reforma que trouxe para o currículo o desenvolvimento de competências para a estruturação produtiva do período que intencionavam formar um trabalhador polivalente inspirada na tendência escolanovista, dessa maneira foram reescritos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Apesar do esforço, a reforma não ultrapassou o âmbito curricular tendo em vista a escassez de recursos financeiros com a então política de financiamento que centralizava os recursos no ensino fundamental, portanto a estrutura educacional manteve-se.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, assim que assumiu a Presidência, em 2003, defrontou-se com a demanda de criação do Fundeb e a rearticulação do ensino médio à educação profissionalizante. Apesar dos esforços do governo Lula e Dilma em enfrentar as demandas do ensino médio, percebe-se disputas hegemônicas deflagradas por fundações empresariais como é o caso dos atores Todos pela Educação e o Sistema S com programas e projetos voltados ao sistema público, sobretudo para o ensino médio, com o arranjo de currículos, por exemplo.

Todos esses movimentos, junto à crise política que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff e à posse de Michel Temer em 2016, culminaram na aprovação da Lei 13.415 de 2017 que reformula o ensino médio. A reforma foi marcada pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular - BNCC também promulgada no mesmo ano, pela

diminuição da carga horária do currículo no que se refere à formação geral básica para 1800 horas, pela possibilidade de contratação de profissionais sem licenciatura e instituindo na parte diversificada do currículo a oferta de itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional.

As justificativas apontadas para a reforma são os baixos resultados dos estudantes nas avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM bem como a necessidade de flexibilização curricular para tornar essa etapa mais atrativa a juventude em razão das taxas de evasão e reprovação. As justificativas referenciadas não são equivocadas, entretanto desconsideram outros contextos que interferem na baixa qualidade do ensino médio como por exemplo o fato de ter sido a última etapa a ser massificada da Educação Básica e não contar com recursos próprios até 2006, ano em que foi instituído o Fundeb.

Além disso, a reforma não leva em consideração estudos importantes da sociologia em que compreende a educação em relação direta com a estrutura social à qual pertence, isto é, em um país com problemas graves de desigualdade socioeconômica é evidente que isso irá trazer reflexos para a estrutura educacional assim como para o processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo disso são os estudantes trabalhadores que precisam da oferta do ensino médio regular no noturno por razões de complementação da renda familiar. Portanto, é um equívoco apoiar-se apenas nas justificativas acima tendo em vista outros elementos que interferem na qualidade da oferta.

Também no ano de 2017 o Ministério da Educação lança a Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de adequar os cursos de licenciatura às mudanças da Base Nacional Comum Curricular e desenvolver formação continuada para os professores já atuantes na Educação Básica. A Política parece responsabilizar somente os docentes pela baixa qualidade no ensino, valoriza aspectos práticos em detrimento dos aspectos teóricos, além de não considerar os problemas enfrentados no cotidiano pelos professores quanto atribui somente a sua figura os baixos resultados de rendimento dos estudantes. No que diz respeito a formação continuada o texto da Base Nacional Comum de Formação Continuada prevê que os docentes participem de formação “prolongada, intensiva, contínua e permita contato frequente com os formadores” para que isso aconteça é necessário tempo em sua carga horária semanal de trabalho que garanta espaço reservado para isso e troca com os pares, esse espaço no Distrito Federal é a Coordenação Pedagógica fruto da luta dos

professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal entretanto não é uma realidade nacional o que apresenta desafios.

Além de apresentar o cenário do ensino médio no contexto brasileiro, é indispensável apresentar quem são os docentes atuantes nesta etapa no contexto do Distrito Federal, para isso utilizaremos a tabela a seguir para demonstrar algumas características dos sujeitos participantes da pesquisa que nos trazem elementos para prosseguir com as discussões sobre o ciclo de vida profissional dos professores do ensino médio na SEDF.

