



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE CONSTITUÍDOS A  
PARTIR DA CARREIRA SEGUNDO PROFESSORES DE GEOGRAFIA  
DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

FREDERICO GUILHERME CAMPOS DE FRANÇA

**BRASÍLIA, DF**

**2019**



FREDERICO GUILHERME CAMPOS DE FRANÇA

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE CONSTITUÍDOS A  
PARTIR DA CARREIRA SEGUNDO PROFESSORES DE GEOGRAFIA  
DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, sob Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz.

**BRASÍLIA – DF  
2019**

Ficha catalográfica elaborada  
automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

C198 Campos de França, Frederico Guilherme  
OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE CONSTITUÍDOS A  
PARTIR DA CARREIRA SEGUNDO PROFESSORES DE GEOGRAFIA  
DA REDE PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL / Frederico Guilherme Campos de  
França; orientador Shirleide Pereira da Silva Cruz.  
-- Brasília, 2019.  
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em  
Educação) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Professores. 2. Trabalho docente. 3.  
Carreira. 4. Ciclo de vida profissional. I. Cruz,  
Shirleide Pereira da Silva, orient. II. Título.



FREDERICO GUILHERME CAMPOS DE FRANÇA

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE CONSTITUÍDOS A  
PARTIR DA CARREIRA SEGUNDO PROFESSORES DE GEOGRAFIA  
DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

BANCA EXAMINADORA:

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz – Orientadora  
Faculdade de Educação – UnB**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edileuza Fernandes da Silva – Membro Interno  
Faculdade de Educação - UnB**

---

**Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Murilo Mendonça Oliveira de Souza– Membro Externo  
Universidade Estadual de Goiás - UEG**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Suplente  
Faculdade de Educação – UnB**

## AGRADECIMENTOS

Como ser grato aos nossos mundos - interior e exterior – citando nomes sem ser injusto por deixar alguém de fora? Como elencar numa lista, sem parecer que há uma gradação de valor, uma ordem hierárquica de quem importa mais até quem teve menor importância? A começar por esse tipo de dilema, preciso ressaltar que me é extremamente preocupante cometer alguma injustiça e diante disso já deixo o pedido de perdão a quem, sabendo da sua importância em minha vida, porventura não se encontre nos nomes aludidos a seguir.

Aos meus pais, José Luiz Campos e Albertina Rodrigues de França, que viveram na pele as injustiças sociais do Brasil mas garantiram educação e formação do caráter para seus filhos. E, bravamente, tiveram êxito! Aos meus irmãos João Batista, filósofo de verdade (não autoproclamado), Lúcia, Luciene, Janaína e Daiane – listados aqui pela disposição etária..Pessoas que, sempre ao meu lado, me encorajaram e me deram forças, cada um à sua maneira, para vencer minhas batalhas. À minha madrinha de pós-graduação, a professora Helena, que se empenhou sobremaneira quando à época estava como diretora do CEF 10 do Guará, em me incentivar a prosseguir nos estudos. Aos meus amigos que eu poderia citar em meus estudos, tamanha sabedoria cada qual sempre me transmite de um jeito ou de outro: Israel, Luciano, Tatá, Ari, meu “cumpadi” André, Alan, Irineu, os gêmeos Luiz e Paulo, Cosminho, Gutemberg, Edgard, Adilson, Josias, Anderson, Givaldo, Rômulo, Manoel (lá de Palmas-TO) e tantos bons companheiros das escolas por onde passei, dos muitos familiares que dividimos muitos bons momentos de descontração, a galera do futebol de fim de semana...

Não posso deixar de agradecer ao companheirismo e parceria dos colegas do PPGE, grupo do GEPFAPe, colegas das disciplinas que fizemos juntos, das conversas produtivas. Nesse caso, não vou citar por nomes não. Se eu fizer isso vou acabar deixando alguém importante de fora. Agradeço demais aos nossos professores, ao pessoal da secretaria do PPGE, ao pessoal da limpeza e conservação, da vigilância, das lanchonetes, das livrarias. Todos eles trabalhadores a serviço do sucesso dos que se propõem a estudar e pesquisar sobre a educação. Aos meus amigos e colegas da época da graduação em geografia na UnB dos anos 90, alguns dos quais ainda mantemos contato hoje. Muitos me ajudaram diretamente na pesquisa. Aos meus professores da graduação, da educação básica...

Muito obrigado às queridas Doutoradas Shirleide Pereira da Silva Cruz – minha orientadora que aceitou correr os riscos de ajudar um cidadão a tanto tempo afastado da academia como eu – e Kátia Curado, com sua capacidade intelectual ímpar, caminhando juntamente conosco nessa empreitada. Ao suporte de contribuições incomensuráveis por

palavras, aulas e produções dos Doutores José Vieira, Raimundo Luiz, José Ângelo Gariglio, das Doutoradas Maria Abádia, Natália Cassettari, Ana Sheila, Liliane Campos, Edileuza Fernandes, minha gratidão.

Agradecimento especial para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela parceria rumo ao aprimoramento de nossa formação nos concedendo o Afastamento Remunerado para Estudos, sem o qual o grau de dificuldade para estudar seria infinitamente maior e por disponibilizar dados tão importantes para a síntese de nossas investigações. No mesmo bloco institucional, agradeço ao Sindicato dos Professores do Distrito Federal pela disposição e empenho em auxiliar naquilo que foi possível na consubstanciação de informações.

Finalmente, o agradecimento que nem consigo descrever ao meu núcleo familiar que me conferiu estabilidade física, emocional e paz para estudar e pesquisar com a tranquilidade de saber do porto seguro que sempre aguardava meu retorno. Esse núcleo composto pela minha amada esposa Elenice, minhas espetaculares filhas (outra vez, em ordem de idade) Andreia, Mariana, Fabiana, Juliene e Sabrina. Até nossas queridas cadelinhas Princesa (*in memoriam*) e Lilica, pelos momentos de alegria e gargalhadas pelas suas traquinagens. A esse grupo feminino que mora no meu coração: obrigado por existirem!

Agradecimento a Deus, que em sua existência inexistente, em sua forma amorfa, em sua materialidade imaterial, na sua objetividade subjetiva e subjetividade objetiva, me permitiu estar e chegar até aqui.

E, quem sabe, a composição de Oliveira das Panelas, cantada por Zé Ramalho, possa nos dar uma ponta de esperança em dias melhores:

*Quando o último adeus desse milênio despedir-se de toda a humanidade  
Descerá uma grande novidade entre átomos, íons e hidrogênio  
Nascerá desse todo um grande gênio com enorme cultura diferente  
Ensinando pra todos claramente o porquê de uma causa ter efeito  
Estará nosso globo desse jeito do terceiro milênio para a frente  
Podem crer que daqui a uns cem anos automóveis não queimam gasolina  
Não há mais reatores nem turbina provocando ruídos desumanos  
Neste tempo os norte-americanos é quem pedirão o dinheiro para a gente  
Nós faremos com eles prontamente tudo o quanto conosco eles têm feito  
Estará nosso globo desse jeito do terceiro milênio para a frente  
Em dois mil e quinhentos mais ou menos há mudança geral em toda parte  
Os humanos escrevem para Marte pegam táxi aéreo para Vênus  
Já os grandes não zombam dos pequenos porque o mundo só terá um presidente  
Que vai unir ocidente e oriente sem senado, sem câmara, sem prefeito  
Estará nosso globo desse jeito do terceiro milênio para a frente...*

## RESUMO

A presente pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação. Faz parte, ainda, do âmbito das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE). Partimos da questão a respeito da forma como os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal atribuem sentidos e significados ao seu trabalho docente, calcados pela temporalidade da carreira e seus condicionantes ao longo do percurso profissional. Desse modo, o objetivo geral foi encontrar a maneira como tais professores se engendram dentro da carreira, analisando os sentidos e significados do trabalho por eles atribuídos. Diante dessas indagações, ouvimos através de entrevistas semiestruturadas, quinze professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e de suas falas buscamos os núcleos de significação - método de análise da psicologia sócio-histórica, com base nos estudos de Aguiar e Ozella (2006, 2013). Procedemos análises teóricas das marcas do trabalho docente e da carreira, adentrando também nas teorias que afirmam a existência de um ciclo de vida profissional ocorrendo na docência, com destaque para o que foi teorizado por Michael Huberman (2000), embora outros autores também apresentem suas proposições da forma como o ciclo de profissional aconteceria. Tendo chegado a cinco núcleos de significação, a saber: “Constituição histórica do ser professor”; “Contradições da formação e do trabalho docente”; “Realização / Estranhamento no trabalho docente”; “Temporalidade e o fazer-se professor” e “Mediações sobre a carreira docente na SEEDF”, nossa pesquisa apresenta a constituição de sentidos e significados pelos professores em diferentes momentos na carreira. Tomando-os como homens historicamente situados, envolvidos em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que interagem com suas maneiras de enxergarem a si próprios, o trabalho que realizam e o mundo que os circunda, buscamos compreender o fenômeno levando em conta as suas múltiplas determinações.

**PALAVRAS CHAVE:** Professores. Trabalho docente. Carreira. Ciclo de vida profissional.

## ABSTRACT

The present research is inserted in the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the University of Brasília in the line of research on Teaching Profession, Curriculum and Evaluation. It is also part of the scope of research carried out by the Study Group and Research on Teacher Training and Performance (GEPFAPe). We started from the question about the way the teachers of geography of the public of the Federal District attribute senses and meanings to their teaching work, based on the temporality of the career and its determinants along the professional path. This way, the general objective was to find out how these teachers engender themselves within the career, analyzing the senses and meanings to the work they assigned themselves. In the face of these inquiries, we heard through fifteen semi-structured interviews, fifteen faculty members of the State Department of Education of the Federal District, and from their speeches we searched for the nuclei of meaning - method of analysis of sociohistorical psychology, based on studies by Aguiar and Ozella (2006, 2013). We conducted theoretical analyses of the marks of teaching and career work, also entering into theories that affirm the existence of a professional life cycle occurring in teaching, especially to what was theorized by Michael Huberman (2000), although other authors also present their propositions of how the professional cycle would take place. Having reached five nuclei of meaning, namely: "Historical constitution of being a teacher"; "Contradictions of training and teaching work"; "Fulfillment / Strangeness in the teaching work"; "Temporality and becoming a teacher" and "Mediation on the teaching career in SEEDF", our research presents the constitution of senses and meanings by teachers at different times in the career. Taking them as historically situated men, wrapped in social, economic, political and cultural contexts that interact with their ways of seeing themselves, the work they do and the world around them, we seek to understand the phenomenon taking into account their multiple determinations.

**KEYWORDS:** Teachers. Teaching work. Career. Professional life cycle.



## LISTA DE QUADROS

|  | Pág. |
|--|------|
| 1 Coerência entre o tema e o objetivo geral                          | 19   |
| 2 Professores entrevistados  | 26   |
| 3 Modelo dos Dreyfus   | 45   |
| 4 Modelo de Elliot   | 45   |
| 5 Modelo de Stenberg e Horvath                                       | 46   |
| 6 Ciclo da carreira segundo Thompson e Barret                        | 48   |
| 7 Características das fases do ciclo de Huberman                     | 53   |
| 8 Benefícios da carreira docente na rede pública do Distrito Federal | 63   |
| 9 Roteiro das entrevistas  | 68   |
| 10 Os pré indicadores e os indicadores                               | 77   |
| 11 Núcleos de significação das entrevistas realizadas                | 78   |
| 12 Objetivos para se encontrar os núcleos de significação            | 106  |

## LISTA DE FIGURAS

|  | Pág. |
|--|------|
| 1 – Ciclo da carreira segundo Fuller   | 47   |
| 2 – Ciclo da carreira segundo Fuller e Bown  | 48   |
| 3 – Ciclo da carreira segundo Bolam  | 48   |
| 4 – Ciclo da carreira segundo Kremer – Hayon e Fessler                                     | 48   |
| 5 – Ciclo da carreira docente de Huberman  | 49   |
| 6 – Ciclo da carreira docente segundo Huberman, em gráfico                                 | 50   |
| 7 – Percurso da realização das entrevistas   | 70   |
| 8 – Rumo aos núcleos de significação   | 74   |
| 9 – Núcleos de significação em seus contextos intervenientes                               | 108  |
| 10 – Proposição de percurso temporal na carreira docente                                   | 111  |
| 11 - Significados orbitando sentidos do trabalho docente, segundo professores de geografia | 114  |

## LISTA DE TABELAS

|  | Pág. |
|--|------|
| 1 – Categorias centrais dos materiais encontradas                        | 21   |
| 2 – Remunerações dos professores estaduais e do Distrito Federal         | 57   |
| 3 – Comparação Piso do Magistério e salário mínimo                       | 59   |
| 4 – Vencimentos dos docentes da SEEDF / Classe “A” – 40 horas            | 61   |
| 5 – Remuneração básica das carreiras do governo do Distrito Federal      | 62   |
| 6 – Quantitativo dos professores de geografia efetivos / ativos da SEEDF | 71   |
| 7 – Formação dos professores de geografia da SEEDF                       | 72   |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|              |  |
|--------------|--|
| ARE          | Afastamento Remunerado para Estudos  |
| CASEB        | Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília                       |
| CAPES        | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                        |
| CEPI's       | Centros de Educação da Primeira Infância   |
| CEUB         | Centro de Ensino Unificado de Brasília   |
| CNPQ         | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                      |
| CRE          | Coordenação Regional de Ensino   |
| DF           | Distrito Federal   |
| EAPE         | Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação                            |
| EJA          | Educação de Jovens e Adultos   |
| ENADE        | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  |
| FAP-DF       | Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal                                   |
| FEDF         | Fundação Educacional do Distrito Federal   |
| GDF          | Governo do Distrito Federal  |
| GEPFAPe      | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e atuação de Professores/<br>Pedagogos |
| GPS          | Global Positioning System  |
| IAPI         | Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários                            |
| IBGE         | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                    |
| OIT          | Organização Internacional do Trabalho  |
| PDCA         | Profissão Docente, Currículo e Avaliação   |
| PIB          | Produto Interno Bruto  |
| SEEDF        | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal                               |
| SINPRO-DF    | Sindicato dos Professores do Distrito Federal                                      |
| SUGEP        | Subsecretaria de Gestão de Pessoas   |
| TELEBRASÍLIA | Telecomunicações de Brasília   |
| UnB          | Universidade de Brasília   |
| UNESCO       | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization                   |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>  | <b>14</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>18</b>  |
| <b>1. A DOCÊNCIA COMO TRABALHO: O PROFESSOR TRABALHADOR</b>                          | <b>28</b>  |
| 1.1. Trabalho e Trabalho docente: sob a vigilância do capital                        | 29         |
| 1.2. Formação de professores segundo a perspectiva epistemológica                    | 33         |
| 1.3. Sentidos e Significados do trabalho docente                                     | 36         |
| <b>2. PROFESSORES DA SEEDF EM UM CICLO DA CARREIRA DOCENTE</b>                       | <b>41</b>  |
| 2.1. Aspectos das condicionalidades da carreira do magistério público no DF          | 54         |
| <b>3. AS ENTREVISTAS E OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>                                | <b>66</b>  |
| 3.1. Nossos sujeitos: professores de geografia da SEEDF                              | 69         |
| 3.2. A caminho dos núcleos de significação   | 72         |
| 3.2.1. Os pré-indicadores, os indicadores e os núcleos de significação               | 74         |
| 3.3. A análise dos núcleos de significação   | 79         |
| 3.3.1. Constituição histórica do ser professor                                       | 79         |
| 3.3.2. Contradições da formação e do trabalho docente                                | 84         |
| 3.3.3. Realização / Estranhamento no trabalho docente                                | 92         |
| 3.3.4. Temporalidade e o fazer-se professor  | 96         |
| 3.3.5. Mediações sobre a carreira docente na SEEDF                                   | 101        |
| 3.4. Configurações e condicionantes da carreira docente no DF: análises internúcleos | 105        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>116</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>  | <b>119</b> |
| APÊNDICE – Quadro dos pré-indicadores / indicadores                                  | 132        |
| ANEXOS – Anexo A – Despacho SUGEP / Dados quantitativos                              | 138        |
| Anexo B – Despacho SUGEP / Formação dos professores de geografia                     | 139        |
| Anexo C – Despacho SUGEP / Total de professores de geografia                         | 140        |
| Anexo D – Despacho SUGEP / Dados últimos concursos                                   | 141        |
| Anexo E – Memorando de autorização para pesquisar dados na SUGEP                     | 142        |
| Anexo F – Autorização para entrevistar professores / CRE Taguatinga                  | 143        |
| Anexo G - Autorização para entrevistar professores / CRE Sobradinho                  | 144        |
| Anexo H - Autorização para entrevistar professores / CRE São Sebastião               | 145        |
| Anexo I - Autorização para entrevistar professores / CRE Santa Maria                 | 146        |
| Anexo J - Autorização para entrevistar professores / CRE Samambaia                   | 147        |
| Anexo K - Autorização para entrevistar professores / CRE Paranoá                     | 148        |
| Anexo L - Autorização para entrevistar professores / CRE Núcleo Bandeirante          | 149        |
| Anexo M - Autorização para entrevistar professores / CRE Brazlândia                  | 150        |

## APRESENTAÇÃO

O interesse em estudar a formação de professores e o desenvolvimento temporal dos docentes na carreira profissional adveio da conjunção de uma gama de fatores. Sem dúvida, intrinsecamente ligados à minha história pessoal em relação à escola. Minha formação inicial em geografia realizada na Universidade de Brasília, entre os anos de 1990 e 1996, é capital. Prestei concurso público para ingresso na carreira do magistério da Capital Federal, sendo convocado a assumir o cargo no ano de 1994, ainda enquanto estudante da graduação. Havia naquela ocasião a possibilidade de poder tomar posse o aprovado em concurso para professor que tivesse previsão de conclusão do curso em até um ano e meio. Dessa forma pude assumir a função. Logo, iniciando o trabalho docente sem ter completado a formação inicial. Caso não raro no nosso país.

No Brasil, o número de professores iniciantes é elevado, muitos não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam os estudos realizados a este respeito (ROMANOWSKI, 2012, p. 1).

Ainda como estudante da graduação – então com vinte e um anos de idade e no sétimo semestre do curso de geografia - eu constitui família, me casando e tendo três filhas em rápida sequência, somadas a duas enteadas. Essa particularidade promoveu meu despertar para a docência como necessidade para a manutenção e subsistência desse grupo familiar. Então, se por uma lado ainda afirmasse que cursava a geografia com a meta de tornar-me pesquisador da área, por outro lado as condições materiais de existência e a minha história de vida até então, me redirecionaram para a maior oferta de vagas de emprego imediato para professores de geografia. Esse processo de emergência de encontrar espaço no mercado de trabalho, também exigia um nível de formação mais rigoroso (pelo menos segundo meu julgamento à época) para competir no ambiente das redes pública e privada de ensino. Por isso, já me preocupava com a formação docente desde esse período.

Para mim, a carreira docente teve início em um processo conturbado e aligeirado decorrente da necessidade da Secretaria de Estado de Educação (naquela época, na verdade, tratava-se da Fundação Educacional do Distrito Federal<sup>1</sup> - FEDF) em contratar professores para

---

<sup>1</sup> A Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) foi criada em 1960 para substituir a CASEB - Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília - e existiu até o ano 2000. Nesse ano, dois decretos alteraram a gestão do sistema: o Decreto 21.396 dispondo sobre a extinção da FEDF e o Decreto 21.397 instituindo uma

suprir as carências que os concursos não vinham ocupando, inclusive pela grande quantidade de estudantes de graduação que se submetiam ao certame. Minha percepção sobre o que significava ser professor estava envolta em visões romantizadas da função docente, propaladas pela comunidade e pelos nossos próprios paradigmas. Também, estava em estado de êxtase por conseguir tornar-me servidor público de nível superior em tão curto espaço de tempo. Diante desse cenário complexo e repleto de contradições, me engendrar como professor significava muito.

Somamos às situações descritas, alguns fatores passados em nossa vida até o momento de ingresso na carreira docente e que merecem destaque. Na infância e adolescência, sempre residi e estudei em regiões da periferia do Distrito Federal, nos anos de 1970 a final dos anos de 1980. Entre os sete e os vinte e um anos de idade residia na cidade satélite de Ceilândia, onde cursei a educação básica (denominados de 1º e 2º graus naquele período). Em escolas públicas, salvo a 5ª e a 6ª série da época, quando meu pai foi agraciado com uma bolsa de estudos integral para que eu estudasse na Escola Adventista de Taguatinga (anos de 1983 e 1984). Ao fim dessas séries, a bolsa foi cancelada e, sem dinheiro para bancar as mensalidades, retornei para a rede pública em Ceilândia. Filho de pais separados, quando ainda tinha cinco anos de idade, que contraíram novos casamentos e formaram novas famílias, eu alternava períodos residindo com um ou outro, o que fez com que tivesse que me transferir de escola com frequência. Conhecia gente nova, novos amigos, novos professores, novos métodos de ensino... Mas, me afeiçoava muito pouco devido à falta de continuidade numa mesma comunidade escolar.

Do meu pai operário, candango oriundo do interior pobre de Minas Gerais com primeiro grau incompleto e da minha mãe, empregada doméstica, copeira, vinda de Tocantins (na época Goiás) com pouquíssima escolarização, eu recebia a mesma instrução, recomendação, ordenamento: - estuda! E diante de todo esse quadro creio que o professor sempre foi uma figura de extrema centralidade em meus dias de criança e adolescente. Era quem eu buscava ter como elemento fundamental para conseguir honrar o compromisso com meus pais. E observar os diversos professores e professoras que tive, tentar acompanhar as linhas de raciocínio, debater com os colegas, simular comportamentos a partir do que via neles, sempre foram ações cotidianas que, sem dúvida, fizeram (sem que eu soubesse) parte da minha formação como docente. Esses aspectos nos fazem concordar com a afirmação de Marcelo Garcia (1999, p.118):

---

nova estrutura administrativa transformando as fundações do Governo do Distrito Federal em secretarias. Foi quando a FEDF deu lugar à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.

Outra situação relacionada ao interesse pelo tema, diz respeito à constante inquietação que vivi, ao longo dos anos de docência em geografia na rede pública do Distrito Federal, em relação às maneiras multifacetadas de encarar a carreira que pude notar entre os professores. Vale ressaltar que, entre escolas públicas e privadas, atuamos em diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal e em algumas do Entorno da capital. Na última vez que contabilizei, havia trabalhado em vinte e seis escolas diferentes, em pouco mais de vinte anos de carreira. Fui um estudante andarilho por várias escolas e me tornei um professor nômade por várias instituições. Continuidades na migração de escolas, rupturas no papel que ocupava em períodos distintos mas contradições vividas na pele das relações entre o capital e o trabalho. Tais andanças deixaram uma impressão inicial de que as formas dos professores se relacionarem com a carreira docente, pouco mudaram ao longo do que observamos.

Isso reafirma nossa busca por compreender como se constituem os sentidos da docência para os professores de geografia em seu trabalho nos diferentes momentos da sua jornada profissional, dentro de uma realidade complexa, contraditória e com múltiplas determinações. O que essa parcela do professorado pensa a respeito, foi averiguado em campo. A pesquisa torna-se mais desafiadora, pois analisar o que é dito por um sujeito a respeito de suas memórias, suas impressões e suas avaliações do mundo, requer considerar uma gama de variáveis que o influenciam. Algumas delas, inclusive, frutos do jogo de cooptação ideológica desencadeado na luta de classes. Ideologias hegemônicas têm uma rede poderosa para sua propagação em ritmo e alcance incomparáveis no mundo contemporâneo. Mas, pelo menos da parte de quem pesquisa, é preciso estar atento a essa situação, uma vez que:

Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação. Aqui reside, a meu ver, uma armadilha, entre outras, na qual tem-se caído comumente no processo de investigação nas ciências sociais, de modo geral, e na área da educação em especial. Trata-se de não dar a devida importância ao inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo, nas concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns, especialmente o da concepção positivista da ciência (FRIGOTTO, 2008, p. 77).

Promover rupturas a um modo de se pensar dentro da educação brasileira, consolidado após décadas de importações de modelos estadunidenses e europeus, não é uma tarefa simples. Na realidade, pesquisas educacionais encarnam disputas entre interesses diversos, em contextos locais, regionais e internacionais.



Pensar a carreira docente no magistério público do Distrito Federal envolve conhecer sua história, dentro da história da educação brasileira, dentro da história do Brasil, dentro da própria história do mundo ocidental. O método do materialismo histórico-dialético permite lidar com as múltiplas determinações que compõem o fenômeno, em busca de uma análise consistente e capaz de encontrar a realidade que teima em se esconder (ou ser escondida).

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é (KOSIK, 1976, p.15).

A constituição de significados e sentidos do trabalho docente na/da carreira pelo professor de geografia da rede pública da Capital Federal, ao longo de sua jornada que se estende desde a entrada na docência até o período de encaminhar a aposentadoria, cerca de trinta anos depois, é feita de elementos subjetivos sem dúvida, mas possui outros que vão para além da pseudoconcreticidade, para uma essência concreta movida por necessidades materiais.

Utilizarmos da dialética como propulsora das análises que envolvem a sociedade atual possibilita mediações regulares sobre a unidade de contrários e a identificação das contradições no conjunto da pseudoconcreticidade. Para o poder hegemônico, é claro que esse não é um modelo de análise esperado por eles para o todo social. Afinal:

[...] Em sua configuração racional, ela [a dialética] constitui um escândalo e um horror para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, uma vez que, na inteligência positiva do existente, inclui, ao mesmo tempo, a inteligência de sua negação, de seu necessário perecimento. Além disso, apreende toda forma desenvolvida no fluxo do movimento, portanto, incluindo o seu lado transitório; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária (MARX, 2013, p.91).

É nessa perspectiva anunciada por Marx que desenvolvemos os estudos sobre o engendramento dos professores de geografia ao longo da carreira docente na educação básica na rede pública do Distrito Federal.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, dentro do mestrado acadêmico *stricto sensu* na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). O objeto de investigação é a forma como o professor de geografia da rede pública do Distrito Federal se constitui numa temporalidade que engloba a carreira docente na Secretaria de Estado de Educação. Articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), ao qual pertença, que trabalha junto ao desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Atualmente, os estudantes da graduação e da pós graduação integram uma equipe que, em conjunto com professores e professoras, fazem pesquisas em quatro eixos reunidos na temática geral “Formação de Professores: políticas, concepções, projetos e práticas”.

Um dos eixos trata-se de pesquisa sobre o ciclo da carreira docente com projeto “Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola”. Esse projeto tem fomento de duas agências: o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FAP-DF – Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal. A necessidade do estudo nasce com as preocupações voltadas para as condições de formação, trabalho e prática docente de professores que se iniciam na docência e dos desafios e dilemas mais frequentes que esses professores enfrentam (CURADO SILVA; CRUZ, 2018, p.76).

Em nosso caso, não estamos focados nos professores em início de carreira apenas. Investigamos a constituição do professor de geografia ao longo da carreira docente da SEEDF, tomando como sujeitos professores em diferentes posições do escalonamento temporal de sua jornada na rede.

O recorte temporal da pesquisa trata dos sujeitos que estejam efetivamente na carreira do magistério público do Distrito Federal na função de professores de geografia. A escolha pelos professores de geografia se deu em virtude da condição ímpar dos conteúdos da geografia na escola terem uma história bem antiga e controversa na educação brasileira. Antiga, pois vemos os primórdios da geografia escolar no Brasil remontar ao período da educação jesuítica:

Esta prática era denominada pelos professores jesuítas de *eruditio*. A fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva. A descrição de um dado território, bem como do povo que nele habitava era um dos recursos utilizados pelos professores para melhor elucidar um trecho analisado (ROCHA, 2000, p. 130).

Controversa, porque a geografia carrega em si uma dicotomia atual entre predileções pela Geografia Humana (que se aproxima da sociologia, da história, da economia e da ciência

política, por exemplo) de um lado, e pela Geografia Física (que se aproxima da geologia, de engenharias, da agronomia, por exemplo) de outro lado. Aliado à sua gênese, onde era um campo de conhecimento voltado para o uso militar – daí inclusive a célebre obra de Yves Lacoste no final dos anos de 1970, intitulada *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (LACOSTE, 1993) onde o autor francês destaca essa faceta das origens dessa ciência. A geografia carrega em si uma série de potencialidades dentro das diferentes abordagens que nos instiga a nos perguntarmos como os professores dessa área acabam enxergando a sua constituição em um cenário com essas peculiaridades.

A pesquisa insere-se no âmbito da formação de professores uma vez que a constituição de significados e sentidos do trabalho docente acontece em um processo formativo que tem seus primórdios ligados à própria história de vida familiar, passando pela educação básica, se ampliando na licenciatura, avançando por estudos em pós-graduação, pelo exercício da docência e na formação continuada.

Importa, assim, que nos preocupemos em compreender como os docentes se vão “tornando professores” ao longo da sua carreira para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas socioeducativas (GONÇALVES, 2009, p.24).

As suas perspectivas, paradigmas, significados e sentidos para a profissão são interligados à sua formação. Afinal: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589). De modo que o tornar-se professor ocorre segundo uma diversidade de fatores ligados à relação objetividade-subjetividade desses sujeitos perante seu trabalho.

Os objetivos da pesquisa podem ser apresentados da seguinte maneira:

Quadro 1 - Coerência entre o tema e o objetivo geral.

| <b>OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA CONSTITUÍDOS A PARTIR DO TEMPO NA CARREIRA SEGUNDO PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL</b> |   |
|--|---|
| <b>Questão central:</b> Quais os sentidos do trabalho constituídos pelos professores de geografia ao longo de sua carreira na SEEDF?           | <b>Objetivo Geral:</b> Investigar os sentidos do trabalho constituídos por professores de geografia da SEEDF conforme o tempo passa no exercício da docência na carreira. |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Destarte, a partir do momento que o professor de geografia toma posse de seu cargo de professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, após aprovação em concurso

público (provas de conhecimentos e de títulos), passa a compor o quadro da carreira do magistério público do Distrito Federal. O que esse professor começa a vivenciar, praticar e problematizar no exercício das funções docentes poderá ter diferentes graus de influência na constituição de sua figura de professor no decorrer dos anos seguintes.

