



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**NATHÁLIA FERREIRA DA SILVA**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE SER PROFESSOR PARA O DOCENTE  
EXPERIENTE**

Brasília

2021



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE SER PROFESSOR PARA O DOCENTE  
EXPERIENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília

2021



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE SER PROFESSOR PARA O DOCENTE  
EXPERIENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito final para obtenção do título de Pedagogo – Licenciatura Plena, Universidade de Brasília pela seguinte banca examinadora:

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

Professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE – UnB)

---

Professora Dra. Deise Ramos da Rocha (Examinadora)  
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)

---

Professora Dra. Ana Sheila Fernandes Costa (Examinadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE – UnB)

---

Professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz (Suplente)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE – UnB)

Brasília, 2021

Dedico este trabalho a minha família, em especial aos meus pais que me incentivaram nessa trajetória. Aos meus amigos e professores que me serviram de inspiração, para que me tornasse também professora e que continuasse sempre em busca do conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Quando uma longa jornada se finda é comum olhar para trás, para todas as partes que compõem essa jornada, sobretudo para as dificuldades e para as vitórias, é o que vejo ao olhar para trás, uma jornada repleta de dificuldades, dificuldades essas que foram vencidas e transformaram-se em vitórias. Primeiramente gostaria de demonstrar aqui minha gratidão a cada um desses momentos que compuseram a minha jornada, acredito que somos formados daquilo que vivemos e sem esses momentos talvez eu não tivesse chegado até aqui.

De igual forma, penso na importância das pessoas que se fizeram presentes e apoio nessa minha jornada. Agradeço imensamente aos meus pais, Valéria e Eduardo, por sempre terem acreditado em mim, mesmo quando eu mesmo não acreditava, e terem sido meu porto seguro por toda a vida, por terem me proporcionado a oportunidade de me dedicar aos estudos e me garantirem que eu estaria amparada independente do resultado. Agradeço a minha família. A minha avó Ivaneide, que vibrou com a minha conquista e me fez acreditar que dava e através do seu sorriso me fez sorrir também. A minha irmã Thainá, agradeço, por ser tão forte e apesar da pouca idade ser uma inspiração para mim e um motivo que me fez querer conseguir, pra mostrá-la que ela também pode. E aos meus tios, primos e primas, agradeço, minha família foi e sempre será meu porto seguro.

Gostaria também de agradecer a cada um dos meus professores, mesmo aqueles dos quais eu não me lembro tanto pela pouca idade. Hoje como professora vejo como é árduo o trabalho. Sou muito grata a todos aqueles que se dedicaram a me ensinar, que me ofertaram uma relação de conhecimento e que me inspiraram a seguir esse caminho, aos meus mestres e amigos deixo aqui minha eterna gratidão.

Não poderia deixar de agradecer também aos amigos que não me abandonaram até aqui e que sempre que preciso ofertam uma palavra de conforto e de incentivo. A minha melhor amiga Carla Regina, que me lembra dia a dia da minha capacidade de vencer as dificuldades e os medos e que esteve sempre ao meu lado, nos melhores e piores momentos, meu muito obrigada. Agradeço também aos amigos que a UnB me deu, parceiros e parceiras de aula, trabalhos, almoços e risadas. Vocês foram essenciais e eu sou muito grata por cada um.

Deixo aqui também, meu agradecimento especial às professoras Kátia Augusta, Shirleide Pereira, Ana Sheila e Deise Rocha, que compõem esta banca de mulheres que são com certeza, inspirações para mim. Muito obrigada por todo o apoio, por tudo que me ensinaram e pelo trabalho que realizam na universidade e no grupo de pesquisa. É graças a mulheres como vocês que eu acredito no potencial de transformação da pesquisa e ensino, meus sinceros agradecimentos.

Por fim, gostaria de agradecer a mim mesma, por ter seguido, caído, levantado, mas nunca desistido. Por ter me acalmado nos momentos difíceis e por ter conseguido chegar até aqui. Em alguns momentos duvidei do meu potencial mas era ai que eu buscava me superar e não deixar que o desânimo e o medo fossem maiores que os meus sonhos e objetivos. Esse é apenas o começo e precisarei muito de mim ainda, por isso sou grata.

Assim, deixo aqui meus sinceros agradecimentos a cada um aqui citado e cada um que de alguma esteve presente na minha caminhada, tenho certeza que nunca me esquecerei e que estarão para sempre marcados na minha história.

“Eu sou mansa, mas minha função de viver é feroz”.

Clarice Lispector

## RESUMO

Este trabalho propõe a análise dos sentidos e significados de ser professor para o docente experiente, sendo considerados experientes os docentes que atuam há mais de 5 anos em sala de aula, a fim de compreender como esses professores se desenvolvem e enxergam a profissão durante os anos de exercício da docência. A pesquisa se justifica não somente pela aquisição de conhecimentos sobre o tema proposto, mas pela expectativa de que esses conhecimentos possam contribuir para o entendimento da construção de sentido feita pelo docente ao longo de sua vida profissional e a dinâmica presente entre diferentes concepções. Com base em autores que apresentam essas diferentes concepções, como Huberman (2000); Tardiff (2000); Gonçalves (2000); Cardoso (2020; entre outros, a análise se dá a partir do levantamento de dados por meio de questionário e entrevista semiestruturada, além de revisão bibliográfica de textos sobre o ciclo de carreira profissional e as formas de significação do ciclo de carreira. Quanto aos resultados, foram analisadas questões que buscam informações sobre o tempo de vida profissional docente e sobre os sentidos e significados acerca desta questão durante o ciclo de vida. A partir da análise dos dados, foram encontradas 7 (sete) núcleos de significação, utilizados para demarcar os significados presentes nas respostas, sendo elas: o potencial transformador social; ensino de conteúdos; afetividade e vocação; dom-vocação; formação e realização profissional; aprender ao ensinar; e crenças e descrenças. Esses núcleos expressam o sentido de ser professor em diversos momentos do ciclo de vida profissional.

**Palavras-chave:** Ciclo de vida profissional. Docente experiente. Sentidos e significados.

## **ABSTRACT**

This work proposes the analysis of the senses and meanings of being a teacher for the experienced teacher, being considered experienced teachers who have worked in the classroom for more than 5 years, in order to understand how these teachers develop and see the profession over the years of teaching. The research is justified not only by the acquisition of knowledge on the proposed theme, but by the expectation that this knowledge can contribute to the understanding of the construction of meaning made by the teacher throughout his professional life and the dynamics present between different conceptions. Based on authors who present these different conceptions, such as Huberman (2000); Tardiff (2000); Gonçalves (2000); Cardoso (2020); among others, the analysis takes place from the data collection through a questionnaire and semi-structured interview, in addition to bibliographic review of texts on the professional career cycle and the ways of meaning of the career cycle. As for the results, questions were analyzed that seek information about the teaching professional life span and about the senses and meanings about this issue during the life cycle. From the data analysis, 7 (seven) meaning cores were used to demarcate the meanings present in the answers, which are: the potential for social change; teaching content; affectivity and vocation; gift-vocation; professional training and achievement; learn while teaching; and beliefs and disbeliefs. These cores express the sense of being a teacher at different moments in the professional life cycle.

**Keywords:** Professional life cycle. Experienced teacher. Senses and meanings.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Tempo de exercício da profissão docente por faixa etária

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Modelo síntese elaborado por Michael Huberman

Quadro 2: Modelo síntese elaborado por Gonçalves

Quadro 3: Quadro comparativo de estádios de desenvolvimento de adultos e de desenvolvimento de professores, de acordo com Sikes & Huberman.

Quadro 4: Núcleos de significação

## **LISTA DE SIGLAS**

|         |   |
|---------|---|
| ANPED   | Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação                  |
| ENEM    | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| FE      | Faculdade de Educação   |
| GEPFAPe | Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos |
| PAS     | Programa de Avaliação Seriada   |
| PROIC   | Programa de Iniciação Científica  |
| Prouni  | Programa Universidade para Todos  |
| R.U     | Restaurante Universitário   |
| SEDF    | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal                          |
| Sisu    | Sistema de Seleção Unificada  |
| UnB     | Universidade de Brasília  |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO  | 13 |
| Memorial educativo  | 15 |
| Educação infantil   | 16 |
| Ensino fundamental  | 17 |
| Ensino médio  | 19 |
| Ensino superior   | 20 |
| Capítulo 1 - Ciclo de vida profissional: Aproximações teóricas  | 23 |
| 1 Conceito do Ciclo de vida profissional docente  | 23 |
| 1.1 Principais pesquisas sobre o ciclo de vida profissional   | 23 |
| 1.2 Professores experientes e a compreensão de sentidos e significados                                | 32 |
| Capítulo 2  | 38 |
| 2. Percurso metodológico  | 38 |
| 2.1 – A pesquisa do GEPFAPe   | 38 |
| 2.2 Pesquisa com professores experientes  | 41 |
| 2.3 Sentidos e significados: núcleos de significação  | 41 |
| 2.4 Problema e objetivos  | 43 |
| 2.5 Sujeitos da pesquisa  | 43 |
| Capítulo 3  | 45 |
| 3. Em busca dos sentidos e significados de ser professor para o docente experiente: Análise de dados. | 45 |
| 3.1 Perfil dos professores: Tempo de carreira profissional  | 45 |
| 3.2 Ser professor é   | 46 |
| 3.3 O potencial transformador do professor na sociedade   | 48 |
| 3.4 O ensino de conteúdos   | 49 |
| 3.5 Afetividade   | 49 |
| 3.6 O dom – vocação   | 50 |
| 3.7 Formação e realização profissional  | 51 |
| 3.8 Aprender enquanto ensina  | 52 |
| 3.9 Crenças e descrenças  | 53 |
| Considerações finais  | 55 |
| Perspectivas futuras  | 59 |
| Referências   | 60 |

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso intitulado “Sentidos e significados de ser professor para o docente experiente”, que tem por objetivo investigar os sentidos e significados atribuídos pelos docentes experientes ao ato de ser professor. Está dividido em três partes, sendo elas: Memorial educativo, trabalho monográfico e perspectivas futuras.

Na primeira parte intitulada Memorial educativo, dividida em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, apresento relatos da minha jornada de aprendizagem até o presente momento, detalhando como ocorreram os acontecimentos marcantes da minha vida escolar e acadêmica e como cada um desses acontecimentos influenciaram na minha escolha pelo curso de pedagogia.

Na segunda parte deste trabalho, está contido todo o trabalho monográfico, que foi dividido em 3 capítulos principais. O primeiro capítulo, intitulado “O ciclo de vida profissional - Aproximações teóricas” apresenta inicialmente uma conceituação sobre o ciclo de vida profissional, que é a base de estudos que inspirou esta pesquisa. Em seguida detalha os principais estudos já realizados sobre o ciclo de vida profissional, trazendo as teorias criadas por autores reconhecidos nessa área de estudo. Finalizando, são apresentadas considerações e aproximações teóricas sobre a compreensão dos conceitos de sentido e significado e a relação desses sentidos com os professores experientes.

O segundo capítulo intitulado “Percurso metodológico” apresenta o caminho metodológico para a realização da pesquisa, sendo inicialmente apresentando o contexto da pesquisa e a pesquisa maior da qual esta é um recorte. Neste capítulo também é apresentada a teoria dos núcleos de significação, método de análise utilizado na pesquisa, os problemas e objetivos principais que deram suporte ao trabalho. E por último, apresenta os sujeitos da pesquisa, como foram denominados e escolhidos, com as principais características e determinações.

O terceiro capítulo intitulado “Em busca dos sentidos e significados de ser professor para o docente experiente: Análise de dados” como o próprio nome já diz, apresenta os resultados obtidos na pesquisa e suas respectivas análises, sendo inicialmente analisado o quadro de tempo de carreira dos participantes da pesquisa. E em seguida o detalhamento de cada um dos núcleos de significação organizados a

partir das respostas dos professores à questão “Ser professor é:”. Após as análises temos as considerações finais sobre o trabalho monográfico como um todo.

Na terceira parte apresento as minhas perspectivas futuras e por fim as referências bibliográficas.

## PARTE 1

### Memorial educativo

## **Introdução**

Quando soube que teria de escrever um memorial educativo, me vi em uma situação de conflito, a princípio me preocupei com qual seria o conteúdo de meu memorial e se eu teria tantos acontecimentos relevantes para relatar aqui. Através de alguns incentivos comecei a lembrar-me de coisas que ficaram por muito tempo no fundo da memória, mesmo não sendo coisas tão “relevantes” em minha opinião inicial, mas com o passar do tempo passei a me questionar também sobre o significado de “relevante” para mim, e acreditar que cada pequeno ou grande acontecimento contribuíram para que eu me tornasse quem sou agora, como muitas vezes não parei para analisar a quantidade de eventos que me trouxeram até aqui, pessoas que passaram em minha vida e como tudo isso tem influenciado no meu desenvolvimento.