Tabela 1 – Características dos docentes

VARIAVEL	SUBCATEGORIAS	Nº DE DOCENTES	%
GÊNERO	Feminino	17	58,62
	Masculino	12	41,38
CARGA HORÁRIA	40h (DE)	9	31,1
	40H	18	62
	20H	2	6,9
TEMPO DE CARREIRA	0-4 ANOS	12	41,38
	6- 10 ANOS	6	20,7
	16- 20 ANOS	4	13,8
	21- 25 ANOS	4	13,8
	MAIS DE 25 ANOS	1	3,44
	SEM RESPOSTA	2	6,88
	Totais	29	100

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a tabela, os professores da pesquisa são, em sua maioria, do gênero feminino, o que revela que a docência ainda é uma profissão com forte presença das mulheres devido às configurações de gênero que atribuem o papel de instrução ao feminino. De acordo com Almeida (1996, p.74) ser professora representa um prolongamento das funções relacionadas ao lar e instruir e educar crianças é atrelado ao discurso da missão/vocação das mulheres, dando significado ao magistério como uma ação nobre em detrimento do sentido de profissão.

Para além disso, a tabela dá destaque à carga horária cumprida por esses professores que, no contexto do Distrito Federal, se organiza em 25 horas de regência e 15 horas em horário de Coordenação Pedagógica, este espaço se constitui como um dos elementos que contribuem para a valorização profissional da categoria. Nos professores participantes desta pesquisa, observamos que 62% cumprem carga horária de 40h semanais e 31,1% cumprem 40h semanais com dedicação exclusiva, portanto a maioria dos docentes contam com o espaço de Coordenação Pedagógica que se constitui como “um espaço potencializador de

uma formação permanente – que significa formação contínua e atualizada -, acontecendo também no espaço da escola”. (MEDEIROS; CRUZ, 2017, p. 12458)

Por último, a tabela destaca o tempo de carreira que revela que os sujeitos pesquisados estão, em sua maioria, com tempo de magistério entre 0 a 4 anos, ou seja, são professores iniciantes. O início de carreira é caracterizado por Huberman (2000) como uma etapa de sobrevivência/descoberta na qual o docente perpassa por um “choque de realidade” vinculado também a um entusiasmo inicial com sentimentos de pertencimento a um grupo e responsabilidade por uma turma. Estudos como o de Salomão (2014) e Fernandes (2016), de cunho bibliográfico, identificaram como dificuldades dos professores iniciantes a falta de orientação para o cumprimento de atividades burocráticas, desmotivação quanto a carreira, ausência de recurso e infraestrutura, entre outros elementos, que vão compondo uma identidade profissional nos professores.

Tendo em vista o exposto, as variáveis apresentadas contribuem para reflexão dos sentidos de ser professor e da escola, foram destacadas para dialogar com os núcleos de significação encontrados a partir das inferências realizadas através da análise da questão aberta do questionário aplicado “Ser professor é...” em articulação com as entrevistas para prolongar o diálogo ao sentido de escola. A seguir, dialogamos sobre cada um dos núcleos.

3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006) constituem um organização dos dados da pesquisa que permite ao pesquisador instrumentalizar o processo de apreensão dos sentidos e significados, revelando o pensamento do sujeito, aquilo que não foi expresso na narrativa permitindo assim uma melhor análise do indivíduo e de seus condicionantes. A mostra do estudo foi analisada através da construção de pré-indicadores e indicadores que culminaram nos núcleos, partiu-se de inferências através da narrativa bem como da contraposição e repetição das palavras e da articulação com o tempo de carreira para sua construção.

A sistematização dos pré-indicadores, conforme Aguiar e Ozella (2013) foram realizadas a partir de uma leitura flutuante e da organização do material a fim de identificar palavras ou expressões com significado que revelam indícios da forma de pensar e agir do sujeito, “assim temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui.” (Aguiar e Ozella; 2013, p. 308). Desta maneira, a análise seguiu um processo de construção interpretativa a partir da empiria em direção ao concreto, a fim de ultrapassar as dimensões da aparência das palavras em direção à concretude.

Desse modo, os pré-indicadores nos permitiram entender, através da narrativa do sujeito, aquilo que não foi dito, por isso através da leitura flutuante foi necessário dar destaque às falas com maior carga emocional, as contradições, repetições de palavras com intuito de compreender o sujeito sócio-histórico que está por trás do discurso, conforme o quadro 2. É importante frisar que a construção de pré-indicadores revela apenas o sujeito empírico, sendo necessário a articulação com os demais movimentos que constituem os núcleos de significação.