Então temos, em subseqüência, caminhos na busca do desvelamento do fenômeno em investigação. São eles::

- Ouvir os sujeitos para entender como eles se enxergam na carreira docente, em diferentes momentos;
- Compreender a relação entre a temporalidade da carreira e os condicionantes do trabalho docente.
- Entender se há aproximações com as fases do ciclo da carreira entre professores de geografia com diferentes tempos de docência na rede pública do DF.

O encadeamento dos objetivos que a pesquisa busca alcançar nos conduz a apresentar as maneiras pelas quais o fenômeno foi investigado. O objeto baliza a escolha e aplicação de procedimentos metodológicos. Assim:

Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou o modo, ou o caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dando êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias (GAMBOA, 2012, p.27-28).

Nossos procedimentos metodológicos para aproximação da totalidade do fenômeno em estudo, podem ser elencados da seguinte forma:

- Estado do conhecimento: promovemos uma investigação em diferentes bases de dados para buscarmos encontrar as produções acadêmicas já realizadas por outros pesquisadores/instituições em torno do objeto. Alternamos alguns descritores, mas tentamos permanecer na questão da temporalidade na carreira docente, o ciclo da carreira e sentidos e significados do trabalho docente para professores de geografia. Outras categorias surgiram imbricadas aos temas centrais. Analisamos teses e dissertações, artigos científicos publicados em periódicos de Qualis<sup>2</sup> A ou B além de

---

<sup>2</sup> Qualis são procedimentos usados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para hierarquizar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Classifica a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da qualidade dos periódicos científicos e anais de eventos. É realizada por áreas e é atualizada anualmente. Os periódicos e eventos são elencados por qualidade - A1, o mais elevado; até C – de valor zero, portanto o mais inferior dos estratos.

produções em eventos científicos da área de educação. Os materiais encontrados podem ser sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Categorias centrais dos materiais encontrados.

| <b>Teses, dissertações e artigos em periódicos Qualis A e B<br/>(19 materiais relacionados)</b> |  |
|---|--|
| <b>Categorias em destaque</b>   | <b>Número de obras em que se encontram</b> |
| Ciclo da carreira docente   | 16   |
| Formação docente  | 8  |
| Desenvolvimento profissional docente  | 6  |
| Saberes docentes  | 6  |
| Construção do professor por si  | 5  |
| Identidade profissional   | 4  |
| Profissionalidade   | 3  |
| Trabalho docente  | 3  |
| Professor iniciante   | 3  |
| Sentidos do trabalho  | 2  |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Vale ressaltar que ao longo do desenvolvimento das fases subsequentes da pesquisa, novas leituras foram sendo agregadas e o cursar das disciplinas curriculares também trouxe novos autores, incrementando o arcabouço teórico.

- **Análise documental:** corresponde a um movimento constante de triangulação entre as teorias que nos servem de base e a realidade das escolas e dos professores e o posicionamento oficial do Estado brasileiro perante todo esse quadro. Nesta etapa, encontrar as legislações que organizam as carreiras docentes, a formação dos professores de geografia, as obrigações e direitos dos trabalhadores do magistério público, nos ajudam a compreender a relação dialética entre os interesses de um Estado capitalista e suas contradições diante do trabalho, em especial o trabalho docente. Aqui também, acessamos as fontes oficiais sobre os quantitativos de professores de geografia na rede pública do DF e suas principais características numéricas. O censo escolar, por exemplo, é um importante referencial para encontrar essas informações.
- **Entrevistas semiestruturadas:** tendo os professores de geografia da SEEDF como sujeitos da pesquisa, buscamos entrevistar pessoas com tempos de docência diferentes e que atuem em localidades diversas no Distrito Federal, tanto das regiões centrais

quanto periféricas. As entrevistas contam com doze eixos para fomentar a exposição dos professores, tentando não conduzir à interpretações maniqueístas a respeito dos temas abordados. Foram entrevistados quinze docentes de dez diferentes Coordenações Regionais de Ensino.

Os dados coletados pelas entrevistas e informadas pelo censo escolar formaram o alicerce para as análises da construção dos professores de geografia ao longo da carreira docente na SEEDF. Analisamos as entrevistas a partir da ideia de que são “[...] um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229).

Tomando nossa realidade de país subdesenvolvido e periférico do capitalismo globalizado, compreender a situação pela qual o professorado de geografia se constitui ao longo da carreira profissional, exige que tenhamos como baliza a ingerência de múltiplos determinantes. Com uma historicidade que nos apresenta as inúmeras contradições entre os embates dos interesses do capital e do trabalho, a sociedade brasileira se move de forma dialética, ora avançando em direção à retórica do atendimento dos interesses da maioria menos abastada, ora dando uma guinada rumo ao efetivo agir em prol dos interesses dos grandes capitalistas internos e estrangeiros. Nesse contexto, as falas dos sujeitos apresentam, indubitavelmente, muitas intersecções com a realidade do país. A história brasileira se imbrica ao modo como os trabalhadores docentes se engendram.

Pensando nesse campo de disputa de interesses que é a sociedade capitalista, adotamos o materialismo histórico e dialético como o norteador de nossa investigação, tentando com esse método olhar para nosso objeto na perspectiva de seu engajamento em uma ordem material, de base econômica de existência. Afinal, investigar o que é dito pelos sujeitos a respeito de sua atividade profissional, requer que possamos nos ater às determinações que o próprio sistema econômico impõe sobre o trabalhador. Nas palavras de Marx e Engels (2005):

A forma pela qual os homens produzem seus meios de vida depende sobretudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve, porém, considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, ou seja a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais de uma forma determinada de atividade dos indivíduos, de uma forma determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. (p. 44).

Então, as condições materiais de produção são fundamentais para se compreender as diretrizes traçadas para o sistema educacional de um país, ao mesmo tempo em que figuram como sustentáculos para os posicionamentos dos trabalhadores – inclusive os docentes – diante de seu exercício profissional. Em muitas circunstâncias, professores podem agir, interpretar e

difundir paradigmas que nem lhes são favoráveis. Por cooptação ou por falta de uma análise mediatizada da realidade vivida.

O método marxista possibilita uma visão de homem omnilateral, que não se reduz a frações estáticas do mundo real. A pesquisa em educação pode ser deveras incrementada por essa perspectiva, já que tem um objeto multifacetado e inserido no campo de disputas ideológicas, políticas, econômicas e culturais.

No materialismo dialético trabalha-se com dois princípios para a construção do conhecimento científico: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida. [...] O mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em sua forma exterior, não se revelando de modo imediato. É necessário que o pesquisador realize o movimento de desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. A construção do conhecimento demanda, então, a compreensão do conteúdo do fenômeno, tomando a relação dialética entre singular-particular-universal (CURADO SILVA, 2008, p. 28-29).

Delinear os passos seguidos em direção ao desvelamento dos fatores dialeticamente relacionados para a concepção do objeto é uma etapa capital de uma pesquisa. Numa realidade construída a partir de múltiplas determinações, que se estende pela história da humanidade e é perpassada por contradições, disputas, mediações, relações de poder e pelo trabalho humano como elemento chave para a humanização do ser biológico em ser social, o método a se escolher para pesquisar, segundo Frigotto (2008) possui três grandes abordagens que se diferenciam: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética. Entendemos que a abordagem crítico-dialético seja o caminho mais apropriado para dar conta do movimento de um fenômeno ligado ao trabalho docente.

A historicidade da categoria profissional, da conjuntura socioeconômica e política local, regional, nacional e mundial, é um aspecto de suma importância para a compreensão do fenômeno, em sua totalidade. Lembrando que, conforme Cury (1989), a categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas apresentar uma visão capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo para uma síntese explicativa cada vez mais ampla. E, tratar da educação brasileira, em quaisquer recortes que possamos fazer, requer um olhar especial para um palco de disputas por poder e dinheiro que coloca em lados opostos os interesses da classe trabalhadora e os interesses das classes hegemônicas do capitalismo.

A educação e outros serviços públicos, como saúde e transportes, são um alvo privilegiado para o mercado. Mas esta expansão não se refere apenas à transformação de serviços em mercadorias, mas se refere também às formas de administração e de mercantilização dos serviços. Isso significa que passa a ser importante transferir serviços para o setor privado, indiretamente – como o aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas (ensino superior) –, assim como, de forma mais direta, pela terceirização de serviços complementares – limpeza, setores administrativos – e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino, e até mesmo

ofertas mistas (público/privadas), como se pode ver em alguns casos da Educação a Distância (HYPOLITO, 2011, p.4).

Buscamos embasar caminhos para a transformação social para a qual a escola pode atuar como importante ferramenta. Trabalhar pela desconstrução dos discursos que sustentam práticas opressoras e que garantem a máxima exploração do trabalhador, desvelando suas contradições através da dialética, pois:

Ademais, a massa dos trabalhadores, que são tão-somente trabalhadores (força de trabalho excluída em massa do capital ou de qualquer outra satisfação, mesmo que limitada), pressupõe o mercado mundial, e, conseqüentemente, também a perda, não mais temporária e resultante da concorrência, desse trabalho como uma fonte de vida segura (MARX; ENGELS, 2005, p.63).

Então é, conforme Marx e Engels (2005), uma investigação que tem uma ligação orgânica com a classe trabalhadora.

O percurso metodológico escolhido nos leva a analisar o fenômeno sem criar uma dualidade entre teoria e prática. É preciso enxergar as duas esferas do conhecimento, como unidade. Não se tem uma sem a outra. Por isso, a condução da pesquisa seguirá pela ótica da indissociabilidade entre teoria/prática. Buscamos tratar o objeto pela epistemologia da práxis, ainda que reconhecendo o quão desafiador é permanecer nessa linha epistemológica quando a educação brasileira é hegemonicamente embasada pela epistemologia da prática. Estudos sobre a constituição do professor durante o tempo que passa na carreira docente (HUBERMAN, 2000; DAY, 2000; GONÇALVES, 2009; OLIVEIRA 2011; FERNANDES, 2014; BANCO MUNDIAL, 2017) às vezes são direcionados para um detalhamento dos dados quantitativos da educação. Disso, se traça um perfil dos professores baseado nos dados estatisticamente tratados. Curado Silva (2018) nos mostra que o sujeito-professor, visto na epistemologia da práxis, estaria situado histórica e ontologicamente, pois:

Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade (CURADO SILVA, 2018, p. 333).

Com tal meta de enxergar o docente em sua totalidade, nossa análise abarca os professores de geografia da rede pública do DF que estão em atuação em diferentes momentos da carreira, de iniciantes aos que estão em vias de se aposentarem, com recorte temporal ao ano de 1988 que é o ano de entrada na carreira de quem, agora em 2018, está em condições de se aposentar. Portanto, acontecimentos sociopolíticos e econômicos desde aquele ano, afetaram



diretamente um grupo de professores que vivenciaram os eventos, enquanto outros professores mais novos na carreira, podem ter recebido apenas os efeitos dos acontecimentos.

É muito comum encontrarmos trabalhos que abordam as condições materiais do professorado sob uma perspectiva da descrição esmerada do fenômeno.

O materialismo histórico-dialético é, portanto, uma forma de conhecer o mundo e seus fenômenos, além disso, quando se fala de determinada teoria do conhecimento, estamos também assumindo que existem outras formas de conhecer e produzir conhecimento sobre a realidade. Estamos reconhecendo que o materialismo histórico-dialético é uma forma específica de conhecer essa realidade (SOUZA, 2018, p. 46).

Outras, fazem coletas de narrativas dos professores para montar quadros de percepções subjetivadas da carreira docente, concluindo na síntese dos olhares dos professores sobre o fenômeno destacado. Porém, é preciso que se somem a essas pesquisas descritivas, um montante de estudos que possam ter uma constituição omnilateral de homem, desenvolvida na historicidade dos professores e da sociedade humana, no reconhecimento das necessárias mediações que acontecem na vida social, nas disputas hegemônicas e contra hegemônicas que ocorrem no capitalismo e nas contradições do sistema.

Compreender o magistério brasileiro requer um amplo leque de conhecimentos sobre a construção e desenvolvimento da educação no país, desde os seus primórdios enquanto nação. Organizar o percurso investigativo com alicerces científicos é uma etapa importante, embora não possa ser circunscrita a um capítulo de pesquisa. É preciso que acompanhe, coerentemente, toda a jornada produtiva do conhecimento. Métodos e metodologias devem estar alinhadas com o ponto de partida e de chegada da investigação científica. Ou seja:

Diferentes concepções de realidade, determinam diferentes métodos. No percurso histórico da filosofia, temos muitos exemplos da preocupação com o método e com a tomada de consciência sobre o próprio método; exemplos como o do *Organón* de Aristóteles, a lógica escolástica e de forma mais sistemática a partir de Descartes, que coloca em primeiro plano a reflexão sobre o método. [...] Em determinados períodos do desenvolvimento das ciências, o método é 'fetichizado' e com ele também o seu objeto; (GAMBOA, 2012, p.32).

Conforme ressalta o autor, o método pode adquirir uma importância tão supervalorizada que pode levar o pesquisador a incorrer no equívoco de suprimir seu próprio objeto em favor de centralizar demais nessas questões.

Um dos marcos do conhecimento científico é sua organização tal que outros sujeitos em outros momentos e espaços possam acompanhar os passos lógicos que levaram às conclusões de dada pesquisa. Quando essa tônica é pensada nas ciências exatas, vemos com certa naturalidade a veracidade de tal tese. Porém, há muito se discute a possibilidade de se obedecer aos mesmos preceitos para as ciências sociais. Ao se estudar o homem, em sua ontologia de ser

social, não se pode pensar em resultados sob forma de leis universais, fórmulas demonstráveis em ambiente de controle ou mesmo de regras generalizantes.

Os sujeitos da nossa pesquisa são professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, do quadro de professores efetivos, escolhidos aleatoriamente em dez diferentes Coordenações Regionais de Ensino<sup>3</sup> (CRE), onde buscamos diversificar geograficamente a localidade onde esses professores atuam. Foram entrevistados um total de quinze professores, com diferentes tempos de carreira na SEEDF. Esses professores podem ser apresentados, de forma inicial, no quadro a seguir:

Quadro 2 – Professores entrevistados.

| <b>Professores por ordem das entrevistas</b> | <b>CRE onde atua</b>  | <b>Gênero</b> | <b>Tempo de carreira na SEEDF (anos)</b> | <b>Formação</b> |
|--|-----------------------|---------------|--|-----------------|
| P1   | Santa Maria           | Feminino      | 14                                       | Especialista    |
| P2   | Santa Maria           | Masculino     | 27                                       | Especialista    |
| P3   | Paranoá               | Masculino     | 25                                       | Especialista    |
| P4   | Sobradinho            | Masculino     | 19                                       | Especialista    |
| P5   | Taguatinga            | Feminino      | 26                                       | Especialista    |
| P6   | Plano Piloto          | Masculino     | 23                                       | Especialista    |
| P7   | Taguatinga            | Feminino      | 25                                       | Especialista    |
| P8   | Afastada para Estudos | Feminino      | 28                                       | Mestranda       |
| P9   | Núcleo Bandeirante    | Masculino     | 15                                       | Especialista    |
| P10  | Núcleo Bandeirante    | Feminino      | 3  | Especialista    |
| P11  | Ceilândia             | Feminino      | 20                                       | Mestre          |
| P12  | Samambaia             | Masculino     | 25                                       | Especialista    |
| P13  | Brazlândia            | Masculino     | 9  | Especialista    |
| P14  | São Sebastião         | Feminino      | 18                                       | Especialista    |
| P15  | Ceilândia             | Masculino     | 15                                       | Especialista    |

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Por fim, a pesquisa está estruturada em capítulos que tentam seguir uma linha que vai das análises que explicam o objeto e o papel dos sujeitos até chegar ao momento de síntese do que foi encontrado através das investigações. Assim, no primeiro capítulo temos “Os professores como trabalhadores” aonde discutimos a formação dos professores diante das dimensões epistemológicas que regem esse processo e suas implicações, passando pela questão do tipo de trabalho que o professor realiza e como sua atividade é aceita como profissão ou não. Como os sujeitos da pesquisa – professores de geografia – apresentam inúmeras análises sobre essas temáticas, também figuram no capítulo 1, a discussão sobre os significados e sentidos do trabalho, com ênfase para o trabalho docente.

<sup>3</sup> Coordenações Regionais de Ensino assemelham-se às Secretarias Municipais de Educação, uma vez que o Distrito Federal é dividido administrativamente em Regiões Administrativas, ao invés de municípios, nas quais as CRE's organizam a educação pública local.

No segundo capítulo, “Professores da SEEDF em um ciclo da carreira docente” passamos ao esclarecimento das teorias que enxergam um ciclo dentro da carreira docente. Sendo vários os autores que tratam desse tema, destacamos Michael Huberman (2000) que propõe existirem fases distintas ao longo da temporalidade da carreira docente, que podem ser antevistas e diante dessa possibilidade, atitudes para minimizar seus efeitos quando nocivos ou fomentos para efeitos desejáveis, poderiam ser planejadas e executadas em políticas públicas, por exemplo. Comparamos as teorias, de origens europeias, com a realidade que temos no Brasil e no Distrito Federal para a carreira docente. Mais tarde, as entrevistas mostrarão as aproximações e distanciamentos para com as teorias do ciclo de carreira.

No terceiro capítulo, “As entrevistas e os núcleos de significação” passamos a apresentar os sujeitos entrevistados na pesquisa – professores de geografia da SEEDF – e suas falas organizadas segundo a proposta dos núcleos de significação elaborada por Ozella e Aguiar (AGUIAR, 1997; AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). É onde explicamos do que se trata esse procedimento de análise de entrevistas e elaboramos a organização dos núcleos de significação dos nossos sujeitos.

Também mostramos as análises internúcleos, na subseção “Configurações e condicionalidades da carreira docente no DF: análises internúcleos” onde realizamos a discussão das influências da formação, da temporalidade e das condições de trabalho sobre os professores de geografia no devir ao longo da carreira, associando os núcleos de significação ao movimento de compreensão e apreensão do fenômeno.

Por fim, apresentamos as “Considerações finais” que sintetizam nossas argumentações nesta pesquisa, mas se constituem em conclusões parciais, uma vez que um fenômeno de tamanha amplitude, como a educação pública, não encerrará suas ponderações em nenhum momento. Tais pesquisas são contribuições que se sucedem, no tempo e no espaço, para formar um sustentáculo de melhorias dos serviços oferecidos pela escola para a população.

E se tomarmos os professores como intelectuais orgânicos, lembrando que isso significa:

[...] Gramsci formula a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada classe fundamental e intelectuais como categoria tradicional, isto é, como categoria nascida sim, historicamente, em função de uma determinada classe, mas cristalizando-se, depois, por sua ininterrupta continuidade histórica, como casta (MANACORDA, 2013, p. 171-172).

O trabalho docente torna-se mais ligados à luta de classes, via a historicidade de seu percurso profissional, originado e direcionado, em grande parte, na e para a classe trabalhadora.

## 1. A DOCÊNCIA COMO TRABALHO: O PROFESSOR TRABALHADOR

Os professores exercem suas funções nas escolas brasileiras, numa história que remonta à colonização do país, sem contudo serem definitiva e inequivocamente considerados como categoria profissional. Ao contrário, existe uma ampla gama de estudos atribuindo diferentes modos de se enxergar o trabalho realizado por professores (ENGUITA, 1991; NÓVOA, 1992; APPLE, 1995; ROLDÃO, 2007; ANTUNES, 2009; ARROYO, 2013; CRUZ, 2017).

Existe a defesa da preponderância de uma ação vocacionada, que só pode acontecer mediante a assunção de um desejo altruísta em fazer o bem para outras pessoas (no caso, os estudantes) sem ambições financeiras, monetárias. Também corre a noção de que o que o professor faz pode ser enquadrado no campo das semiprofissões. Outra linha aponta a docência como um ofício e não uma profissão. Outros cientistas sociais, realizaram importantes estudos para apontar os limites aos quais está circunscrita a função de ser professor. Nessa linha, as profissões se definem e se distinguem a partir dos seus conjuntos específicos de saberes, técnicas, percursos formativos e desenvolvimento profissional. Aplicados à educação temos ZEICHNER (1993), PERRENOUD (1993), GAUTHIER (1998), GIROUX (1999), SCHÖN (2000), TARDIF; LESSARD (2009), MARCELO GARCIA (2009, 2010), como alguns dos especialistas que se dedicaram a esmiuçar a questão da docência em suas particularidades formativas e do andamento da atividade de lecionar.

Entretanto, buscamos nos nortear pela perspectiva de que os professores são, antes de mais nada, trabalhadores. Como tais, fazem parte de uma classe de pessoas que vivem do seu trabalho (ANTUNES, 2009). Enquanto trabalhadores, os professores passam a ser passíveis de enfrentar todas as dificuldades que são geradas na relação dialética entre o capital e o trabalho.

Entendendo o trabalho como o princípio que humaniza o homem, diferenciando-o dos demais seres da natureza terrestre, tomamos o trabalho realizado pelos professores ao longo de suas trajetórias pela extensão temporal da carreira, como algo que lhes pode realizar como homens. Precisamos ressaltar que o trabalho é central para a ontologia do ser social, porém devemos lembrar:

Mas, por outro lado, se a vida humana se resumisse exclusivamente ao *trabalho*, seria a efetivação de um esforço penoso, aprisionando o ser social em uma única de suas múltiplas dimensões. Se a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicitiza o ser social (ANTUNES, 2009, p. 48).

E a docência pode ocupar essas instâncias no engendramento dos professores dentro do tempo que passam na carreira. Tanto se converter em uma labuta penosa, sem prazer por sua

realização e fornecedora de tristeza e desalento, como pode também ser a razão de ser do professor como trabalhador, realizando-o.

### **1.1.Trabalho e trabalho docente: sob a vigilância do capital**

Compreender as formas como os professores atribuem significados e sentidos ao trabalho que desenvolvem ao longo de suas carreiras, requer que conheçamos o modo como os docentes enxergam seu papel de trabalhadores. Assumimos a dimensão marxiana de trabalho como princípio ontológico do homem. Definir a que tipo de trabalho estamos nos referindo quando estudamos os professores, tem sua importância na determinação de quais limites e potencialidades podemos encontrar. A natureza do trabalho docente ajuda a explicar muito do que professores irão interiorizar em seu processo de construção durante os anos que exercem a docência. Essa preocupação em esclarecer o tipo de trabalho realizado pelos professores já constavam com mais ênfase de pautas acadêmicas desde, pelo menos, quatro décadas atrás.

Debatia-se, então [final dos anos de 1980], se os professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo ou, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.48).

Como os autores explicam, a indefinição da clareza quanto ao tipo de trabalho que os professores realizam influencia diretamente no sentimento de pertencimento da categoria docente à classe dos trabalhadores. Algo que, fatalmente, colabora para as contradições nas demandas dos professores para aumentar a qualidade de suas atividades com os estudantes e para a melhoria do seu próprio estatuto profissional.

O trabalho, que pode ser elemento central para a emancipação humana no âmbito individual e coletivo, passou a ter, no capitalismo, a capacidade de isolar o homem daquilo que ele mesmo está gerando, está produzindo, está executando. Aplicado ao trabalho docente, vemos professores sofrendo com mazelas históricas de desvalorização, de diversas nuances. Marx (2010) explicou que:

Com a valorização do mundo das coisas aumenta a proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...] o seu produto se lhe defronta como um ser estranho com um poder independente do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e a servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, 2010, p.80).

São recorrentes os casos de professores que sofrem com adoecimentos de ordem psicológica em virtude das más condições de trabalho e de remuneração oferecidas no Brasil.

Sem dúvida, a relação do professorado com seu trabalho – mormente indefinido – é um componente importante desse estranhamento, dessa alienação que ele enfrenta em relação ao objeto de seu trabalho.

O século XXI trouxe uma imensa popularização e mundialização de tecnologias que, em última análise, voltam-se para o fomento nas pessoas da obsessão pelo consumo desenfreado. Mesmo para quem não poderia ou deveria fazê-lo. O aparato digital midiático está nos bolsos de crianças, que às vezes não têm o lanche para levar para a escola. O mundo ficou pequeno. As distâncias geográficas agora são insignificantes. Mas, as pessoas que convivem juntas se distanciam como nunca. E, as formas de exploração do trabalho de todas elas também vêm sendo incrementadas numa velocidade incrível. Nos diz Milton Santos (2017):

Como as técnicas hegemônicas atuais são, todas elas, filhas da ciência, e como sua utilização se dá ao serviço do mercado, essa amálgama produz um ideário da técnica e do mercado que é santificado pela ciência, considerada, ela própria, infalível. Essa, aliás, é uma das fontes do poder do pensamento único. Tudo o que é feito pela mão dos vetores fundamentais da globalização parte de ideias científicas, indispensáveis à produção, aliás, acelerada, de novas realidades, de tal modo que as ações assim criadas se impõem como soluções únicas (SANTOS, 2017, p. 53).

Se desde, pelo menos dois séculos atrás, a atividade docente tem sido pouco assumida como uma função realizada por trabalhadores, a globalização atual, com toda sua apologia ao poder redentor da ciência e da tecnologia, vem mirando os serviços educacionais como um filão para a geração de lucros incomensuráveis. E a educação pública não está fora.

Se a mais valia não é aplicável de forma direta para as carreiras dos professores das redes públicas de ensino, a diminuição dos investimentos, retirada de verbas, contingenciamentos de receitas, congelamentos de salários, cortes de benefícios, cancelamentos de concursos públicos, terceirizações e contratações temporárias e precárias de pessoas para atividades docentes estão em curso a todo vapor no Brasil atual, tudo isso para provocar uma economia de vultosos valores gastos na educação pública, que poderão ser realocados para outros setores, inclusive da iniciativa privada – que, em assim sendo, seria nada mais que uma nova forma de lucro para a classe burguesa. Nesse sentido, a subsunção ao capital acontece de modo que:

A tendência do trabalho estar mais submetido a formas de produção imaterial faz com que as formas capitalistas de produção submetidas à subordinação formal ao capital sejam definitivamente subsumidas de forma real. O fato de que a produção industrial não esteja mais no centro da produção e que, mesmo nesses setores, a produção imaterial passa a ser muito influente, faz com que o trabalho imaterial seja submetido ao capital de maneira superlativa. Nesse sentido, todas as formas de trabalho imaterial ficam cada vez mais integradas às formas de acumulação ampliada. A escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas, está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado. Desempenhando um papel cada vez menos secundário no processo de acumulação (HYPÓLITO, 2011, p. 12).

Portanto, o trabalho imaterial e improdutivo realizado pelos professores da rede pública vem se convertendo em uma nova fonte de comercialização. O trabalho docente irá, certamente, requerer uma maior robustez de estudos que clarifiquem como os professores poderão conquistar sua emancipação.

Por emancipação agregam-se todas as expectativas possíveis à humanidade, desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo. Assim, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, assim, quando para todos, sem exceção (CURADO SILVA, 2018, p. 332).

Trabalhando com a educação das novas gerações, aos professores torna-se ainda mais visível a dimensão revolucionária que o trabalho docente pode alcançar. Emancipação que precisa ser conquistada mediante a coletividade da prática de defender o trabalho como realizador da justiça social e não calcando-se em individualidades, tão somente.

A base econômica que norteia o capitalismo é responsável por redimensionar a própria humanização do homem. Lukács (2010) analisa com profundidade a constituição da ontologia do ser social a partir do trabalho humano. Em mesma medida que enxerga no trabalho a instância que garante a humanização do homem, ele discute o quanto a base econômica do capitalismo interferiu diretamente na alienação e expropriação das relações de objetividade-subjetividade do homem com sua práxis.

Na medida em que assim a economia se torna ao mesmo tempo produtor e produto do homem em sua práxis, a tese de Marx, de que os seres humanos fazem sua própria história, ainda que não em circunstâncias por eles escolhidas, tem como consequência natural que também a generidade humana não é capaz de desenvolver-se sem que os indivíduos tomem posições conscientes e práticas quanto aos problemas nela contidos (LUKÁCS, 2010, p. 85).

Em meio a tamanha gravidade, a educação a qual os cidadãos têm direito constitucional fica ameaçada. Professores cada vez mais distanciados do seu trabalho, alienados e insatisfeitos, são agentes potenciais de uma educação de qualidade inferior. Não porque lhes falte o desejo de fazê-la com primor, mas sim porque o sistema os vê como elementos viabilizadores de novos tipos de lucros. Problemas que se relacionam com a categoria trabalho e estão contidos na concepção dos modelos de formação de professores.

A docência se realiza em um cenário que envolve as peculiaridades da vida pessoal de cada professor desde a sua trajetória como estudante. Marcelo Garcia (2010) afirma que:

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. Já em 1975, Lortie<sup>4</sup> descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes (P.12).

---

<sup>4</sup> LORTIE, D. School Teachers: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

Existe portanto, um acúmulo de experiências sobre o magistério já residindo no ideário dos professores desde a época em que ainda não eram docentes. Porém, uma vez no exercício, deparam-se com uma gama de fatores que dão forma à função. Transcendem o institucional: “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (TARDIF, 2002, p. 130). Isso compõe o que, dialeticamente, se configura em pontos positivos e negativos do sentir-se professor.