Reflito aqui também sobre como apesar da pouca idade já experienciei tanta coisa e ao mesmo tempo, como o tempo é curto para que eu possa conquistar todos os meus objetivos e viver as muitas experiências que ainda tenho vontade de viver. Este memorial é muito importante, pois é uma forma de refletir sobre os acontecimentos na caminhada até onde quero chegar e sobre como em muitos momentos a caminhada é ainda mais rica que o destino final, então buscarei lembrar de caminhos anteriormente percorridos por mim, na busca por aprendizagem.

Chamo-me Nathália Ferreira da Silva, nasci no dia 27 de maio de 1999, no Hospital Regional de Taguatinga – DF tenho hoje 21 anos de idade. São meus avós maternos, João Pereira da Silva (falecido) e Ivaneide de Oliveira, meus avós paternos são Alceu Pereira da Silva (falecido) e Lucianete Pereira da Costa. Sou filha de Valéria Oliveira da Silva e Carlos Henrique Ferreira da Silva e tenho uma irmã chamada Thainá Ferreira da Silva. Moro em Samambaia – DF.

## **Educação Infantil**

Minha jornada escolar começou muito cedo, eu tinha apenas três anos de idade quando meus pais decidiram me colocar na primeira escolinha, por insistência minha, que era fascinada pela tal escola que tanto ouvia meus primos mais velhos falarem; O nome era Centro de Ensino Infantil Turma da Mônica, onde estudei até os quatro anos, tenho poucas lembranças desse período, mas me lembro de ter um caderno de atividades bem grande, nele tinha uma atividade para fazer em casa a cada dia da semana, eu adorava fazer com minha mãe depois de jantar e antes de dormir, gostava

das festinhas que tinham na escola, das brincadeiras, dos colegas e apesar de poucas lembranças vívidas, algo que lembro é da sensação de me sentir o máximo toda vez que aprendia alguma coisa nova. .

Aos quatro anos de idade fui transferida para uma escola pública, o Centro de Ensino Infantil 307 de Samambaia, onde fiz pré-escolar 1 e 2. Fui alfabetizada nesse período, tanto na escola quanto em casa, lembro-me que minha mãe fazia muitos exercícios de leitura e escrita comigo, o que acelerou consideravelmente o processo. Lembro-me também da professora, que sempre cantava músicas como forma de fixar os conteúdos conosco.

### **Ensino Fundamental**

Em 2005, comecei a 1ª série (hoje conhecida como 2º ano) na Escola Classe 111 de Samambaia, esta foi a escola que mais gostei de estudar, pois lá comecei a ter os conteúdos de aprendizagem, e aprender matérias novas, me apaixonei por aquele lugar, minha professora Ana Lúcia foi quem mais me inspirou à leitura, na minha sala tinha um cantinho que fizemos em conjunto, chamávamos de Cantinho da Leitura, tinha um tapete felpudo, algumas almofadas e uma pequena estante com livros de histórias, gibis, revistas e sempre que terminávamos as tarefas podíamos ir pra lá ler alguma coisa, quase todos os alunos gostavam muito, eu principalmente, li todos. A leitura foi algo marcante para mim nesse ano, lia tudo o tempo todo e amava.

Na 2ª série em 2007, continuei na mesma escola e conheci a professora Kátia, que sempre considerei muito por me fazer gostar cada vez mais de estar ali e estudar, neste ano me tornei monitora da turma, claro que de forma leve, ajudava os colegas nos exercícios quando terminava os meus e ajudava a professora em algumas coisas e isso era extremamente satisfatório para mim. Também na 2ª série, chegou na escola um professor de xadrez que ensinava no horário contrário às aulas, eu estudava no turno matutino e a tarde ia à escola para as aulas de xadrez, achava muito divertido, até cheguei a participar de dois campeonatos, fiquei em terceiro lugar em um deles.

3ª série, ano de 2008, foi a primeira vez em que tive uma professora que não gostei, na verdade nenhum aluno gostava, ela tinha sempre um semblante fechado e austero, passava várias páginas de dever de casa todos os dias e não admitia brincadeiras nem conversa na sala de aula. No início fiquei em pânico, pois nunca tinha lidado com uma situação como aquela e desde pequena, sempre fui uma criança ansiosa, mas como gostava muito da escola, não pedi em casa para mudar. Para

alegria geral a professora se aposentou no meio do ano e chegou uma substituta bem melhor, terminei o ano escolar e aproveitei minhas merecidas férias.

Em 2009, último ano na minha amada escola, eu com 9 anos e na 4ª série, início das aulas, tudo normal, mas eu não me dei muito bem com as pessoas da minha nova turma, não me identificava com os colegas e ficava sozinha na sala, até que em mais um dia na escola, chegou uma senhora na minha turma, falando sobre um programa realizado na Universidade de Brasília, que levava às crianças do ensino fundamental para terem aulas de balé, música e teatro. Comecei a participar, então duas vezes por semana depois da aula, eu e algumas outras meninas da escola pegávamos uma vã até a UnB, Campus Darcy Ribeiro, gostava muito das aulas e achava o ambiente incrível, o almoço era no R.U e as aulas de teatro no teatro de arena, nessa época eu comecei a formar a ideia de universidade na minha cabeça, e até cheguei a dizer em casa que quando crescesse queria estudar lá, mas nessa época o que eu ouvia sobre a universidade pública, era que era quase impossível de entrar, principalmente se você fosse pobre.

Uma nova etapa começava em minha vida, no ano de 2010, eu iria começar a 5ª série, em uma escola diferente, com alunos mais velhos que eu e com uma nova metodologia de ensino, no Centro de Ensino Fundamental 507 de Samambaia, eu ansiosa, fiquei o fim de minhas férias inteiro apreensiva e imaginando como seria a nova escola, com um professor para cada matéria e não apenas um, se eu daria conta de todos os conteúdos e mais mil questionamentos.

O início do ano foi de adaptação, mas logo me acostumei com o ritmo. Tive certa dificuldade em matemática, achava o conteúdo exaustivo e monótono e a metodologia da professora era basicamente cópias e exercícios sem fim, o que seria o início de uma relação bem ruim com a matemática na minha jornada acadêmica. Também nesse ano descobri que os alunos podiam pegar livros emprestados na biblioteca da escola que era quase abandonada, eu passava muito tempo por lá e nesse ponto meu amor pela leitura só crescia.

Já na 6ª série em 2011, a questão do bullying ainda não tinha sido completamente superada, mas havia sido abrandada e eu fiz amigos na escola, também tive de fazer um esforço extra em matemática, pois tive dificuldade com a matéria, mas conseguia a média para passar sem recuperação, o que era motivo de cobrança para mim mesma, porque na minha cabeça, já que eu não ia muito bem nas relações sociais, deveria ir muito bem nas relações educativas.

No mesmo ano participei de um concurso de soletrar na escola e fiquei em primeiro lugar, o prêmio era um passeio ao parque aquático para toda a turma e eu não fui porque fiquei doente no dia do passeio.

No ano seguinte, na 7ª série, eu fiz algumas escolhas mal sucedidas, por exemplo, como eu geralmente me saía bem na escola em se tratando de notas, o pessoal “popular” me achava nerd, então em 2012 eu passei a não me aplicar tanto para ser aceita em determinado grupo, e de fato eu fui, mas não era quem eu era de verdade. Tinha uma professora de português, chamada Ana Maria que me dava aula desde o ano anterior, da qual eu gostava e admirava muito (inclusive, mantemos contato até hoje), então, um dia ela pediu para que eu ficasse após a aula para ter uma conversa, e me disse muitas coisas sobre ser autêntica, não me deixar influenciar, isso me marcou e me ajudou a me aceitar um pouco mais. Terminei o ano, diferente de como comecei e com certeza com uma lição para a vida toda.

No último ano do ensino fundamental, em 2013, eu conheci muitas pessoas especiais que trago comigo até hoje, foi um ano muito bom para mim, gostei dos meus professores e já não havia tantos conflitos na escola.

Era o ano de formatura, todos estavam muito animados e ansiosos para o fim do ensino fundamental e o início de um novo ciclo, no ensino médio.

## **Ensino Médio**

No ano de 2014, eu iniciei o Ensino Médio, no Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia, 1º ano, mais uma vez nova escola, mas com os velhos amigos. Achei a escola excepcional, bem mais organizada do que a anterior, as abordagens com os alunos bem melhores também, apesar de alguns problemas, gostei do que vi quando cheguei.

O ano letivo foi bem tranquilo para mim, consegui me adaptar rápido e dar conta de todas as matérias. Como era ano de copa do mundo, a escola organizou um projeto onde cada turma ficava com um ano em que ocorreu a copa e deveria ornamentar uma sala, apresentar danças e comidas típicas e dar uma aula sobre o país sede de cada ano, minha turma ficou com a Espanha e eu me envolvi bastante com a organização do projeto, pois achei muito interessante como pudemos aprender de forma diferente e autônoma. Um professor de matemática da escola, desenvolvia também, um projeto chamado “Posso mais, quero mais”, em que ele dava aulas de reforço desta matéria e também de apoio ao PAS e ENEM, que eu participei durante

o ensino médio e acredito que foi fundamental para a superação da minha dificuldade com a matemática e aprovação na universidade.

Segui de forma tranquila durante o 2º ano, mas foi no 3º ano em 2016, que começaram as preocupações com todas as avaliações, vestibular, enfim, com o futuro. Eu estudava constantemente para essas provas, mas como não tinha condições de pagar cursinhos ou algo do tipo, me virava sozinha, via vídeo aulas na internet e participava dos Aulões da Juventude, que foram promovidos pelo governo para jovens estudantes da rede pública. Foi um ano bem tenso para mim pois, eu pensava constantemente nos planos para o futuro, no que iria fazer no próximo ano e me cobrava bastante em relação a isso.

No fim do ano, fiz o ENEM, contando muito com isso, já que não havia feito o PAS e minha família não poderia pagar uma faculdade. Apesar de toda a tensão, foi um ano importante na minha vida e mesmo com todas essas preocupações eu tive muito apoio de minha família e amigos.

### **Ensino Superior**

Em janeiro de 2017 recebi a nota do ENEM, e começaram as disputas por bolsas no Sisu e Prouni, foram dias de extrema ansiedade e tensão, mas consegui, passei para o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília e consegui uma bolsa de 100% de Letras em uma universidade particular pelo Prouni, mas optei pela primeira opção.

No primeiro semestre, vi como a universidade é um mundo completamente diferente de tudo o que eu já havia vivenciado, aulas e professores diferentes, abordagens, metodologias e avaliações totalmente diferentes do que eu estava acostumada. Apesar do pouco tempo, já vivenciei experiências que me mudaram completamente como pessoa e estudante, que é o caso da saída de campo até o aterro controlado da Estrutural, que fizemos na disciplina de Antropologia e educação, foi algo muito impactante para mim e que me fez refletir sobre os meus conceitos e minha maneira de olhar o mundo. A experiência na universidade me ajudou muito a exercitar minha autonomia, eu vi que poderia me expressar mais, tendo sempre a noção de que eu era a responsável pelo meu caminho ali, então deveria aproveitar ao máximo.

O segundo semestre me trouxe uma nova visão sobre a universidade, pesquisa e extensão começaram a fazer mais sentido no meu processo de formação. Através

da professora Kátia Curado conheci o GEPFAPe (Grupo de estudos e pesquisas sobre formação e atuação de professores/pedagogos), onde iniciei juntamente com outras colegas minha primeira pesquisa na universidade e no ProIC (Programa de Iniciação Científica). A partir desse momento comecei a ter maior sentimento de pertencimento à universidade.

Nos semestres seguintes, continuei com a pesquisa, que me proporcionou oportunidades únicas como apresentar meu trabalho em seminários do grupo de pesquisa na Unb, no XIV ANPED – CO em 2018, que foi uma experiência muito enriquecedora para mim como estudante e futura professora, pois pude estar em contato com pessoas de diversos locais, participar de palestras com autores que me inspiraram muitas vezes e conhecer uma cidade diferente, uma cultura diferente, realmente uma experiência única.

No sexto semestre iniciei meu processo de estágios em sala de aula, o que trouxe um novo aspecto na minha formação, a prática, que tem sido algo novo mas muito satisfatório e estar em contato com os alunos e com os professores do ensino regular, me inspirou a querer saber mais sobre o ser professor, quais são os sentidos envolvidos nessa prática, como cada um vai se formando ao longo do tempo e os significados envolvidos nesse processo.