A segunda etapa corresponde à criação dos indicadores, para isso seguiu um processo de aglutinação por complementaridade, contraposição e similaridade, o que nos levou a estabelecer novas sínteses e diferenciar dos pré-indicadores. É importante frisar que esse processo não acontece separadamente, mas de forma articulada contextualizando também com o contexto em que é realizado o diálogo, os condicionantes do sujeito que levam a determinada posição bem como a sua própria trajetória de vida. No caso da presente pesquisa ao aglutinar os pré-indicadores em indicadores leva-se em conta a bagagem sociocultural do docente em articulação com o tempo de carreira de acordo com as marcações temporais em

Huberman (2000). Neste sentido, após repetidas análises e intensificação das leituras, os pré-indicadores nos conduziram para os seguintes indicadores, como demonstra a tabela 2.

A terceira etapa constituiu o processo de nuclearização, isto é, o processo de sistematização dos núcleos de significação, a partir da aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, o que nos permitiu avançar na construção de novas sínteses, as quais constituem categorias centrais do nosso trabalho reveladas através da abstração das determinações já realizadas no processo de investigação e na fundamentação teórica. Neste sentido, os núcleos de significação apresentam aquilo que é essencial no sujeito. É no movimento dialético das partes subordinado à teorização que se chega às zonas de sentido, dessa forma devem sintetizar as determinações do sujeito, aquilo que o constitui enquanto sujeito histórico que ocupa uma posição social.

Quadro 2 - Categorias de sentidos e significados

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
-“Muito Difícil” (P.1) -“Ter, mas não poder transformar o mundo” (P.2) -“Ter dias bons e ruins e, ainda assim, permanecer firme no empenho e amor pela profissão, além disso, é consolador, gratificante” (P.5) -“Aprender a cada dia sem ser reconhecido pela sociedade” (P.17)	Difícil Ter e não transformar Gratificante Não ser reconhecido	Relação Prazer/Sofrimento
“Ultrapassar barreiras para dar o melhor na atividade e ensinar” (P.4) “Ser mudança... estar em constante transformação” (P.8) “Mudar pensamentos negativos” (P.29)	Ultrapassar barreiras Transformar-se	Constituir-se Professor
“Ser profissional” (P.13)	Ser profissional	Ser profissional
“A arte de ensinar diante das dificuldades cotidianas. Assim como, um aprendizado diário.” (P.9) “Ser inovador! Ser artista.” (P.22)	inovador artista	Ser inovador/Ser artista

“Compartilhar saberes” (P8)	Compartilhar saberes	Compartilhar saberes
“Ter capacidade de transformar o aluno” (P6) “Ser sujeito de transformação, ou melhor, ser um agente de transformação o tempo todo e estar envolvido na construção da sociedade” (P16) “Acreditar que posso ajudar o mundo” (P24)	Transformar o aluno Sujeito de transformação Ajudar o mundo	Atuação transformadora

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da sistematização dos núcleos em acordo com o que foi produzida a teoria, temos os núcleos enquanto unidade de análise. Na pesquisa percebemos que o ciclo de vida profissional dos professores do ensino médio nem sempre apresentam as marcas da carreira conforme Huberman (2000), como a Relação Prazer/Sufrimento que se apresenta tanto para docentes em início de carreira (0-3) como para aqueles com mais de 20 anos. Discutiremos a seguir sobre cada um deles.

3.1 O dito e o vivido

A inserção na carreira docente pode ser um período conturbado para o professor iniciante, conforme apontado na literatura. Huberman (2000) destaca que é um período marcado por contradições, são vivenciados pelos professores sentimentos como de pertencimento a uma turma ao mesmo tempo em que são encontradas dificuldades quanto a relação professor/aluno, a sobrecarga de atividades e teórico-práticas. No entanto, a vivência de finalmente estar sendo responsável por uma turma ajudam na ressignificação das dificuldades encontradas nos três primeiros anos da carreira. A seguir, discutiremos teoricamente os núcleos de significação encontrados para os professores do ensino médio quanto ao sentido de ser professor e da escola.