Enquanto carreira no Estado brasileiro, a docência na educação básica enfrenta problemas em decorrência da amplitude e alcance que o setor precisa bancar no país. O Pacto Federativo estabelece diferentes níveis de participação no financiamento da educação pública para os Entes Federados:

A educação pública brasileira conta com fontes determinadas de financiamento, previstas no artigo 212 da Constituição Federal de 1988, quais sejam: 25%, no mínimo, provenientes das receitas de impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, e nunca menos que 18% das receitas decorrentes de impostos da União (CRUZ, R., 2009, p.155).

Além da vinculação de receitas para garantir a manutenção da educação para toda a população, a Carta Magna também direciona a quem cabe, em sistema de prioridade e não de exclusividade, a oferta de cada nível de ensino. “Art. 211. [...] § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2016, p.124). Isso implica na existência de carreiras e não uma carreira do magistério público nacional. Esse viés, permite que tenhamos realidades tão díspares entre professores de cidades ou estados diferentes.

Finalmente, o estatuto profissional docente é alvo de inúmeros estudos que debatem a forma como o trabalho docente melhor se classifica: - um ofício, uma missão, uma técnica, uma profissão. A questão dos conhecimentos específicos da docência completa o bloco de particularidades de um trabalho que carrega para o interior de cada professor uma série de dúvidas, incertezas e expectativas, nem sempre possíveis de serem sanadas. Roldão (2007) fala do conhecimento profissional dos professores, afirmando que:

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático” (p. 98).



Onde a autora nos adianta elementos dos mais complexos e carregados de possibilidades de ideologização do trabalho docente: - o utilitarismo, o pragmatismo e o imediatismo do conteúdo que os professores trabalham em sala de aula. Fica prenunciada a dicotomia teoria e prática que reside na origem de discussões dessa natureza. Discussões vívidas no cotidiano dos professores.

## **1.2. Formação de professores segundo a perspectiva epistemológica**

A formação de professores no Brasil forma um dos pontos fundamentais para se compreender a atuação dos docentes e a forma como o Estado lida com a educação, suas necessidades, obrigações e metas.

No país, temos instituições de ensino superior que formam professores a nível de graduação tanto públicas quanto privadas. Entretanto, de acordo com a matriz epistemológica adotada por cada instituição, existem especificidades formativas e um professor com formas peculiares de enxergar seu trabalho e com ele se relacionar.

Entre os diversos pontos de divergências entre as concepções epistemológicas aplicadas à formação de professores, certamente a discussão sobre a questão da teoria e da prática é um tema que ocupa grande espaço. Um tema bastante debatido é sobre a necessidade de se valorizar a prática docente nos cursos de formação. O senso comum costuma enfatizar que a teoria pedagógica em nada ajuda o professor a encarar a realidade prática da sala de aula. Mas, a epistemologia da práxis mostra-se como alternativa ao modelo predominante de separar teoria e prática em momento estanques. “Como concretização dessa proposta, argumenta-se em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente” (CURADO SILVA, 2018, p. 333).

Essa expansão das ideias de que é preciso haver um direcionamento da formação dos professores para o pragmatismo, imediatismo e técnicas pontuais deriva dos impactos sentidos pelos professores ao chegarem em sala de aula para iniciarem sua docência. Afinal, é comum que professores apontem graves dissonâncias entre o que aprenderam na faculdade e o que encontram na realidade escolar. Até mesmo importantes pesquisas realizadas na Europa confirmam essa tendência de polarizar teoria e prática. Acabam por defender que a formação acadêmica é algo que pertence ao campo da formação teórica do professor, enquanto que o seu trabalho na escola é algo que se encontra no campo da prática, muito diversa do que foi aprendido na academia. Michael Huberman (2000), por exemplo, teoriza que:

Temos um grande número de estudos empíricos sobre a escolha da carreira docente e vários outros que tratam dos 2-3 primeiros anos de ensino. Se bem que a motivações

sejam diversas, a tomada de contatos iniciais com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea. [...] O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente “o choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou-me a aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Embora seja bastante razoável aceitar que há um choque de realidade para o professor que inicia sua docência (por uma combinação de fatores como sua juventude, seu desconhecimento da realidade da escola e dos alunos, a falta de uma política de recepção e acolhimento do professor iniciante na escola, etc.), o estabelecimento de uma regra rígida para o comportamento do professores em determinados tempos da carreira pode incorrer em exageros. É preciso levar em consideração uma série de determinantes como por exemplo a história de vida do professor, seu percurso formativo, a realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar, as políticas públicas vigentes na educação, as contradições da sociedade e as legislações que regem o trabalho docente.

A epistemologia que predomina na formação de professores cuida de criar as bases de sustentação para o tipo de professor que se quer. É uma assunção mais que filosófica, apresenta uma opção política associada. Visa um modelo de homem e de sociedade que se espera fomentar, difundir e criar. Quando o professor, anos depois de formado, exercendo seu trabalho docente manifesta suas posições e leituras de mundo e a respeito da educação, muito da epistemologia que o formou irá transparecer com clareza. “As mudanças que têm ocorrido nos cursos de licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores, com maior evidência para a prática” (CURADO SILVA, 2017, p.123).

Admitimos a formação de professores no Brasil como um campo de constantes estudos e tentativas de encontrar a melhor maneira de preparar os novos docentes por parte dos diversos segmentos envolvidos na temática. Porém, vemos na epistemologia da práxis uma importante fonte de direcionamento da produção científica, do como produzir a ciência. Ela apresenta teoria e prática como unidades indissociáveis, o que na formação de professores pode aumentar a capacidade dos novos professores de enxergarem as ingerências políticas, históricas, socioeconômicas, geográficas e ideológicas que existem orbitando o cotidiano das escolas e de suas salas de aula. A epistemologia da práxis visa a formação do professor crítico e ciente do papel revolucionário de seu trabalho, constituindo-se num dos elementos que podem abrir alas para a emancipação humana.

Entretanto, a condição do Brasil como país subdesenvolvido e com graves déficits educacionais para a maior parte da população, gera uma pressão por resultados imediatos a partir da educação escolar. Aos professores, se impõe a necessidade de produção em massa de diplomas. Eles próprios, sentem-se incapazes de atender com efetividade as demandas crescentes e asfixiantes (número excessivo de alunos, falta de materiais didáticos adequados, precariedade das escolas, baixo reconhecimento profissional, adoecimento, etc.) e passam a buscar em técnicas emergenciais as saídas para darem suas aulas, prenderem a atenção dos estudantes e poderem mensurar algum resultado pedagógico dessas atividades.

Por outro lado, a epistemologia da prática – hegemônica na formação de professores – organiza a formação docente em torno de atitudes pragmáticas, imediatistas e quantificáveis do trabalho docente. Reúne teorias, metodologias e técnicas voltadas para aplicações diretas na sala de aula e para o aluno, em seguida, como candidato ao mercado de trabalho. Entretanto, o homem é um ser cuja formação para a vida não se reduz a executar tarefas mecanicamente. Ele é, e será, ao longo de sua vida, a soma de incontáveis atributos constitutivos de sua humanização. É um processo de educação, não exclusivo de escolas ou faculdades, mas de um plano muito mais amplo e complexo que é a vida em sociedade. Tais inquietações nos põe a refletir sobre o alcance da epistemologia da prática numa formação omnilateral de homem. As bases da epistemologia da prática mostram o quanto ela é melhor direcionada para abordar o momento imediato e não mediatizado:

[...] apresentamos a síntese dos principais pressupostos comuns que embasam a epistemologia da prática: a) o professor é o único responsável pelo ensino e pela sua prática; b) a ênfase da relação teoria e prática recai sobre a prática, e, como a escola é o contexto natural em que ocorre o trabalho do professor, ele deve falar, narrar apenas as questões desse local; c) é necessário uma ressignificação da prática pedagógica, pois o professor é um mediador do conhecimento e tem uma prática sempre complexa e imprevisível, e o conhecimento é visto como particularizado, comungando com uma perspectiva pós-moderna; d) a escolha do modelo pedagógico é mediada pelas necessidades imediatas do mundo do trabalho; e) a pesquisa é vista como uma atitude investigativa, definida a partir da epistemologia da prática e da formação na ação (CURADO SILVA, 2015, p. 568).

Certamente, a epistemologia da prática norteia boa parte dos cursos de formação de professores brasileiros, incluindo aí os de formação continuada e de pós graduações. Cria uma esperança de que os problemas pontuais da sala de aula serão sanados; que os estudantes com os quais os professores atuarem, estarão aptos ao mercado de trabalho com habilidades e competências capazes de lhes conferirem competitividade. “Por sua vez, o ato pedagógico, ao ser reconhecido na sua complexidade, incerteza, instabilidade, contextualidade e singularidade, exige do professor práticas reflexivas que buscam responder às múltiplas necessidades das situações de ensino” (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p.938). Não obstante tais possibilidades,

nos preocupa pensar o quanto os professores formados dessa maneira são preparados para compreender que o inesperado é parte integrante do trabalho docente. O quanto eles percebem que o trabalho que desenvolvem em sala de aula está imerso em um jogo de interesses políticos e econômicos. Se conseguem notar o tanto que seu trabalho pode ser usado pelos grupos hegemônicos para garantir a formação de homens sob medida para os projetos de dominação, exploração e reprodução de uma estratigrafia social, e eles professores nem suspeitem disso.

### **1.3. Sentidos e significados do trabalho docente**

Os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal, assim como os demais, se constituem dentro da duração temporal da carreira docente. Mas, os sentidos do trabalho docente certamente são engendrados mediante as influências que o quadro socioeconômico, cultural e político brasileiro promove sobre as pessoas. Antunes (2009, p.12) nos lembra que “[...] se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social.” Os dados divulgados sobre adoecimentos e abandonos do magistério (CNTE, 2018), apontam na direção de que algo não está bem na maneira como o professorado vem se relacionando com seu trabalho.

Apreender o que os professores de geografia podem exprimir sobre a maneira como eles foram se engendrando ao longo da temporalidade de seu percurso formativo e pelas influências das configurações do trabalho que realizam, requer que consigamos analisar suas falas na perspectiva de que os signos usados para a comunicação humana, nem sempre são completos em relação ao pensamento, ou não são suficientes. As palavras utilizadas possuem significados e também são dotadas de sentidos. Os paradigmas defendidos, as posições ideológicas, as filosofias de suas vidas, emergem com significados e sentidos. Conforme explicam Aguiar e Ozella (2006, p. 226): “Segundo Vigotski, (2001)<sup>5</sup>, o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito.”

Por outro lado, o que o homem realiza através de seu trabalho confere sentido à sua própria existência. Por isso o marxismo, seguindo uma análise lógica, esclarece o trabalho como princípio fundante da ontologia do ser social. Mas, todo o arcabouço interpretativo de mundo usado pelo homem através dos significados que atribui aos fenômenos, possui uma instância mais profunda que é o sentido. Então,

---

<sup>5</sup> VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001.

Como coloca Gonzalez Rey (2003)<sup>6</sup>, o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (OZELLA, 2006, p. 227).

Quando partimos para a análise dos sentidos do trabalho atribuídos pelos sujeitos que exercem as atividades, entramos em uma seara repleta de fatores intervenientes que requerem cuidadoso tratamento das interpretações. As categorias da historicidade, da dialética, da contradição, da reprodução, da totalidade precisam estar contidas no esforço por se compreender os sentidos, muitas vezes aparentemente diversos dos significados mais diretos que poderíamos encontrar.

Os sentidos que um trabalhador confere ao seu cotidiano dentro da profissão são ligados a uma gama de fatores internos e externos a ele próprio. Entretanto, esses fatores foram construídos historicamente pela humanidade, pela sociedade em que vive e não por si só de maneira isolada e estanque. As interpretações que os professores dão ao tipo de função que desempenham, estão atreladas ao tipo de sociedade em que eles nasceram e foram criados. Sentido do trabalho parte de um termo mais simples que pode ser definido como:

O sentido é um acontecimento semântico individual que ocorre a partir das relações sociais, num processo de singularização. Os sentidos são diversos. Ao tomar o cotidiano e os fazeres/dizeres/saberes provenientes desta dimensão, os sentidos são enunciados. Desta enunciação do/no/sobre o cotidiano, podemos refletir sobre a diversidade e complexidade que o constitui (VARANI, 2013, p.4).

O fato é que a ação de trabalhar faz parte da constituição do homem no que ele é. Está em sua ontogênese de forma indissociável. O ser humano se tornou homem e adquiriu consciência, através do trabalho. No plano subjetivo, as pessoas vivem em conformidade com metas individuais de realização pessoal, que estão subsumidas ao trabalho em sua dimensão transformadora da natureza e capacidade de afetar o homem, que se objetiva no produto de seu trabalho. Por isso, não se discute que as pessoas não param de trabalhar, senão quando a vida chega ao fim. Não é preciso polemizar com a ideia que ninguém quer parar de trabalhar. Isso é correto. É no seu ato de trabalhar que, por exemplo, pessoas sonham em ter um sítio onde terão suas pequenas criações, suas plantações e irão dar forma a tantos sonhos que acumularam de uma vida plena e feliz – tendo que trabalhar no sítio para efetivar tais projetos; ou, para os que imaginam viajar pelo mundo conhecendo culturas e geografias diferentes, o deslocamento, o aprendizado de novos idiomas o caminhar – são trabalhos.

---

<sup>6</sup> GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade – uma Aproximação Histórico-cultural**. São Paulo: Ed. Thomson, 2003.

Mas, quando as relações humanas se modificaram a tal ponto que o trabalho passou a configurar-se em uma fonte de enriquecimento de poucos a partir da exploração de muitos, aí surgiram as problemáticas que temos agora. O capitalismo revolucionou as relações de poder e de exploração do trabalho alheio, transmutando a situação ao seu favor de forma exponencial. A partir do capital, o trabalho se tornou, definitivamente, objeto de garantia da acumulação para os detentores do poder e praticantes da exploração. O produto do trabalho não mais se destina à realização da pessoa que o desempenha. Não lhe pertence mais. É alienado. Perdeu o sentido. Aguiar e Ozella explicam que a apreensão dos sentidos passa por uma necessidade de superação do aparente:

Desse modo, frisamos que nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Antunes (2009) aborda os sentidos do trabalho em sua complexidade decorrente das variedades de fatores intervenientes, mas todos eles atrelados à lógica do capitalismo contemporâneo. O destaque que ele dá para a busca de uma vida dotada de sentido a partir do trabalho, possibilita engajar o tema numa perspectiva de maior abrangência. Não podemos esperar que a resposta para as pessoas engendrem sentidos ao seu trabalho seja exclusiva para os aspectos financeiros da atividade. Seria reduzir o homem da forma que o capitalismo faz: apenas ao dinheiro. Porém, abordamos a carreira docente e os sentidos que os professores dão ao trabalho que desempenham, sem grifar a questão financeira.

Os professores formam um grupo de trabalhadores bastante desvalorizados. O potencial que eles possuem, dada a natureza do trabalho que fazem, que por ser imaterial, intelectual, garante relativa autonomia e não fica totalmente submetido ao controle externo, também justifica sua precarização. Basso (1998, p. 21) reitera que o trabalho docente conta com “[...] autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. [...] e dificultar as ações de especialistas, do Estado etc. com pretensão de controle de seu trabalho”. Por isso, uma estratégia para manter longe do ativismo político, da organização classista e da liderança popular para a luta contra hegemônica e fazer dos professores um grupo sobrecarregado, extenuado, inferiorizado, com baixa autoestima e tão intensificado que não lhe sobre tempo para mais nada a não ser tentar manter-se parcamente. Essa é parte integrante da proletarização do trabalho docente (APPLE, 1995).

Professores que façam uma leitura de que os sentidos de seu trabalho são negativos, ou pelo menos nulos, estariam dentro da circunscrição do planejamento dominante de se anular o grupo enquanto força revolucionária. Conferir-lhe tempo livre para interagir com o grupo de trabalho e consigo mesmo e garantir uma remuneração capaz de suprir suas necessidades materiais elementares com capacidade de ainda investir em sua formação (livros, cursos, viagens, publicações, congressos, seminários) e ferramentas de suporte como computadores, internet, impressoras e etc. seria, para o capitalismo, correr o risco de fortalecer seus críticos. Em uma análise ligeiramente contrária, Cabrera e Jiménez<sup>7</sup> (1991, p. 200-201 apud BASSO, 1998) argumentam sobre a especificidade e a diferenciação do processo de racionalização no ensino:

Quando nos propomos analisar a situação do professorado sem as "viseiras" do olhar analogista dos teóricos da "proletarização", podemos constatar que apesar de haver-se fomentado a depreciação de suas condições de trabalho, este processo não tem sido tão devastador do controle e das qualificações do professorado como o tem sido no âmbito do trabalho diretamente produtivo.(...) A autonomia e a participação do professorado em funções conceituais, por outra parte, não se veem totalmente anuladas, porquanto são exigências que derivam da *própria configuração* do trabalho docente como um trabalho que se realiza com seres humanos (...), que se dá concretamente em salas de aula separadas onde o docente trabalha sozinho, e onde sua autoridade se apoia em critérios de legitimidade relativos à sua suposta "superioridade intelectual" com relação ao alunado (P. 21).

Os professores exercem uma função que entre 1964 e 1981 foi classificada, juridicamente, no rol das atividades penosas – não provocavam danos físicos ou mentais – mas que pela natureza extenuante do seu trabalho causavam desgaste exagerado da pessoa após muito tempo no exercício (assim como o eram as profissões de caminhoneiros, carregadores e outros). Em 1981, um entendimento jurídico retirou o magistério desse grupo. É mais uma mostra do quanto estudar os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho requer atenção aos detalhes do labor. Como afirma Mariz (2011, p.1) “Os sentidos do trabalho docente não são um quebra-cabeça montado a partir da trajetória, do contexto e da divisão do trabalho, mas um mosaico com peças disformes que ganha uma forma a partir de uma dinâmica composta por elementos históricos e conjunturais, coletivos e individuais.”

Destarte, passar cerca de trinta anos, um pouco mais ou pouco menos, no exercício das funções docentes pode resultar em um homem ou uma mulher que se realizaram na profissão, ou em pessoas que passaram por essa jornada em franco adoecimento e perda da qualidade de vida, conseqüentemente uma vida de infelicidade e amargura. O conjunto pode produzir uma categoria enfraquecida e pouco atuante para defender a si e dar ferramentas para emancipação

---

<sup>7</sup> CABRERA, B. e JIMÉNEZ, Marta, J. **Quem são e que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado.** Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 4, 1991, pp. 190-214.

dos outros. Se o seu trabalho imaterial tornar-se, além de tudo, em trabalho alienado, o passar do tempo significará perda de tempo com um trabalho desprovido de significância.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da generalidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente (BASSO, 1998, p. 24).

É aceitável que a constituição dos sentidos não esteja completamente atrelada aos aspectos econômicos na interpretação individual de cada professor. Os sentidos do trabalho podem ser engendrados de formas diferentes por pessoas que ocupam uma mesma carreira. Nas características de cada um, alguns fatores podem ter maior peso que para outras pessoas.

O trabalho docente, em tese, faz parte de um grupo seletivo de profissões que conseguem manter características de autonomia e constante socialização. A natureza do trabalho para os professores lhes exige criatividade perene, habilidade de interagir com grupos diversificados e de atuarem no planejamento do que será feito em suas ações diretas com seu público. Além disso, os professores administram o processo e conhecem os objetivos de seu trabalho. O magistério continua possuindo elementos que fazem dele uma carreira na qual seus ocupantes poderiam se constituir em pessoas aptas à luta e à transformação social. Cabe-nos insistir em investigar os detalhes dos professores e da carreira. Afinal, a relação do professorado com seu trabalho define muito o que ele é. Como argumenta Basso (1988):

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, "que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua *physis* e arruína a sua mente" (Marx<sup>8</sup> 1984, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação (BASSO, 1998, p.25).

Buscar na fala dos professores de geografia como eles enxergam os sentidos do seu trabalho e de que maneira estão se constituindo como professores na carreira do magistério público do Distrito Federal, é uma ação que possibilita unir a empiria da pesquisa com os estudos teóricos já promovidos por outros cientistas.

---

<sup>8</sup> MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. In: FERNANDES, F. (org.). **Marx, K., Engels, F.: História**. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984, Grandes cientistas sociais, n° 36.



## 2. PROFESSORES DA SEEDF EM UM CICLO DA CARREIRA DOCENTE

O tempo age sobre o ser humano de forma especialmente diferenciada em relação à natureza fora dele. Enquanto grande parte do reino animal usufrui dos instintos para enfrentar as adversidades e encarar a competição pela vida, o homem é um animal que utiliza os instintos inatos de forma muito diminuta. Podemos até mesmo afirmar que um filhote humano, recém-nascido por exemplo, conta com pouquíssimas chances de sobreviver sozinho na natureza. Diferentemente do que acontece com outros recém-nascidos da biota terrestre.

Entre o nascimento e a chegada à maturidade biológica, com a capacidade de se auto sustentar, o ser humano precisa que os outros ao seu redor lhe instrua, lhe ensinem, lhe acolham no grupo, lhe socializem – enfim, lhe eduquem – para que alcance a autonomia de seguir em frente, fazendo uso do excepcional poderio cerebral que nossa espécie dispõe. Cada tipo dessa educação ofertada, engendra diferentes possibilidades de visão de mundo.

A temporalidade, entretanto, age para alicerçar a história humana. História inclusive do indivíduo. Como saímos de um período pós-nascimento onde nada sabemos até chegarmos em níveis superiores de compreensão do real, podemos notar que existem diferentes momentos na linha histórica dos indivíduos. De uma criança de três anos de idade não se espera o mesmo que de um jovem de quinze anos, do qual também não se pode comparar com o nível de amadurecimento de uma pessoa de sessenta anos. Então, existem momentos diferentes – pelos quais, aparentemente, todos os homens irão passar.

Em seguida passamos a perceber que a trajetória dos professores entre o seu primeiro dia em sala de aula no exercício da docência e o final da sua carreira, quando se retira para a aposentadoria, diferentes formas de enxergar a si mesmo e o trabalho que realiza podem ser apontadas. Seriam as marcas indelévels de fases na carreira docente? Segundo Mohn (2017), o próprio uso do termo mais adequado pode melhorar a forma de se compreender essa linha de estudos.

Perguntamo-nos se a melhor expressão é *fase*, pois, parece-nos que esse termo remete a cada um dos estados de algo em evolução ou que passa por sucessivas mudanças e, neste sentido, significaria o professor percorrer uma a uma. Contudo, dialeticamente, entendemos a possibilidade de isso acontecer ou não. Se o termo fosse *etapa* também não iria resolver, porque tal palavra nos apresenta um sentido mais estanque. Acreditamos que um termo mais dialético seria *estágio*, sendo este um momento ou período específico em um processo contínuo. Os estágios formariam um ciclo como um espaço de tempo por meio do qual múltiplas determinações podem ocorrer (MOHN, 2017, p.121).

Então, os diferentes estágios pelos quais os professores poderão passar ao longo do tempo, podem ser enumerados e caracterizados como momentos que todos e quaisquer professores irão vivenciar? Os comportamentos e posturas dos professores são determinados conforme o momento temporal, o estágio no qual eles se encontrem na carreira? Melhorar a qualidade da educação ofertada para a população ou melhorar a própria carreira docente, requer que seja levado em conta um escalonamento dos professores da rede por tempo de serviço para definir ações e políticas públicas? São algumas questões que antecipamos sobre a eventual existência de um ciclo da carreira docente.

É comum que ao observarmos a natureza, sejamos tentados a reconhecer etapas recorrentes nos diversos processos que ocorrem na realidade. Em se tratando de processos biológicos, a conclusão é direta: - os seres nascem, crescem, se desenvolvem, chegam ao apogeu, envelhecem, entram em crise e morrem. Já na vida em sociedade, o homem passou a conviver com relações de poder, interesses e teleologias nas relações sociais que lhe engendram no decorrer de sua existência. Entender o que é um trabalhador ao longo de sua carreira é mais complexo do que pontuar um elemento isolado desse movimento. Afinal, voltamos ao excerto:

[...] O que eles [indivíduos] são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 2005, p. 45).

Consequentemente, o que irá agir com muito mais propriedade sobre a constituição do professor ao longo de sua vida profissional, são as suas condições materiais de existência, que em um país subdesenvolvido de capitalismo voraz como o nosso, oscilam numa frequência e impactos muito grandes. A instabilidade política e econômica do país, altera com força (momento, de forma negativa) as relações de trabalho e as condições concretas da vida das pessoas, sobretudo dos trabalhadores. Assim, falar que o tempo cronológico, por si só, pode modelar a forma como as pessoas se engendram, é bastante insipiente.

Como reconhece Huberman (2000, p.33), “o ciclo de vida humana, enquanto objeto de estudo científico, tem uma história relativamente recente.” Na característica humana de personificar o mundo ao seu redor para buscar compreendê-lo, transformá-lo e dominá-lo, a humanidade tende a estender a ideia de ciclos ocorrendo nos mais diversos setores da nossa existência. A pretensão seria que, se o fenômeno pudesse ser limitado dentro de um ciclo formado por etapas conhecidas e inexoráveis, poder-se-ia antever seus momentos e intervir a fim de obter resultados preestabelecidos.

A educação promovida pela escola formal também é alvo de estudos que procuram investigar se existem ciclos, se existem etapas em suas múltiplas determinações. A estrutura de

seriação, a distribuição dos estudantes por turnos, a gradual complexidade dos conteúdos são alguns dos exemplos de ações montadas a partir da ideia de etapas a serem respeitadas no desenvolvimento humano em um ciclo que se perpetua ao longo do tempo. Obviamente, alguns cuidados precisam ser tomados para que não se incorra na tentação de se generalizar para quaisquer setores. “O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora” (CURY, 1989, p.43). Ou seja, mesmo que existam etapas de desenvolvimento para uma realidade, os fatores intervenientes são amplamente diversificados e a isso se deve estar atento.

Sendo a escola, tal como conhecemos hoje, uma instituição relativamente nova na civilização humana, as relações de trabalho, nas quais estão imersos os professores, também estão ainda em fase inicial de consolidação:

Por milhares, de anos os seres humanos se educaram de geração para geração aprendendo uns com os outros, dando respostas aos desafios e problemas no processo de produção de suas vidas. A experiência do adulto constituía-se na fonte primordial do aprendizado dos mais jovens. A escola, tal como a conhecemos, como a sociedade que a constitui, não são fatos naturais, mas resultantes de processos históricos. A gênese histórica da escola se dá, especialmente, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica e como necessidade da crescente divisão do trabalho e do conhecimento vinculado na base dos processos produtivos (FRIGOTTO, 2011, p. 9).

Com o autor, vemos que a chegada da burguesia ao poder e a predominância do capitalismo no mundo, os processos de aprender e de ensinar foram incorporados aos objetivos das classes dominantes e seu sistema econômico. Já não se aprende ou se ensina para que os homens possam se emancipar coletivamente. Não se faz isso para que a natureza seja transformada de maneira cada vez mais sustentável pela humanidade. Agora, intensificam-se as metas de lucro, de conquista de propriedade privada, de consumo e de acumulação.

Logo o homem, com uma capacidade intelectual tão diferenciada! Desperdiça sua capacidade de planejar, gerir e transformar a natureza através de seu trabalho, com a gananciosa ideologia da acumulação e exploração do trabalho do outro. Homens, tão diferentes na natureza terrestre, tanto que Marx lembra que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1996, p. 298).

Poderíamos acompanhar Marx, dizendo que a necessidade material que produz a ideia do objeto que o trabalho humano irá produzir, pode bem explicar grande parte das relações de

trabalho que observamos sob a égide do capital. Isso porque o capitalismo cria um cenário de contradições infindáveis que levam os trabalhadores a perderem sua identificação com seu próprio trabalho. Mecaniza-se. O trabalho assume sentidos pouco tangíveis, esparsos e sofríveis. Assim, o professorado, exercendo seu trabalho imaterial e improdutivo no Brasil hoje, enfrenta cada vez mais desafios para fazê-lo com prazer e realização.

Estudos apontam para a existência de padrões comuns que os trabalhadores docentes vivenciam em distintos momentos de suas vidas profissionais. Do iniciante ao professor em momento de aposentadoria, existiria um percurso repleto de determinantes de diversas formas e conteúdos. O início da carreira marca o ponto de partida para um percurso que, no Brasil, dura cerca de três décadas, mas pode também delinear a sequência de toda a jornada:

A inserção profissional no ensino, como vimos comentando, é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os docentes principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 2010, p. 17).

Esses estudos também levam a suposição de que poderíamos estar diante de um ciclo ao qual, conforme o tempo de exercício do magistério de cada um, todos os professores – em maior ou menor grau – estariam sujeitos, com comportamentos previsíveis. São estudos que derivam da psicologia:

[...] Há por exemplo um filão nítido na literatura psicodinâmica, começando com os estudos de Freud, passando pelas célebres investigações de Henry Murray e de Gordon Allport e culminando na conceptualização normativa de Erickson (1950), “as oito crises da vida” e na célebre obra Robert White “Estudos de vidas”(1952). No seu conjunto, os estudos mais recentes e mais populares como os de Vaillant, Gould e Levinson, continuaram essa tradição (HUBERMAN, 2000, p.33).

Analisando a maneira como o trabalhador se relaciona com as suas realidades vivenciadas no trabalho, além da perspectiva psicodinâmica, vieram também as visões da sociologia, biologia e de biografias (HUBERMAN, 2000), alicerçando os caminhos que fizeram se desenvolver com solidez as teorias que se seguiram, chegando ao ciclo de vida profissional e ao desenvolvimento profissional docente. Ambas as teorias buscam identificar fases e características significativas que se repetem em professores sob determinadas posições temporais na carreira.