Assim, iniciei uma nova pesquisa dentro do grupo, sobre o ciclo de vida profissional. A pesquisa é ampla e envolve todo o grupo, um trabalho coletivo, desde a criação e aplicação de questionários até as análises e debates dos resultados e rumos da pesquisa. Estudar sobre o ciclo de vida profissional tem me ajudado a ampliar os horizontes a respeito de como o ser docente se desenvolve em sua singularidade e como os fatores externos podem influenciar o desenrolar desta trajetória, além de ter contato com grandes autores que pensaram aspectos dessa temática anteriormente e com as reflexões do grupo que atualmente se debruça sobre o tema.

A partir da pesquisa ampla iniciei um novo PROIC, com foco nos sentidos e significados envolvidos neste ciclo, em especial para os docentes experientes, ou seja, que já passaram por muitas das fases descritas na pesquisa, com o objetivo de conhecer mais a fundo os impactos da profissão no processo de desenvolvimento daquele que se forma docente.

## PARTE 2

### Trabalho monográfico

## **Capítulo 1 - O ciclo de vida profissional: Aproximações teóricas**

Neste capítulo serão apresentadas algumas pesquisas e teorias importantes, realizadas dentro da temática de ciclo de vida profissional, encontradas através de pesquisa bibliográfica, e que são essenciais para entendimento prévio deste assunto e embasamento teórico para a realização desta pesquisa.

### **1 Conceito do Ciclo de vida profissional docente**

O conceito de Ciclo de vida profissional docente, está relacionado ao processo percorrido pelo profissional durante a trajetória da sua atividade docente, que envolve fatores objetivos e subjetivos e que nesse movimento vão se constituindo vivências e marcas que o constituem como ser professor e também trazem elementos para a forma de estar e viver a profissão. Partindo da premissa de que cada momento específico da vida profissional dos professores envolve complexidades de vivência desde a entrada na profissão (os anos iniciais da docência), desenvolvimento como ser social e profissional ao longo da docência, até os anos finais e encerramento da carreira.

Tratar do ciclo de vida profissional docente é diferente de abordar a carreira, pois esta se refere a progressão docente no processo de profissionalização, ou seja, o caminho percorrido pelo docente durante sua formação e atuação profissional, este processo envolve uma série de progressões funcionais.

As investigações no domínio do ciclo de vida tiveram o seu início há algum tempo com Huberman (Nóvoa, 2000). Nesta linha, como estudos mais recentes temos os estudos de Vaillant e Tardiff, que entre outros, continuam os estudos a partir de Huberman (1989). Assim, veremos o detalhamento das principais pesquisas internacionais e nacionais sobre esta temática, com o intuito de compreender melhor como cada um destes estudiosos têm tratado do ciclo de carreira .

#### **1.1 Principais pesquisas sobre o ciclo de vida profissional**

Os estudos de Huberman (2000) partiram da pesquisa do autor a nível conceitual de verificar se os estudos “clássicos” sobre ciclo de vida de adultos se confirmariam ao estudar um grupo de adultos específicos, os professores do ensino secundário, conhecido como Ensino Médio no Brasil. O autor se intitulava como alguém apaixonado pelas questões por ele levantadas e denominadas como “Questões fascinantes da investigação”.

[...] qualquer pessoa que se interesse de longe ou de perto, pelo ensino não deixará de se apaixonar por essas questões. É que elas suscitam, decididamente, uma viva curiosidade, uma curiosidade, que no nosso caso, se manteve ao longo de oito anos e tenderá (de tal modo as respostas são fascinantes sem, todavia, serem definitivas) a prolongar-se.” (HUBERMAN, 2000, p.36)

Partindo dessa ideia o autor desenvolveu um estudo onde atribui características específicas a cada fase da carreira, termo escolhido pelo autor para denominar o processo analisado. Esse conceito de acordo com Huberman (2000, p.37), possibilita a delimitação de uma série de acontecimentos e ciclos presentes nas carreira de indivíduos diferentes de mesma profissão, como também de indivíduos no exercício de profissões diferentes. Neste caso, a carreira é vista por ele como um processo e não como uma série de acontecimentos. “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.” (HUBERMAN, 2000, p.38).

Dessa forma o autor estabelece as etapas do ciclo de vida dos professores de acordo com os anos de carreira, atribuindo a cada uma dessas etapas/fases, características próprias manifestadas pelos professores. Cada uma dessas fases pode ser vista no quadro abaixo:

**Quadro 1: Modelo síntese elaborado por Michael Huberman**

| Anos da carreira | Fases/Temas da carreira                              |
|------------------|--|
| 1-3              | Entrada, Tateamento                                  |
| 4-6              | Estabilização, Consolidação do repertório pedagógico |
| 7-25             | Diversificação                                       |
| 25-35            | Questionamento                                       |
| 35-40            | Serenidade, Distanciamento afetivo                   |
|                  | Conservantismo                                       |
|                  | Desinvestimento (sereno ou amargo)                   |

Fonte: Huberman (2000), adaptado pela autora (2020)

A primeira fase, denominado como fase de *entrada/tateamento*, acontece nos 3 primeiros anos de exercício da profissão. Para o autor os professores passam por uma fase de sobrevivência, descrita por ele como o choque com o real e de descoberta, sendo esses alguns dos sentimentos causados pelo contato inicial. Para o referido autor essa fase de exploração pode ser “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A fase de *estabilização* acontece entre 4 e 6 anos de carreira, essa fase é caracterizada como o momento em que o docente passa a tomar consciência de sua função e progride da fase de exploração para uma fase e escolha de sua identidade profissional, sendo tida como um “momento-chave”, é o momento em que ocorre um comprometimento definitivo por parte do professor. Do ponto de vista do ensino, o professor passa a ter um sentimento de pertencimento ao grupo de professores e independência, afirmando-se diante dos colegas mais experientes e das autoridades. E do ponto de vista pedagógico, essa fase é acompanhada de um sentimento de “competência pedagógica” progressivo, passando a preocupar-se menos consigo mesmos e mais com os objetivos didáticos.

A fase de *diversificação* e de *questionamento*, ocorrem no mesmo período de tempo, entre 7 e 25 anos de carreira, nesta fase costumam ocorrer mais diversificações nos percursos de cada docente, visto que é nela que esses docentes se lançam sobre experiências pessoais, o que pode envolver diversificação de material didático, modos de avaliação, métodos de agrupamento, etc. De certo modo uma quebra da rigidez pedagógica seguida anteriormente pela insegurança com o trabalho, “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas.” (HUBERMAN, 2000, p.42).

Na fase posterior, os professores tendem a se pôr em questão, eles examinam a sua eficácia enquanto docentes, os sintomas envolvem desde a sensação de rotina a desencantos causados por experiências mal sucedidas durante as primeiras fases. Esses questionamentos decorrem de um “balanço de vida” onde todas as práticas e desejos dos docentes são postos também em questão.

Por outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – “arquetípica(s)” da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideias dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a

de se embrenharem na incerteza, e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (HUBERMAN, 2000, p. 43)

Na fase seguinte, de *serenidade e distanciamento afetivo*, que corresponde ao período entre 25 a 35 anos de carreira, os professores apresentam características fiéis ao título da fase, estes demonstram menos preocupação com os problemas cotidianos de sala de aula, baixando os níveis de ambição e investimento e aumentando os níveis de confiança e serenidade, proporcionalmente produz-se, também, um distanciamento afetivo em relação aos alunos. Esse distanciamento pode ser produzido por diversas questões, podendo ser criado pelos alunos em função da distância entre as gerações (professores mais novos são mais aceitos no “grupo” social do que os professores mais velhos), tornando o diálogo mais curto e restrito a questões de sala de aula.

A fase do *conservantismo* e lamentações é caracterizada pelo autor como um período de constantes queixas em relação à evolução e atitudes dos alunos, geralmente criadas pela falta de concordância do docente com os padrões da nova geração com a qual tem que lidar. Essas queixas também podem ser direcionadas ao sistema de ensino e seus componentes.

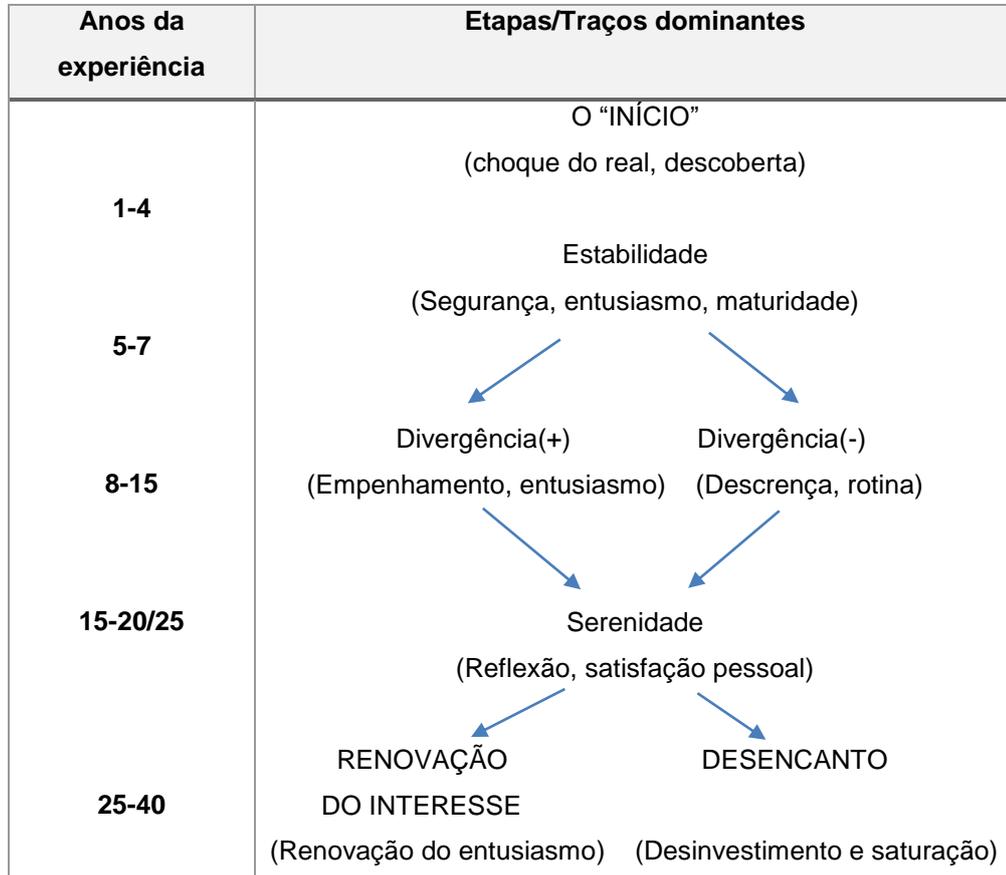
A última fase, o *desinvestimento*, que ocorre entre 35 e 40 anos de carreira, pode ser acompanhada de um certo recuo e interiorização no final da carreira profissional. Nesse período as relações são, em geral, positivas, há uma libertação e maior investimento em cuidados próprios e interesses exteriores ao ambiente escolar.

Não há razões para acreditar que os professores, no final de carreira, atuem de forma diferente dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos, à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões sociais (em fim de carreira, supõe-se que as pessoas se desinvestem progressivamente, “passam o testemunho” aos jovens, preparam a retirada, etc.). (HUBERMAN, 2000, p.46)

Gonçalves (2000) realizou uma pesquisa com professores primários em Portugal, a partir desta pesquisa o autor constata que o processo de desenvolvimento profissional docente passa por diversas etapas e que a forma com que o professores veem a sua prática está relacionada com a forma com que vivenciam esses processos que não são entendidos com fases lineares, mas como algumas linhas de força e traços que definem o desenrolar do percursos profissional de cada professor, ou seja, o autor considera o ciclo de vida profissional como um processo de desenvolvimento e formação.

Gonçalves (2000) elenca 5 etapas da carreira profissional que caracterizam os percursos dos professores do ensino primário a partir da elaboração do modelo a seguir.

**Quadro2: Modelo síntese elaborado por Gonçalves**



Fonte: Gonçalves (2000), adaptado pela autora (2020)

A partir dessas 5 etapas estabelecidas por Gonçalves, ele busca mostrar que a carreira docente é um processo contínuo de formação pessoal e profissional, envolvendo tanto os conhecimentos e competências desenvolvidos durante a formação, quanto os aspectos sociais e culturais da vida de cada professor e que a forma com que cada sujeito significa e vivencia essas etapas dá ao processo o caráter de singularidade.

O "itinerário-tipo" da carreira, que elaborei, não deve ser considerado como uma inevitabilidade, mas, sim, como um "percurso tendencial", que ajuda, não só a sistematizar os diferentes momentos e circunstâncias que dão sentido e forma e ainda legibilidade investigativa e interpretativa à carreira dos professores, mas também a compreender melhor as suas reais necessidades de formação, nos diversos campos da sua ação educativa [...]. (GONÇALVES, 2009, p. 32).