A Relação Prazer/Sufrimento foi identificada em professores iniciantes e professores com mais de 20 anos de carreira, que dão sentido ao “ser professor” como

“Muito Difícil” (P1)

“Ter, mas não poder transformar” (P2)

“Ter dias bons e ruins e, ainda assim, permanecer firme no empenho” (P5)

“Aprender a cada dia sem ser reconhecido pela sociedade” (P17)

“Gratificante” (P20)

As respostas “Muito difícil”, “Ter, mas não poder transformar”, “Aprender a cada dia sem ser reconhecido pela sociedade” evidenciam vivências de falta de reconhecimento e más

condições de trabalho, ambas causam sofrimento que, segundo Freitas e Facas (2013) é compreendido por vivências simultâneas de esgotamento emocional e falta de reconhecimento. Além disso, estudos sobre saúde dos professores têm identificado no trabalho docente sobrecarga de atividades que são bem-marcadas no início da carreira, consequência da má inserção dos professores no ambiente da escola

O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis? É isso que acontece com o ensino. Em geral, têm-se reservado para os professores iniciantes os centros educativos mais complexos e as aulas e os horários que os professores com mais experiência descartaram. (GARCIA, 2010, p. 32)

Em contrapartida, professores em início de carreira, relatam que ser professor é “Gratificante” e “Ter dias bons e ruins e, ainda assim, permanecer firme no empenho” o que, de certo modo, parece evidenciar a relação prazer/sofrimento no sentido de que o sentimento de sofrimento acerca das dificuldades enfrentadas é ressignificado por meio das transformações da situação do trabalho através do que Freitas (2013) denomina de estratégias de mobilização. As estratégias de mobilização são recursos psicológicos do trabalhador para transformar os sentimentos dolorosos em sentimentos de afeto (FREITAS, 2013), o professor da pesquisa faz isso quando expõe esse sentimento ao público.

O núcleo de significação “Constituir-se Professor” foi identificado em docentes com diferentes tempos de carreira, tanto em professores iniciantes como em professores que exercem a docência há mais de 20 anos. Estes professores dão sentido ao “ser professor” como:

“Ultrapassar barreiras” (P. 4)

“Ser mudança... estar em constante transformação” (P.8)

“Mudar pensamentos negativos” (P.29)

As respostas acima evidenciam que os professores compreendem o trabalho docente como condição de transformação de si mesmos e do seu meio social, ou seja, o trabalho aparece como uma categoria na produção do ser professor como “um ser social, um trabalhador que tem uma atividade histórica com uma intencionalidade e finalidade puramente social” (SANTOS, 2020, p. 56). A partir disso, entendemos o trabalho como categoria ontológica na formação do indivíduo como ação teleologicamente pensada que coloca em movimento a sua própria materialidade, isto é, o trabalho docente constitui o professor na sua relação teoria e prática.

Além disso, o trabalho docente, enquanto práxis social, está fortemente ligado a relação entre os sujeitos, essa é uma singularidade que interfere na formação do ser professor pois, segundo Santos (2020), a atividade do docente produz uma individualidade tanto no

sujeito da práxis, quanto no sujeito que está sendo modificado por ela, ou seja, o trabalho do professor possui a especificidade de ser uma atividade com intencionalidade de humanizar o outro sujeito a partir do ensino dos conhecimentos historicamente acumulados.

Dessa forma, os sentidos apontados pelos professores da pesquisa, também evidenciam a compreensão freiriana do ser humano como um ser inacabado, em constante processo de transformação e autoconstrução, a partir disso Freire (1969) afirma que o fazer educativo deve ser orientado pela compreensão do ser humano como um ser de transformação do mundo e não um indivíduo que se adapta às condições já pré-existentes. Novamente, a humanização é evidenciada no trabalho docente como elemento que constitui o ser professor.

O núcleo de significação “Ser profissional” foi identificado em professores com tempo carreira de 0 a 4 anos, estes docentes concebem a docência como uma profissão, isto é uma prática laboral com características próprias em detrimento do sentido de ser vocacionado, caracterizando o professor como salvador da pátria ou configurando ao ser professor atos de heroísmos próprios da relação do professor com a fé, sentido que está atrelado ao período de escolarização jesuítica. Por isso,

O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso. (GARCIA, 2010, p.12)

A partir do conceito de profissão citado acima, entendemos que a profissão docente construiu historicamente características próprias que a diferem das demais profissões. Segundo Nóvoa (1995), a atividade docente está imbricada na integração nas instituições escolares, na aprendizagem com os professores mais experientes, no registro e reflexão da própria prática, reflexão e avaliação do seu próprio trabalho, entre outros, tais elementos são construtores de uma identidade profissional constituída subjetivamente e na relação coletiva.