Em 1986, os irmãos Dreyfus criaram um modelo de desenvolvimento profissional que buscava mostrar que haviam níveis diferentes com marcas específicas de competências na jornada profissional. “Os seus criadores apresentam este modelo em que o raciocínio analítico e a formulação de regras permitem uma compreensão baseando-se na capacidade da pessoa de não escolher regras, mas sim estilos comportamentais flexíveis perante determinadas situações”

(FERNANDES, 2014, p. 29). Simplificando a teoria desenvolvida pelos seus idealizadores, a convertemos na forma de quadro para mostrar as suas linhas gerais. Temos:

Quadro 3 - Modelo dos Dreyfus

| <b>Nível</b> | <b>Tipo</b>           | <b>Características</b>   |
|--------------|-----------------------|--|
| 5            | Perito                | Não se baseia em regras ou princípios gerais;<br>Visão do que é possível ser feito.                        |
| 4            | Proficiente           | Consegue ver o que é mais importante na situação;<br>A orientação varia de acordo com a situação.          |
| 3            | Competente            | Ações compreendidas em objetivos a longo prazo;<br>Capaz de efetuar um planejamento consciente.            |
| 2            | Principiante avançado | Ação baseada em atributos ou aspectos específicos;<br>Percepção ainda limitada da situação.                |
| 1            | Principiante          | Adesão rígida a regras e planos aprendidos;<br>Fracá percepção da situação e ausência de juízo arbitrário. |

Fonte: MOHN (2017), adaptado pelo autor.

Outro modelo do desenvolvimento profissional foi elaborado por Elliot (1993 apud DAY, 2001, p. 91). Este, “Ao invés do que acontece no modelo anteriormente referido, [...] concebeu uma perspectiva do desenvolvimento profissional “interacionista” que engloba as necessidades dos profissionais, ao movimentarem-se e agirem em contextos profissionais, pessoais e políticos” (FERNANDES, 2014, p.31). O modelo esquemático é o seguinte:

Quadro 4 – Modelo de Elliot

| <b>Fase</b> | <b>Tipo</b>                          | <b>Característica</b>   |
|-------------|--------------------------------------|---|
| 4           | Proficiente a Perito                 | Desenvolvimento da experiência e a Intuição dificultam a deliberação consciente |
| 3           | Competente a Proficiente             | Professores auto avaliam ações e decisões                                       |
| 2           | Principiante avançado a Competente   | Professores como práticos reflexivos  |
| 1           | Principiante a Principiante Avançado | Auto avaliação do professor   |

Fonte: MOHN (2017), adaptado pelo autor.

Elliot tenta avançar ao considerar que o professor tem um papel muito mais ativo em relação aos seus conhecimentos e saberes que norteiam sua própria auto avaliação de como se posiciona diante da carreira. Uma visão que eleva a condição técnica da capacidade docente a uma posição de maior importância que no modelo dos Dreyfus.

Em seguida, Sternberg e Horvath (1995) trabalharam com a perspectiva de definir uma condição que permitisse classificar o professor como perito.

Quadro 5 - Modelo de Stenberg e Horvath

| <b>Professor Perito</b>   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Domínio do Conhecimento</b>  | <b>Eficiência</b>   | <b>Sentido de Visão</b>   |
| - Sabe aplicar o conhecimento em contextos particulares;<br>- Codifica, combina e compara seletivamente as informações. | - Automatiza rotinas aprendidas;<br>- Capacidades reflexivas. | - Apresenta soluções engenhosas e relevantes;<br>- O saber-fazer não limita o seu crescimento profissional. |

Fonte: MOHN (2017), adaptado pelo autor.

Trata-se de uma perspectiva que tem na capacidade reflexiva do professor o norte de suas argumentações para a evolução do profissional. Conforme se torna mais experiente, o professor adquire maiores capacidades para desempenhar suas atividades de modo cada vez mais independente e autônomo. Na etapa mais avançada, o professor resolve seus problemas profissionais sem necessidade vital de recorrer aos agentes e elementos externos.

Porém, não podemos perder de vista a complexidade que envolve a vida do homem em sociedade. Sobretudo, nos dias atuais, na sociedade capitalista. De modo que é conveniente associarmos essas análises ao argumento de que

[...] A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, p.13).

Por isso a teorização precisa se ancorar em algumas categorias que permitam um olhar ávido de enxergar a totalidade dos fenômenos. O desenvolvimento profissional docente, embora parta de premissas verdadeiras, deixa em aberto a possibilidade de interpretações tendenciosas que prejudiquem a organização dos professores como classe. Na luta pela constituição de uma carreira que atenda às necessidades em um espectro maior que o individual, os professores precisam do máximo de luta coletiva. O etapismo tem grande potencial para já começar suas explicações dividindo e sobrevalorizando o individual em detrimento do coletivo.

Em paralelo aos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente e as etapas distinguíveis, outros pesquisadores dirigiram suas análises para desvelar a existência de um ciclo com estágios bem delimitados na carreira docente. Segundo essa linha, haveriam comportamentos, percepções e modos de interagir na docência, previsíveis de acordo com o momento que cada professor estiver vivenciando. O tempo de exercício do seu trabalho docente permite antever sentidos e significados que cada professor estará dando dentro de sua profissionalidade.

Podemos dizer que, de forma abrangente, a profissionalidade docente pode ser entendida como modelos de ser professor e de caracterização da atividade profissional que ele exerce. Estes modelos são construídos historicamente a partir de demandas sociais que são colocadas para a profissão docente ao longo dos anos (CRUZ, 2014, p.81).

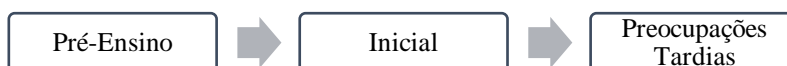
Tal caracterização do professorado desencadeou pesquisas para se tentar entender o que acontece com a formação docente e o exercício da função. Vários autores se debruçaram sobre esse fenômeno em busca de encontrar as eventuais similitudes entre os professores que ocupem um mesmo tempo de docência. Sobretudo, debatendo se a atividade do professor pode ser vista sob o mesmo prisma das outras profissões já consolidadas. Cruz (2014) enfatizou em seus estudos, a questão do trabalho docente como profissão, analisando as divergências conceituais e a sua dimensão histórica. Com ela vemos que:

[...] a profissão docente foi estabelecendo uma série de caracterizações e ações sob as quais os professores se definiriam como profissionais do ensino, a saber: exercício da atividade docente em tempo integral e como principal ocupação; estabelecimento de um suporte legal para esse mesmo exercício, associado à criação de instituições específicas para a formação de professores e a participação em associações profissionais que desempenharam um papel fundamental na defesa do estatuto socioprofissional dos professores (CRUZ, 2014, p.72).

Nesse trabalho de caracterizar a atividade docente como uma atividade profissional, pesquisas vêm sendo realizadas a pelo menos cinco décadas sobre trajetória do trabalho docente. Coletâneas de entrevistas, observações, questionários e outros registros feitos em países, escolas e grupos de professores muito diversificados, possibilitaram que fossem desenvolvidos arquétipos do ciclo da carreira docente. Podemos perceber nos exemplos a seguir, que a ideia de que existem etapas distintas acontecendo ao longo da carreira dos professores, conta com um largo campo de pesquisas. Embora encontremos diferenças quanto ao número de etapas, os exemplos mostram que existe uma corrente científica que defende a existência do ciclo.

Fuller (1969) já propunha um modelo de fases da carreira docente. Para ele, haveriam três fase distintas:

Figura 1 – Ciclo da Carreira segundo Fuller



Fonte: FERNANDES (2014), adaptado pelo autor.

Posteriormente, em 1975, Fuller e Bown elaboraram novo modelo, acrescentando mais três etapas.

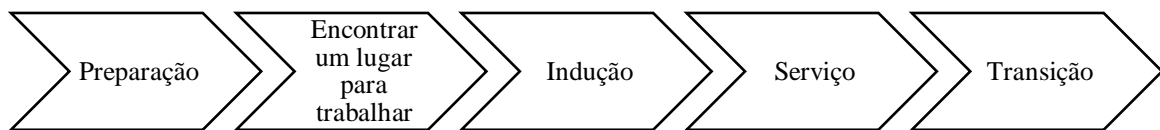
Figura 2 – Ciclo da Carreira segundo Fuller e Bown



Fonte: FERNANDES (2014), adaptado pelo autor.

Em seguida, temos o modelo criado por Bolam (1990, apud DAY, 2001), que considera a existência de cinco fases para a carreira docente. São elas:

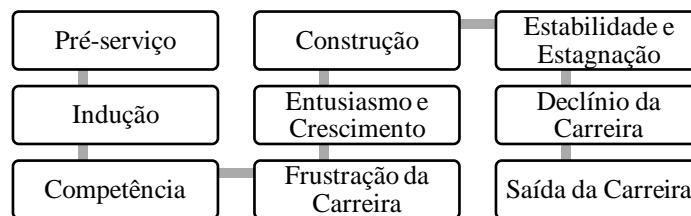
Figura 3 – Ciclo da Carreira segundo Bolam



Fonte: FERNANDES (2014), adaptado pelo autor.

Outro modelo de ciclo da carreira docente foi proposto por Kremer-Hayon e Fessler (1991 apud DAY, 2001. p. 101) considerou que haveriam na realidade, nove etapas durante a jornada do exercício de seu trabalho. São elas:

Figura 4 – Ciclo da Carreira segundo Kremer-Hayon e Fessler



Fonte: FERNANDES (2014), adaptado pelo autor.

Thompson e Barret (2010) também propuseram um modelo de ciclo da carreira docente. Para esses autores, os professores estariam sujeitos a passarem pelas seguintes etapas durante sua permanência no exercício do magistério. Seriam elas:

Quadro 6 – Ciclo da carreira docente segundo Thompson e Barret

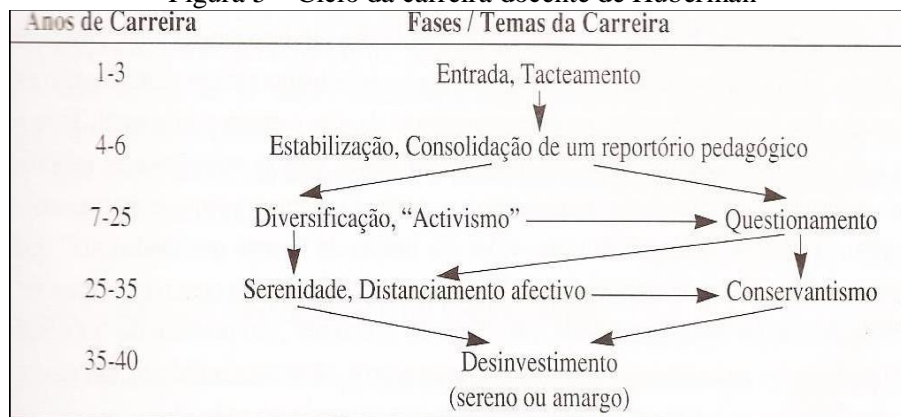
| Fase / Etapa    | Característica   |
|-----------------|--|
| Pré             | Do nascimento até a entrada no curso superior                  |
| Pré serviço     | Experiências vividas na faculdade                              |
| Anos de indução | - Primeiros sete anos de ensino;<br>- Maturidade<br>- Descanso |

Fonte: MOHN (2017), adaptado pelo autor.



Entretanto, as pesquisas realizadas por Michael Huberman, desde a década de 1970, assumiram posição de destaque quando o assunto é o ciclo da carreira docente. É dele um dos modelos mais conhecidos e difundidos a respeito dessa temática:

Figura 5 – Ciclo da carreira docente de Huberman



Fonte: HUBERMAN (2000, p.47).

O autor desenvolveu importantes sínteses de diversas teorias da psicodinâmica, da ontogenética e da sociologia das profissões para formular sua teoria levando em consideração a figura do professor, suas impressões, suas leituras de mundo e seus contextos. A partir dele, muitas levas de estudos foram produzidos na mesma linha e perspectiva. Ele mesmo adverte: “Não avançamos com um modelo linear e monolítico mas falamos, apesar disso, na recuperação várias vezes efetuadas de tendências centrais na carreira, quer nas características das diferentes fases, quer na ordenação dessas fases” (HUBERMAN, 2000, p.47).

As argumentações que corroboram ou discordam se estendem. Conforme Super (1985, apud Nóvoa, 2000, p. 38): “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades”. Conseqüentemente, estamos diante de um tema controverso. Uma vez que a teoria de Huberman e de outros adeptos da ideia do ciclo na carreira docente foram concebidas a partir de realidades europeias e estadunidenses, nós aqui no Brasil precisamos de muito cuidado ao fazer a transposição para nosso contexto.

Tomar a perspectiva de que a carreira docente reserva acontecimentos, sentimentos e posicionamentos específicos para cada intervalo de tempo que os professores possuírem dentro do magistério, possui pertinências se vista sob o ponto de vista da maturidade pessoal advinda com a idade. Obviamente, quanto mais tempo um trabalhador passa executando uma dada tarefa e servindo a determinada empresa, mais ele se ambienta com as burocracias, os atalhos técnicos

e as melhores formas de se contornar problemas cotidianos de seu labor. Um novato terá uma dificuldade maior nesses quesitos quando comparado com um veterano.

Pode-se esperar que com os professores isso também seja passível de acontecer. Por isso, a partir do modelo esquemático de Huberman (2000), outros pesquisadores também propõem seus esquemas, com adendos e incrementos. Como o modelo a seguir, presente em Fontanini, Filipak e Krast (2017, p. 16):

Figura 6 – Ciclo da carreira docente segundo Huberman, em gráfico



Fonte: FONTANINI; FILIPAK; KRST, 2017.

É uma representação do passar do tempo na docência acrescentando o aspecto do desempenho do professor em suas funções docentes, que para os autores evolui de um desempenho mínimo na entrada da carreira, segue uma gradual ascensão conforme os anos passam, chegando ao ápice de sua efetividade na fase quatro (como a curva começa nesse ponto a decair, podemos supor que os autores estão considerando algo entre os vinte e vinte e cinco anos de docência). Caminhando para o final da carreira, ainda segundo essa releitura, o desempenho dos professores entra em declínio até os seus últimos momentos na carreira onde poderia haver ainda um pequeno ímpeto de melhoria.

Talvez, o modelo alternativo careça de maior aplicabilidade se deslocado do seu contexto original de pesquisa que tinha nos professores universitários de um curso de administração os seus sujeitos. Ainda assim, enriquece a discussão ao reforçar que novos elementos, que pertencem à realidade local estudada possam ser postos na análise.

São inegáveis as dificuldades em adaptar o que diz a teoria do ciclo da carreira docente e do desenvolvimento profissional docente a um país subdesenvolvido como o nosso. Nossas particularidades, onde a educação pública, historicamente, sempre esteve envolta em desorganização, precarização e pouca valorização de seus professores, exigem extrema atenção ao falarmos de etapas na carreira docente exatamente como o preconizado pelos teóricos do mundo capitalista desenvolvido. Essas contradições precisam estar no corpo de quaisquer estudos e formulações que pretendam interpretar as relações entre capital e trabalho.

Assim a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e definição do outro. As propriedades das coisas decorrem da determinação recíproca e não das relações de exterioridade (CURY, 1989, p.30).

Finalmente, vale ressaltar que a teoria que Huberman e outros desenvolveram, está alicerçada pela epistemologia da prática na qual os saberes, o fazer, o imediatismo, o pragmatismo e a racionalidade técnica preponderam. A experiência assume posição crucial na compreensão do desenvolvimento de um trabalhador. Isso já vinha sendo teorizado desde o começo do século XX com os movimentos como da Escola Ativa de John Dewey, nos Estados Unidos:

[...] entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. (DEWEY, 1979, p. 158).

Essa experiência reflexiva apontada por Dewey, fez surgir uma gama de novos estudos na direção de centrar na figura do professor e de sua maneira de exercer seu trabalho os caminhos para melhorar a qualidade da educação dos estudantes. Passam a ocupar espaços importantes na formação e desenvolvimento da profissão, as questões ligadas à profissionalização do trabalho do professor, a definição dos saberes específicos do magistério, a premência da prática cotidiana e imediata aplicabilidade dos conteúdos – enfim, uma ascensão significativa da epistemologia da prática como norteadora dessa forma de se fazer ciência.

Sem dúvida, é um modo de conceber ciência que agregou valores à condição do professorado. Ele passa a ser foco nas discussões sobre a qualidade da educação. Entretanto, logo esse foco no professor passou a ser dirigido para uma responsabilização do mesmo pelas mazelas da educação. Foram tornando-se mais e mais escassas as avaliações do sistema como um todo. Uma educação que possui inúmeros agentes, direta e indiretamente ligados a ela,

passou gradualmente a ser vista como algo isolado apenas na figura do aluno, enquanto usuário, e do professor como o que oferta o serviço.

É por isso que ter o contraponto da epistemologia da práxis como teoria da ciência, torna-se essencial para formar professores que, além de compreenderem a importância das técnicas e da reflexão autônoma para resolver problemas do cotidiano da sala de aula, tenham também a capacidade de enxergar a complexidade de múltiplas determinações que estão envoltas na oferta da educação pública. Assim:

O fracasso escolar e a necessidade de formar “novos cidadãos” para atuarem como trabalhadores e consumidores no atual estágio do capitalismo têm provocado um mal-estar crescente quanto à formação de professores, visto que “são os responsáveis pelo ensino e por sua prática”. Isso tem levado com muita frequência, à sustentação de posições que reivindicam o valor da prática como fonte de aprendizagem e o valor da reflexão sobre a prática como eixo do processo formativo. Aprender a partir da prática é uma expressão que tem ganhado consenso, e com frequência se apresenta como verdade inquestionável, pois esse movimento estabelecerá uma relação entre teoria e prática (CURADO SILVA, 2008, p.136).

Os modelos do desenvolvimento profissional docente e do ciclo da carreira docente centralizam sobre a figura do professor as origens dos problemas, os anseios e as virtudes que existem na educação. A hegemonia dessa forma de conceber o papel dos docentes pode ser vista em pesquisas que buscam a fala dos professores onde essa preponderância da prática é clara.

Os modelos esquemáticos de etapas pelas quais os professores passam durante a temporalidade da carreira docente tem sido elaborados com foco no sujeito-professor e seu comportamento visível. Não são modelos que integrem à suas explicações a historicidade do sujeito, do país e do mundo, não discutem a instância política imersa no trabalho docente, ignoram as ideologias, não avançam sobre a luta de classes e criam um cenário de posturas previsíveis sem serem incisivos quanto às conjunturas e contextos.

[...] a abordagem do ciclo da carreira, elaborada por Huberman (1992), não considera os contextos social e político de atuação dos professores, e muito menos, as condições de trabalho, das classes sociais, da configuração de grupos de trabalho e das relações geracionais, de gênero e étnico-raciais, ou seja, os estudos sobre ciclo de carreira elaborados por este autor priorizam a perspectiva dos sujeitos que vivenciam a carreira, e suas etapas em relação ao tempo de atuação e permanência (SOUZA, 2018, p. 25).

Dito isso, observemos que as fases do ciclo de Huberman (2000) apresentam características, que irão permitir que nas comparações com a carreira do magistério público do Distrito Federal, similaridades e pontos que não convergem tornam-se claros. Em um esforço para aumentar a explicação para cada uma das fases identificadas pelo autor, existem estudos realizados buscando esse esmiuçar da teoria proposta.

Fernandes (2014) discorreu sobre o ciclo de Huberman apontando uma caracterização de cada uma das fases. Adaptamos o que a autora realizou em um quadro:

Quadro 7 – Características das fases do ciclo de Huberman

| FASE   | CARACTERÍSTICAS  |
|--|--|
| <b>Entrada na Carreira</b><br>(sobrevivência e descoberta)<br>1 a 3 anos na carreira | Nesta fase, a idade do professor é muito próxima de alguns dos seus alunos e este tende a comportar-se como um irmão, ou uma irmã, mais velho. No início da carreira o professor está sobretudo centrado nos problemas da disciplina, devido à ausência da autoridade. Há o “choque da realidade”. Há uma confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Este período é crucial, pode ser fácil ou difícil. Apercebe-se imediatamente do distanciamento entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula e haverá dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos.   |
| <b>Estabilização</b><br>4 a 6 anos na carreira                                       | Significa a pertença a um corpo profissional e a independência. Do ponto de vista pedagógico, os estudos empíricos indicam que esta fase precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente. Os professores preocupam-se menos consigo próprios e mais com os objetivos didáticos. Esta fase é relativamente breve, decorre entre o quarto e o sexto ano de carreira, sendo necessário que o professor se sinta apoiado.  |
| <b>Diversificação</b><br>7 a 25 anos na carreira                                     | Os professores efetuam uma série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa e etc. Os professores são caracterizados pelo elevado grau de motivação, empenho e dinamismo nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas. Apresentam momentos de questionamento; trata-se, em termos não muito precisos, do “meio da carreira”, um período que se situa globalmente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15.º e o 25.º ano de ensino. Estudos realizados mostram que o questionamento não é sentido da mesma maneira por homens e por mulheres. Encontra-se, normalmente, um “teor” de questionamento mais elevado nos homens, e numa idade mais jovem. O período mais acentuado da crise, nos homens, começa aos 36 anos, pode durar até aos 55 anos e parece ligar-se, sobretudo, à questão da progressão na carreira. Em contrapartida, o momento de questionamento, para as mulheres, chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até aos 45 anos) e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspetos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho. |
| <b>Serenidade e Distanciamento Afetivo</b><br>25 a 35 anos na carreira               | Nesta fase já não há tanta ambição, baixa o nível de investimento, e aumentam a sensação de confiança e de serenidade. Os professores sentem que já nada há para provar aos outros ou a si próprios; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, são mais modestos nas metas que pretendem vir a alcançar nos próximos anos. Nesta fase os professores, de 50-60 anos, são mais impacientes. Os queixumes são mais frequentes em relação à evolução negativa dos alunos, estão contra os colegas mais jovens, revelam uma atitude negativa em relação ao ensino e política educacional, contra os pais e até contra atitudes do público em geral face à educação. Com o aumentar da idade verifica-se uma tendência para uma maior rigidez e resistência mais firme às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de ótica geral face ao futuro.  |
| <b>Desinvestimento</b><br>35-40 anos na carreira                                     | A existência de uma fase de desinvestimento não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino, “não há razões para acreditar que os professores, no final da 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 (...))” (Huberman, 2000, p.46). Este não comprometimento para com a profissão poderá ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, ao que Huberman apelidou de desinvestimento sereno ou amargo.  |

Fonte: FERNANDES, 2014, adaptado pelo autor.

Fácil perceber que, não obstante todo o cuidado em ressaltar que a teoria da existência de um ciclo na carreira docente com fases estanques e distintas seja flexível e não funciona como regra para todos e quaisquer professores, o modelo apresenta um direcionamento para se

encaixar as pessoas nele conforme as manifestações externas de seus comportamentos e seu tempo na carreira.

E, se pensarmos que obteríamos um modelo melhor montado dentro do marxismo, estaríamos incorrendo em ledô engano. As categorias do materialismo histórico e dialético nos leva a pensar nos fenômenos como representações aparentes do real. Sua essência está escondida sob uma vasta camada de fatores de base econômica. Assim, a existência de um ciclo de carreira profissional docente não precisa ser radicalmente descartado. Com muita propriedade, é uma teoria que possui grande espaço para auxiliar a pensar e planejar as condições de trabalho para os professores de acordo com o seu tempo de carreira unindo forças para melhorar a educação pública. Desde que se compreenda que o modelo não pode ser encarado de forma taxativa, imutável e axiomática. Ademais:

Nenhum desses problemas poderá ser resolvido com simples referências às teses de Marx ou de Lênin; suas teses não valem por si mesmas, a não ser quando respondem a situações concretas de amplitude histórica maior ou menor e são confirmadas pela prática. E deixam de valer, portanto, ou exigem ser completadas ou enriquecidas, quando a experiência atual ultrapassa o marco da experiência histórica que as determinaram. O que continua sendo válido, sobretudo, é o método aplicado por Marx e Lênin: análise concreta das situações concretas e análises e balanço de atividade prática correspondente. Só assim se pode salvaguardar o princípio que todos os marxistas reconhecem e que nem sempre aplicam conseqüentemente, da unidade entre teoria e prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p.255).

Certamente, tratar teoria e prática como unidade pode ser a chave para os cursos de formação de professores e para as formulações que buscam entender o desenvolvimento docente dentro da carreira. Afinal, quando se promove a separação dos dois conceitos, como se fossem ações opostas, tem-se um conflito criado para se compreender o fenômeno. O que se estuda no campo da formação, passa a ser encarado como pertencente ao campo isolado da teoria; o que se faz e se enfrenta na sala de aula, passa a ser visto como componente de uma prática, do real, que nada tem a ver com a teoria.

O ciclo da carreira profissional docente pode ser visto como colaborador das análises sobre a docência, mas não podemos estudar os professores como se houvesse neles duas dimensões estanques e que não se falam – teoria e prática.

## **2.1.Aspectos das condicionalidades da carreira do magistério público do DF**

Conforme orientado pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reforçou o caráter primordial da valorização do professorado através, também, de planos de carreira e da remuneração significativa, como forma de primar pela qualidade da educação pública ofertada no país. Na LDB 9.394/96, lemos:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:  
I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;  
Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p.74).

Basicamente, reitera o que já estava definido pela Constituição Federal no artigo 206 como princípios pelo quais se daria o ensino no Brasil. Inova ao recomendar que a remuneração dos profissionais da educação seja condigna, embora este seja mais um termo deveras maleável. Depois, foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado sob orientação constitucional em 1996 com validade de 10 anos, que deu lugar em 2006 ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que tem sua validade estendida até o ano de 2020. O Fundeb se alinha aos preceitos constitucionais, determinando e reorganizando os valores obrigatórios de investimentos na educação do país. Foi efetivado através da Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007. O Fundeb, trata do professorado, inicialmente no artigo 2º do Capítulo I, onde se lê que “Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (BRASIL, 2007, p. 56).

Finalmente, depois de muito tempo de procrastinação ao que a Constituição exigia em seu artigo 214, “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à [...]” (BRASIL, 2016), é criado o Plano Nacional de Educação (PNE), que teve sua primeira versão vigorando de 2001 a 2010. O PNE surgiu em meio às disputas populares, empresariais e políticas.

No PNE atual, vigente para o decênio 2014-2024, sobre a carreira docente destacam-se as metas 17 e 18. “Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p.81). Tem-se aqui um ganho substancial em relação aos textos das outras legislações, pois agora se fala em prazo e valores mensuráveis. Já na meta 18, o texto diz:

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p.82).

Embora haja Entes da Federação questionando a constitucionalidade do piso salarial do professor que, segundo os críticos, seria uma forma de indexação econômica, o que é proibido por lei no Brasil, houve, a bem da verdade, uma elaboração de planos de carreira acentuada no Brasil. Segundo dados do governo (BRASIL, 2018), 100% dos estados e o Distrito Federal, além de 89,2% dos municípios já implementaram plano de carreira para os seus profissionais da educação. Se funcionam para a valorização docente, é discutível.

Entre o cumprimento da legislação pelos gestores públicos e a concreta valorização dos professores, existe uma diferença inegável. Como discorre Miguel Arroyo (2013), analisar valorização docente exige discutir as bases profissionais para a atividade de ensinar como cerne da questão de sua efetivação ou de sua postergação.

O discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo. Do lado da categoria pode significar o reconhecimento e a valorização. Do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento. Por falta de competências e domínios de saberes, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados. Quando os níveis de titulação aumentarem, será reconhecido e valorizado. Novos planos de valorização do magistério num futuro sempre adiado. O discurso da incompetência-competência não tem servido de justificativa, mais aparente que real, para adiar esse reconhecimento? Não penso que os profissionais da educação básica sejam menos competentes do que outros profissionais de áreas próximas. A qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas não obstante o estatuto profissional da categoria continua indefinido, ainda imerso em uma imagem social difusa, sem contornos (ARROYO, 2013. P.29).

Como o autor bem destaca, o profissionalismo, tomado como conceito explicativo para o nível de valorização dado à carreira docente hoje, pode funcionar como argumento para justificar a não valorização adequada, e ainda responsabilizar os próprios professores.

Valorização profissional não está restrita a uma remuneração elevada. Mas, pela lógica capitalista, como falar em valorização excluindo o que se recebe em troca dos serviços, da venda da força de trabalho? A remuneração é um dos aspectos proeminentes para se ponderar dentro da lógica capitalista, que rege o trabalho docente no Brasil.

O professor é um trabalhador que realiza um trabalho improdutivo segundo a lógica do capital. Claro que se trata de um trabalho que prepara a força de trabalho vital para a máquina capitalista, mas o que o professor faz não gera lucros nem mais valia direta para o capital, afinal:

Trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista. Só por esse meio, mercadoria ou dinheiro se converte em capital, se produz como capital. (Isso equivale a dizer que o trabalho assalariado reproduz, aumentada, a soma de valor nele empregada ou que restitui mais trabalho do que recebe na forma de salário. Por conseguinte, só é produtiva a força de trabalho que produz valor maior que o próprio) (MARX, 1980, p.132-133).

Isso tem ligação direta com a desvalorização salarial dos professores. Grosso modo, a educação pública consome dinheiro, não gera lucros. Enquanto profissionais que trabalham



diretamente na geração de bens de produção ou de consumo, de tecnologia de ponta ou na administração e gerenciamento dos negócios financeiros são relativamente mais valorizados, os professores ficam em um patamar inferior.