Cavaco (1995) em seu trabalho, nos apresenta a ideia de que existem fases da carreira docente, que são determinadas pela temporalidade e que são carregadas de tendências que juntas fazem o acontecimento da formação e do desenvolvimento docente.

A autora fala na existência de linhas de força que estão presentes na trajetória docente e que estruturam o processo de desenvolvimento docente, tendo diversas características e áreas de impacto.

[...] expectativas pessoais e familiares que se cruzam com as oportunidades e os constrangimentos institucionais e sociais, quando se opta pela profissão; atenção que acompanha as primeiras experiências profissionais, os sentimentos que então se vivem e como contribuem para modelar a identidade profissional; o desenvolvimento de diferentes linhas estruturantes do progressivo amadurecimento profissional evidenciadas nas relações com os alunos, com os colegas, com o conhecimento e com a própria profissão; as dificuldades que se associam à articulação, ao longo dos anos, das esferas familiar e profissional; as mudanças de expectativas decorrentes de alterações institucionais, jogando em sentidos opostos, e os seus efeitos a nível de atitudes e de disposições para maior ou menor investimento pessoal [...]. (CAVACO, 1995, p. 178).

Para Cavaco (1995), o ciclo de vida profissional docente está dividido em quatro fases, sendo elas:

A primeira, “Na periferia dos espaços escolares”, que se dá nos primeiros anos de atuação como professor, período marcado por inseguranças, desequilíbrios e reorganizações na busca pelo desenvolvimento profissional e pessoal. Essa fase é marcada pelo enfrentamento de desafios, a busca pelo reconhecimento e estabelecimento profissional e preocupação com a criação de uma boa imagem e e sucesso em seu ofício.

A segunda fase, “na procura da realização do presente”, é identificado por volta dos 30 anos do professor, e é marcada pelo sentimento de segurança, experimentação e maior autonomia no que se refere a questões pedagógicas. Nessa fase, o docente pode escolher ir um por um caminho de expansão de seus horizontes se envolvendo em tarefas de gestão, formações continuadas e retribuição social do trabalho, ou, pode acabar em uma rotina em seu trabalho em decorrência da falta de estímulo e valorização se for o caso.

A terceira fase, “na mudança do sentido da vida”, entre 35 e 40 anos, é um período marcado pelos questionamentos, o desânimo e reflexão do sentido de seu trabalho como professor, assim como na fase anterior, existem caminhos diferentes que podem ser seguidos, sendo possível se deixar cair no distanciamento e rotina, ou

aceitar novos desafios e ir em busca das respostas para tais questionamentos de modo a ver novas possibilidades na carreira docente.

A quarta fase, “o reencontro com o fio da história de vida”, acontece depois dos 50 anos, é o período próximo à aposentadoria, que pode trazer ao docente o sentimento de confusão e contradição em relação às realizações do passado e como tudo se conecta no desenrolar da vida profissional.

Outra autora que trata de questões relacionadas ao ciclo de vida profissional é Chakur (2005), esta realizou um trabalho de pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente, em uma escola pública paulista com professores de 1ª a 4ª série.

Para Chakur (2005), assim como para Huberman (2000) e Cavaco (1995), o processo de desenvolvimento profissional docente não é algo universal e por isso leva em conta e como agentes condicionantes os contextos históricos, e sociais, porém, Chakur (2005, p.399) questiona a existência de um mecanismo regulador dos níveis evolutivos citados no processo de evolução do professor:

Não se pode contestar o fato de que as pressões e constrangimentos das condições de trabalho e dos contextos institucional, cultural e histórico deixam marcas nas trajetórias individuais ou no percurso do coletivo de docentes. Mas, deve-se questionar a ausência de um mecanismo regulador que possa controlar os “desvios de rota” presentes em cada uma das etapas descritas por Cavaco e Huberman.

Para desenvolver seu estudo a autora apoia-se em construções teóricas de Piaget referentes à teoria de equilíbrio das estruturas cognitivas, a tomada de consciência e o desenvolvimento do juízo moral. Chakur (2005) apresenta a teoria de equilíbrio das estruturas cognitivas proposta por Piaget (1975), como partida do postulado que assimilação e acomodação são os componentes do todo o equilíbrio cognitivo e portanto, responsáveis pela conservação do sistema cognitivo.

Em relação à tomada de consciência, a autora aponta que todas as atividades humanas requerem um certo grau de consciência para serem realizadas, mas que frequentemente na vida cotidiana age-se de como inconsciente em hábitos que não requerem muita atenção para alcançar o êxito, enquanto outras só podem ser plenamente realizadas com o emprego da atenção, sendo essa tomada de consciência responsável pela percepção de sucesso e fracasso, de forma que esta consciência é adquirida em diferentes níveis, como aponta Chakur (2005, p.400).

Com isso, nota-se que a noção piagetiana de conscientização não se confunde com a de uma espécie de “iluminação”, pois não ocorre mecanicamente, nem tampouco de modo imediato. Existem graus de consciência, o que significa dizer graus de reflexão.

Em relação ao desenvolvimento do juízo moral na criança, Chakur (2005) se embasa no estudo de Piaget (1994) sobre a prática e a consciência da regra no contexto do jogo coletivo, apontando 3 fases pelas quais a criança passa, anomia, heteronomia e autonomia. Além disso a autora também se baseia no trabalho desenvolvido por Berliner (1988) que também chega a determinadas fases para o desenvolvimento profissional docente, descritas em 5 estágios: Princiante; Princiante avançado; Competente; Proficiente e Perito.

Ao analisar o trabalho desenvolvido por Levin e Ammon (1992), Chakur (2005), aponta uma contraposição às ideias de Huberman (2000) e Cavaco (1995), ao sugerir que a ordem sequencial das etapas é invariante, não atentando para as circunstâncias da vida individual.

Dessa forma, após analisar as teorias e estudos anteriormente desenvolvidos e os resultados do estudo realizado na escola paulista, Chakur (2005), conclui que o desenvolvimento profissional docente ocorre em uma sequência de níveis hierárquicos, caracterizados por um aperfeiçoamento progressivo, apresentando caráter evolutivo de um nível para outro a partir da tomada de consciência do professor em relação a sua prática, suas atitudes para com os alunos, o envolvimento com o ensino e a responsabilização pela aprendizagem. Para categorizar esse processo, a autora organizou esse processo em 3 níveis:

**Nível I. Profissionalidade fragmentada, com desvio de identidade** - Tem com traços básicos, a prática reiterada automatizada, a heteronomia e o desvio de identidade, apresenta formas de rotina cristalizadas, conduta repressiva em relação ao comportamento dos alunos e fragmentação da identidade profissional.

**Nível II. Profissionalidade localizada, com semi-identidade** - apresenta como traços principais a mobilidade pontual da prática, a semi-autonomia e a semi-identidade profissional, caracteriza-se pela busca de alternativas às práticas tradicionais, predominam soluções acomodadoras em que se busca adequar o ensino às condições do aprendiz e situações de conflitos interpessoais e redução da fragmentação de idade em relação ao nível I.

**Nível III. Profissionalidade refletida** - apresenta como traços básicos o exercício profissional refletido, a autonomia responsável e a identidade profissional, que acontece através de criteriosa análise da situação para adaptação de si e do conteúdo aos diferentes ritmos de aprendizagem, há busca por alternativas

inovadoras e baseamento de decisões em reflexões, quanto à identidade profissional, há maior sentimento de pertença à função e negação dos desvios de função.

Ainda trazendo diferentes perspectivas sobre o ciclo de vida profissional, Cardoso (2020), diferentemente dos autores supracitados que trabalham com etapas, nos apresenta como um núcleo de significação, as Marcas da Temporalidade no percurso docente. De acordo com a autora, essas marcas devem ser entendidas como:

[...] os traços que o tempo assinala sobre o professor em seu percurso profissional. Compreendemos que as atividades docentes estão sujeitas a certas limitações do tempo e que este vai delineando comportamentos, sentimentos e deixando marcas que ficam na memória, nas condutas, na resistência ou na falta dela, no corpo físico que sente as dores de uma atividade exaustiva e as limitações da idade, no cansaço mental, na realização pessoal e profissional, na vontade de desistir, nos diversos questionamentos sobre a docência que o tempo vai afetando. (CARDOSO, 2020, p. 233)

A partir do estudo realizado pela autora na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF, as marcas de temporalidade ressaltaram os seguintes indicadores:

*Ser professor iniciante/vivenciar o início da carreira profissional docente*, que aponta como principais marcas de temporalidade, sentimentos de medo, angústia, insegurança e encantamento, que são compartilhados por grande parte dos docentes no início da vida profissional, sendo importante ressaltar a falta de experiência e as condições de trabalho, como fatores condicionantes para o desenvolvimento desses sentimentos. A partir da percepção dessas dificuldade de início, a autora reforça a necessidade de criação na escola, de espaços onde professores iniciantes tenham acesso a apoio, assistência e orientação, afim de tornar o início menos sofrido.

*Cristalização da experiência pragmática*, de acordo com Cardoso (2020, p.238) “entendida como a fixação de práticas que, com o passar do tempo, envolvem sentimentos – como segurança, tranquilidade e conforto – ao exercer o trabalho docente.”. Ou seja, se refere à forma com que os professores cristalizam experiências pragmáticas que colaboram com o sentimento de conforto em relação à profissão.

*Segurança/realização ao exercer o trabalho*, período marcado pela experimentação de competências e sentimentos de segurança, expansão, autonomia, maturidade e entusiasmo, onde as preocupações estão mais voltadas para o trabalho pedagógico em si. Nesse estudo, esta fase foi observada em fases mais avançadas

do percurso profissional, onde as experiências pragmáticas já estão cristalizadas, levando os professores a se sentirem bem mesmo ao lidar com más condições de trabalho.

*Condição física da idade*, pelo fato de esse estudo específico ter sido voltado para professores da Educação Infantil, essa é uma marca de temporalidade muito importante de se considerar, pois esse segmento da educação exige muita disposição e movimentação física (sentar no chão, abaixar, levantar, etc.) em seu exercício. Dessa forma, conforme se alonga o percurso profissional, a realização de certas atividades vai ficando mais difícil, por isso a condição física da idade deve ser considerada juntamente com as condições de trabalho, para que o professor não prejudique a si e nem à qualidade do ensino.

## 1.2 Professores experientes e a compreensão de sentidos e significados

A pesquisa em questão fará um recorte sobre o que denominamos de professores experientes. Apresentámos um quadro referente às tipologias referenciadas por Sikes e Huberman, de modo a permitir uma melhor visualização e interiorização. Como se constatou, cada autor apresentou uma tipologia própria para os estádios de desenvolvimento, com uma sequencialidade entre as várias fases, apesar das durações temporais da ocorrência de cada etapa de desenvolvimento da carreira diferirem de pessoa para pessoa.