O núcleo de significação “Ser inovador/Ser Artista” foi identificado em professores com diferentes tempos de carreira, a saber: 6 a 10 anos e 16 a 20 anos. Dão sentido ao “ser professor” como

“A arte de ensinar diante das dificuldades cotidianas. Assim como, um aprendizado diário.” (P.9)

“Ser inovador! Ser artista.” (P.22)

As respostas transcritas evidenciam uma concepção de ser professor com marcas de uma formação artesanal, isto é, valorização de características individuais do docente, isso

pode ser percebido em expressões como “Arte de ensinar” e “Ser artista” caracterizando uma formação baseada no notório saber, ou seja, basta dominar o conhecimento prático/específico para ser professor. O domínio do saber específico como condição para ser professor é uma marca que caracteriza o ensino médio, pois a formação inicial nas licenciaturas específicas ainda possui forte influência do esquema 3+1, conforme aponta Saviani (2008).

Além disso, a expressão “Ser inovador” parece revelar que o professor precisa dar conta das transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, principalmente nas formas de produção do conhecimento e divulgação com a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação a sua ação educativa, aparenta também a utilização de novos métodos de ensino. Corroboramos com Saviani (1989) que para ser inovador é necessário modificar a essência do projeto educativo e a utilização de novos métodos de ensino caracteriza uma reforma, não sendo necessariamente uma inovação por não apresentar mudanças nos objetivos de aprendizagem. Por outro lado, por se apresentar no grupo de professores que estão no avançar de tempo de carreira e, assim, parecem experimentar no seu fazer pedagógico e se posicionarem de forma mais autônoma no trabalho que desenvolvem.

O núcleo de significação “Compartilhar saberes” foi identificado em professores com mais de 30 anos de carreira que parecem dar sentido ao ser professor como uma atividade de mão dupla, isto é, de ensino e aprendizagem tanto para o docente como para o estudante. Essa concepção revela o que Freire (1996) aponta em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, não há prática educativa em que o docente não se porte também como aprendiz e esteja aberto a aprender com a realidade dos estudantes.

Isso implica reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem, na concepção freiriana, se faz através da pesquisa, ou seja, tanto o professor como o estudante devem se portar como pesquisador. Dessa forma, defende que o professor tenha uma formação reflexiva sobre sua própria prática, em uma relação teoria e prática, além de levar em consideração os saberes socialmente construídos trazidos pelos estudantes e relacioná-los ao conteúdo e em contrapartida, o estudante deve assumir uma postura de sujeito da produção do saber, isto é, reconhecer-se como produtor de conhecimento. Portanto, nas palavras de Freire (1996), não há docência sem discência.

O núcleo “Atuação Transformadora” foi identificado em professores nos diferentes tempos de carreira, a saber: 0 a 4 anos, 6 a 10 anos e 21 a 25 anos. Dão sentido ao ser professor como

“Ter capacidade de transformar o aluno” (P6)”

“Ser sujeito de transformação, ou melhor, ser um agente de transformação o tempo todo e estar envolvido na construção da sociedade” (P16)

“Acreditar que posso ajudar o mundo” (P24)

As afirmações acima parecem evidenciar que os professores compreendem a docência em seu sentido político, ou seja, concebem o exercício da docência enquanto ação transformadora na relação dialética entre teoria e prática. Logo, ensinar não possui somente o sentido de transmissão de conteúdo, mas exige um compromisso político-social que, por trás do ensino dos conteúdos historicamente acumulados, há a preocupação com a formação de um cidadão que tenha consciência crítica da realidade em que se insere e busque transformação. Dessa forma, concordamos com Freire (1996, p. 89) “não somos sujeitos da História, mas seus sujeitos igualmente”.