Cruz (2017) discute a questão da profissionalidade como balizadora das relações que os professores mantém com a carreira e de que forma o Estado lhes concede tratamento diante das contradições dessa temática. Sem adentrarmos nas categorias relacionadas à profissionalidade, recorreremos à autora para percorrer o caminho da compreensão do trabalho docente:

[...] situada no contexto de formulação da categoria trabalho como condição ontológica de constituição do ser social que por meio do trabalho modifica a natureza e a si próprio, tanto como indivíduo singular, mas, principalmente, como gênero humano construtor de uma historicidade que é passível de compreensão em sua trama de relações e de, por essa mesma capacidade, transformação. Assim, a profissionalidade guarda em sua conceituação a possibilidade de ao se desenhar os modos como o trabalho docente é desenvolvido enquanto atividade criadora imaterial – quando não se separa o produto do processo – apontar para especificidades de uma atividade laboral diferenciada das demais atividades educativas que não têm uma ação intencional sistematizada, tal como o ensino foi se configurando no contexto da sociedade capitalista. Tais especificidades manifestam-se por indicar como um exercício dito profissional constitui-se de contradições, ambivalências que expressam um movimento de lutas políticas, econômicas, sociais e culturais (CRUZ, 2017, p. 35).

As contradições e lutas que a autora cita, são significativas marcas da carreira docente no Brasil. Enquanto a educação é um direito de todos os brasileiros, a educação pública não apresenta isonomia das carreiras dos professores. Ou seja, embora o que se espera da educação no Brasil componha um ideário uno para todo o país, as condições materiais daqueles que irão executar as políticas educacionais são extremamente díspares e voláteis ao longo da Federação. Nesse caso, Marcelo Garcia (2010) enfatizava que para os professores esse tipo de tratamento é muito negativo: “Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social [...] Esse problema de status traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima (MARCELO GARCIA, 2010, p. 18).

Ainda assim, a carreira dos professores da rede pública do Distrito Federal (DF) ocupa lugar de destaque entre as demais Unidades da Federação com ênfase nos salários, posicionados entre os maiores do país. O quadro a seguir apresenta a situação dos estados e do DF:

**Tabela 2** – Remunerações dos professores estaduais e Distrito Federal

| Estado                             | Vencimentos em Reais 40 horas | Em Salários mínimos (R\$ 954,00) | Em Dólares (US\$ 3,87) |
|------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| 1 Mato Grosso <sup>9</sup>         | 5.799,46                      | 6,08                             | 1.498,57               |
| 2 Mato Grosso do Sul <sup>10</sup> | 5.757,28                      | 6,03                             | 1.487,67               |
| 3 Maranhão                         | 5.750,84                      | 6,03                             | 1.486,01               |

<sup>9</sup> Carga de 20 horas. O valor apresentado, de 40 horas, calculado pelo autor.

<sup>10</sup> Carga de 20 horas. O valor apresentado, de 40 horas, calculado pelo autor.

|        |                                   | Continuação                         |                           |          |
|--------|-----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|----------|
| Estado | Vencimentos em<br>Reais 40 horas  | Em Salários mínimos<br>(R\$ 954,00) | Em Dólares<br>(US\$ 3,87) |          |
| 4      | Distrito Federal                  | 5.016,53                            | 5,26                      | 1.296,26 |
| 5      | Tocantins                         | 4.507,94                            | 4,73                      | 1.164,84 |
| 6      | Amapá                             | 4.215,95                            | 4,42                      | 1.089,39 |
| 7      | Pará                              | 4.187,51                            | 4,39                      | 1.082,04 |
| 8      | Sergipe                           | 4.137,84                            | 4,34                      | 1.069,21 |
| 9      | Roraima                           | 4.005,82                            | 4,20                      | 1.035,10 |
| 10     | Minas Gerais <sup>11</sup>        | 3.557,78                            | 3,73                      | 919,32   |
| 11     | Amazonas                          | 3.511,76                            | 3,68                      | 907,43   |
| 12     | Espírito Santo <sup>12</sup>      | 3.496,16                            | 3,66                      | 903,40   |
| 13     | Ceará                             | 3.394,43                            | 3,56                      | 877,11   |
| 14     | Rio Grande do Norte <sup>13</sup> | 3.218,30                            | 3,37                      | 831,60   |
| 15     | Alagoas                           | 3.018,75                            | 3,16                      | 780,04   |
| 16     | Piauí                             | 2.960,00                            | 3,10                      | 764,86   |
| 17     | Acre <sup>14</sup>                | 2.855,28                            | 2,99                      | 737,80   |
| 18     | Paraná <sup>15</sup>              | 2.831,56                            | 2,97                      | 731,67   |
| 19     | Bahia                             | 2.814,28                            | 2,95                      | 727,20   |
| 20     | Santa Catarina                    | 2.705,87                            | 2,84                      | 699,19   |
| 21     | São Paulo                         | 2.585,00                            | 2,71                      | 667,96   |
| 22     | Rondônia                          | 2.581,86                            | 2,71                      | 667,15   |
| 23     | Paráíba <sup>16</sup>             | 2.528,68                            | 2,65                      | 653,41   |
| 24     | Goiás                             | 2.470,62                            | 2,59                      | 638,40   |
| 25     | Pernambuco                        | 2.455,35                            | 2,57                      | 634,46   |
| 26     | Rio Grande do Sul                 | 2.455,35                            | 2,57                      | 634,46   |
| 27     | Rio de Janeiro                    | 2.350,39                            | 2,46                      | 607,34   |

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das tabelas salariais dos estados, 2018.

A tabela mostra que, se a remuneração de um trabalhador pode ser vista como um dos consistentes indicadores do grau de valorização que os profissionais recebem, é possível notar que os estados brasileiros não valorizam seus professores. E quando comparado com as outras carreiras, o quadro de pouca valorização docente se evidencia ainda mais. Porém, não é unicamente na questão financeira que podemos encontrar elementos capazes de influenciar o poder de atração de uma profissão e de motivação para os trabalhadores.

Quando olhamos para o Brasil como um todo, a situação dos professores fica ainda mais complicada. Segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2017a), o piso salarial dos

<sup>11</sup> Carga de 24 horas. O valor apresentado, de 40 horas, calculado pelo autor.

<sup>12</sup> Carga de 25 horas. O valor apresentado, de 40 horas, calculado pelo autor.

<sup>13</sup> Carga de 30 horas. O valor apresentado, de 40 horas, calculado pelo autor.

<sup>14</sup> Carga de 30 horas. O valor apresentado, de 40 horas, calculado pelo autor.

<sup>15</sup> Carga de 20 horas. O valor apresentado, de 40 horas, calculado pelo autor.

<sup>16</sup> Carga de 30 horas. O valor apresentado, de 40 horas, calculado pelo autor.

professores instituído pela lei 11.738 de 16 de julho de 2008, foi definido para o ano de 2018 em R\$ 2.455,35 para professores com carga horária de 40 horas semanais, contra os R\$ 2.298,80 do ano anterior. Isso representa um reajuste de 6,81%. Entretanto, desde a sanção da lei no ano de 2008, vários estados e municípios alegam extrema dificuldade em arcarem com os custos de pagarem o piso aos seus professores. Sem falar os muitos que simplesmente não pagam.

Em comparação com a evolução do salário mínimo brasileiro, o piso salarial do magistério caminhou conforme a tabela a seguir:

Tabela 3 - Comparação Piso do Magistério e Salário Mínimo

| <b>Ano</b>  | <b>Salário-Mínimo<br/>Valor Nominal<br/>em R\$</b> | <b>Piso Nacional do<br/>Magistério Lei<br/>11.738/2008 em R\$</b> | <b>Quantos salários<br/>mínimos cabem<br/>no valor do piso</b> |
|-------------|--|---|--|
| <b>2009</b> | 465,00   | 950,00  | 2,04   |
| <b>2010</b> | 510,00   | 1.024,67  | 2,01   |
| <b>2011</b> | 540,00   | 1.187,14  | 2,19   |
| <b>2012</b> | 622,00   | 1.451,00  | 2,33   |
| <b>2013</b> | 678,00   | 1.567,00  | 2,31   |
| <b>2014</b> | 724,00   | 1.697,39  | 2,34   |
| <b>2015</b> | 788,00   | 1.917,78  | 2,43   |
| <b>2016</b> | 880,00   | 2.135,64  | 2,42   |
| <b>2017</b> | 937,00   | 2.298,80  | 2,45   |
| <b>2018</b> | 954,00   | 2.455,35  | 2,57   |

Fonte: Dieese, 2018, adaptada pelo autor.

Os professores da rede pública do Distrito Federal possuem um histórico de lutas por melhores condições salariais e de trabalho efetivadas por manifestações públicas, questionamentos jurídicos, paralisações e greves. Com isso, em diversos momentos os governos do DF acabaram por negociar e implementar partes das reivindicações das pautas da categoria.

A questão do quanto uma carreira é valorizada e como seus profissionais se engendram diante daquilo que lhes é oferecido por políticas públicas, legislações específicas, planos de carreiras e outros incentivos/reconhecimentos faz parte das configurações do trabalho que oscilam na temporalidade da carreira. Por essa razão, a instituição jurídica de uma carreira profissional preconiza os princípios para a valorização profissional efetiva. A Constituição Federal promulgada em 1988, já estabelecia a necessidade de se regulamentar esse tema.

art. 206 - O ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V- Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira

para o magistério público<sup>17</sup>, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 2016, p. 123).

Mesmo reconhecendo que a construção da carreira docente, perante uma perspectiva de valorização, não se resume apenas a tópicos financeiros, a quantidade de horas que se precisa trabalhar para fazer jus a determinada remuneração é muito pertinente. Para os professores, que precisam continuar suas atividades de planejamento, organização e correções de atividades em sua casa, nos horários nos quais deveria descansar, essa questão é ainda mais sintomática.

Aos dias de hoje, a questão da duração da jornada transformou-se num problema social e de pesquisa de primeira ordem, por causa do impacto sobre a saúde dos trabalhadores. Há profissionais da educação que realizam jornadas entre 60 e 70 horas semanais. Com isso, avolumam-se os problemas de saúde física e emocional na categoria. Muitos docentes também se submetem a horas de trabalho não pago na preparação de aulas, correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas. A jornada é uma questão relevante por uma razão adicional, a saber, a luta pelo tempo livre. Dispor de tempo livre significa alargar o espaço de escolhas e de decisão para realizar atividades edificantes (DAL ROSSO, 2010, p. 3).

Coadunamos com o autor, embora reconheçamos que a carga horária cada vez mais extensa para angariar rendimentos minimamente satisfatórios é uma tônica entre os trabalhadores em geral, cada vez mais explorados. Pensar em reduções significativas das jornadas diárias de trabalho no Brasil faz parte de uma luta menor em um país que sofre com um desemprego crônico, crescente e que satisfaz ao mercado deixando à disposição um enorme ‘exército de reserva de mão de obra’, que garante para os empregadores a manutenção de salários reduzidos e a intensificação do trabalho.

Estudar a valorização profissional dos professores e a construção da carreira nesse contexto, envolve estarmos atentos ao que de fato pode ser considerado pertinente diante das idiosincrasias da profissão docente. Então, valorização pode ser vista como instância onde:

[...] qualidade da educação e valorização profissional devem caminhar juntas. É cada vez mais, necessário dar viabilidade às instituições, formar profissionais e possibilitar-lhes dedicação exclusiva, bem como dar consequência às políticas voltadas para a educação como direito. Como traduzir, como dar concretude ao conceito de valorização? Da perspectiva dos profissionais da educação, mas não só deles, são elementos constitutivos indispensáveis: formação inicial e permanente – que significa formação contínua e atualizada -, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão (VIEIRA, 2012, p. 58).

A entrada na carreira docente no Distrito Federal exige do interessado a formação mínima de graduação com uma licenciatura em alguma área específica, curso de pedagogia (podendo ser Orientador escolar ou professor regente) ou bacharelado com complementação para o magistério. Durante a carreira, o professor irá progredir na tabela de remuneração pelo

---

<sup>17</sup> Grifo nosso.

passar do tempo (anuênios) e conforme apresentar cursos de formação continuada, a considerar nos campos de aperfeiçoamentos, especializações, mestrado e doutorado.

Tabela 4 - Vencimentos dos docentes da SEEDF - Classe A / 40 horas

| Anos | Vencimento Básico | Especialização | Mestrado     | Doutorado     |
|------|-------------------|----------------|--------------|---------------|
| 1    | R\$ 4.804,71      | R\$ 5.044,95   | R\$ 5.285,19 | R\$ 5.525,42  |
| 25   | R\$ 8.909,99      | R\$ 9.355,50   | R\$ 9.800,99 | R\$ 10.246,50 |

Fonte: Sinpro-DF (2015), adaptada pelo autor.

A tabela mostra os vencimentos de um professor iniciante na carreira pública do Distrito Federal e o comparativo com a sua remuneração no último patamar dos padrões anuais. Temos uma diferença na ordem dos 85% entre o a base e o topo da carreira na capital da República. Em Portugal, de acordo com Leher e Lopes (2008), a diferença gira em torno de 170%.

A carreira da educação básica dos professores brasileiros, conforme reconhecem a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO, está entre as piores em termos de remuneração entre os países de perfil semelhante. O estudo demonstra, ainda, que, no Brasil, além dos salários serem muito baixos, a diferença salarial entre o início da carreira e o término não ultrapassa 45%, enquanto que em países como Portugal, a diferença é da ordem de 170% (LEHER; LOPES, 2008, p. 75).

Aplicada na tabela do Distrito Federal, teríamos para um final de carreira a remuneração em torno dos R\$ 13.000,00 ao contrário dos atuais R\$ 8.909,99. Somemos a isso o fato de que a carreira do magistério público do Distrito Federal é, em plena capital da República, uma das menos valorizadas dentre todas as carreiras do Governo local. Quando se pensa em valorização da carreira, essa questão financeira aponta como um dos elementos mais visíveis.

Buscando o modo como os professores de geografia da SEEDF enxergam seu engendramento como professores durante a temporalidade da carreira docente, destacamos a questão dos salários pagos aos professores estarem tão abaixo do que é pago para outros profissionais com o mesmo grau de formação. Destacamos, também, componentes das condições de trabalho como a carga horária, os recursos pedagógicos, os serviços de apoio educacional, as instalações físicas adequadas das salas de aula, a disponibilização de acompanhamentos médicos e psicológicos.

A questão da remuneração continua negativamente em destaque. As condições de trabalho englobam também o valor percebido pela categoria de trabalhadores diante do serviço que desenvolvem. Os professores, amiúde, são mal pagos no Brasil.

Por exemplo, entre quarenta e uma carreiras de nível superior do GDF, vejamos onde encontram-se o magistério:

**Tabela 5 - Remuneração básica das carreiras do Governo do Distrito Federal**

|           | <b>Carreira</b>  | <b>Carga</b> | <b>Inicial</b>      |
|-----------|--|--------------|---------------------|
| 1         | Procurador / Defensor de Assistência Judiciária            | 30           | R\$ 22.589,59       |
| 2         | Defensor Público   | 30           | R\$ 22.589,59       |
| 3         | Procurador do DF   | 30           | R\$ 22.589,59       |
| 4         | Delegado de Polícia  | 40           | R\$ 16.830,85       |
| 5         | Perito da Polícia Civil                                    | 40           | R\$ 16.830,85       |
| 6         | Auditor Tributário   | 40           | R\$ 14.970,00       |
| 7         | Auditor de Controle Interno                                | 40           | R\$ 12.800,00       |
| 8         | Médicos  | 40           | R\$ 12.654,00       |
| 9         | Regulador de Serviços Públicos                             | 40           | R\$ 9.200,00        |
| 10        | Auditor Fiscal de Atividades Urbanas                       | 40           | R\$ 9.001,88        |
| 11        | Papiloscopista, Escrivão, Agente / Polícia Civil           | 40           | R\$ 8.698,78        |
| 12        | Cirurgião - Dentista                                       | 40           | R\$ 8.500,00        |
| 13        | Analista de Planejamento e Gestão Urbana e Regional        | 40           | R\$ 8.466,67        |
| 14        | Músico   | 40           | R\$ 8.431,03        |
| 15        | Analista de Trânsito                                       | 40           | R\$ 8.296,47        |
| 16        | Especialista do Sistema Socioeducativo                     | 40           | R\$ 7.679,36        |
| 17        | Apoio às Atividades Jurídicas                              | 40           | R\$ 7.320,00        |
| 18        | Especialista em Atividades de Transportes Urbanos          | 40           | R\$ 7.290,00        |
| 19        | Analista de Gestão Fazendária                              | 40           | R\$ 7.020,00        |
| 20        | Analista de Gestão e Fiscalização Rodoviária               | 40           | R\$ 6.872,95        |
| 21        | Agente de Trânsito   | 40           | R\$ 6.792,50        |
| 22        | Analista de Atividades Culturais                           | 40           | R\$ 6.760,00        |
| 23        | Analista de Atividades do Hemocentro                       | 40           | R\$ 6.760,00        |
| 24        | Analista de Atividades do Meio Ambiente                    | 40           | R\$ 6.760,00        |
| 25        | Analista em Fiscalização e Desenvolvimento Agropecuário    | 40           | R\$ 6.760,00        |
| 26        | Gestor de Apoio às Atividades Policiais Cíveis             | 40           | R\$ 6.760,00        |
| 27        | Analista de Gestão de Resíduos Sólidos                     | 40           | R\$ 6.760,00        |
| 28        | Gestor de Políticas Públicas e Gestão Governamental        | 40           | R\$ 6.760,00        |
| 29        | Especialista de Assistência Social                         | 40           | R\$ 6.239,48        |
| 30        | Especialista em Saúde                                      | 40           | R\$ 6.110,00        |
| 31        | Enfermeiro   | 40           | R\$ 6.110,00        |
| 32        | Soldado de 2ª Classe Bombeiro Militar                      | Escala       | R\$ 6.052,88        |
| 33        | Soldado de 2ª Classe Polícia Militar                       | Escala       | R\$ 6.052,88        |
| 34        | Assistente de Trânsito                                     | 40           | R\$ 6.006,00        |
| 35        | Agente do Sistema Socioeducativo                           | 40           | R\$ 5.720,01        |
| 36        | Técnico do Sistema Socioeducativo                          | 40           | R\$ 5.546,67        |
| 37        | Apoio à Assistência Judiciária <sup>18</sup>               | 35           | R\$ 4.641,22        |
| 38        | Analista do Procon   | 40           | R\$ 5.293,30        |
| <b>39</b> | <b>Professores da Educação Básica - Magistério Público</b> | <b>40</b>    | <b>R\$ 5.016,52</b> |
| 40        | Analista de Políticas Públicas e Gestão Governamental      | 40           | R\$ 4.480,00        |
| 41        | Analista de Gestão Educacional                             | 40           | R\$ 4.076,99        |

**Fonte:** DISTRITO FEDERAL, 2018a, adaptado pelo autor.

Com tais dados, como afirmar que os professores não sofrem com óbvia desvalorização perante o entendimento governamental na Capital Federal? Reiteramos que a remuneração não

<sup>18</sup> Devido a carga horária dessa carreira ser de 35 horas, calculando o proporcional a 40 horas, ela se posiciona acima das demais. O proporcional de 40 horas nesse caso seria de R\$ 5.304,25.

figura como único elemento constitutivo da valorização. No quadro a seguir, apresentamos os principais benefícios da carreira docente na rede pública do Distrito Federal. Deixamos de fora as vantagens e gratificações específicas que apenas determinados professores percebem (gratificação de alfabetização, de atuação em zona rural, de atuação em instituições prisionais, etc.). Algumas delas são oriundas da própria Constituição Federal ou do Regime Jurídico Único, contemplando outras categorias além dos professores.

Quadro 8 - Benefícios da carreira docente na rede pública do Distrito Federal.

| DESCRIÇÃO   | SIGNIFICADO  | PERIODICIDADE   | CRIAÇÃO   |
|---|--|---|---|
| <b>Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal (Lei nº 5.105 de 03 de maio de 2013)</b> | Define a carreira de professor e estabelece suas etapas salariais e benefícios | Para os trinta anos da carreira   | 1º plano em 1987; 2º, criou a carreira do Magistério Público no DF em 1989. |
| <b>Auxílio Alimentação</b>  | R\$ 394,50   | Mensalmente, como parte da remuneração.                                   | 2011  |
| <b>Auxílio Saúde</b>  | R\$ 200,00   | Mensalmente, como parte da remuneração.                                   | 2012  |
| <b>Auxílio Creche e Pré-Escola</b>  | R\$ 95,00 (com contrapartida de R\$ 20,00)                                     | Para cada filho de zero a seis anos de idade.                             | 1995  |
| <b>Auxílio Transporte</b>   | Valores proporcionais ao valor da passagem do transporte público.              | Mensalmente como parte da remuneração. Contrapartida de 6% do vencimento. | 2002  |
| <b>Licença Maternidade</b>  | A professora faz jus a se licenciar após o parto.                              | 180 dias.   | 1990  |
| <b>Licença Paternidade</b>  | 7 dias prorrogáveis a pedido por mais 23 dias.                                 | Por nascimento de filho.  | 1990  |
| <b>Licença para Tratamento de Saúde</b>   | Atestado médico direto para chefia imediata ou submetido à perícia médica.     | Indeterminado.  | 1990  |
| <b>Licença por Motivo de doença de Pessoa da Família</b>  | Mediante comprovação e junta médica.   | Indeterminado.  | 1990  |
| <b>Licença Prêmio por Assiduidade</b>   | Liberação de 90 dias.  | A cada cinco anos.  | 1990  |

| <b>DESCRIÇÃO</b>   | <b>SIGNIFICADO</b>   | <b>PERIODICIDADE</b>   | <b>CRIAÇÃO</b>   |
|--|--|--|--|
| <b>Afastamento Remunerado para Estudos</b>   | Quatro semestres para mestrado e oito semestres para doutorado.  | Pagos com a atuação por igual período na rede antes de requerer outro.   | 1990   |
| <b>Dispensa de Coordenação para Servidor Atleta</b>  | Redução de 10 a 30% conforme programa de treinamento sistemático.  | Da coordenação para treinar.   | 2002   |
| <b>Abono de Ponto Anual</b>  | Cinco dias de dispensa definidos pelo professor  | A partir do segundo ano de exercício da função.  | 1997   |
| <b>Abono de Ponto para Pais de Criança em</b>  | Acompanhar vida escolar dos filhos.  | Um abono por bimestre letivo.  | 1993, na justiça, liberada em 2013.  |
| <b>Dispensa para Mandato Classista</b>   | Para exercer mandato em entidades sindicais.   | Eleito o professor é afastado pelo tempo do mandato.   | 1990   |
| <b>Abono de Ponto por Serviços Prestados à Justiça Eleitoral</b>                           | Cada dia trabalhado para a Justiça Eleitoral garantem dois dias de abono para o professor.   | Podem ser gozados pelo professor mediante declaração oficial e comum acordo com a unidade escolar.   | 1990   |
| <b>Redução da Carga Horária em 20% a partir do 21º ano de Regência de Classe</b>           | Ocorre a redução da carga horária do professor em sala de aula.  | Requerimento no vigésimo ano e usufruto a partir do vigésimo primeiro ano. Comprovação de tempo em sala de aula.   | 2013   |
| <b>Destinação de 37,5% da Carga Horária para Coordenação Pedagógica / Jornada Ampliada</b> | Na prática, o professor atua em sala de aula em um turno de cinco horas e coordena no outro turno durante três horas.                | Em três dias da semana o professor realiza suas coordenações no interior da escola e nos outros dois dias ele realiza a coordenação programada individual. | Projeto Piloto na chamada “Escola Candanga” em 1996, instituída na rede em 2000. |
| <b>Direito de se candidatar e/ou votar para Coordenador Pedagógico</b>                     | No início do ano letivo, os coordenadores locais são escolhidos pelo corpo docente, entre professores da escola que se candidatarem. | No início do ano letivo em regimes anuais ou no início do semestre letivo em regimes semestrais.   | Portarias editadas no início do ano letivo.                                      |
| <b>Gestão Democrática</b>  | Entre várias prerrogativas, eleição direta para escolha dos gestores da escola e o direito para os professores se candidatarem.      | A eleição ocorre a cada três anos.   | 2012   |

Fonte: Elaborada pelo autor.



Existem algumas vantagens agregadas aos vencimentos dos professores da rede pública do Distrito Federal que dizem respeito ao seu tempo de carreira. Os anuênios, que crescem pequenos percentuais em seus vencimentos sempre que completam mais um ano na carreira; a licença prêmio por assiduidade que pode ser requerida após cada período de cinco anos no qual o professor não tenha tido nenhuma falta injustificada; o afastamento remunerado para estudos, que só pode ser pleiteado por professores que não estejam no período de estágio probatório; o direito a se candidatar a diretor da escola que exige que o professor tenha pelo menos três anos de regência de classe na rede; a redução de 20% da carga horária para professores que tenham vinte anos de carreira, podendo pedir a partir do vigésimo primeiro ano – desde que todos os anos em regência de classe.

Então podemos perceber que existem no plano de carreira dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal alguns pontos que mostram vínculo direto com a temporalidade do professorado. Sejam objetivando garantir a permanência dos professores na rede, seja buscando diminuir a carga de trabalho sobre os professores conforme envelhecem, podemos enxergar conexões com a ideia do ciclo de carreira docente que tanto se baseia no passar do tempo para os professores.

### 3. AS ENTREVISTAS E OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A coleta de dados para uma pesquisa insere-se em um amplo campo de estudos sobre os instrumentos e procedimentos metodológicos, ao qual se dedicam um gama de autores. O objeto da pesquisa define o tipo de tratamento que se precisa dar aos dados. Assim, a escolha por metodologias de análise voltadas para atender a cada tipo de pesquisa (qualitativa, quantitativa, mista, etc.) variam.

Após levantarmos os dados acerca dos professores de geografia da SEEDF, realizamos quinze entrevistas com sujeitos escolhidos para termos números semelhantes de professores e professoras bem como dando ênfase a cobrir diferentes áreas do Distrito Federal, buscando alternar professores regentes em escolas de periferia ou de zonas centrais, do ensino médio, fundamental ou que estejam em outras funções na rede e com o cuidado de encontrar professores com diferentes tempos na carreira.

O quantitativo de quinze entrevistados se justifica pelo fato de que não estamos buscando encontrar um padrão quantificável de respostas dadas pelos sujeitos para indagações que lhes exijam uma escolha de alternativas. Na verdade, investigamos através das falas de professores, elementos que possam indicar os sentidos e significados que eles atribuem à carreira que exercem na temporalidade que ela possui. Essas indicações podem ou não estar associadas à teoria do ciclo de vida profissional docente.

Bauer e Gaskell (2008) nos ajuda a compreender que “Um ponto chave que se deve ter em mente é que, permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada” (2008, p.70). Assim, não estipulamos nosso total de entrevistados pela amostra estatística de uma dada população. Escolhemos diversificar os cenários e os sujeitos a fim de compreender suas constituições como professores. Ainda com Bauer e Gaskell (2008), o número de entrevistas não será determinante para a compreensão do fenômeno investigado:

Há duas razões para essa afirmação. Primeiro: há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem de mentes individuais; em alguma medida, elas são resultado de processos sociais. Nesse ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. Isto pode ser visto em uma série de entrevistas. As primeiras são cheias de surpresas. As diferenças entre as narrativas são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há ali algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer e, progressivamente, sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno. A certa altura, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções. Neste ponto de saturação do sentido, o pesquisador pode deixar seu tópico guia para conferir sua compreensão, e se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal que é tempo de parar (BAUER; GASKELL, 2008, p. 70-71).

É isso que vemos em campo. Existe um limite do que os sujeitos podem acrescentar sobre a proposição, ou o tema gerador da entrevista. Não que lhes falte o que dizer, mas que a circunscrição do que foi levantado é alcançada em dado momento. Vemos isso com algumas tendências percebidas amiúde nas falas dos sujeitos. Por exemplo, a questão da desvalorização do professor. Não encontramos avaliações discordantes entre os professores sobre essa temática. Mas, podem ocorrer colocações diferentes para analisar uma mesma conclusão comum a todos.

Além disso, existe outro motivo para a escolha de quinze sujeitos: - as limitações de tempo e de possibilidades físicas de cobrir um número mais extenso de pessoas em um território tão grande para uma só pessoa como o Distrito Federal. Até a transcrição das entrevistas e seus registros constituem um problema prático para que a pesquisa seja exequível. Continuando os autores já citados vemos que:

Em segundo lugar, há a questão do tamanho do corpus a ser analisado. A transcrição de uma entrevista pode ter até 15 páginas; com 20 entrevistas haverá, então, umas 300 páginas no corpus. A fim de analisar um corpus de textos extraídos das entrevistas e ir além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas, é essencial quase que viver e sonhar as entrevistas – ser capaz de relembrar cada ambiente entrevistado, e os temas-chave de cada entrevista. Há uma perda de informação no relatório escrito, e o entrevistador deve ser capaz de trazer à memória o tom emocional do entrevistado e lembrar por que eles fizeram uma pergunta específica. Falas ou comentários que numa primeira escuta pareciam sem sentido podem, repentinamente, entrar em cena à medida que as contribuições de diferentes entrevistados são comparadas e contrastadas (BAUER; GASKELL, 2008, p. 71).

Tais esclarecimentos reforçam a questão de que a pesquisa educacional exige, em muitos casos, que se tenha a posição dos sujeitos envolvidos. Por isso muitas pesquisas investigam os estudantes em suas relações dialógicas com a comunidade escolar, por exemplo, ou dos agentes envolvidos na implementação de políticas públicas para o setor.

Já que apresentamos as duas razões definidas por Bauer e Gaskell (2008) para justificar a extensão do número de entrevistas, torna-se pertinente concluir o que dizem os autores sobre os quantitativos de entrevistas em pesquisa qualitativa: “Devido a essas duas razões, há um limite máximo ao número de entrevistas que é necessário fazer e possível de analisar. Para cada pesquisador, este limite é algo entre 15 e 25 entrevistas individuais e ao redor de 6 a 8 discussões em grupos focais” (BAUER; GASKELL, 2008, p. 71).