### Quadro 3: Quadro comparativos de estádios de desenvolvimento de adultos e de desenvolvimento de professores, de acordo com Sikes e Huberman.

| Fases de desenvolvimento de adultos (Sikes, 1989)  | Fases de desenvolvimento dos professores (Huberman, 1992a, 1992b, 1993)   |
|--|---|
| <p>1.º dos 21 aos 28 anos = <b>exploração das possibilidades de vida adulta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar opções</li> <li>• Celebrar compromissos</li> <li>• Maximizar alternativas</li> <li>• Criar uma estrutura estável.</li> </ul> | <p>1º <b>sobrevivência e descoberta</b>, que corresponde ao momento de entrada para a profissão, em que as preocupações estão auto-centradas, notando-se a existência de distância entre os ideais de serviço e a realidade. As tarefas surgem como fragmentadas verificando-se alguma inadequação entre a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos. As relações</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | professor-alunos oscilam entre a privacidade e o distanciamento. Este estágio é marcado por um grande entusiasmo pela experimentação e inserção num grupo profissional bem como pela exaltação da responsabilidade.   |
| 2.º dos 28 aos 33 anos = <b>fase em que se assumem novas responsabilidades</b> ; o peso da formação é já distante, valorizando-se o saber vindo da experiência; em termos profissionais possui-se já uma certa segurança que facilita a relação do profissional com os clientes.                    | 2º <b>estabilização</b> – ao mesmo tempo que há uma tomada de responsabilidades, ocorre um comprometimento. O comprometimento corresponde a uma escolha subjectiva que envolve um compromisso com a profissão e um acto administrativo (a nomeação oficial). A par do comprometimento com a profissão, neste estágio muitos dos professores avançam para uma ocupação comunitária, com disponibilidade e mestria. |
| 3.º dos 30 aos 40 anos = <b>conjunção da experiência com abertura física e intelectual</b> . Nos homens verifica-se ser um período de grande ambição, envolvimento e auto-confiança, enquanto a vida das mulheres é marcada pela conjunção do trabalho profissional com a situação de mãe e esposa. | 3º <b>experimentação, activismo</b> – notam-se grandes diferenças entre os professores, enveredando cada um por um caminho que o satisfaça. Esta fase corresponde a momentos de novas escolhas na busca de novos desafios como forma de fugir à rotina.   |
| 4.º dos 40 aos 45 anos = <b>estabilização</b> e, ao mesmo tempo, momento de <b>questionamento</b> sobre o que se fez da própria vida. Numa situação profissional de professores, a relação do profissional com os alunos tende a ser tipo parental.   | 4º <b>auto-questionamento</b> – normalmente neste estágio, que corresponde a um período entre os 12 e os 20 anos de carreira, os professores reflectem sobre a sua vida profissional, optando entre manterem-se na profissão ou experimentem uma nova via, ainda que esta ofereça alguma insegurança.   |
| 5.º dos 50 anos em diante = <b>declínio progressivo</b>   | 5º <b>serenidade e distanciamento afectivo</b> – neste período o nível de ambição desce no que é acompanhado pelo desinvestimento profissional. Não havendo elevadas expectativas, a confiança e a serenidade acontece.   |

|  |  |
|--|--|
|  | 6º <b>conservantismo e lamentações</b> – com o avanço da idade os professores tendem a uma maior rigidez e dogmatismo, defendendo-se numa tese gerontocrática segundo a qual não há valor no que se faz na actualidade, “dantes” havia maior motivação e capacidade de aprendizagem. |
|  | 7º <b>desinvestimento</b>  |

Fonte: Quadro transcrito de Sarmiento (2002: 106). Adaptado pela autora (2021)

Sarmiento (2002) reforça que cada autor canalizou os diferentes períodos temporais em partes constituintes dos estádios, verifica-se uma sequencialidade na medida em que após um período de insegurança e incerteza, se segue outro período em que se consolida a segurança e a maturidade profissional. As fases de desenvolvimento de adultos equivalem às fases de desenvolvimento profissional, nota-se a importância de dar valor aos fatores pessoais dos professores. Nesse sentido estamos denominando de professores experientes pelo tempo de carreira entre 05 a 25 anos.

O processo de formação e atuação docente relaciona diversos aspectos profissionais e sociais que vão sendo moldados e modificados ao longo da carreira de cada professor. De acordo com Curado Silva e Cruz (2019, p. 5) “nesse processo contínuo de tornar-se professor, os docentes se desenvolvem profissionalmente, considerando os desafios e as exigências da sociedade e também as especificidades que marcam o segmento de ensino no qual atua”. Assim, é estabelecido um processo coletivo e ao mesmo tempo pessoal, pois se constrói na relação com o meio e também de acordo com a subjetividade de cada professor. Ao considerar esse processo como algo subjetivo, surgem questionamentos sobre os sentidos e significados de ser professor, cujo foco deste trabalho está nos docentes experientes e suas interpretações acerca da carreira docente.

Entende-se por docentes experientes, aqueles que atuam nesta profissão a mais de 5 anos, porém, o conceito de experiência aqui retratado estende-se para além da temporalidade. É compreendido também por outros conceitos que se relacionam ao trabalho, atividade docente e desenvolvimento pessoal de sentidos e significados, e ao perpassar por essas temáticas que contribuem com a definição e identificação

dos professores experientes, tem-se como base alguns autores que explicam através de estudos e pesquisas essas temáticas. De acordo com Camargo e Rosa (2016), o professor tem como atividade essencial a realização de um processo de formação humana, sendo essa uma atividade de demanda o dispêndio constante de força física e psíquica para realização do trabalho, assim, pensar o desenvolvimento do professor em sua atividade requer a associação desse desenvolvimento com o trabalho.

Quanto a questão dos significados e conceitos retomamos a Marx para pensar o trabalho docente. Para Marx (2013), o trabalho é uma atividade criadora e modificadora da natureza, por parte do homem, com a finalidade de adaptá-la a suas necessidades, essas transformações são realizadas através das relação que estabelece com o mundo ao seu redor e com os outros homens, e ao transformar a natureza, o homem transforma ao mesmo tempo a si próprio e à realidade em que está inserido, fazendo parte da construção da cultura histórica. Dessa forma, o trabalho induz no homem o desenvolvimento de suas potências intelectuais e práticas.

Ao entender a finalidade evolutiva do trabalho em sua vida, o homem passa a ter consciência do produto de seu trabalho e a se desenvolver socialmente a partir disso, como aponta Camargo (2016, p.20).

O ser social é resultado do trabalho, do que se produz e das formas como se produz. Também não é possível pensar a atividade humana individual isolada, pois mesmo o trabalho individual é produto e processo de relações materiais e não materiais humanas anteriores, o que significa entender que o homem é um ser social mesmo em sua individualidade.

Dessa forma a atividade do trabalho auxilia no desenvolvimento das potencialidades do homem, pratica e intelectualmente falando e assim, ao pôr em prática suas ideias e objetivos, o homem o faz através dos sentidos e significados constituídos socialmente, de acordo com autores como Leontiev (1978); Vigotski (2003) e Aguiar Ozella (2006).

Aguiar e Ozella (2006, p.5) apresentam as diferenças as diferenças e consonâncias entre os conceitos de sentidos e significados dentro da perspectiva sócio-histórica.

Os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação, socialização de nossas experiências [...] referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas subjetividades. Já os sentidos, constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade.

Essa perspectiva nos mostra que a singularidade do homem é constituída socialmente por eles mesmos e através dos outros e do trabalho. A partir desses conceitos chega-se à ideia de que há múltiplas construções de sentidos, de acordo com a forma com que o homem lida e se posiciona em relação aos acontecimentos de sua vida social, então, para o foco deste trabalho, é pertinente indagar quais são os sentidos atribuídos pelo professor à sua atividade.

Entende-se previamente que no caso dos professores, o sentido do trabalho é, por fim, o ato de ensinar, através de objetivos e conteúdos concretos, que conduzem o aluno no processo de apropriação do conhecimento e a prática pedagógica é um processo de mediação entre professor e aluno na construção de significados e apropriação dos resultados da prática social.

Investigar a atividade docente implica compreender os significados e os sentidos pessoais dessa atividade. [...] Dessa forma, a atividade docente não pode ser explicada por meio dela mesma, é preciso situá-la no contexto da significação social. (RESENDE, 2012, p.34)

Segundo Leontiev (1978), acontece na sociedade uma ruptura entre o sentido e o significado da ação no trabalho “fazendo com que os sentidos pessoais das ações não correspondam ao seu significado, caracterizando, assim, relações alienadas.”(p.32). Assim, levanta-se a questão de que o trabalho do professor se aliena quando seu sentido não está de acordo com o conteúdo efetivo da atividade prevista socialmente, ou seja, quando o sentido pessoal é diferente de seu significado, e a superação dessa alienação depende muito das condições em que o trabalho docente se realiza, ponto muito importante no desenvolvimento deste trabalho.

Ainda pensando na forma como o trabalho se traduz no processo de desenvolvimento pessoal, por sua atribuição de experiência ao indivíduo em conjunto com os fatores sociais desse processo, Vigotski (2010), nos apresenta o conceito de *pereživânie*, traduzido como vivência no Brasil, tem significado capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social. Segundo o Curado Silva e Cruz (2020, p.6), este conceito remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, modifica sua relação com dada realidade.

As vivências são fontes de afetos, portanto, medeiam a produção de sentidos que constituem modos particulares de ser, pensar e agir dos homens, representam a unidade essencial e constitutiva, pois é a unidade que explica o desenvolvimento como resultado de convergências e confrontos vivenciados nas relações sociais e materiais da vida.

Assim, entendemos aqui que os sentidos atribuídos pelos professores à sua atividade parte de sua vivência, pois são construídos na própria atividade realizada pelo professor, tendo como base a constituição social e material de cada sujeito docente envolvida em sua prática.

## Capítulo 2

### 2. Percurso metodológico

A partir dos estudos de diferentes autores que se dedicaram à pesquisa de temas relacionados ao ciclo de vida profissional, como foi explicitado no capítulo anterior e com o objetivo de entender mais claramente os sentidos e significados atribuídos ao trabalho docente pelos docentes experientes.

#### 2.1 – A pesquisa do GEPFAPe

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica – ProIC, da Universidade de Brasília (UnB), sendo esta um recorte da pesquisa maior intitulada “Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho”, que é coordenada pelas professoras Kátia Augusta Curado e Shirleide Pereira da Silva Cruz, ambas professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação e atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe). Este grupo é responsável pela realização da pesquisa ampla, envolvendo diversos segmentos da universidade, ele conta com professores, pedagogos de formação, estudantes de graduação, mestrado e doutorado, abaixo um trecho que explica melhor do que se trata o GEPFAPe:

O GEPFAPe foi criado em 2010 e se encontra vinculado ao Departamento de Planejamento e Administração (PAD). Conta com pesquisadores doutores e mestres da UnB, estudantes de graduação e pós-graduação stricto sensu do PPGE, da Faculdade de Educação/UnB e com membros da comunidade externa. No conjunto de seus estudos, aborda as temáticas: identidade profissional, trabalho docente, profissionalização, políticas públicas, gênero, formação de professores, função docente, formação continuada. As investigações são realizadas tendo como base uma abordagem, sócio-histórico dialética, a partir da qual vêm produzindo conhecimentos significativos. (gepfape, 2017).

Assim, falando sobre o procedimento da pesquisa maior, esta foi realizada em quatro partes, sendo elas:

#### Primeira etapa:

1. Levantamento quantitativo de professores efetivos e temporários da rede de educação básica do DF (2018) em diferentes funções docentes, níveis e

modalidades e jornada de trabalho. Para tal utilizamos os micro dados do Censo Escolar do Distrito Federal-DF.

2. Selecionar amostra de 20% do total de professores efetivos e temporários que nos permita traçar um perfil social, acadêmico e profissional do ciclo da carreira. Para tanto, trabalhamos com uma amostra a partir das seguintes variáveis:
  - a) Tempos de permanência no magistério: Tendo como referência as fases do ciclo de carreira, segundo Huberman (2000), a amostra deve selecionar professores com o seguinte tempo de carreira: grupo 1) 0 a 4 anos; grupo 2) 4 a 6 anos; grupo 3) 7 a 25 anos, grupo 4) 25 a 35 anos e grupo 5) 35 a 40 anos.
  - b) Regiões administrativas: O Distrito Federal tem um contexto socioeconômico geográfico singular e particular nas diferentes regiões administrativas, logo, a amostra deve contemplar essa realidade contemplando escolas, sendo pelo menos uma de cada regional.
  - c) Escolas Classe, Centro de Ensino Fundamental, Centro de Ensino Médio, Jardim de Infância e Centro de Educação Infantil: Serão selecionadas as escolas de forma que contemple uma amostra significativa em cada modalidade.
  - d) Gênero: A amostra deve seguir proporcionalmente a totalidade de professores segundo o gênero, considerando que essa categoria elementos importantes na condição do trabalho docente.
  
3. Análise dos dados quantitativos: Os dados obtidos a partir dos procedimentos anteriormente citados serão analisados por meio do software NVivo 10 e contaremos com a ajuda de um estático para fazer os devidos cruzamentos de variáveis.

### **Segunda etapa:**

- 1- Elaboração do questionário. O questionário é um importante instrumento de coleta de dados tanto quantitativos como qualitativos, é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que “são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimento, crenças,

sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados” (GIL 2014, p.121). Nesta pesquisa o questionário apresentará questões fechadas e abertas e será utilizado com o objetivo de levantar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e extrair concepções relacionadas as fases do ciclo de carreira docente.

O questionário se pautará por verificar padrões de respostas entre os professores do mesmo recorte temporal afim de identificar: a) grau de envolvimento na profissão; b) grau de prazer/sofrimento; c) grau de satisfação/insatisfação; d) marcas de identidade; e) os sentidos de ser professor e da escola.

Os descritores acima foram analisados de acordo com o padrão de respostas verificando se há relação com: região administrativa do trabalho do professor, etapa de ensino, condição de trabalho, gênero, tempo.

- 2- Aplicação do questionário piloto: O questionário piloto foi aplicado para diagnosticar possíveis falhas no que diz respeito à coleta de informações. E para descrever as opiniões existentes no mesmo, é necessária uma compreensão dos dados como um todo, sendo assim tal processo contribuirá na discussão dos objetivos da pesquisa e aprimoramento do instrumento, levando-se em conta como o instrumento foi respondido

### **Terceira etapa:**

#### **1- Aplicação do questionário:**

Serão aplicados questionários a 20% da população identificada na primeira etapa.