Segundo Rios (2001), ao ensinar qualquer disciplina, o professor cria possibilidades para que o estudante desenvolva a capacidade de construir pensamentos sistematizados a partir da sua realidade que orientam sua ação na sociedade, por isso a dimensão política do trabalho do professor está relacionada à construção coletiva da sociedade e o exercício da cidadania.

Portanto, demos destaque nessa seção às discussões acerca dos sentidos de ser professor que na próxima serão prolongadas em articulação com os sentidos da escola. Os sentidos da escola foram apreendidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco docentes atuantes no ensino médio de acordo com o tempo de carreira proposto por Huberman (2000).

3.2 O sentido da escola para os professores do Ensino Médio: núcleos de significação

A escola enquanto rede de apoio foi identificada na narrativa do professor iniciante com tempo de carreira de 0 a 5 anos, na qual evidencia a escola como suporte para as dificuldades encontradas no início de carreira, como a responsabilidade de assumir uma turma, as dificuldades em conciliar os problemas pessoais com a profissão, bem como as dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. O docente afirma que encontra no corpo docente e na gestão, apoio para tais obstáculos conforme demonstrado no trecho a seguir.

“Eu acho que a gente tem um conjunto de professores, de coordenadores, de diretores... muito bons. Eu sempre fui muito apoiada pela escola em todos

os sentidos, ainda mais que tipo... eu acho isso muito bonito porque eu não esperava um apoio no ambiente profissional né... eu tava ali para trabalhar né?! E... e é uma rede de apoio muito incrível, tanto é que eu estou na mesma escola vai fazer... é o terceiro ano que estou na mesma escola” (Professor A)

Na literatura encontramos Huberman (2013) que evidencia o início da atividade profissional do professor um período de muita ansiedade, o autor denomina ainda o início da carreira docente como fase de sobrevivência pois o docente está a adaptar-se a cultura organizacional daquela escola além de estar em processo de descoberta de como desempenhar o seu trabalho da melhor forma. Autores como Marcelo (1999) nos falam que é comum o docente recorrer aos professores mais experientes para administrar melhor suas dificuldades.

A escola transformadora foi identificada nas falas dos docentes com tempo de carreira de 6 a 10 anos e de 11 a 15 anos que parecem conceber a escola enquanto espaço garantidor das aprendizagens e socialização dos estudantes, além de garantir oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades. Podemos visualizar isso nas transcrições a seguir.

“Cara... e... é completamente transformadora né... e quando a gente pega geralmente em projetos, né?! Quando você tem projetos dentro da escola aí você consegue despertar as potencialidades dos alunos, né?! (...)” (Professor C, 11 a 15 anos)

“A escola é transformadora desde que você transforme também a Educação né não adianta eu querer falar que vou transformar um menino chegando na sala e enchendo o quadro e mandando ele copiar ou fazer resumo do livro... isso aí não vai transformar ninguém né. (...) A escola é transformadora desde que você transforme ela também né” (Professor C, 11 a 15 anos)

“Eu percebo que a escola é muito importante tanto na questão da transformação da sociedade e principalmente para a vivência dos alunos... é lazer, é socialização... eles brincam na escola.” (Professor B, 6 a 10 anos)

Ambos docentes atribuem sentido político ao espaço da escola e concebem a figura do estudante como sujeito autônomo que possuem direitos de aprendizagem, o professor C traz a importância do processo de ensino-aprendizagem para o sentido transformador da escola, quando evidencia que ensinar exige um compromisso social e político do professor, para além da transmissão de conteúdos, estamos lidando com sujeitos sociais e históricos que constroem sua identidade a partir da apropriação da cultura. Segundo Rios (2011), ao ensinar qualquer disciplina, o professor cria possibilidades para que o estudante desenvolva a

capacidade de construir pensamentos sistematizados a partir da sua realidade que orientam sua ação na sociedade, por isso a dimensão política do trabalho do professor está relacionada à construção coletiva da sociedade e o exercício da cidadania.

A escola redentora foi evidenciada na fala do docente com tempo de carreira de 21 a 25 anos que parece atribuir o sentido de instituição social voltada para o desenvolvimentos de habilidades e valores éticos necessários a sua integração harmônica em sociedade, isto é, voltada para formação da personalidade do indivíduo de modo a melhor desempenhar o seu papel social. Destacamos os trechos a seguir.