Os professores entrevistados discorreram livremente, sem limites de tempo nem ingerências do pesquisador no sentido de alterar quaisquer linhas de pensamento expostas. Cada um dos quinze entrevistados falou sobre as temáticas mostradas no quadro a seguir:

Quadro 9 – Roteiro das entrevistas

| <b>PROPOSIÇÃO</b>   | <b>EIXOS</b>  |
|---|---|
| 1. Queremos conhecer sua pessoa um pouco melhor. Nos fale de sua vida, da infância e juventude até a chegada ao curso superior.   | Trajetória de vida, percurso formativo, formação inicial.           |
| 2. Agora, nos fale da sua trajetória como docente. O que pode nos dizer do primeiro contato com a sala de aula até o momento atual.   |   |
| 3. A senhora (Ou o senhor) considera que a sua formação inicial em geografia foi suficiente para o exercício de seu trabalho docente? Como isso se explica para a senhora / o senhor? |   |
| 4. Do que a senhora / o senhor mais gosta e o que menos gosta em seu trabalho? A que atribui essas conclusões?  | Sentidos do trabalho, fatores do engendramento pessoal na carreira. |
| 5. Se não lhe houvesse mais nenhuma necessidade financeira a resolver na vida, ainda assim continuaria a dar aulas de geografia? Quais as razões dessa reflexão?                      |   |
| 6. Como a senhora/senhor se define como professor atualmente? O que lhe tornou nesse docente descrito?  |   |
| 7. O que pode dizer sobre as condições de trabalho oferecidas aos professores na rede pública do DF?  |   |
| 8. Quais influências as relações interpessoais possuem na constituição do tipo de trabalho que a senhor/o senhor realiza em sala de aula?   |   |
| 9. Supondo que a senhora/senhor pudesse escolher livremente hoje, mudaria de profissão? O que lhe move nessa análise?   |   |
| 10. Sente-se um docente motivado para trabalhar atualmente? Esse estado de motivação já foi diferente em outros momentos? Ao que atribui as razões?                                   | Temporalidade e a constituição do professor.                        |
| 11. Que influências o passar do tempo tem sobre a sua constituição como professora/professor?   |   |
| 12. O que a senhora/senhor está buscando daqui pra frente na sua vida enquanto professora/professor de geografia?   |   |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Ao delimitarmos os eixos norteadores das entrevistas, levamos em conta os aspectos referentes ao percurso formativo do professor, desde a sua jornada como estudante de educação básica e superior, passando pela sua vivência familiar situada na realidade socioeconômica e a maneira como pode enxergar a carreira na SEEDF. Elaboramos proposições que permitissem aos sujeitos fluírem por longos espaços de suas leituras sobre a trajetória profissional.

Também vimos as indagações de partida que Huberman (2000) fazia na elaboração de sua teoria sobre o ciclo da carreira docente. O autor, mencionava que eram questões ‘apaixonantes’ para sua busca:

- Será que há “fases ou estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?
- Que imagem é essa que as pessoas têm de si, como professores, em situação e sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?

- As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo? (HUBERMAN, 2000, p. 35).

São indagações preliminares que o autor se fez, e que nos provoca também, pois seriam questões importantes para que tanto se elucide a existência de fases na trajetória docente quanto permitir a intervenção do Estado de forma dirigida e pontual para fornecer meios que melhorem o trabalho docente. O autor continua com as suas questões:

- As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira em momentos precisos de sua vida de professores? O que é que constitui, em última análise, os “melhores anos” da docência? Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino?
- Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de “tédio”, de “crise”, de “desgaste” que afectam uma parte importante da população? Em caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como as pessoas lhes fazem frente?
- Será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se mais prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”?
- Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos?
- O que é que distingue, ao longo faz carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo “predizer”, do fim de carreira? (HUBERMAN, 2000, p.35-36).

O autor se preocupou em investigar se os professores enfrentam a realidade da carreira docente de maneiras específicas a cada momento temporal por que passam. No estudo sobre os sentidos e significados que os professores de geografia atribuem ao trabalho docente, a teoria da existência de um ciclo de vida profissional, discutida por vários autores, torna-se um dos elementos para se analisar o modo de constituição dos professores. Se não para que se configure em um esquema rígido, ao menos para entendermos o que as vivências diferenciadas e a maturidade pessoal e profissional podem promover nos docentes.

### **3.1. Nossos sujeitos: professores de geografia da SEEDF**

A descrição metodológica dos instrumentos usados na pesquisa já foi anunciada anteriormente, mas nesse momento de abordar com exclusividade o conteúdo das entrevistas, convém reforçar ou esclarecer os contextos da coleta desses dados. Afinal “[...] relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos [...]” (DUARTE, 2002, p. 140). Destarte, após a delimitação dos sujeitos que iríamos entrevistar, seguimos alguns passos que podem ser sintetizados na sequência a seguir:

Figura 7 – Percurso da realização das entrevistas



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Também é importante ressaltar que o tempo de carreira será subdividido, para efeito de comentários, entre o começo: da entrada na carreira até os cinco anos; o meio da carreira: entre seis e vinte anos e o final da carreira, sendo considerado a partir de vinte e um anos de magistério público.

Vale a pena mencionar que os professores que tomam posse do cargo público na carreira do magistério no Distrito Federal, são encaminhados para serem lotados em alguma das chamadas “CRE’s de lotação”. Anualmente a SEEDF promove o chamado “Concurso de remanejamento interno e externo” no qual os professores podem pleitear e, mediante critérios de antiguidade e titulações que geram pontos, conseguir se transferir para outra CRE, inclusive para as conhecidas como “CRE’s de remanejamento externo”:

Segundo a Portaria nº 192, de 23 de julho de 2013, da Secretaria de Estado de Educação, que dispõe sobre normas para Lotação, Exercício, Remanejamento Externo e Interno de servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal as 14 Coordenações Regionais de Ensino do DF estão divididas em:

- a) CRE de lotação – Coordenações Regionais de Ensino nas quais o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação, quando do seu encaminhamento na posse do cargo público e na efetivação do Procedimento de Remanejamento Externo ou permuta. São elas: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Planaltina, Samambaia, Paranoá, Santa Maria, São Sebastião e Recanto das Emas. Nessas regionais há mais possibilidades de encontrar professores recém-ingressantes
- b) CRE de Remanejamento externo – Coordenações Regionais de Ensino nas quais o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação somente por Procedimento de Remanejamento Externo ou permuta. São elas: Plano Piloto/Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho e Taguatinga. Podemos encontrar nessas regionais um grupo de professores com maior tempo de atuação na SEEDF. Nessas Regionais também encontraremos professores que participaram da implantação da Escola Candanga e das modificações da jornada de trabalho no período entre 1996 a 2006 do professor da SEEDF (MARTINS, 2017, p.70-71).

Essa estratégia da SEEDF deve-se à preocupação em garantir a presença de professores nas áreas periféricas de Brasília, uma vez que por serem regiões com maior vulnerabilidade socioeconômica, com menor estrutura urbana, são localidades que, se fosse permitido ao professor ingressante a escolha de quaisquer locais de sua preferência para iniciar sua carreira, essas regiões mais pobres acabariam alijadas e com déficit de professores.

Por outro lado, existe a discussão sobre a efetividade de se colocar professores iniciantes em locais afastados das regiões centrais do DF. Por serem muitas vezes mais precárias, onde a falta de um apoio maior, de uma estrutura mais adequada às fragilidades materiais e a presença de uma clientela que sofre com todo o distanciamento dos aparatos urbanos e sociais do Estado, as condições apresentadas para o professor nas áreas de lotação, podem funcionar para lhes criar ainda mais dificuldades. Mohn (2017), explana sobre o movimento do professor iniciante: “Este é um educador que está em um contínuo processo de formação e de adaptação à realidade, tentando se afirmar como professor em um espaço que é dele, contudo, por falta de apoio e de condições de trabalho acaba tendo muita dificuldade no início de sua atuação profissional” (p.70). Trata-se de um contraponto importante para se mediar a questão.

Na rede pública do Distrito Federal atualmente, temos cerca de 26 mil professores efetivos na ativa. Ainda segundo dados divulgados pela SEEDF em sua página na internet (DISTRITO FEDERAL, 2018b), a rede conta com 680 escolas, nas 14 regionais de ensino. Entre essas, 601 são urbanas e 79 são rurais. Além disso, a rede possui 54 centros de educação da primeira infância (CEPIs) e 60 unidades conveniadas. O total de unidades escolares é 792.

Os professores de geografia efetivos da SEEDF, podem ser vistos em sua distribuição por Coordenações Regionais de Ensino na tabela a seguir:

Tabela 6 – Quantitativo dos professores de Geografia efetivos/ativos da SEEDF

| <b>Situação</b>             | <b>Quantidade</b> | <b>Proporção</b> |
|-----------------------------|-------------------|------------------|
| Regência CRE de Lotação     | 566               | 51%              |
| Regência CRE de Remoção     | 401               | 36,1%            |
| Em CRE's e SEDE I, II e III | 113               | 10,2%            |
| Afastados/Licenciados       | 30                | 2,7%             |
| Total                       | 1.110             | 100%             |

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2019, adaptada pelo autor.

Os 1.110 professores de geografia correspondem a cerca de 4% do total de docentes da rede. As aulas previstas anuais de geografia no ensino fundamental anos finais são 120 enquanto que, no ensino médio, são 80 aulas. Segundo dados fornecidos pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) da SEEDF, no ano de 2018 houve o registro de 12.595 horas contratadas para o componente curricular Geografia em todo o Distrito Federal, supridas pela contratação de professores através dos contratos temporários (DISTRITO FEDERAL, 2019). Neste caso, são substituições de professores que estejam fora de sala de aula por estarem atuando na gestão da escola, em atestados médicos e licenças diversas.

Encontramos na carreira dos professores de geografia da SEEDF, alguns que são graduados pelas antigas licenciaturas curtas, então no curso de Estudos Sociais com habilitação em História e Geografia. Tais cursos foram oferecidos por instituições privadas. Desde a

entrada em vigor do plano de carreira atual, pela Lei 5.105 de 03 de maio de 2013 (SINPRODF, 2015), a carreira dos professores do Distrito Federal prevê classe única para todos os que adentrarem o cargo, exclusivamente sendo portadores, ao menos, de graduação com licenciatura plena ou com os devidos complementos para bacharéis. No quesito formação, os professores de geografia da SEEDF possuem o seguinte perfil:

Tabela 7 – Formação dos professores de Geografia da SEEDF

| <b>Cargo</b>           | <b>Somente<br/>Graduação</b> | <b>Especialização</b> | <b>Mestrado</b>  | <b>Doutorado</b> | <b>Total</b>                             |
|------------------------|------------------------------|-----------------------|------------------|------------------|--|
| Professor de Geografia | 215<br>ou<br>19,4%           | 816<br>ou<br>73,5 %   | 70<br>ou<br>6,3% | 9<br>ou<br>0,8%  | <b>1.110</b><br><b>ou</b><br><b>100%</b> |

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2019.

Notamos que 80% dos professores de geografia do Distrito Federal são mais que graduados. Um dado importante quando analisamos a necessidade de constante formação dos professores em uma área do conhecimento que caminha junto com as transformações que acontecem no espaço geográfico, fato que se acelerou sobremaneira desde o final do século XX para este começo de século XXI.

Após o contato telefônico com alguns colegas professores de geografia com os quais já havíamos trabalhado em outros momentos, recolhemos indicações pra novos contatos, donde realizamos os convites e partimos para a realização das entrevistas semiestruturadas. Concluídas as fases de entrevistas e de transcrições, efetuamos as análises de seus conteúdos.

### **3.2. A caminho dos núcleos de significação**

Os estudos científicos desenvolvidos sob a baliza do materialismo histórico e dialético enfrentam problemas em relação à metodologia usada para tratar certos dados provenientes da empiria. Enquanto nas pesquisas científicas das ciências exatas e biomédicas o fator estatístico, mensurável e quantificável é de extrema necessidade face o grau de precisão com o qual elas trabalham, nas ciências sociais seguir os mesmos procedimentos pode acarretar em resultados finais “congelados” de uma realidade que na verdade possui um movimento dialético incessante no tempo e no espaço. Santos Filho e Gamboa (2013) discutem a disparidade exacerbada entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Ainda assim, sob a pretensão de tornar-se mais científica, a pesquisa social pode cair na tentação de se tornar meramente descritiva de dados numéricos sobre populações, economias, geopolíticas e relações sociais.



Porém, quando as categoria que apoiam a investigação realizada em busca de desvelar o movimento do real e compreender o fenômeno que não se mostra de forma imediata, mas sim apenas através da sua pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), faz-se necessário formas adequadas para tratar os dados. Sendo assim, como nos apresenta Cury (1989), na investigação da natureza da realidade social que pode ter sua melhor expressão na filosofia da práxis, as categorias da contradição, da totalidade, da mediação, da reprodução e da hegemonia se incluem e se completam de forma recíproca. E, numa pesquisa que visa ouvir os sujeitos de um fenômeno e a partir de suas falas encontrar a compreensão o mais abrangente possível, o tratamento dos dados requerem um olhar na direção do método adotado.

Os núcleos de significação configuram-se em um importante procedimento teórico-metodológico para se analisar dados sociais e nos baseamos nos estudos realizados por Wanda Maria Junqueira Aguiar e Sergio Ozella (2006, 2013), que por sua vez, teorizam a partir Vigotski (1991, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2004).

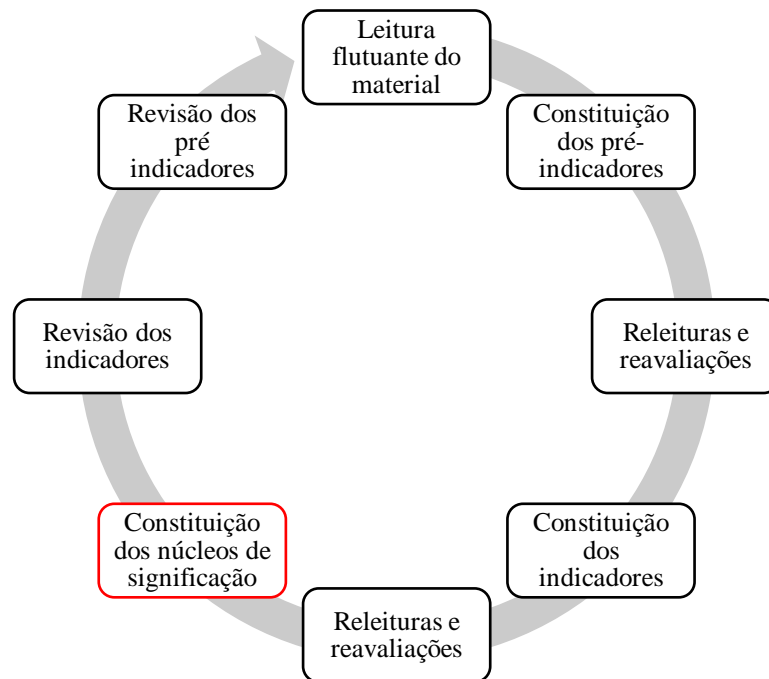
Partindo de Aguiar e Ozella (2013) podemos dizer que esse procedimento busca encontrar os significados e sentidos daquilo que é falado pelo interlocutor, no caso os entrevistados, e que nem sempre surgem apenas pela relação semântica das palavras proferidas.

O sujeito e a sociedade mantém entre si uma relação de interferência sensível na composição dos sentidos. Ainda que as singularidades do indivíduo sejam fundamentais para que se compreender suas articulações verbais e afetivas, somente com a ampliação da visão das relações sociais é que podemos entender o engendramento desse homem (VIGOTSKI, 2001).

Finalmente, os núcleos de significação de uma entrevista, por exemplo, tomam como objetivo encontrar os sentidos e significados que existem na fala dos sujeitos e podem apresentar uma leitura de mundo nem sempre diretamente exposta. “[...] a proposta dos núcleos de significação é agregar, de modo dialético, as condições sociais e históricas que favoreçam o movimento analítico de busca da gênese social do individual; as condições que temos para vislumbrar é o vir a ser aí contido” (ARANHA, 2015, p.106).

Os núcleos surgem após uma sequência – não necessariamente linear ou rigidamente unidirecional – de passos a partir dos materiais transcritos. De maneira ilustrativa, o caminho percorrido não se esgota em determinado momento, sendo passível de releituras onde se agregue novas situações. Um modelo esquemático aponta o movimento:

Figura 8 – Rumo aos núcleos de significação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Uma vez delineados os núcleos de significação, a revisão do que foi feito na construção dos indicadores e pré indicadores leva de volta à leitura flutuante das entrevistas de modo a se analisar melhor ou mesmo reavaliar o que havia sido montado. Um fluxo articulado como definiu Aranha (2015):

Para dar conta dessa empreitada, o recurso metodológico adotado contempla os seguintes movimentos, dialeticamente articulados:

- 1) leituras do material transcrito (flutuante e recorrente);
- 2) identificação da(s) palavra(s) com significado, ou seja, da(s) palavra(s) inserida(s) em um contexto, que será(ão) chamada(s) de pré-indicador(es);
- 3) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; e
- 4) reunião dos indicadores em núcleos de significação (ARANHA, 2015, p.101).

A compreensão omnilateral exige essa movimentação dialética e pautada na busca pelos sentidos e significados das falas, nem sempre óbvios e muito menos cabais e inexoráveis, afinal “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p.409). E a busca pelos núcleos de significação se desenvolve segundo essa dimensão.

### 3.2.1. Os pré indicadores e os indicadores das entrevistas realizadas

Feitas leituras flutuantes das entrevistas, grifando palavras que chamam a atenção pela ênfase ou pela repetição enfática, formando uma unidade com significado contextual que lhe qualifica e retornando em outros momentos da fala para entender as ligações que existem,

podemos montar um quadro com essas unidades. Procedendo as aproximações das semelhanças detectadas ao longo das análises, organizamos os pré indicadores que apresentam função de “não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 15).

A técnica de se buscar os núcleos de significação para encontro dos sentidos e significados das falas dos sujeitos, decorre dos estudos da psicologia que já não podiam encontrar a complexidade das mensagens envolvidas na linguagem somente pelos métodos tradicionais. Da psicologia sócio histórica que se baseia nos estudos de Vigotski (1991, 1998, 1999, 2001, 2004), temos esse instrumental para análise de entrevistas. De acordo com Soares (2006):

O método, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, configura-se, portanto, como um processo pelo qual se busca compreender a gênese histórica e social da constituição das funções psicológicas superiores do sujeito. Por sua vez, esse processo passa, necessariamente, pela compreensão do modo pelo qual o sujeito constrói sua consciência (pensa, sente e age) dentro do espaço social que o constitui, e, ao mesmo tempo, é dele constituinte (SOARES, 2006, p. 87).

No espaço social que constitui os professores de geografia, e que ao mesmo tempo é dele constituinte – as escolas e suas idiossincrasias – encontramos um dos importantes fatores que agem sobre o desenvolvimento dos docentes. Nesse espaço ocorre a maior parte das vivências ligadas ao desenvolvimento profissional e a partir dela acontece a atribuição dos sentidos do trabalho docente.

Recorrendo a Aguiar e Ozella (2013), para explicar o movimento da elaboração que procedemos dos pré-indicadores e dos indicadores resultantes dos primeiros:

Sendo assim, nas diversas leituras do material transcrito, destacamos conteúdos das falas do professor que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências. Esses conteúdos são chamados de pré-indicadores e, geralmente, apresentam-se em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

A partir das transcrições das entrevistas, buscamos proceder conforme as indicações dos autores, buscando os trechos das falas que mais indicam expressões da totalidade dos nossos entrevistados.

Reconhecendo que ao recorrer à fala para expor o pensamento sobre as proposições da entrevista, os sujeitos precisam de um exercício de memória e restauração de trechos de sua vida que poderiam estar inertes a tempos, também sabemos que acontecem uma teia de eventos inter cruzados. Provavelmente, a entrevista exige dos sujeitos um remonte a alguns tópicos de

seu percurso formativo os quais ele já não possui todos os detalhes. Entretanto, as linhas gerais de acontecimentos distantes no tempo e no espaço deixam marcas indelévels. Por isso, a análise buscando os núcleos de significação são muito importantes.

O entrelaçamento das condições materiais dos professores com as lutas de classes que nem sempre se mostram de forma clara, com seus agentes e teleologias, acaba podendo ser melhor esclarecido por meio de estudos que visem a totalidade dos fenômenos. O que nos desvelam os pré indicadores e indicadores ao comporem os núcleos de significação. Afinal, ao conseguirmos essa catarse, as relações entre os homens poderiam rumar para outra direção. Um novo ritmo na história que abale as bases econômicas e políticas e, acompanhando Marx e Engels, chegaríamos ao momento de afirmarmos que:

[...] Todas as relações imutáveis e esclerosadas, com seu cortejo de representações e de concepções vetustas e veneráveis dissolvem-se; as recém-constituídas corrompem-se antes de tomarem consistência. Tudo o que era sólido desmancha no ar; tudo que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados a encarar com olhos desiludidos seu lugar no mundo e suas relações recíprocas (MARX; ENGELS, 2010, p. 29).

A história humana traz em seu andamento vários momentos de edificação, desmoronamento e reconstrução de paradigmas, pactos de convivência social e modos de produção. A isso Marx e Engels se referem com ao lembrarem o poder que o tempo histórico possui de agregar as lutas de classe, as relações de poder e a exploração do trabalho como gatilhos para desencadear revoluções. Para o nosso estudo, a história se mostra com a mesma força e usando dos mesmos determinantes e o tornar-se professor acontece em meio a um mundo dominado pela hegemonia do capital.

Ouvir os sujeitos da pesquisa permitiu que pudéssemos apreender a leitura que os professores de geografia realizam sobre essa dinâmica de trabalharem com a educação em uma situação tão multifacetada, atribuindo significados ao seu e trabalho. Nas palavras de Aguiar e Ozella (2006), temos que:

Na verdade, o homem transforma a natureza e a si mesmo na atividade, e é fundamental que se entenda que esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados. Dessa maneira, a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Então, os esforços se concentraram nessa etapa, em buscar os significados que encaminham os sentidos do trabalho docente segundo os próprios professores.

Reunidas as falas dos quinze entrevistados, reunimos por aproximações e contraposições, direcionando para a constituição dos indicadores. Foram delimitados 368 pré indicadores que fluíram para 19 indicadores.

Essa sistematização de pré-indicadores para indicadores, foi colocada sob forma de quadro. O quadro está apresentado na íntegra na seção de apêndices. A seguir, uma pequena amostra do modo como foram organizados:

Quadro 10 – Os pré indicadores e os indicadores

| <b>PRÉ INDICADORES</b>  | <b>INDICADORES</b>  |
|---|---|
| 1) Fiz magistério; 2) Vi que minha área era mesmo o magistério; 3) Pensei que seria pedagogia;  | <b>1 – Percurso formativo e escolha do curso;</b>                         |
| 13) meu pai abandonou minha mãe; 14) fui morar no orfanato com meus irmãos; 15) morávamos na invasão;   | <b>2 – Particularidades familiares;</b>                                   |
| 7) meus pais sempre incentivaram os estudos; 8) eu incentivo muito meu filho; 9) meus pais sempre estimulam;  | <b>3 – Incentivo familiar ao estudo;</b>                                  |
| 21) Morando na 410 a gente fica acomodado[...]começa essa alienação da classe média;  | <b>4 – Vida de estudante antes da graduação;</b>                          |
| 11) a consolidação da questão da opção foi realmente lá no curso na época; 12) consolidando com o passar do tempo;  | <b>5 – Cursando geografia;</b>  |
| 16) fiz tendo que estudar e trabalhar; 31) Logo fiz o concurso da Secretaria, um concurso de 97, aprovado;  | <b>6 – A realidade de trabalhar e estudar;</b>                            |
| 24) fiz um bom ensino médio, professores inspiradores que era um diferencial; 51) aprendi muito com alguns colegas;                                       | <b>7 – Inspirações;</b>   |
| 70) Inexperiência e despreparo no início da carreira; 73) Falta de apoio ao iniciante; 78) Choque de realidade inicial;                                   | <b>8 – Entrada na carreira;</b>   |
| 79) Ruptura entre teoria e prática; 111) Unidade teoria/prática; 116) Dicotomia teoria/prática;   | <b>9 – Relação teoria e prática;</b>                                      |
| 75) Uso de técnicas tradicionais para conter os alunos; 99) Busca por novas metodologias; 112) Necessidade de adequação da linguagem;                     | <b>10 – Estratégias de enfrentamento de dificuldades da sala de aula;</b> |
| 52) naquela época a gente não tinha os horários que a gente tem de coordenação hoje; 71) Necessidade de formação continuada;                              | <b>11 – Aspectos da formação e capacitação;</b>                           |
| 87) Preferência pela sala de aula na escola; 90) Preferência pela geografia humana; 94) Dificuldade com adolescentes;                                     | <b>12 – Valores e sentimentos pela docência;</b>                          |
| 76) Alegria em começar uma carreira no serviço público; 132) Satisfação pelo convívio com os alunos;  | <b>13 – Realizações e satisfações com a docência;</b>                     |
| 252) Relacionamentos harmônicos ajudam na docência; 256) Companheirismo positivo;   | <b>14 – Importância dos relacionamentos interpessoais;</b>                |
| 134) Desprazer é o derrotismo dos colegas; 136) Desprazer é o desinteresse e a indisciplina dos alunos; 140) Desprazer é a indisciplina dos alunos;       | <b>15 – Aspectos dificultadores da docência;</b>                          |
| 74) Falta de estrutura de suporte ao trabalho do professor; 84) Falta de estrutura de suporte ao trabalho do professor; 88) Violência contra o professor; | <b>16 – Destaques sobre as condições de trabalho;</b>                     |
| 72) Amadurecimento natural na carreira; 77) Professor se modificando ao longo do tempo na função docente; 80) Adaptação do professor ao longo do tempo;   | <b>17 – O professor se constituindo ao longo do tempo na carreira;</b>    |
| 156) Continuar a lecionar sob condições menos rigorosas; 157) Temor pelo futuro;  | <b>18 – Metas para a sequência da carreira;</b>                           |
| 220) Meritocracia; 223) Diferença de docência nas escolas pública e privada; 228) Submissão às normas; 232) Não esperar pelo governo;                     | <b>19 – Apontamentos, indicações;</b>                                     |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A partir da delimitação dos indicadores, o retorno à leitura das entrevistas refazendo o percurso que nos trouxe até esse ponto, nos permite reavaliações e novas inserções ou reagrupamentos. Derivam-se desse movimento novas aglutinações que podemos proceder dando origem a unidades um pouco mais aprofundadas do pensamento. Os indicadores avançam a análise pois: “A identificação dos indicadores já representa um movimento de interpretação, pois sua organização é fundamental para que identifiquemos novos conteúdos, de modo a avançarmos numa apreensão cada vez mais totalizante e integradora do sujeito” (ARANHA, 2015, p.104). A incessante releitura do material produzido encaminha assim uma chegada ao âmago dos sentidos daquilo que foi falado pelos sujeitos. Chegamos aos núcleos de significação, propriamente ditos.

Os professores que conversaram conosco durante as entrevistas, mostraram-se pessoas fidedignas a suas opiniões e sensações sobre os temas que sugeríamos. Foram frequentes os momentos de emoção aflorada, onde alguns dos sujeitos embargaram a voz, outros intercalaram pausas reflexivas no que estavam falando, outros apresentaram os olhos marejados durante algumas falas e até alguns que chegaram mesmo a ter lágrimas escorrendo dos olhos e se desculpando pela emotividade. Então, montamos um quadro para apresentar os núcleos de significação que delineamos do processo realizado a partir das entrevistas:

Quadro 11 – Núcleos de significação das entrevistas realizadas.

| <b>INDICADORES</b>   | <b>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>                           |
|--|--|
| 1 – Percurso formativo e escolha do curso superior;<br>2 – Particularidades familiares;<br>3 – Incentivo familiar ao estudo;<br>4 – Vida de estudante antes da graduação;<br>6 – A realidade de trabalhar e estudar;<br>7 – Inspirações; | <b>A) CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO SER PROFESSOR</b>        |
| 5 – Cursando geografia;<br>9 – Relação teoria e prática;<br>10 – Estratégias de enfrentamento de dificuldades da sala de aula;<br>11 – Aspectos da formação e capacitação;   | <b>B) CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE</b> |
| 12 – Valores e sentimentos pela docência;<br>13 – Realizações e satisfações com a docência;<br>14 – Importância dos relacionamentos interpessoais;<br>15 – Aspectos dificultadores da docência;  | <b>C) REALIZAÇÃO / ESTRANHAMENTO NO TRABALHO DOCENTE</b> |
| 8 – Entrada na carreira;<br>17 – O professor se constituindo ao longo do tempo na carreira;<br>18 – Metas para a sequência da carreira;  | <b>D) TEMPORALIDADE E O FAZER-SE PROFESSOR</b>           |
| 11 – Aspectos da formação e capacitação;<br>15 – Aspectos dificultadores da docência;<br>16 – Destaques sobre as condições de trabalho;<br>19 – Apontamentos, indicações;  | <b>E) MEDIAÇÕES SOBRE A CARREIRA DOCENTE NA SEEDF</b>    |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A síntese das entrevistas produziu cinco núcleos de significação. A partir desse ponto, passemos à análise de cada um deles, lembrando que conforme Aguiar e Ozella (2006, p.231): “[...] o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada [...] com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.” Os núcleos de significação encontrados podem aumentar consideravelmente o espaço de compreensão dos sentidos do trabalho docente, apontados pelos professores de geografia, sujeitos da pesquisa.