### **Quarta etapa**

#### **1 - Análise dos questionários**

Sistematização das variáveis: região administrativa do trabalho do professor, etapa de ensino, condição de trabalho, gênero, tempo. E uma análise quantitativa dos dados encontrados, identificando variantes e categorias que caracterizem o ciclo de carreira no DF.

#### **2.2 Pesquisa com professores experientes**

Apresentamos os caminhos metodológicos desta pesquisa, com o recorte nos professores experientes, bem como o problema envolvido na temática, os principais objetivos, o instrumento utilizado na coleta de dados e o detalhamento sobre os sujeitos envolvidos. A pesquisa retratada neste trabalho considera os sentidos e significados de ser professor para o docente experiente, desta forma, para obtenção de respostas que atendem à temática, foram utilizadas questões pontuais do questionário semiestruturado, que abordam informações como o tempo de carreira e atuação de cada professor e conseqüentemente como se veem dentro da situação ao longo de sua carreira profissional e o que é ser professor para cada um deles, sendo estas questões e fechadas e abertas.

### **2.3 Sentidos e significados: núcleos de significação**

Os conceitos de significado e sentido aparecem na obra de Vigotski nos momentos em que ele discute as relações entre o pensamento e a linguagem. O autor considera que essa relação é a chave para a compreensão da consciência humana, cuja atividade não é apenas cognitiva e intelectual, pois apresenta também uma dimensão afetiva. Ao fazer isso, Vigotski coloca em relevo a dialética da constituição da consciência, a integração entre cognição e afeto e o caráter social e histórico da formação do indivíduo (Aguiar, 2007). Para Vigotski, o significado é uma construção social, quase estável. O sentido, por sua vez, é formado a partir do confronto entre os significados sociais vigentes e a experiência pessoal. Visto dessa forma, o sentido é mais complexo que o significado sendo que este pode ser considerado apenas como uma zona do sentido, mais estável e precisa (Aguiar, 2007), aquilo que é compartilhado em diferentes contextos sociais. Nas palavras de Vigotski (2003, p.465),

[...]o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

O sujeito produz sentidos do vivido, daquilo que ele internaliza, compartilhando esses sentidos subjetivos em suas relações sociais (Aguiar, 2007). O processo de internalização transforma o social em subjetivo e isso é uma nova produção. Anova

produção é colocada no social, modificando-o. Essa é a essência da relação dialética entre o externo e o interno.

Para compreender melhor como se dá esse processo de produção de sentidos e significados dos professores experientes, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica de Vigotski, buscando assim evidenciar a importância do contexto para continuidade do processo de desenvolvimento e entendimento do professor enquanto sujeito histórico e social. De acordo com Aguiar e Davis (2010, p. 6):

apreender as mediações sociais que o constituem, na tentativa de escapar de uma análise que se centre na aparência e no imediato, buscando apreender a essência, o processo social por meio do qual o homem se torna homem, atingindo, se possível, o não dito, que nada mais é do que o sentido.

Ainda remetendo às bases da investigação à qual esta pesquisa se dedica, Resende (2012) aponta que,

Investigar a atividade docente implica compreender os significados e os sentidos pessoais dessa atividade. [...] Dessa forma, a atividade docente não pode ser explicada por meio dela mesma, é preciso situá-la no contexto da significação social (p. 34)

Para estudar o sentidos utilizamos o núcleo de significação, que se refere aos procedimentos de análise apresentados por Aguiar e Ozella (2013). A construção desses núcleos de significação, acontece através da leitura do material obtido e dos dados contidos nesse material, no caso desta pesquisa, as respostas dos questionários e entrevistas, essa leitura é importante para evidenciar os principais conteúdos a que se referem os participantes em suas respostas. A partir dessa leitura temos o contato inicial com o significado presente na própria fala do entrevistado e respondente, entendida em seu contexto desde a fala até as condições histórico sociais.

Partindo dessa leitura das falas é possível destacar e organizar o que os autores denominaram como pré-indicadores, que devem ser escolhidos de acordo com a importância destes para o objetivo da pesquisa, e irão compor uma gama de possibilidades para organização dos núcleos. Essa parte é importante para o próximo momento da análise, evidenciar os indicadores.

Nesta fase acontece a aglutinação dos conteúdos dos pré-indicadores, seja pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição destes, de modo que

haja uma sintetização das falas coletadas. Essa ideia de aglutinação tem base no que diz Vigotski (1998, p.182), “Quando diversas palavras se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma ideia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa ideia”.

A partir da leitura e aglutinação do material, inicia-se o processo de articulação, que irá resultar na organização dos núcleos de significação, nessa etapa é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção de sentidos e também há uma diminuição de núcleos possíveis para a análise, e é nesse momento que inicia-se o processo análise desses núcleos organizados, e partimos do empírico para o interpretativo, buscando os mediadores dessas zonas de sentido.

#### **2.4 Problema e objetivos**

A principal problemática envolvida nesta pesquisa, trata-se dos sentidos e significados que os professores que possuem experiência na atividade docente, atribuem a sua prática e desenvolvimento, a forma com que cada experiência vivenciada os levou a realizar ligações mentais e sociais, que atualmente exercem influência sobre a forma com que se enxergam dentro da profissão e seu contexto de vida profissional. Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo, compreender os sentidos dos docentes experientes sobre o trabalho docente, traçando um parâmetro de relações intrínsecas ao ambiente de atuação e às questões de sentido pessoal para discutir como são formadas tais sentidos e significados.

Como objetivos específicos desta pesquisa elencamos principalmente, entender como o tempo de carreira pode influenciar na visão dos professores sobre a profissão, coletar e analisar as diversas definições dados pelos docentes experientes sobre o ser professor e a partir dessas definições evidenciar pontos específicos, tanto positivos, quanto negativos, que contribuem para a formação do significado deste ser e fazer.

#### **2.5 Sujeitos da pesquisa**

Como citado anteriormente, esta pesquisa foi realizada com professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sendo eles professores efetivos e temporários, em diferentes funções docentes, níveis, modalidades e jornadas de

trabalho, priorizando a diversidade entre estes a fim de contemplar os dados e opiniões das diferentes regionais.

Para atender à temática desta pesquisa, foram considerados professores experientes aqueles que atuam como docentes há mais de 5 anos. Estes professores podem ser caracterizados como experientes, com base em algumas noções de fases/etapas, conforme Huberman (2000), que nos foram mostradas a partir das pesquisas supracitadas, já tendo passado pela fase inicial marcada pela inexperiência e estando atualmente nas fases seguintes, sendo esta uma parte variante.

Participaram desta pesquisa professores de diferentes níveis e modalidades da educação básica, Escolas Classe; Centro de Ensino Fundamental; Centro de Ensino Médio; Jardim de infância e Centro de Educação Infantil. Pensando na singularidade do contexto socioeconômico geográfico do Distrito Federal, a amostra procurou contemplar esta realidade, tendo pelo menos uma escola de cada regional de ensino. Como esta pesquisa se trata de um recorte com foco nos docentes experientes, totalizam 242 os professores cujas respostas foram utilizadas.

Outra questão contemplada na amostra, foi a proporcionalidade de professores segundo o gênero, considerando a importância dessa categoria para o melhor entendimento dos sentidos e significados atribuídos e como esta influencia em diversos âmbitos a serem analisados.

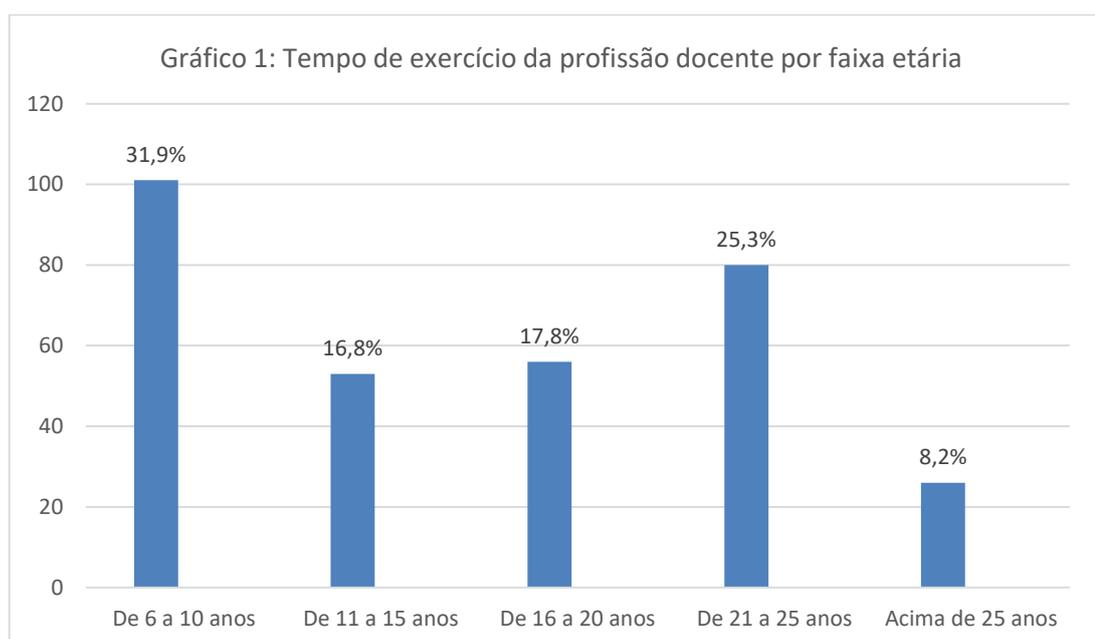
## Capítulo 3

### 3. Em busca dos sentidos e significados de ser professor para o docente experiente: Análise de dados.

Este capítulo é destinado à análise dos dados obtidos na pesquisa através dos questionários aplicados aos professores participantes. Inicialmente será feita a análise do quesito tempo de carreira, fator determinante para os entendimentos buscados através desta pesquisa. A próxima etapa da análise será focada na sistematização das variáveis encontradas sobre a temática, retiradas das respostas dos professores à questão, sendo estas organizadas através dos núcleos de significação, onde serão agrupadas respostas de cunho semelhante em relação à significação dada pelos professores. Esta representação se dará através da transcrição de respostas que darão sentidos aos núcleos.

#### 3.1. Perfil dos professores: Tempo de carreira profissional

Como esta pesquisa tem como foco os docentes experientes e esta característica é determinada aqui através do tempo de exercício da profissão, (a partir de 6 anos) nesta primeira questão analisamos de forma quantitativa, o percentual de professores em cada faixa de tempo de exercício da profissão docente. O resultado para a questão “Há quanto tempo você exerce a profissão docente?” está representado no quadro abaixo.



Fonte: A autora, 2020.

A amostra aponta que os professores que tem entre 6 e 10 anos de exercício da profissão são maioria, representando 31,9% e, em contrapartida, a minoria é de professores que tem acima de 25 anos de exercício da profissão, representando 8,2%. Huberman (2000) aponta, em seu estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores, que o tempo de carreira é um fator determinante, caracterizando diferentes fases desse ciclo de acordo com o tempo de atuação, sendo cada uma dessas fases marcada pela temporalidade. Assim, parte importante no estudo do percurso do profissional em uma organização, leva em conta as características e influências destes e sobre estes docentes.

Os resultados que evidenciam uma maioria de professores entre 6 e 10 anos de carreira e a minoria tendo acima de 25 anos de carreira corrobora com questões apontadas por estudiosos desta temática de que quanto maior o tempo de exercício vão se agregando fatores que acarretam na desistência ou deixada da carreira por motivos trabalhistas como a aposentaria por tempo de serviço, ou outros motivos como o desgaste físico e mental que conseqüentemente leva ao desinvestimento e possivelmente à desistência como apontam Huberman (2000) e Gonçalves (2000).

### 3.2. Ser professor é

No sentido de evidenciar e analisar o que pensam os docentes experientes sobre a questão aberta “Ser professor é”, buscaremos através das respostas dadas por eles, compreender melhor os sentidos significados empregados a essa questão por meio dos núcleos de significação, que através da análise foram sistematizados em 7 núcleos, resumidos no quadro abaixo.