“Para o aluno, a escola é a redenção né, é a redenção... enquanto eu vejo, eu vejo muitos alunos e eu costumo dizer isso aí. Eu tinha um aluno que era problemático mesmo, muita gente dizia ‘Ah, esse menino vai ser isso, esse menino vai ser aquilo’ eu encontro o cara trabalhando em uma empresa há 10 anos, é funcionário de uma empresa, aquilo me deixa tão orgulhoso, né?”
(Professor D, 21 a 25 anos)

“A escola é esse ambiente, ele é um ambiente prazeroso, é um ambiente de redenção para muita gente” (Professor D, 21 a 25 anos)

Luckesi (1998) ao dividir as tendências pedagógicas em três grandes blocos, denomina a tendência liberal de redentora e destaca que o papel da escola nessa tendência é “suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (Luckesi, 1998, p. 58).

A escola enquanto espaço democrático foi evidenciada no professor com mais de 25 anos de carreira ao atribuir sentido à escola como garantidora de direitos sociais dos estudantes, como por exemplo; direito à alimentação, além de ser um ambiente prazeroso de convivência para os sujeitos. Os trechos a seguir ilustram.

“ela é a segurança da criança, para aquela criança que é maltratada, que apanha todos os dias ou é molestada sexualmente pelos pais, pelos padrastos, pelos familiares... a escola é a segurança dela, ela estando na escola, ela está segura né... aprendemos também que a escola é um lugar que ela pode se alimentar, pois ela estando na escola, ela tem no mínimo 3 refeições garantidas por dia, é o lugar onde ela pode ter apoio às vezes o material , às vezes em casa ela não tem aquele material e na escola ela tem o computador , o material que a biblioteca tem enfim..” (Professor E, 25+)

A fala do docente nos remete a importância da Emenda Constitucional nº 59/2009 que passou a garantir o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, por

meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, sendo um avanço para o acesso e permanência do estudante na escola além de garantir direitos sociais previstos na Constituição.

Portanto, a análise dos sentidos da escola permite identificar marcas que constituem o ser professor tendo em vista que este espaço é o lócus da atividade docente. Além disso, é possível perceber que os professores do ensino médio se comprometem com um projeto de escola pública para transformação social, apesar de entenderem também que a escola é uma instituição que reproduz valores impregnados na sociedade.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam que, segundo os professores do ensino médio, o ciclo de vida profissional no Distrito Federal, a partir dos sentidos de ser professor e da escola, é constituído ao longo do exercício profissional, sendo uma construção subjetiva que se articula as dimensões da relação professor-aluno, a sua experiência individual no momento atual da carreira, bem como as dimensões sociais e políticas. Além disso, o ciclo de vida profissional vivenciado pelos professores é perpassado por vivências singulares a cada docente, não sendo necessariamente atrelado ao tempo de carreira.

A análise dos sentidos de ser professor no ensino médio permitiram demonstrar as marcas entre o reconhecimento de ser profissional e a busca por transformação social e o compartilhamento de saberes. Contudo, tendem a reforçar uma condição um tanto individualizada ao se aproximar de elementos que dão primazia mais às características pessoais, individuais. Vê-se ainda as marcas ambíguas de prazer e sofrimento refletindo o enfrentamento das condições concretas de trabalho.

No que tange a dimensão da escola, percebemos esta enquanto instituição de ensino constituindo-se em um espaço e tempo determinado dentro de uma cultura social, geográfica e histórica sendo que os sujeitos que compõem esse espaço e tempo se relacionam coletivamente e produzem sentidos na dialogicidade dos conhecimentos e experiências vivenciadas no cotidiano. É fato que o papel social da escola é modificado ao longo da história com vistas a adaptar-se às novas exigências da vida em sociedade sendo os professores sujeitos que contribuem para tal reelaboração histórica tendo em vista que a escola é o lócus do seu trabalho.