### **3.3. A análise dos núcleos de significação**

Os núcleos de significação obtidos a partir das leituras flutuantes que consubstanciaram a constituição dos pré indicadores e em seguida dos indicadores, nos possibilitam tentar apreender os sentidos e significados que os sujeitos atribuem ao trabalho que realizam. Para isso, as condições materiais dos professores funcionam como elementos de análise presentes nas falas e norteiam a sistematização das falas. Segundo Souza (2018):

Assim, a materialidade é tomada como ponto de partida, com o propósito de ir além das aparências e da descrição dos fatos, buscando a explicitação do processo de constituição dos significados e sentidos apropriados e elaborados pelas professoras iniciantes/ingressantes sobre seu trabalho. Para essa sistematização, utilizamos as entrevistas como base para obtenção das falas dos sujeitos da pesquisa (SOUZA, 2018, p. 227).

Então, a seguir passamos à delimitação de cada um dos cinco núcleos de significação que encontramos.

#### **3.3.1. Constituição histórica do ser professor**

Esse é o primeiro núcleo de significação ao qual chegamos. Nele encontramos indicadores que apresentaram a trajetória de vida dos sujeitos, desde suas vidas familiares até suas vivências no âmbito escolar que antecederam sua chegada ao curso superior. São apontamentos sintomáticos para o constituir dos professores.

Aqui, pudemos nos deparar com a assunção por parte dos entrevistados do quanto a sua vida apresentou fatores convergentes para sua entrada no magistério. As falas sobre a vida em família, as escolas por onde passaram, os professores que serviram de exemplo, os determinantes para a escolha do curso superior e a realidade de precisar trabalhar para se manter ou até ajudar a manter a família compuseram um panorama explicativo que culminou na elaboração do referido núcleo de significação.

A formação de um professor tem início muito antes dele adentrar uma sala de aula de uma licenciatura. A longa passagem que a pessoa tem pelo interior de escolas entre a tenra infância e a alta adolescência, quando se encaminha para a entrada em alguma faculdade (não como uma regra geral), lhe atribui uma gama de estereótipos, de ícones de sua admiração que um dia poderá replicar ou de sua repulsa que tentará evitar se parecer que já vai criando um repertório para a futura carreira. “O futuro professor não inicia sua formação inicial como se fosse uma “tábula rasa”. Diferentemente de outras profissões, a aprendizagem da docência pode acontecer no contato com pais que são professores ou nas experiências escolares prévias à formação inicial” (SU<sup>19</sup>, 1990, apud NUNES, 2002, p. 3). E essa aprendizagem da docência não está isolada em uma realidade congelada na história, amorfa na sociedade. Ela acontece em um mundo globalizado, com a hegemonia do capitalismo, sobretudo com o fim da Guerra Fria, após a dissolução da União Soviética, no início dos anos de 1990.

Sobre o contexto deste período de retorno do capitalismo à condição de preponderância no mundo, Milton Santos advertia:

Os papéis dominantes legitimados pela ideologia e pela prática da competitividade, são a mentira, com o nome de segredo de marca; o engodo, com o nome de *marketing*; a dissimulação e o cinismo, com os nomes de tática e estratégia. É uma situação na qual se produz a glorificação da esperteza, negando a sinceridade, e a glorificação da avareza, negando a generosidade. Desse modo, o caminho fica aberto ao abandono das solidariedades e ao fim da ética, mas também, da política. Para o triunfo das novas virtudes pragmáticas, o ideal de democracia plena é substituído pela construção de uma democracia de mercado, na qual a distribuição do poder é tributária da realização dos fins últimos do próprio sistema globalitário (SANTOS, 2017, p. 61).

O geógrafo apontava com clareza a questão das contradições entre o tão festejado processo de globalização, colocado por muitos como a panaceia da humanidade e a realidade cruel que o mesmo processo impõe sobre as relações humanas e sobre o trabalho. É preciso assim, mantermos a atenção de que a constituição histórica dos professores acontece inserida intrinsecamente nesse movimento.

Somemos a esse quadro, a crise do capitalismo mundial com o esgotamento do seu modelo de *Welfare State* (ROSANVALLON, 1997) vem impondo ao Brasil e ao mundo, novos paradigmas de Estado mínimo. Neles os servidores públicos tornam-se cada vez mais elementos a receberem a culpa pelas deficiências orçamentárias das nações. Deixando de fora a realidade de que “O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços, etc.” (MARX, 1978, p. 116). Serviços públicos são descritos pelo poder hegemônico

---

<sup>19</sup> SU, J. Z. X. **Sources of influence in preservice teacher socialization.** *Journal of Education for Teaching*, v. 18, n. 3, p. 239-258, 1990.



do grande capital, como responsáveis pelos gigantescos rombos nas contas públicas e pela paralisia da economia que produz brutais perdas salariais, inflação, desemprego gritante, miséria e desesperança generalizada.

Em todo esse contexto, os professores da rede pública seguem suas trajetórias desde a entrada na carreira até a sua aposentadoria, vivenciando alternâncias de realidades políticas e econômicas. Como afirma Saviani:

[...] a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros. Com isso mantém nas mãos da grande burguesia internacional o controle da situação neutralizando, em consequência, as pressões dos trabalhadores (SAVIANI, 2005, p.23).

Encontramos com frequência os comentários dos professores sobre os momentos do seu passado no qual possuíam alguns professores inesquecíveis, que lhes serviram de modelo de como agir em sala de aula. Dialeticamente, é comum que esses professores inesquecíveis o sejam pelo viés negativo da análise: - modelos de como não ser. Ainda assim, em maior ou menor grau, a vivência anterior como discente, é marcante na composição dos sentidos do ser professor.

Quando se chega o momento da escolha de um curso superior, os postulantes a uma vaga no ensino superior se deparam com um ideário construído na historicidade do Brasil de que algumas profissões liberais possuem grande apreço. Essa perspectiva foi se constituindo ao longo da nossa história, com fortes traços no Brasil-colônia:

A literatura histórico-educativa consta que a partir de 1808, com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, surge a necessidade de formar profissionais que respondessem à nova situação; e neste contexto, foram implantados os primeiros cursos superiores, com seus currículos organizados de maneira desigual, baseando-se na supervalorização das ciências exatas e tecnológicas em detrimento das outras (LIMA, 2017, p. 122).

A escolha da licenciatura como primeira, definitiva e sonhada opção de curso superior não é uma tendência entre os estudantes de graduação e professores que já manifestaram sua posição a respeito.

No estudo de Gatti e Barreto (2009), em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos, mostra-se que, quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. A escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia (GATTI, 2010, p. 1361).

O primeiro núcleo de significação ‘Constituição histórica do ser professor’ é resultado da aglutinação dos indicadores e seus pré indicadores que trouxeram memórias dos professores,

suas trajetórias históricas em família, na escola e na escolha e curso de licenciatura em geografia. Em consonância com Gatti (2010), foram apontados pelos entrevistados muitas alternativas para a escolha pela geografia, pela profissão docente. O caráter de algo não planejado, inusitado e que aconteceu em uma certa casualidade costuma ser descrito.

Esse tipo de situação pode acarretar um sentido negativo para o trabalho que se realiza. A frustração por não ter feito outro curso, que talvez melhor agradasse a própria família ou garantisse maior rendimentos e reconhecimento social, pode vir à tona e interferir na maneira como o professor atua. Nossos entrevistados remetem a questão da licenciatura em geografia nem ter sido a primeira opção, não ter apoio familiar e, às vezes, nem fazer parte dos objetivos de vida.

*[...] Mas ainda assim eu não pensei, não desejava ser professor, longe disso, acho que era uma questão de vocação e não me via, com facilidade de fala, com facilidade de me expressar em público...[...] Cheguei a cursar um ano e pouquinho de administração, entendi que aquilo não era pra mim, estava cursando uma disciplina na economia, achei bacana, fiz o vestibular, entrei pra economia, lá também descobri que não era bem isso que eu queria (P4, 2019).*

*[...] meu primeiro vestibular, a minha família queria que eu fizesse direito mas eu gostava de geografia. Fiz vestibular aqui na UnB pra direito e não passei; fiz na Federal de Uberlândia, direito – passei – e quando foi no meio do ano eu fiz vestibular pra geografia na UnB porque era o que eu queria e aí eu deixei o direito pra fazer geografia. A minha família não ficou muito feliz [...] (P5, 2019).*

*[...] Então ao terminar o ensino fundamental, o ensino médio na verdade, fiz um cursinho ainda prestei para educação física mas eu tinha certeza que eu queria história. (P7, 2019).*

*[...] comecei em administração, mas eu migrei pra geografia (P8, 2019).*

*[...]eu vejo que tinha uma pressão do meu pai assim: “ah, tem que fazer direito, tem que fazer direito!” e eu me recordo, né, que em alguns momentos eu pensava assim: “ah, eu vou ser juíza de direito. Vou ser juíza federal e tudo.” Então eu passei por aquelas fases, né. Queria ser juíza, depois eu queria ser arquiteta [...] (P12).*

Os estudantes que compõem os cursos de licenciatura são oriundos de famílias menos abastadas. A menor concorrência nos vestibulares e a maior amplitude do mercado de trabalho para professores, muitas vezes recebendo-os enquanto ainda estudantes, são fatores que influenciam a chegada desses estudantes à licenciatura. Nas palavras dos entrevistados, a “Constituição histórica do ser professor” também exprime as dificuldades socioeconômicas dos tempos de estudante:

*[...] morávamos na invasão do IAPI e fomos transferidos para Ceilândia, [...] fiz [a graduação] tendo que estudar e trabalhar (P3, 2018).*

*[...] Eu morava no Valparaíso. Mas, hoje em dia lá parece que tá muito perigoso. Mas eu brincava tantas horas da noite, todos os dias acabava energia, eram os melhores horários pra brincar de pique esconde (P10, 2019).*

*[...] onde eu nasci, e a escola lá não era uma coisa muito simples, muito fácil, era uma população ribeirinha [...] (P 11, 2019).*

*[...] Eu pensei: “não, eu não quero mais ficar trabalhando no shopping.” Porque na época eu trabalhava no shopping [...] (P12).*

Como em qualquer exercício profissional, o início da carreira é marcado por um choque do real, onde o trabalhador encontra-se perante uma nova realidade que lhe provoca diversas sensações. Desde o deslumbre com a sua inserção no mercado de trabalho, passando a ter uma renda mensal, até a execução de tarefas para as quais ele ainda não havia sido devidamente preparado. Também as relações pessoais com seus pares e as chefias surgem no horizonte de suas novas vivências. Podem ser muito boas ou carregadas de problemas.

Para o professor, não haveria de ser diferente. Embora ele tenha, ao menos em tese, passado por uma formação inicial, adentrar uma sala de aula de escola pública – no caso do Distrito Federal, uma CRE de lotação, nas periferias do centro do Plano Piloto – e se deparar com uma miríade de peculiaridades da comunidade escolar pode parecer a entrada em um mundo à parte daquilo que ele estudou na licenciatura. Às vezes, um recurso é se inspirar em professores marcantes que teve na sua própria educação básica (MARCELO GARCIA, 1999).

Além do uso de modelos de professores, fincados pela vivência como aluno na educação básica e superior, os professores acabam destacando que uma característica de sua formação foi o fato de ter que trabalhar enquanto estudava. Essa realidade apresentada, nos mostra que a constituição histórica do ser professor de geografia no Distrito Federal envolve sujeitos que, provenientes da classe trabalhadora, precisam trabalhar o mais rápido possível para garantir a subsistência sua e de sua família. Acontece nesse ínterim que muitos estudantes de licenciatura começam a lecionar enquanto estudam. Então:

*Se os estudantes jovens, tanto da educação básica quanto os universitários, precisam trabalhar demasiadas horas por dia para poderem estudar e se não estudarem terão menos chances de trabalho, esse conflito manifesta-se como uma contradição essencial. Logo, conciliar as horas de trabalho que lhes permite ganhar salário, com o trabalho de estudar que lhes propicia gasto, não é fácil, mas uma aventura e um esforço demasiado (SIQUEIRA, 2011, p. 97).*

Nossos entrevistados citam essa situação em dados momentos:

*[...] Aí, de família pobre, família humilde, a gente exercia vários empregos né, trabalhei em feira, fui “boy” de Caixa Econômica [...] (P2, 2018).*

*[...] e fui pra UnB e na UnB – curso de geografia – fiz tendo que estudar e trabalhar, me virar lá sem nenhuma renda [...] (P3, 2018).*

*[...] foi exatamente no meio do curso eu consegui emprego como professor numa escolinha particular – quando eu falo “escolinha” é porque ela era muito pequena – e aí me contrataram, eu era menino ainda (tinha 21 anos) [...] (P6, 2019).*

*[...] passei no concurso também muito nova e não tinha como assumir a Fundação, tive que esperar, a antiga Fundação Educacional e já comecei a trabalhar na Católica, nova. Tinha dezesseis, dezessete anos. Comecei trabalhar na Católica e foi uma boa experiência também [...] (P8, 2019).*

*[...] aí nesse meio do caminho também eu arrumei um emprego, então eu já tinha uma condição assim de ajudar meus pais a pagar o curso [...] (P12, 2019).*

Vemos que os professores de geografia se constituem dentro de uma perspectiva histórica que remonta ao período em que eram ainda muitos jovens. Seja nas relações familiares específicas de cada um, seja nas relações com os professores na educação básica, ou na sua formação inicial com uma carga de trabalho paralela para ajudar no sustento de si e de sua família.

Na realidade, o nosso primeiro núcleo de significação sintetiza esse movimento dialético do engendro inicial dos professores de geografia, onde surgem significados e sentidos para um trabalho que eles iriam desenvolver ao se formarem, e que acumulava experiências cruzadas com outras atividades ou contratos temporários de professores. Nisso, podemos acompanhar os autores quando dizem que “[...] sentidos e significados são, portanto, categorias centrais para se compreender a relação homem/mundo. Relação esta que é sempre significada pelas mediações simbólicas e afetivas” (AGUIAR; SOARES, 2008, p. 224). Por isso, a historicidade pessoal dos sujeitos que enfrentam situações que depois aparecem refletidas no objeto da ciência geográfica (as relações homem-homem e homem-natureza), pode influenciar diretamente na escolha do curso e o andamento posterior da formação e docência em geografia.

### **3.3.2. Contradições da formação e do trabalho docente**

Esse que é o segundo núcleo de significação, envolve os sentidos que os professores entrevistados atribuíram aos aspectos contraditórios que envolvem a sua formação como professores e especificamente como professores de geografia. A miscelânea que envolve a licenciatura em geografia ou em estudos sociais e as angústias dos sujeitos por sentirem-se, por vezes, despreparados para as situações-problema que enfrentam em sala de aula, refletem uma longa história da docência no Brasil. Desde a época colonial até nossos dias, as questões que hoje reverberam no trabalho docente, não surgiram individualmente, mas no movimento histórico e dialético da cultura brasileira.

Vemos que a intensidade do questionamento do quanto a formação inicial poderia ter sido mais prática que teórica é bem acentuada. Como na fala de um dos sujeitos, por exemplo, que se refere a essa questão dizendo que:

*[...] Agora em termos conceituais e tudo o mais, eu acredito que eu tive uma formação adequada sim. Agora, no máximo o que a gente tem na prática, de contato é o estágio supervisionado, que é lá no final, né, e é um processo muito...um semestre. Ou seja, você tem um contato muito an passant, muito por cima sobre a prática mesmo [...]* (P13, 2019).

Outro, acentua ainda mais tal perspectiva em relação a formação de professores, ao dizer que:

*[...] O conhecimento acadêmico tá totalmente a parte, totalmente separado do que é uma realidade de uma sala de aula [...]* (P5, 2019).

A formação de professores no Brasil é um tema historicamente muito debatido, com teses variadas sobre sua necessidade, seu formato e suas implicações para o trabalho docente. Pela nossa descendência europeia, sabemos que a questão da formação de professores já acontecia ainda enquanto éramos colônia dos portugueses. Autores clássicos já traziam o tema: “A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres” (DUARTE, 1986, p. 65-66). Então, não é algo que surge no Brasil, isoladamente.

Por aqui, o ideário de popularização da escola pública no Brasil, assumido pelo Estado a partir do século XIX elevou a discussão sobre a formação de professores a um patamar de importância maior que em outros momentos. “A instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834. Elas tinham que adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.96).

Se, acompanhando princípios da democracia francesa e americana, o povo deveria ter acesso à educação, cabia se perguntar como adequar tal prerrogativa na vastidão e enormes diferenças regionais do Brasil. Um país ainda, na época, com estrutura socioeconômica erigida sobre a escravidão de milhões de negros sequestrados e trazidos da África, agora homens libertos. Uma massa de pessoas sem nenhum acesso à escolarização, um país sem professores em número suficiente para atender um projeto de expansão do sistema educacional por todo o território. Algo que já chamava a atenção desde o período colonial: “Era então deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitanias do Brasil, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o

subsídio literário não bastava para pagar o professorado” (D’AZEVEDO<sup>20</sup>, 1893, p.148 apud TANURI, 2000, p.62).

Definir quem poderia ser professor tornou-se problema que exigia uma resposta mais que rápida. Um dos primeiros aspectos a chamar a atenção nesse caso foi a opção que o Estado encontrou na mulher como contingente ideal para cumprir com uma meta primeira: - alfabetizar e iniciar o letramento científico da população em resposta aos índices gigantescos de analfabetismo no Brasil durante o século XIX. Inclusive, surgindo o magistério como ofício predominantemente feminino.

Além disso, não resta dúvida de que, por motivos variados, foi no campo da educação escolar [...] que a mulher primeiro encontrou um tratamento menos desigual no âmbito das relações de trabalho. É interessante notar, por exemplo, que a legislação em vários momentos históricos, desde a década de 30 dos oitocentos, discrimina positivamente as mulheres, pagando a elas, inicialmente, um salário superior ao dos homens (FARIA FILHO, 1998, p. 102).

Vemos, conforme o autor, que originalmente um incentivo para a permanência no magistério era dado às mulheres em detrimento dos homens. Acreditava-se, tacitamente que o homem fazia jus às profissões de maiores rendimentos e status. A noção de que o trabalho com crianças cabia melhor à mulher dados os seus instintos maternos, também fazia parte do amplo repertório teórico que defendia a mulher dentro da sala de aula com o público infantil. As indefinições sobre que tipo de trabalhador seria o professor, também figuram no entorno desse movimento. Nóvoa (1995) mostra que:

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a ambiguidade do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenômeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão (NÓVOA, 1995, p.18-19).

Somamos a esse contexto histórico da formação de professores no Brasil o fato de que a geografia como disciplina curricular também possui uma história conturbada. Seu desenvolvimento desencadeou alterações sobre se lhe bastava ser um estudo enciclopédico que ensinasse aos estudantes descrições pormenorizadas de paisagens naturais e grupos étnicos nunca vistos pelos estudantes, com uma exigência de uso das faculdades mnemônicas para seu

---

<sup>20</sup> D’AZEVEDO, M.D. Moreira, (1893). **Instrução pública nos tempos coloniais**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Tomo LV, parte II, p. 141-158.

aprendizado ou se deveria ser um estudo crítico, analítico e contextualizado da realidade ontológica do homem situado, que exigisse discussões, debates, leituras e sínteses dialógicas que permitissem a compreensão do mundo real. De qualquer forma, a geografia chega às escolas brasileiras antes até de ser aceita como ciência.

Nessa perspectiva, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, na cidade do Rio de Janeiro, em 1838, consolidou a trajetória de produção de informações geográficas sobre o país, valorizando-as, e contribuiu para que os conhecimentos geográficos aparecessem, pela primeira vez, como Geografia Escolar, antes mesmo desta área do conhecimento ser sistematizada como ciência. Assim, em 1832, a Geografia passou a compor o currículo do sistema escolar brasileiro, como disciplina secundária, vinculada aos ginásios (LEITE, 2012, p.12).

A autora nos permite inferir que em meio à confusa definição de um modelo de formação de professores no século XIX, a geografia já despontava como disciplina escolar, pois para o Estado, a ideia de que os estudantes tivessem conhecimento do território, de sua descrição e interpretação em instrumentos convencionais (mapas, cartas topográficas, etc.) tinha também um caráter pragmático, sobretudo para atender as recorrentes demandas militares. De disciplina secundária inicialmente (1832), galga à posição de disciplina principal em seguida: “Passa a autônoma apenas em 1837, com a criação do Imperial Colégio Pedro II como uma disciplina pautada pela orientação clássica: descritiva, enciclopédica, mnemônica” (Ibidem, p.12).

Já no século XX, as grandes mudanças ocorridas no mundo, que enfrentou duas guerras mundiais e o avançar de uma guerra ideológica em um mundo bipolarizado (socialistas sob a liderança da União Soviética e capitalistas, dos Estados Unidos) foram cruciais. O Brasil, que justamente por conta desse cenário, foi obrigado a deixar de ser um mero país agrário, de população majoritariamente rural e importador de bens industrializados teve que se tornar uma nação urbana e industrializada, alterando sobremaneira o cenário da formação de professores (ORSO; MALANCHEN, CASTANHA, 2017).

Com o aumento do número das grandes cidades no país, do crescimento populacional urbano e, com ele, de suas respectivas demandas – enfaticamente, por escolas públicas – a questão de estabelecer um programa de formação docente em consonância com as necessidades da população e interesses do Estado tornou-se emergencial. “Na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores” (SAVIANI, 2011, p. 8).

Tais maneiras de se desenvolver a formação de professores, segundo Saviani (2011) referem-se a, de um lado aquela que privilegia a formação em serviço e seu caráter prático, imediatamente aplicável – denominados pelo autor como ‘modelo dos conteúdos culturais-

cognitivos de formação de professores’ e do outro lado, a formação que inclui nos currículos das instituições formadoras uma bagagem didático-pedagógica, sem a qual não se formaria um professor. Esse modelo é chamado por Saviani de ‘modelo pedagógico-didático de formação de professores’.

A formação de professores pelas licenciaturas, sobretudo para as áreas específicas da educação básica, trouxe a predominância do modelo cultural-cognitivo. Esse modelo de formação docente buscou dotar os futuros professores de elementos técnicos e metodológicos suficientes para que pudessem iniciar sua carreira com certa tranquilidade e prosseguissem se aperfeiçoando em seu processo de construção através da formação em serviço. De forma geral, princípios epistemológicos que buscam a melhoria da educação. Mesmo que sob um prisma que facilita a responsabilização individual do professor, quando se detectar fracassos. Então:

A epistemologia da prática destaca a reflexão e a atitude investigativa do professor sobre os saberes necessários e válidos para sua atuação. Há, portanto, um deslocamento da formação do professor para o interior da escola, da sala de aula. Tal proposta aponta os processos de reflexão docente sobre a prática e sentidos que porventura essa reflexão possa tomar provocando uma ressignificação da experiência docente e, conseqüentemente, a melhoria da prática educativa. (CURADO SILVA, 2008, p. 17-18).

Porém, nessa epistemologia as lacunas foram cumulativas e hoje, encontramos professores que, não raramente, atribuem à sua formação deficitária parte da culpa pelas dificuldades que enfrentam em sala de aula. Vejamos nas falas de alguns dos nossos sujeitos:

*[...] E eu vejo isso assim: eu acho que é uma deficiência, entendeu. O que eu percebi num primeiro momento, apesar de terem se passado vinte anos, foi que coisas que eu via lá no curso da geografia não são aplicáveis aqui na sala de aula, no dia a dia. Eu acho que falta muito assim, na questão do aluno realmente fazer um bom estágio, né, do aluno ter uma boa aula de didática [...]* (P12, 2019).

*[...] Mas eu percebi que eu li pouco, que eu devia ter lido mais e eu percebi que tinha uma galera lendo e geografia é uma coisa que você tem que tá muito antenado. Porque é muito atual, né, você tem um lado muito atual da geografia. Que é esse lado da geopolítica, esse lado de mundo, de mudanças políticas e econômicas e geográficas que vai acontecendo no mundo. Então você tem geografia o tempo todo. E eu percebi que eu tinha que ler mais. Estudar mais. Eu tava muito preso àqueles conceitos do livro e das minhas aulinhas. [...]* (P6, 2019).

Percebe-se que a tônica da desconexão entre o que se vê na academia e a realidade de uma escola e do interior da sala de aula é comum aos professores. Então, a expectativa criada nos cursos de formação que enaltecem tanto o caráter prático da docência, é frustrada logo no primeiro contato com a sala de aula. A mensagem que a formação tenta transmitir é pouco interiorizada e logo os próprios professores iniciam suas críticas sobre o modelo de formação a que foram submetidos, afirmando que foi insuficiente e responsável por parte de suas



dificuldades. Entretanto, existe uma base econômica influenciando as decisões políticas que não pode ser esquecida. Scalcon (2008, p.39) diz:

A epistemologia explícita no ideário neoliberal estrutura-se a partir de um modelo pragmático de conhecimento que, em sua expressão mais extrema, se funda num novo tipo de pragmatismo. Compreensão que, em última análise, considera que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto à melhor forma de utilizá-la.

Para cumprir com suas agendas, inclusive com organismos internacionais, os Estados são subsumidos pelos interesses do capital. Assim, o que se faz na educação pública é feito segundo a lógica desse sistema hegemônico (SILVA, 2002; MÉSZÁROS, 2008; APPLE, 2017; KOCHHANN; SILVA, 2018). Esse é um importante referencial para se entender a maneira como o professor vai estabelecer suas interpretações sobre a formação docente. Se eles compreendem essa complexidade, provavelmente poderão analisar a questão de forma mais abrangente. Senão, pode ser que permaneçam em um local de análise muito pontual, às vezes até imputando culpa a quem menos tem, inclusive a si mesmos.

A autonomia do professor não é plena. Normalmente, conteúdos programáticos são previamente definidos, sem sua participação. As formas de avaliar também. Os valores quantitativos do rendimento dos estudantes e seus respectivos significados quanto à promoção ou reprovação já estão estabelecidos. Os objetivos para que cada conteúdo seja ensinado, fogem ao conhecimento dos professores. Consequentemente, sua formação inicial responde do mesmo modo ao poder hegemônico. Então, Marx lança um olhar que tem aproximações diretas com esse tipo de realidade do magistério no Brasil ao afirmar, enlaçando a história e a dialética, que: “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p.25-26).

Mas, não se pode negar que o caráter de trabalho imaterial e improdutivo do trabalho docente confere aos professores um cenário propício a realizar suas atividades fora do plano da alienação, sem esquecer que o capitalismo detém a hegemonia do mundo contemporâneo e seus objetivos envolvem uma relação intrínseca com o trabalho, seja ele qual for (MARX, 1974, 2003, 2009, 2011, 2013; TONET, 2009; FRIGOTTO, 2010b).

Finalmente, uma das maiores problemáticas para o professorado brasileiro, envolve as dificuldades para desenvolver suas funções de ensino. Destacados pelos sujeitos da pesquisa, compõem esse núcleo de significação pois são relacionados ao alegado distanciamento da teoria e da prática em seus cursos de formação. Então, as contradições de quem possui uma formação superior em geografia mas credita a uma falta de formação prática e excesso de teorias que nada

lhes ajudam, as causas de grande parte de suas dificuldades, vêm à tona. Nas palavras dos professores de geografia, tivemos por exemplo:

*[...] O curso em si de geografia, né, os temas abordados, cada professor direciona a sua ementa, muitas vezes, de acordo também com a sua vaidade e não há nada de muito prático no trabalho [...] (P4, 2019).*

*[...] Porque aquela que a gente aprendeu lá na sala de...lá na universidade, quando chega aqui, quase não tem efeito. (P5, 2019).*

*[...] A formação inicial eu considero que ainda passa longe da formação necessária pra gente enfrentar uma sala de aula no dia a dia [...] (P11, 2019).*

*[...] Mas, tem coisas que é só na academia mesmo. Não se casa! A teoria que é estudada lá com a prática [...] (P12, 2019).*

Essa percepção de que teoria e prática são categorias estanques, quase opostas entre si, dificulta em muito a própria formação de um estatuto profissional para a docência, pois sem perceber, os professores corroboram com discursos que afirmam que o trabalho docente não pode ser equiparado ao trabalho, por exemplo, de um médico, um engenheiro ou de um advogado, justamente em decorrência do maior nível de domínio acadêmicos desses em relação aos professores. Um debate amplo, que se encontra também na ciência geográfica:

A propósito do curso de geografia Diniz<sup>21</sup> (1988, p. 153) aponta uma questão que certamente está presente nos demais cursos de licenciatura. Diz ela que o maior problema enfrentado pelos professores formados por esse curso refere-se à especialização do conhecimento acadêmico, a qual direciona o interesse do aluno para determinada área. No entanto, ao transporem os muros da universidade o que se apresenta como oportunidade de trabalho é a sala de aula do fundamental e médio, sendo que os conhecimentos exigidos pelos programas oficiais, com os quais vão trabalhar, não correspondem àquele conhecimento veiculado na academia, naqueles cursos tão concentrados por área de interesses que formam mais um especialista (BUENO; ENGE, 2015, p. 796).

Usando esse tipo de argumentos, setores do poder econômico tentam justificar os menores salários para os professores e seu menor prestígio como carreira do Estado. Acreditar que sua formação contém teoria e que isso é inútil para o trabalho docente é um pensamento que coopta muitos: “[...] a maioria dos professores considera a teoria como uma criação autônoma da psicologia, da pedologia e da pedagogia experimental, como um sistema independente objetivando seu próprio desenvolvimento sem relações com a prática” (PISTRAK, 2000, p. 22). E, para aumentar a complexidade, tal posicionamento de professores diante do menosprezo pela teoria da sua área de formação, reforça os ataques que são desferidos contra eles próprios.

---

<sup>21</sup> DINIZ, M. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1998.