**Quadro 4: Núcleos de significação**

| <b>Indicadores</b>  | <b>Núcleos de significação</b>                    |
|---|---|
| Contribuir para emancipação dos sujeitos, estimular ao exercício crítico;<br>Ver mudança nos alunos e almejar mudanças sociais; | Potencial transformador do professor na sociedade |
| Desenvolver uma prática profissional pautada no conhecimento técnico com objetivos pré estabelecidos a partir do                | O ensino de conteúdos                             |

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| PPP, currículo e potencial do estudante;  |                                    |
| Se dedicar a amar o outro com compromisso e comprometimento; É trocar sorrisos; foco numa formação humana e não conteudista;                        | Afetividade                        |
| Um dom, uma vocação. Que deve ser cuidada e cultivada a cada dia por meio do autoconhecimento   | Dom – vocação                      |
| Ser comprometido com a formação do seu aluno e com a sua própria formação; Uma missão que exige construções e reconstruções nos âmbitos acadêmicos; | Formação e realização profissional |
| Estudante para sempre; ser um aprendiz no despertar de novas descobertas;   | Aprender enquanto ensina           |
| Viver com constantes insatisfações; Padecer no paraíso; Ser bombeiro! Apagar fogo, salvar gente!  | Crenças e descrenças               |

Fonte: A autora, 2021

Sendo assim, a partir do resumo dos indicadores chegamos aos núcleos de significação que nos apresentam de forma literal ou representativa os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao ser professor. Diante disso buscamos neste trabalho, analisar detalhadamente cada um dos núcleos em suas particularidades enfatizando as questões que os circundam, exemplificando com respostas dadas nos questionários e fazendo relação destas com referências que buscam embasar e explicar de forma social e científica cada um dos núcleos aqui representados.

### 3.3. O potencial transformador do professor na sociedade

A primeira categoria analisada nas respostas se refere ao potencial transformador do professor na sociedade, tanto em relação a aspectos sociais quanto educativos,

Ser professor é preparar os filhos dos outros para a vida, esperando uma transformação da realidade vivida por eles. (Questão 22. Entrevistado (a) nº1, 2019).

Considero aqui que o professor, ao vivenciar a função de elevação intelectual do sujeito, desenvolve uma competência científica e técnico-didática para dirigir o ato de ensinar e formar que permanece como natureza deste trabalho, com todas as suas implicações. Esses campos de ação docente, vividos na sua formação e trajetória profissional, não podem prescindir, no entanto, do campo humano social sua contribuição pessoal e cultural que torne possível a construção de uma outra sociedade.

As respostas dos (as) entrevistados (as) nº 2 e 3 apontam a visão social do professor que busca por meio de seu trabalho construir sujeitos sociais que atuarão de forma ativa e crítica na sociedade. Essa visão remete à globalidade e polivalência do professor nos dias atuais, pois não se trata apenas de ensinar conteúdos pré-estabelecidos. É possível notar a importância dada por estes docentes à formação total de seus alunos para a vida em sociedade porque espera-se do educador compreensão do movimento social e do potencial de transformação presente no processo educativo guiado por ele (SAVIANI, 1996).

Trabalhar com a melhor matéria prima existente, que é o ser humano em formação, e com isso ver mudança nos alunos e almejar mudanças sociais. (Questão 22. Entrevistado (a) nº 2, 2019.)

Contribuir para emancipação dos sujeitos, estimular ao exercício crítico e questionamentos diante de injustiças sociais, incluir e transformar (Questão 22. Entrevistado (a) nº 3, 2019).

As respostas apresentam, de forma clara, a preocupação social presente na atuação docente, a questão da formação do pensamento crítico na escola e a inclusão social, apresentada como uma preocupação primordial em muitas respostas e vista também como um desafio diário na rotina escolar.

### 3.4. O ensino de conteúdos

A próxima categoria tem relação com a descrição da função do professor, o ensino de conteúdos, que foi relatada em muitas respostas, mas abordando diferentes sentidos. Abaixo alguns exemplos:

Desenvolver uma prática profissional pautada no conhecimento técnico com objetivos pré estabelecidos a partir do PPP, currículo e potencial do estudante.” (Questão 22. Entrevistado (a) nº 4, 2019).

Conhecer o processo de aprendizagem e compartilhar conhecimento, ter um olhar amplo no contexto de cada aluno, num processo de inclusão social. (Questão 22. Entrevistado (a) nº 5, 2019).

As duas respostas acima tratam do ensino de conteúdos como processo de transmissão. A primeira resposta traz um viés muito mais técnico desta prática, apresentando instrumentos como currículo e Projeto Político Pedagógico – PPP que orientam a prática docente, assim como o potencial do estudante em desenvolver as habilidades pautadas nos instrumentos citados. Trata-se de um grupo que reconhece a importância da elaboração e execução de um plano de ensino que pautará a qualidade de ensino e desenvolvimento do potencial do aluno.

A segunda resposta também fala sobre o conteúdo a ser ensinado, mas por outro viés; a expressão usada é “compartilhar conhecimento” o que faz alusão a uma troca de conhecimentos, ou seja, uma relação de aprendizagem do professor para o estudante e vice-versa, além de ter como ponto de partida o contexto em que cada estudante desenvolve as habilidades e aprende. É nesse sentido que Saviani (1996) orienta sobre a função da escola como elevação do senso comum à consciência filosófica que possibilita ao professor um compromisso com a compreensão do contexto histórico e social dos alunos, formando a si e ao meio em que está integrado.

### 3.5. Afetividade

Outra categoria presente nas respostas é a afetividade relacionada à prática docente:

Muito mais que exercer uma profissão, é se dedicar a amar o outro com compromisso e comprometimento. (Questão 22. Entrevistado (a) nº 6, 2019).

Trocar experiências com os alunos. Ao mesmo tempo que oportunizo vivências, também vivencio situações distintas, sempre envolvendo afetividades e com foco numa formação humana e não conteudista. É trocar sorrisos. (Questão 22. Entrevistado (a) nº 7, 2019).

Ser pai, psicólogo, amigo e tentar ensinar aquilo que os pais não ensinam, pois falta tempo e interesse. (Questão 22. Entrevistado (a) nº 8, 2019).

As respostas acima exemplificam como a afetividade influencia a prática docente. Por muito tempo, foi comum associar o apego, afetividade e carinho a esta prática, principalmente se tratando de educação infantil, a uma questão que está ligada à feminização da docência. Ao discutir isso, Costa (1995, p. 168) destaca que

As subjetividades femininas foram construídas por todos os meios de uma época (literatura, convicções científicas, etc.) para serem guardiãs de afetividade e garantir o modo adequado para educar as crianças. (futuros cidadãos da pátria) de forma a serem mais facilmente governáveis. Assim, aquilo que era visto como positivo da natureza masculina, como por exemplo, a racionalidade, era tomado como negativo no feminino, uma vez que afastava as mulheres de sua missão de habitat da afetividade- algo visto como indispensável nas teorias de educação do século passado.

A formação humana é um ponto importante na carreira do professor, mas como relatado em uma das respostas, existem aspectos que devem ser trabalhos em família e esses aspectos, muitas vezes, são negligenciados. Essa negligência da família faz com que sejam exigidas dos professores tentativas para suprir as necessidades dos alunos, o que gera uma sobrecarga de funções para o docente.

### 3.6. O dom – vocação

O (a) entrevistado (a) nº 9, ao responder a questão 22, pontua:

Um dom, uma vocação. Que deve ser cuidada e cultivada a cada dia por meio do autoconhecimento, reflexão e entendimento de que não é uma tarefa fácil ensinar e lidar com as emoções e questões sociais suas e do outro.

Essa resposta apresenta outro ponto controverso: a categoria o dom – vocação de que muito se fala em relação à escolha pela carreira docente. Gatti (2009) aponta a concessão de um baixo *status* à profissão docente, em detrimento das outras profissões, justamente por conta desse ideal criado pelo imaginário social de que é necessária vocação e não necessariamente uma formação acadêmica para o exercício da docência. Isso gera o estereótipo de desqualificação da docência.

A premissa de idealizar e relacionar o ser e o atuar docente a algo romantizado e vocacionado, tomando o professor como aquele que tem uma missão a cumprir, que tem um ato divino ou heroico, faz com que exista uma grande dificuldade para tornar a prática docente um ato profissional. Nessa perspectiva, o professor

difícilmente conseguirá relacionar a prática social do aluno com o conteúdo escolar, já que a afetividade ocupará o lugar da realidade, retardando o processo de aquisição do conhecimento crítico e reflexivo. Dessa forma, pensando conforme Tardif (2002, p. 39),

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

### **3.7. Formação e realização profissional**

Tal categoria se refere à natureza do conhecimento profissional docente visto como fator decisivo na evolução histórica da profissão. Esse conhecimento contribui para a reversão do descrédito dado à profissão docente e à escassez de conhecimento, tornando possível o reconhecimento de profissionalidade e formação continuada (ROLDÃO, 2007).

Ser comprometido com a formação do seu aluno e com a sua própria formação, buscar e aprimorar conhecimentos para oferecer uma educação de qualidade no que diz respeito às aprendizagens.” (Questão 22. Entrevistado (a) nº 10, 2019).

Uma missão que exige construções e reconstruções nos âmbitos acadêmicos, na prática pedagógica e nas perspectivas a cada ano de trabalho. (Questão 22. Entrevistado (a) nº 11, 2019).

“Doar. Ser ético. Ser honesto. Ser empático. Ser profissional. Ser referência. Ser comprometido (Questão 22. Entrevistado (a) nº 12, 2019).

Ao discutir essa complexa relação, Roldão (2007) observa que a dificuldade que ainda hoje existe na produção de conhecimento profissional sobre a ação de ensinar decorre da compreensão de teoria e prática como entidades separadas, o que traz implícito uma concepção de dependência do campo da prática em relação ao conhecimento teórico. A autora lembra que a atividade de ensinar foi praticada muito antes de se produzir conhecimento sistematizado sobre ela, o que caracteriza o ensino como uma atividade socioprática, e destaca a natureza compósita do conhecimento profissional docente, propondo uma reconceitualização da relação teoria-prática para compreendê-las como domínios que se incorporam ao saber profissional requerido pela ação de ensinar. Na perspectiva de Roldão (2007, p. 101) o saber envolvido na ação de ensinar:

[...] emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e

transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e nesse sentido arte e técnica, mas fundada em ciência.

É sempre muito importante dar ênfase à necessidade de o professor ser crítico e reflexivo e articular teoria e prática em busca da práxis e da qualidade da educação, pois é através dessa prática que o professor atribuirá o sentido construído por ele através de sua construção profissional à prática. Curado Silva (2017) compreende a práxis como ação humana transformadora; a prática nutrida pela teoria e, desta forma, consideramos o trabalho docente como práxis. Assim, para que se alcance os objetivos almejados para o trabalho docente, a formação continuada é imprescindível porque proporciona uma abertura de horizontes que possibilita exatamente isso, visto a prática ser fundamental, mas a teoria também é indispensável. Acredita-se que um professor que se empenha em sua formação e busca constantemente relacionar a teoria em sua prática, alcança realização profissional e pessoal.

### **3.8. Aprender enquanto ensina**

Ao falar sobre formação continuada, chegamos a outra categoria identificada nas respostas. O aprender enquanto ensina, aspecto pensado ao se considerar a formação continuada uma questão epistemológica, permite pensar em como o professor aprende e como se constitui como profissional (CURADO SILVA, 2019).

Estudante para sempre. Gratificante. Transformador. (Questão 22. Entrevistado (a) nº 13, 2019).

Ser de “tudo” um pouco... ser um aprendiz no despertar de novas descobertas. (Questão 22. Entrevistado (a) nº 14, 2019).

Reinvenção de si próprio para atender às necessidades dos estudantes” (Questão 22. Entrevistado (a) nº 15, 2019).

Muitos professores apontaram essa questão em suas respostas: o fato de estarem se reinventando e aprendendo constantemente com seus aprendizes. Isso demonstra a fluidez existente no processo de ensino-aprendizagem: o professor conduz, mas o conhecimento é construído em conjunto.

O conceito de vida profissional está atrelado à ideia da sucessão de ciclos da vida profissional, considerando esta como um percurso construído que se

desenvolve seguindo etapas, tempos e contextos diferentes. Assim, o professor vive um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, no qual cada sujeito é um, singular; devido a contextos, crenças, concepções e opiniões diferentes. O docente constrói seus saberes ao longo do processo formativo, conforme afirmam estudos realizados por Tardif e Lessard (2005). Podemos entender o indivíduo como um ser inacabado, que se constrói por meio da apropriação de parte do patrimônio humano, na mediação com o outro, no modo de interpretar o mundo e dar sentido a esse mundo.

Curado Silva (2019) defende uma formação continuada não mais como reciclagem ou capacitação, mas como uma qualificação para a função emancipadora da escola e do professor. Dessa maneira, a formação precisa trabalhar com a perspectiva da práxis. Acrescenta-se, ainda, que é importante a formação continuada oportunizar o aprofundamento de conhecimentos e o acesso a novos conceitos que ampliem a situação de análise do ensino e contribuam com o desenvolvimento do profissional e da instituição em que este se encontra inserido.