Além disso, a pesquisa mostrou que o ciclo de vida profissional é perpassado por vivências dos sujeitos que são singulares a cada professor, não sendo necessariamente atrelado ao tempo de carreira, tendo em vista que professores com mais de 20 anos de carreira, mas também os professores iniciantes, caracterizam o ser professor atrelado a esgotamento emocional e más condições de trabalho. Essa singularidade é destacada em professores brasileiros (CARDOSO, 2017, 2018) pois cada vez mais cedo têm vivenciado a fase de desinvestimento.

Percebemos também que a partir da fase de diversificação proposta por Huberman (2000), aproximadamente por volta dos 10 anos de carreira, o docente atuante no Ensino

Médio na Secretaria de Educação do Distrito Federal tende a possuir uma maior clareza quanto a função social da escola no que diz respeito ao direito de acesso e permanência dos estudantes bem como da atribuição de sentidos políticos a escola, isto é, segundo Rocha (2016) “ o professor reconhece na profissão um caráter de importância social, atribuindo sentidos políticos ao projeto de escola pública”. Portanto, fica evidente que o professor passa a se enxergar pertencente a um projeto político de escola que ocorre coletivamente.

Isso fica evidente quando identificamos o núcleo de significação “Atuação Transformadora” para o sentido de ser professor, o professor ao ter clareza do projeto político de escola pública se compromete com a formação cidadã do sujeito com vistas à transformação social que acontece em garantir o acesso das camadas populares aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade a partir da prática social dos educandos tendo em vista que a escola pública para a classe trabalhadora é espaço de resistência. Portanto, o sentido da escola traz marcas para o sentido de ser professor na medida em que influencia em como esse professor irá assumir a docência.

No que se refere políticas de formação continuada ainda carecem de articulação com a escola e com os docentes na medida em que não garante uma formação personalizada, não prover tempo na carga horária semanal previsto para tal e se concretiza de cima para baixo, isto é, os professores não são chamados a discutir horizontalmente sobre as suas necessidades formativas bem como suas condições de trabalho de forma que as políticas assumem caráter autoritário sobre os docentes.

Portanto, concluímos que analisar o ciclo de vida profissional a partir dos sentidos de ser professor e da escola contribui para a reflexão sobre a formação de professores para o ensino médio, na medida em que desvela elementos constitutivos da identidade dos docentes que se refletem individual e coletivamente tendo em vista que os sentidos expressados pelos professores perpassam a dimensão da sociabilidade humana e a dimensão da concretude do trabalho.

5- REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em abril de 2022.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, n.236, p.299-322, jan./abr.2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em abril de 2022.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.96, 71-78, fev., 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/816>. Acesso em abril de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei 13.415**. Diário Oficial da União, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=dowload&alias=135951-rcp002-19&categoryslug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em março de 2022.

CARDOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? **ANAIS DO XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**. 2017.

CARDOSO, S. O Ciclo de carreira e as condições de trabalho: aproximações e relações possíveis. **ENDIPE**, 2018.

CURADO SILVA, K. A. P.; CRUZ, S. P. S. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. As pesquisas sobre ciclo de vida profissional docente: Revisão de Literatura. v.2 n.4. **ANFOPE**. 2020. p. 149-158.

FERNANDES, Rodrigo Fideles. Iniciação à docência, exercício profissional e condições de trabalho na educação básica. **XVII Endipe – Didática e Prática no Contexto Político Contemporâneo: cenas da educação brasileira**.2016

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p.123-132.

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

FREITAS, L. G. ; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

GARCIA, M. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p 11-49, ago/dez. 2010. Disponível em <https://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em março de 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A (org) **Vida de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000. p. 31-61, 2000.

LUCKESI, C. S.. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-158.

MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARX, K. ENGELS, F.. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, D. M.; CRUZ, S. P. S. A jornada de trabalho no Distrito Federal como elemento condicionante para valorização do trabalho docente. **EDUCERE**, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**: os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar- por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez. 2001.

ROCHA, D. R. **Os Sentidos Políticos Atribuídos à Educação Escolar pelos Professores Iniciais: continuidade, utopia, resistência e revolução**. 2016. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SALOMÃO, Kassandra Soares da Costa Melo. **As produções sobre o professor ingressante nas revistas qualis B1 a B5 de 2000- 2014: as dificuldades da prática docente**. 2014. 68 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira. **A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSOR – SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. (org). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez. 1989.