### **3.9. Crenças e descrenças**

A última categoria a ser abordada nesta análise é central no ciclo de vida profissional, pois trata-se do apontamento de dificuldades, insatisfações e lutas dos professores em relação à profissão:

Viver com constantes insatisfações, pois pais, alunos, colegas de trabalho, não reconhecem seu trabalho, mas acima de tudo você passa por cima, por amor a profissão, às aprendizagens dos estudantes. (Questão 22. Entrevistado (a) nº 16, 2019).

Padecer no paraíso. Criar metas, atividades e exercícios que nem sempre serão realizados. Viver em função do outro e não ser reconhecido. Acreditar em um futuro melhor. (Questão 22. Entrevistado (a) nº 17, 2019).

Triste na situação atual, baixo salário, plano de carreira ruim, falta de investimento social, famílias descomprometidas (Questão 22. Entrevistado (a) nº 18, 2019).

Ser bombeiro! Apagar fogo, salvar gente! (Questão 22. Entrevistado (a) nº 19, 2019).

Tais respostas refletem os problemas que envolvem a prática docente: professores que se dedicam, mas que são constantemente reprimidos por falta de investimento, de reconhecimento, de recursos, de apoio social e governamental.

Reiteradamente, professores protestam por condições mais dignas de trabalho, salários mais justos e mais oportunidades de aperfeiçoamento profissional. Souza (2011) corrobora com a visão sobre as dificuldades desses profissionais dando ênfase à desvalorização social, ao controle burocrático do Estado sobre a docência e às exigências de realização de tarefas que não estão nas competências do professor, e que são cada vez mais crescentes.

A insatisfação dos professores no magistério é um tema que tem sido objeto de estudo cada vez mais frequente nos últimos anos, tanto no Brasil como em outros países. Essa insatisfação pode ser entendida como um dos sintomas do chamado “mal-estar docente”, conforme expressão cunhada pelo pesquisador espanhol Esteve (1992), ou como manifestação das várias formas de esgotamento que afetam os professores, comumente enfeixadas sob a denominação de *Burnout*. Os estudiosos são concordes em reconhecer que esse fenômeno é desencadeado por uma multiplicidade de fatores.

O trabalho, para que seja realizado satisfatoriamente e para que cumpra seu papel equilibrador, requer o estabelecimento de vínculos específicos com determinadas classes de objetos: instituições, pessoas, instrumentos, organizações. Esses vínculos, no caso deste estudo, são entendidos como o conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente, e que depende da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério (ESTEVE, 1992).

É comum professores experientes que, muitas vezes, encontram-se em adoecimento e chegam a ser readaptados ou até mesmo desistir da docência pela falta de suporte. Estas são questões urgentes e que merecem atenção de todos os envolvidos nas comunidades escolares. Com uma visão ampliada pelas pesquisas e experiências de produção científica sobre a temática, Sacristán (2003, p. 64) esclarece que

grande parte dos problemas e dos temas educativos conduz a uma implicação dos professores exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade educacional. O objeto obrigatório da investigação educativa é pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.

Diante do exposto, fica clara a urgência de revisão das legislações vigentes e das políticas públicas voltadas à educação e, mais precisamente, fica clara a necessidade de cumprimento e de apoio aos direitos dos docentes.

### **Considerações finais**

A partir das reflexões apresentadas no decorrer deste trabalho, chegamos em fase de conclusão, onde é possível afirmar que os sentidos e significados de ser professor são repletos de determinações e características marcantes e subjetivas, construídas e entendidas dentro do contexto de cada docente, determinações essas que constituem a teoria e o ato de ser professor. Tendo como foco principal, este trabalho dedica-se a entender os sentidos e significados atribuídos pelos docentes experientes da rede pública de ensino DF, assim, para estes professores esses sentidos e significados se mostram bem moldados e entendidos por eles dentro de seus contextos escolares e de um contexto abrangente da região em que trabalham, já tendo sido internalizados e postos em questionamento, devido ao maior tempo de exercício da profissão.

A proposta foi entender melhor como cada docente em seu ciclo significa suas vivências profissionais, sociais e culturais e como as relaciona, tornando o trabalho mais que um ofício, uma parte constituinte do ser docente. Dessa forma, a partir do estudo bibliográfico acerca do tema, foram identificados outros estudos de autores que se dedicaram à temática do ciclo de vida profissional, o que forneceu uma boa base de pensamento para o surgimento de novos questionamentos e comparações das características atribuídas a cada fase e denominação destas dentro do ciclo.

Por meio da pesquisa realizada, foram determinados 7 (sete) núcleos de significação que perpassam os diversos sentidos que os docentes atribuem ao ato de ser professor, sendo elas respectivamente: *o potencial transformador social*, que remete a face humana e social do exercício da profissão docente, o professor se entende dentro do seu contexto como ser formador de cidadãos em seu potencial

social e cultural, atribuindo ao fazer docente um significado histórico. *O ensino de conteúdos*, nesse núcleo de significação é possível notar inicialmente um viés mais conteudista e tradicional, onde o professor é visto como aquele que sabe e transmite aos alunos o seu conhecimento, mas em outras respostas essa questão aparece muito mais como significando uma troca de aprendizados na qual o professor está inserido e considerando também aquele que aprende como ser autônomo e em parte responsável pela própria aprendizagem, onde o professor entra muito mais como um incentivador da aprendizagem do que detentor do conhecimento a ser adquirido. *A afetividade e vocação*, nesse núcleo nos é apresentada uma questão controversa, onde os professores se veem em posição de afetividade em relação ao aluno, o que remete em alguns casos à feminilização da docência, principalmente na educação infantil e na sobrecarga de funções dada aos professores, que muitas vezes acabam tendo que ensinar aos alunos valores que deveriam ser ensinados em um núcleo familiar, havendo aí um certo desvio de função. Esta questão não é retratada apenas por seu viés negativo, mas também é retratada no sentido de amar aquilo o que faz e o fazer com carinho e prazer.

*O dom/vocação*, que evidencia uma questão problemática em relação à significação dada a esse núcleo, onde muitas vezes a profissão docente é socialmente desqualificada em relação a sua formação acadêmica e profissional ao ser entendida como algo dotado apenas de vocação e não de uma formação necessariamente. *Formação e realização profissional*, que se refere à aquisição do conhecimento profissional docente como fator importante para a evolução história da profissão, acrescentando uma visão de profissionalidade à docência e não somente a vocação. *O aprender enquanto ensina*, esse núcleo representa as respostas de professores que atribuem ao fazer docente uma forma de estarem em constante aprendizagem, dessa forma, estes se consideram sempre aprendizes e cultivam uma relação dialógica com os alunos, aprendendo ao ensinar e ensinando ao aprender. E por último as *dificuldades, insatisfações e lutas*, núcleo este que reflete os problemas envolvidos na profissão docente, a repressão, desvalorização, escassez de recursos e apoio governamental, que são questões urgentes onde professores protestam por salários mais justos, melhores condições de trabalho e mais reconhecimento do trabalho árduo que realizam dia a dia, questões essas que devem sempre que possível serem lembradas e postas em pauta pela sua importância e urgência.

A partir do levantamento desses núcleos de significação, foi possível traçar uma linha de significados sobre como pensam os professores nesse momento de suas vidas profissionais, bem como aspectos valorizados e aspectos marginalizados, além de ser um meio para a expressão de pontos considerados pelos respondentes como negativos e positivos advindos da vida profissional docente.

Dessa forma, abrimos a discussão sobre essas construções feitas por professores em seu ciclo de vida como forma de trazer a voz dessa categoria da sociedade e entender melhor quais são os momentos vivenciados, as características de cada um em seus momentos específicos e como esses momentos e características influenciam no exercício da profissão e na qualidade do ensino e da vida.

## PARTE 3

### Perspectivas futuras

## **Perspectivas de futuro**

Em minha vida futura como profissional da educação, sonhos e expectativas estão muito presentes, desde pequena sonho com esta profissão, mas agora tenho planos mais concretos. Após minha formatura, pretendo atuar em sala de aula, a fim de continuar pondo em prática os conhecimentos adquiridos durante minha formação e nos estágios que realizei, quero muito atuar na educação pública, pois acredito nela e vejo a importância de investimento, trabalho e dedicação para que um dia todos possam ter acesso a uma educação gratuita e de qualidade. A partir da convivência com as crianças, acredito ser possível desenvolver um olhar mais abrangente sobre o ambiente escolar e desenvolver uma metodologia de ensino mais humana, onde o docente olha mais profundamente para as particularidades de seus alunos

Acredito que com esse olhar poderei atender melhor às necessidades daqueles que estarão ali para aprender comigo e também me ensinar. Pretendo também, buscar uma certa inovação no modo de ensinar, pois acredito que o modelo tradicional de ensino não é mais viável para uma aprendizagem completa, visto que as crianças e adolescentes que frequentam a escola hoje são frutos de uma sociedade movida a informações rápidas e inovações tecnológicas, por isso, como profissional da educação, almejo fazer parte de grupos que promovem este avanço nas salas de aula e ambientes de aprendizagem de todos os tipos.

Já atuando como profissional da educação, pretendo cursar o mestrado, em busca de aprimorar meus conhecimentos, manter-me atualizada em relação ao desenvolvimento desta área e das práticas educativas e obter um reconhecimento profissional maior. E ainda em busca de aprimoramento e por um interesse pessoal no assunto, gostaria muito de fazer uma pós-graduação em psicopedagogia, pois, estudando sobre o processo de desenvolvimento humano e como a aprendizagem é um ponto muito importante neste desenvolvimento, me interessei bastante por entender mais sobre, como o indivíduo reage aos diferentes processos de aprendizagem, em sua individualidade.

Futuramente pretendo também, cursar o doutorado e a partir de minhas experiências, continuar desenvolvendo pesquisas sobre temas voltados para a educação e desenvolvimento da aprendizagem, com objetivo de contribuir para a quebra de paradigmas, construção de conhecimento e avanços que auxiliem no crescimento e melhoria da educação no Brasil.

## Referências

AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. **Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica**. Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 14, n. 2, jul/dez. de 2010b

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

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, ano 26, n. 2, 2006, p. 223-244.

BERLINER, D. C. Implications of studies of expertise in Pedagogy for teacher education and evaluation. **New Directions for Teacher Assessment**, Proceedings of the 1988 ETS, 1988.

CAMARGO, S. A. F.. **Trabalho docente na escola pública de ensino fundamental: Vivências, significados e sentidos da atividade de ensinar**. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

CAMARGO, S. A. F. e ROSA, S. V. L.. **Trabalho docente na escola pública de ensino fundamental: Vivências, significados e sentidos da atividade de ensinar**. XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. Cuiabá, 2016.

CARDOSO, Solange. **As vivências do/no trabalho docente na educação infantil: Ciclo de vida profissional**. Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.155 -191.

CHAKUR, C. R. de S. L. **O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/09.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2020.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. São Paulo: Sulina, 1995.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: Perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Rio Grande do Sul, v.18, 2017.

\_\_\_\_\_. A formação contínua docente como questão epistemológica. **Formação continuada e desenvolvimento profissional**, Mato Grosso, v. 4, 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira Silva. **As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura**. Brasília, 2019, no prelo.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-Estar docente**. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.

GONÇALVES, J. A. M. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000. p.141-169

GONÇALVES, J. A. M. **Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão**. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: [formacao\\_professores/32\\_20\\_desenv\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves.pdf](http://formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf). Acesso em: 14. jun. 2020.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

LEONTIEV, A. N.. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVIN, B. B.; AMMON, P. The development of beginning teachers' pedagogical thinking: a longitudinal analysis of four case studies. **Teacher Education Quarterly**, v. 19, n. 4, p. 19-37, 1992.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 2000.

PIAGET, J. **L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement**. Paris: PUF, 1975.

PIAGET. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

RESENDE, Márcia Aparecida. **Sentidos e significados da atividade docente constituídos por uma professora alfabetizadora no contexto da rede pública estadual de Minas Gerais**. Universidade Federal de São João Del-Rei. Minas Gerais, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 34, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora, 2003.

Sarmiento, T. (2002). **Histórias de Vida de Educadoras de Infância**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever de Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

Sikes, P. (1985), **The Life Cycle of the Teacher in Ball & Goodson, Teachers Lives and Careers**. Londres: The Falmer Press, pp. 27-60.

SOUZA, Sueli de Oliveira. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da Eduvale**, ano IV, v. 4, nº 6, p. 1-9, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr., 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAILLANT, D. **Políticas de inducción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente**. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, Madrid, v. 13, n. 1, p. 28-41, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicologia**, USP, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.