Esse é um núcleo de significação que evidencia um caráter preocupante para pensarmos os professores como agentes importantes no projeto de emancipação humana. Afinal, o perigo de sua alienação é latente e até interessante para o poder hegemônico. Por isso, usar a dialética como parâmetro para conhecer as relações humanas torna-se de extrema importância. Os núcleos de significação realizam a decomposição do todo para encontrarmos o cerne dos sentidos apontados pelos professores. Aproxima-se do que diz Kosik (1976):

A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades, o conhecimento é que é a dialética em uma de suas formas, o conhecimento é a decomposição do todo. O 'conceito' e a 'abstração' em uma concepção dialética, tem significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (P. 18).

Se as aulas de geografia são momentos de satisfação ou de tormenta para os docentes (e consequentemente de aprendizado para os estudantes), a resposta passa pelos sentidos que os professores atribuem ao seu processo formativo, seu conhecimento acumulado e sua capacidade de atuação em sala de aula.

O curso de geografia é, em alguns casos, analisado como um bom curso pelos sujeitos da nossa pesquisa:

*[...] os conteúdos trabalhados em geografia, agora no ensino médio e fundamental, eles passam pela formação lá de geografia as coisas são bem 'linkadas', não é aquele negócio tipo aprende uma coisa na faculdade e na realidade é outra, tipo uma coisa é teoria e outra é prática – não! Eu não senti, particularmente, tanta divergência, tanta dificuldade não [...] (P3, 2018).*

O valor da formação e da capacitação para aumentar a possibilidade de enfrentar as dificuldades inerentes ao cotidiano escolar (contraditoriamente às críticas que fazem à ineficiência da formação inicial) é reconhecido e a atuação da SEEDF é positivamente destacada:

*[...] no decorrer dos anos as formações, participo de todos os cursos que tinha na área de geografia pela EAPE ou fora da EAPE, e assim, a evolução foi profissional, pelos estudos da Secretaria. Eu gosto muito de ler tudo que saía, as portarias, os currículos, Currículo em Movimento, então a evolução foi tanto da parte profissional como pessoal também, porque eu me via mais envolvida com os alunos. [...] (P1, 2018).*

*[...] um bocado da teoria que a gente aprendeu nas universidades, [...] ajudou principalmente quando dizia respeito a domínio de turma, né, saber controlar os alunos, saber fazê-los gostar do que tá sendo dado, mostrar pra eles a importância de estudar e isto talvez tenha feito a diferença [...] (P3, 2018).*

*[...] eu não posso falar mal da Secretaria não porque eu conheço também o outro lado. Então, é muito interessante essa questão das formações, dos cursos da EAPE por exemplo [...] (P10, 2019).*

E essa constituição histórica aponta que os professores enxergam a necessidade de sua formação e aperfeiçoamento como uma grande oportunidade de propiciar melhores aulas para

os estudantes, mostrando a ligação dos docentes com seus alunos. Um exemplo é a fala de um professor ao explicar que:

*[...] Hoje eu consigo fazer uma aula muito gostosa, dinâmica, sem precisar do livro. E eu percebo também que o aluno hoje ele tá muito na tecnologia, ele sabe muito. Então ficar falando, usando o livro, fica uma aula cansativa e eu vejo que hoje nós temos que nos desdobrar e seguir a tecnologia e dar coisa diferente, criatividade, motivação, o tempo inteiro, pra que o aluno não fique cansado e nem a gente [...] (P1, 2018).*

Trata-se de um núcleo de significação que possibilita-nos relacionar as trajetórias de vida dos professores ao trabalho docente.

### **3.3.3. Realização / estranhamento no trabalho docente**

Esse é o terceiro núcleo de significação que constituímos das entrevistas realizadas. Reúne muito da afetividade que os sujeitos reportam sobre o trabalho que realizam. Procedemos a composição desse núcleo de significação a partir das falas dos sujeitos com seus entendimentos sobre valores do trabalho, realizações e frustrações que o magistério lhes possibilita, os relacionamentos interpessoais que estão no centro do cotidiano de um professor e os elementos que eles apontam como os entraves para seu percurso na docência.

A carreira do professor de geografia da rede pública do DF é repleta de momentos positivos, alternados com momentos nem tão bons assim. As razões, variam de acordo com a maneira de ser de cada pessoa perante realidades que se mostram a todos, como as condições de trabalho ou acontecimentos pontuais do interior de uma sala de aula, como a indisciplina de alguns estudantes. A sucessão de fatores ligados à base econômica que sustenta o sistema, atua diretamente sobre o andamento das aulas. Estejam os professores sabedores disso ou não. A historicidade, o movimento dialético da sociedade com suas contradições e complexidade ecoam sobre alunos e professores. Podemos reforçar com Souza (2018) que nos lembra que “No processo de subordinação e racionalização do trabalho à lógica de produção capitalista estão envolvidos os aspectos de alienação e sofrimento no trabalho” (SOUZA, 2018, p.307). E diríamos que, se o professor conhecer tal lógica e compreender o funcionamento dos múltiplos determinantes que cercam o mundo do trabalho, o sofrimento pode ser minimizado sobremaneira, principalmente por conseguir parar de atribuir responsabilidades totais a quem não as tem por exclusividade: - ele mesmo, os alunos, o governo, as famílias, etc. Existe uma tessitura muito maior que abarca todos esses sujeitos. A isso os professores precisam se ater.

Nas falas, encontramos as disparidades de emoções com a profissão e no trato com o alunado:

*[...] Mas, eu gosto mesmo, assim particularmente, é de sala de aula, estar dentro da sala de aula. Já estive em direções e o que compensa mesmo assim em termos de paz de espírito é sala de aula. Ficar lá dentro com os meninos, sabendo lidar com eles, dominando, tranquilo. Eu vejo o que eu mais gosto é de estar dentro mesmo com eles [...] (P3, 2018).*

*[...] Sem dúvida, o que é mais emocionante, o que é mais bacana, é acompanhar o crescimento dos meninos. Você conhece um jovem, seja no fundamental, seja no ensino médio, e dali alguns anos ele cursando uma graduação, tendo um trabalho digno e retorna à escola e diz: “olha, né, contribuiu, ajudou!” [...] (P4, 2019).*

*[...] O que eu mais gosto é ter contato com os meus alunos, principalmente os alunos do ensino médio. Então assim, eu crio um vínculo com eles muito, muito legal. A gente consegue conversar e eu acho isso fantástico! [...] (P7, 2019).*

*[...] A geografia, ela me trazia a possibilidade de trabalhar com o jovem, principalmente no ensino médio, ela tinha algo assim de muito interessante que era o debate! [...] você vê um jovem dezoito em termos de fala, de conteúdo, dele conseguir transcender, fazer aquela parte de deixar de ser menino nas falas e começar a se tornar uma pessoa mais madura, saindo um pouco do senso comum pra uma linguagem um pouco mais elaborada. Aquilo é extremamente sedutor pra um professor: você ver um jovem se tornar maduro, nas falas, nos debates, nas discussões [...] (P9, 2019).*

*[...] Eu acho que é importante a gente ter essa proximidade do aluno, esse relacionamento mais humano com o aluno. Então pra mim é o que eu mais gosto. E fazer as partes práticas. Quando eu dava aula pro sexto ano gostava muito de fazer maquete, de montar móbil porque uma parte da geografia eu vejo que ela é muito abstrata, né, mesmo que seja a geografia física. [...] (P12, 2019).*

*[...] E foi o que eu falei com os meus alunos ontem, né: “olha gente, o que eu faço aqui não é nem por questão de salário não, o outro emprego no ministério me garante uma estabilidade que eu poderia abrir mão disso aqui. Eu tô aqui por vocês! Porque eu já estive aí, onde vocês estão!” [...] (P13, 2019).*

E, enquanto o professorado atribui ao seu relacionamento com os alunos o motivo fundamental de sua satisfação, sua realização profissional e mesmo sua alegria, a contradição inerente é que quando vai apontar o que mais lhe desagrada, o que lhe causa tristeza na profissão, vemos relatos do tipo:

*[...] O que eu menos gosto seria o desinteresse, a gente perde um tempo chamando atenção: “preste atenção! Veja a importância!” A questão das relações entre professores e entre eles, não têm respeito nem com eles mesmos. Não tem respeito com o colega, atualmente acho que eles não têm limites, uma geração que não tem limites. Não respeita nem pai nem mãe, não sabe o que é autoridade, então isso a cada ano eu acho que tá mais complicado [...] (P5, 2019).*

*[...] O que me deixa mais triste é a questão da disciplina. Então assim, é a falta de disciplina dos alunos, essa falta de interesse me deixa triste. Mas eu acredito que o aluno, se ele é disciplinado, o interesse ele nasce. [...] Agora, se a classe é totalmente indisciplinada, muita bagunça, você pode até ter interesse mas ele é sufocado. Então assim, eu prezo muito pela questão da disciplina. Sabe, o que me deixa mais triste é a falta de disciplina dos alunos [...] (P7, 2019).*

*[...] hoje o que eu menos gosto na verdade é lidar com os preconceitos, é difícil hoje em dia você tocar em determinados assuntos, eu não posso tocar em determinados assuntos, até porque eu percebo que vem das famílias. Então elas vêm muito carregadas de preconceitos de algumas situações onde foi a única informação que elas receberam [...] (P9, 2019).*

Para quem trabalha com estudantes, por duzentos dias a cada ano, em uma jornada de cinco horas diárias em sala de aula, às vezes mais, em uma carreira que se estende por cerca de três décadas (ou mais), parece-nos coerente que a figura do aluno canalize grande parte das emoções dos docentes. Essa peculiaridade emerge ao estudarmos as significações e os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao trabalho que realizam, pois é a “[...] significação que tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social para o pessoal [...]” (PINO, 2005, p. 55). Movimento que nos possibilita compreender de forma mais substancial os fenômenos.

Ao mesmo tempo que encontram a plenitude de seu trabalho nos resultados que vislumbram nos alunos, os professores sofrem as consequências de já não controlarem as bases do seu trabalho. A organização curricular e as metas, como já dissemos, não são elaboradas ou esclarecidas para os docentes. Por isso é tão recorrente que professores se refiram ao sucesso dos alunos como o lado bom da docência, e nos próprios alunos projetem o que não gostam.

Acontece que a educação pública, atualmente, vem sendo tratada cada vez mais pelo poder econômico hegemônico como fonte de dinheiro. Seja dinheiro que é destinado à grande malha de fornecedores (alimentos, livros, materiais didáticos diversos, mobílias, etc.), seja pelo financiamento da rede privada com os “cheque educação”, financiamentos estudantis e programas de custeio em instituições privadas. Para garantir mais recursos disponíveis para essa migração de verbas do setor público para o privado, até os organismos internacionais de defesa do grande capital entram em cena, como o caso do Banco Mundial:

Se todos os municípios e estados fossem capazes de emular as redes escolares mais eficientes, seria possível melhorar o desempenho (em termos de níveis de aprovação e rendimento estudantil) em 40% no ensino fundamental e 18% no ensino médio, mantendo o mesmo nível de despesas públicas. Em vez disso, o Brasil está gastando 62% mais do que precisaria para atingir o desempenho atualmente observado em escolas públicas, o que corresponde a quase 1% do PIB (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121).

Essa percepção do banco de que o Brasil gasta mais do que deveria em educação, usando como justificativas argumentos que centralizam-se em palavras chave como “emular”, “eficientes”, “desempenho”, “despesas públicas”, “PIB”, indica que há um projeto de tratar a educação pública tanto como uma empresa quanto como um setor público que consome dinheiro ineficientemente, o qual poderia ser economizado.

Sendo assim, o trabalho dos professores está sendo subsumido pela lógica do capital, que tenta encontrar caminhos para torná-lo numa fonte de mais valia. E assim, a indissociável relação produção e trabalho, que tipifica o trabalho docente, pode deixar de ocupar a posição que Marx (1980) analisava como:

A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas (MARX, 1980, p. 404).

Essa caracterização do trabalho imaterial feita por Marx, indica que o cenário brasileiro desse início de século XXI apresenta novas possibilidades de interpretação do trabalho docente. Os sujeitos da nossa pesquisa mostram suas inquietações com essa perda da autonomia sobre o seu trabalho, num processo de estranhamento:

*[...] Então isso me incomoda. O livro... o professor ficar preso naquele livro na área de geografia isso pra mim eu acho que atrapalha porque aquele conteúdo é vivo, ele tá aí, ele tá muito próximo da gente e muitas vezes ele fica muito distante quando você bota ele dentro de um livro num texto. [...]* (P6, 2019).

*[...] Desde que eu entrei na Secretaria até hoje as pautas são as mesmas, as discussões são as mesmas, eu vejo que a gente não sai daquele mundinho ali. A gente só discute, só debate, mas não constrói nada! [...]* (P10, 2019).

*[...] Olha, o que eu menos gosto é conselho de classe! Detesto conselho de classe! Aí o professor quer falar da vida pessoal do aluno, e quer saber dizer: “ah, porque a menina fez isso, ficou com não sei quem...” – me dá um nervoso, conselho de classe. Eu detesto conselho de classe. Não gosto. E das coordenações coletivas, mais ou menos. Mas conselho de classe pra mim, me dá comichão. [...]* (P11, 2019).

*[...] Agora... o que eu menos gosto é relação com outros colegas de trabalho. Porque muitos não têm a mesma perspectiva de atuação na sala de aula e nem com os alunos. Eu já tive caso de professores falando que estava lá só pra ganhar o salário mesmo, que os alunos não iam dar em nada [...].* (P13, 2019).

Elementos constitutivos do trabalho docente como as coordenações pedagógicas (hora atividade), reuniões escolares, conselhos de classe, o livro didático e a possibilidade de se atuar coletivamente com os demais professores, são cada vez mais colocados à margem entre os fatores que mais importam no trabalho do professor. Trata-se de um conjunto de contradições que certamente, atendem interesses de dividir, isolar e enfraquecer o potencial desses trabalhadores, mas vêm sendo assumidas pelos docentes. Húngaro (2014) destaca que:

*[...] na sociedade civil burguesa, fundada na propriedade privada, Marx lê e observa que o trabalhador vive uma relação de oposição em três níveis:*

- a) *Em relação àquilo que ele faz – o produto de seu trabalho lhe aparece como algo estranho à sua atividade, não representa a sua realização [...]*
- b) *Em relação a ele mesmo – a sua própria vida é dicotômica de tal maneira que em âmbitos distintos sua singularidade é distinta (ele é, por exemplo, “um” em sua casa e “outro” no emprego) [...]*
- c) *Em relação aos outros seres humanos – ele trabalha com muitos outros, mas não se reconhece como seus iguais. O quadro em que ele realiza o seu trabalho e a forma como realiza não o vinculam a outros homens. Ao contrário, os outros homens são vistos por ele como meios e não fins em si próprios, numa clara e manifesta relação instrumental [...]* (HÚNGARO, 2014, p.47-50).

Portanto, vemos que aquilo que realiza e o que causa estranhamento aos professores de geografia na sua carreira docente na rede pública do Distrito Federal se ligam intimamente a um contexto político e econômico que busca fazer do trabalho docente um ambiente

devidamente controlado e gerador de dinheiro, mesmo que de forma indireta, com a faceta da eficiência e da contenção de despesas. Na explicação de Marx (2003):

Com a valorização do mundo das coisas aumenta a proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...] o seu produto se lhe defronta como um ser estranho com um poder independente do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e a servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, 2003, p. 457-8).

O que eles, professores, buscam em seus estudantes para se sentirem realizados poderia ser encontrado com maior probabilidade em um sistema educacional que enxergasse a educação como investimento e não como despesa.

### **3.3.4. Temporalidade e o fazer-se professor**

Esse é o quarto núcleo de significação que trazemos. Aborda a questão de como o tempo pode ser considerado um elemento de ingerência destacada na constituição dos sentidos e significados do trabalho docente por parte dos professores. Suas marcas estão ligadas aos remotes da entrada na carreira prosseguindo pelos anos que se seguem e chegando ao vislumbre do seu encerramento.

Presentemente, nós podemos encontrar na legislação distrital importantes mostras do reconhecimento da necessidade de se levar em consideração os efeitos que o tempo de docência na carreira provoca sobre os professores. A Lei nº 5.105 de 2013 que reformulou o Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, na sua Seção V, traz no parágrafo quinto o seguinte texto: “§ 5º O servidor da carreira Magistério Público, após o vigésimo ano em regência de classe, faz jus a redução da carga horária em regência de classe, no percentual de vinte por cento, a pedido, a partir do vigésimo primeiro ano, sem prejuízo da remuneração” (SINPRO-DF, 2013, p. 11). Esse é um importante reconhecimento por parte do poder público de que os professores sofrem um desgaste considerável no decorrer do tempo em que passam na carreira, sobretudo em sala de aula.

É um exemplo de que o tempo provoca diferentes efeitos sobre o devir pessoal/profissional dos professores. Tanto é que a aposentadoria especial para professores vem sendo uma marca da legislação brasileira.

Desde a edição do Decreto n. 53.831, de 1964, com a atividade do professor considerada como penosa, havia o direito à aposentadoria especial. Embora com a Emenda n. 18, de 1981, o benefício deixou de ser considerado como especial, é certo que a benesse continuou a prevalecer com o tempo de contribuição reduzido em cinco anos (TIRABASSO; GOUVEIA, 2017, p. 1).



Uma atividade que era considerada penosa (como a de trabalhadores de minas, estivadores, etc.), certamente agrega o entendimento jurídico do quanto as peculiaridades do cotidiano escolar afetam e desgastam o físico e o psicológico dos professores. Posteriormente, mesmo deixando de ser considerado trabalho penoso, reduzindo a necessidade de pagamentos de adicionais a um grupo tão numeroso de trabalhadores quanto os professores, a Constituição Federal de 1988 ainda manteve a diminuição em cinco anos do tempo de contribuição para se aposentarem. Fatores obviamente que estão conectados ao elemento tempo.

Ouvindo os nossos sujeitos, professores de geografia, podemos encontrar argumentações que abordam a temporalidade da carreira. Logo, chama a atenção às referências aos primeiros momentos na docência:

*Bom, no início é a inexperiência, né, o despreparo realmente [...]Hoje eu consigo dar uma aula sem planejar, por exemplo, eu não planejei mas eu consigo desenvolver uma aula sem planejamento! Coisa que antes eu tinha que me atentar ao livro – hoje não! [...] (P1, 2018).*

*[...] que a única coisa que falam pra você é “você tem direito a um armário”, naquela época giz [...] O restante de apoio, conversar, conhecer questões administrativas, como funciona uma estrutura pública, isso é zero, né! [...] (P3, 2018).*

*[...] Bem, eu senti uma diferença muito grande entre o que eu havia aprendido na universidade com a realidade de uma escola de aula. Então, o primeiro momento foi um choque! [...] Porque era uma realidade muito diferente. Então a princípio pra mim foi um choque [...] (P5, 2019).*

*[...] meu primeiro dia como professor, eu era muito novo. Eu era muito inexperiente, eu cheguei numa sala de aula, eu tava dando aula pra meninos de quinta a oitava que tinha doze, treze, catorze anos, pra mim foi assustador, o começo. Muito assustador, porque eu não tinha experiência nenhuma, e eu tinha que lidar com aquilo ali [...] (P6, 2019).*

Há menções a um choque de realidade para os professores quando no início de suas atividades docentes. Inclusive os que agora já são mais antigos na carreira, relembram com propriedade o quanto ficaram impactados com os primeiros momentos em sala de aula. Podemos aproximar de Huberman (2000) na fase denominada por ele de ‘entrada na carreira’, que se caracteriza como:

*Este período é crucial, o início pode ser fácil ou difícil. Apercebe-se imediatamente do distanciamento entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula e haverá dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos (FERNANDES, 2014, p. 33).*

E embora o choque de realidade possa ser comum para todas as atividades humanas desempenhadas sob a liderança e responsabilidade da pessoa incumbida, no caso da docência o distanciamento detectado ‘entre os ideais e as realidades’ (nas palavras da autora), são muitas vezes atribuídos à desconexão da academia com a escola, da teoria com a prática. Mas acontece:

“Na verdade só se pode falar de oposição – e, sobretudo, de oposição absoluta – quando as relações entre teoria e prática são estabelecidas em uma base falsa, seja porque esta última tende a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se nega a vincular-se conscientemente com a prática” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 240). Porém vemos, inevitavelmente, uma predominância da visão de que a formação inicial não deu conta de dotar os professores dos requisitos práticos para desempenharem a função.

*[...] São extremos entre o conhecimento acadêmico e a realidade da sala de aula [...] (P5, 2019).*

*[...] Você sai da faculdade com aquela impressão assim: - “o que eu sei?” Parece que eu tenho a sensação que eu não sei nada? Que eu não aprendi nada, nada significativo pra mim, são tantas informações, mas no fundo você sai assim com aquele vazio. [...] Eu acho que a gente aprende muito também na vivência [...] (P10, 2019).*

*[...] Mas a gente sabe muito na teoria, aquela questão de você trabalhar da maneira construtivista, mas eu estava sendo bastante tradicional e isso tava me incomodando[...] (P10, 2019).*

Mais similitudes com o ciclo de vida profissional docente proposto por diversos autores, que já apresentamos. Entretanto, os aspectos de maiores aproximações são os que se referem ao começo da carreira e às projeções do final dela. O intermeio dessa jornada apresenta oscilações bastante variadas em relação ao que propõem as teorias do ciclo.

Sobre a ‘entrada na carreira’, a primeira fase apresentada no modelo esquemático do ciclo profissional docente, a descrição teórica diz que esses professores:

*Nesta fase, a idade do professor é muito próxima da de alguns dos seus alunos pelo que este tende a comportar-se como um irmão, ou uma irmã, mais velho. No início da carreira o professor está sobretudo centrado nos problemas da disciplina, devido à ausência da autoridade. É a sua fase de socialização (FERNANDES, 2014, p.33).*

Vemos referências a essas condições ligadas à pouca idade no início da carreira e a inexperiência para tratar da relação professor-aluno em sala de aula ao iniciarem a docência:

*[...] Então, no primeiro momento eu fui pra uma escola particular [...] e comecei dando aula pros alunos do oitavo ano. A minha diferença de idade pra eles era de quatro anos[...] (P7, 2019).*

*[...] E aí, eu tinha vinte e um anos na época, né, tava assim bem novinha com uma cara de aluna do que de professor [...] (P12, 2019).*

*[...] o segredo para segurar a turma era encher o quadro: todo mundo copiando. Pela falta de recursos didáticos, que era muito grande [...] (P3, 2018).*

Para Huberman (2000), a entrada na carreira também pode significar uma fase de êxtase e vislumbre nos professores, afinal marca o início de uma jornada para qual ele figurará como líder, além de ser um emprego diferenciado – para muitos nessa fase, o primeiro emprego – de modo que há um caráter positivo em termos de como se enxergam nesse momento. Professores entrevistados, trouxeram esses aspectos em suas falas:

*[enfrentava] dificuldades, porque independente assim da questão de salário que, diga-se de passagem, eram bastante baixos, o meu entusiasmo no interesse pela profissão superou tudo isso [...] (P2, 2018).*

*[...] Já o primeiro dia na Secretaria, que eu posso relatar, foi de alegria! De poder estar dentro de uma estrutura pública, de alguma maneira devolvendo tudo aquilo que muitos fizeram por mim [...] então a alegria do primeiro dia de estar lá, né [...] (P4, 2019).*

*[...] o nervosismo natural. Mas foi um primeiro contato muito bom! Eu percebi ali essa coisa de interagir com pessoas, de debater, trazer um pouco daquela prática, até de certa forma ingênua que é trazer a prática que eu tinha na UnB para o noturno na Secretaria de Educação [...] (P9, 2019).*

Na outra ponta, encontramos mais similitudes com o que é delineado na teoria do ciclo da carreira docente como a parte final da jornada. Claro que fazendo a devida transposição teórica, já que a carreira dos professores na realidade europeia se estende até os quarenta anos de exercício, enquanto que aqui no Brasil ela chega ao final aos vinte e cinco anos para a professora e aos trinta anos para o professor.

Desse modo, aproveitando que nas fases da carreira são usadas as idades médias dos professores para compor suas argumentações, podemos aproximar as fases de ‘serenidade, distanciamento afetivo / conservantismo’ e a fase do ‘desinvestimento (sereno ou amargo)’ com a última etapa da carreira dos professores do Distrito Federal (vigésimo quinto ano de carreira em diante). Assim, podemos nos basear na progressão vertical prevista no Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal para delimitar momentos da carreira docente:

Art. 14. A progressão do servidor na carreira Magistério Público do Distrito Federal dá-se de forma vertical e horizontal.

§ 1º A progressão vertical ocorre de duas formas:

I – Por tempo de serviço, desde que cumpridos os requisitos estabelecidos no art. 15, I;  
II – Por formação continuada, mediante requerimento do servidor (SINPRO, 2013, p.14).

A progressão por formação continuada acontece quando os professores apresentam certificações em cursos voltados para a educação, a cada cinco anos. Diz a lei que os quesitos para a progressão nesse caso são:

II – por formação continuada:

- a) encontrar-se em efetivo exercício;
- b) cumprir, a cada cinco anos de efetivo exercício, o disposto no art. 14, § 1º, II, acompanhado de certificado de cursos na área de atuação, totalizando carga horária de cento e oitenta horas-aula, conforme norma editada pela Secretaria de Estado de Educação (SINPRO-DF, 2013, p.15).

A vantagem é que, cada cinco anos de efetivo exercício, ao apresentar os cursos exigidos, o professor que se encontre em um determinado padrão ascende dois padrões de uma só vez.

Huberman (2000), também admite que os estudos sobre o final da carreira docente eram escassos. De modo que o que ele estava a considerar era proveniente de estudos feitos sobre as posturas das pessoas diante do final do percurso profissional como um todo. Nada específico sobre a docência. Então ele teceu as características da fase chamada de ‘desinvestimento’ baseado em uma visão teórica geral.

Para nossos sujeitos, vemos aproximações com as fases da ‘serenidade, distanciamento afetivo’ / ‘conservantismo’ e do ‘desinvestimento’:

*[...] Quero minha liberdade, né! Dar aula é o prazer que eu tenho então, não importa aonde. Não me importa aonde. A questão é: - A única coisa que eu quero é a minha aposentadoria [...] (P3, 2018).*

*[...] O professor depois de uns vinte anos ele tem que ter um tempo de descanso de sala de aula, depois pra ele recarregar as baterias, depois, né, ele voltar de novo [...] (P4, 2019).*

*[...] hoje eu sou um cara cansado, porque a nossa rotina de trabalho ela é muito cansativa. Você trabalhar dois turnos, você dar dez aulas por dia, você talvez até dê mais, você trabalhar vários conteúdos e aí você não tem estrutura [...] Isso cansa, vai cansando com o tempo, né [...] (P6, 2019).*

*[continuará dando aula depois de aposentado] mais no sentido de fazer uma troca, como se eu pudesse estar devolvendo aquilo que foi investido na sociedade para minha pessoa e eu poder tá dando um retorno, mesmo que oficialmente tenha cumprido bem com meu dever aí ao longo desses anos [...] (P9, 2019).*

*[...] a gente é desrespeitado por todos os lados. Você é desrespeitado pelo seu colega de trabalho, [...] você é desrespeitado pelo seu colega de trabalho, você é desrespeitado por uma parte dos alunos não por todos, né. Você é desrespeitado pelo pai do aluno, você é desrespeitado pelo governo, entendeu? – essa junção me desmotiva totalmente a continuar na educação. Então eu falo claramente (e já tem tempo que eu falo isso): Se eu ganhasse na mega sena hoje, eu não daria mais aula! [...] (P12, 2019).*

O núcleo de significação em questão reuniu essas informações em torno de um sentido para o trabalho docente em que os professores de geografia são influenciados pelo passar do tempo na carreira, sobretudo dadas as conjunturas sociopolíticas que envolvem o magistério público. Ao longo do tempo, temos mudanças nos quadros políticos local e nacional, com diferentes modos de conceber a educação e o papel dos professores. O amadurecimento etário dos professores também configura-se como fator que intenta a favor de mudanças de posturas e de leituras de mundo. Mas, é preciso mediar a análise desses múltiplos fatores, pois como admoesta Souza (2018):

Pensar a carreira a partir da perspectiva dos sujeitos, em relação ao tempo de atuação e permanência, nos dá a impressão de uma naturalização dos estágios ou fases do processo de desenvolvimento profissional e, também de uma perspectiva individual, linear, universal e pouco dialética, na qual não se consideram os aspectos sociais mais amplos que estão inter-relacionados, e que são determinantes nesse processo. Ou seja, temos como suposto que a organização do ciclo da carreira, pensada somente a partir da temporalidade (sentido temporal) e de aspectos relacionados à vida pessoal dos

professores, é insuficiente para dar conta da complexidade que envolve o desenvolvimento profissional docente (P. 26).

Buscar compreender os sentidos que os professores de geografia atribuem ao seu trabalho a partir da temporalidade da carreira docente na rede pública do DF, não encerra o debate, mas é uma tentativa de somar esforços em aumentar o leque de conhecimentos sobre o modo de se construir dos professores. Para pensar o que se pode fazer para melhorar a qualidade das aulas para os estudantes a partir da melhoria das condições de trabalho dos professores.

### **3.3.5. Mediações sobre a carreira docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**

Este é o quinto e último núcleo de significação que encontramos em nossa análise. Reunidos os indicadores, vemos que a carreira docente encontra avaliações mediadas pelos professores em torno das dificuldades da docência, o papel da formação e capacitação para auxiliar a lidar com problemas e envolve ainda as sugestões que os sujeitos colocam sobre suas realidades.

A carreira do magistério público no Brasil enfrenta problemas para seu estabelecimento desde a gênese da educação pública no país. A definição dos requisitos formativos para o exercício da profissão, os saberes que podem ser tratados como exclusivos de quem atua na área e os diferentes tipos de professores atuando, compõem um cenário que inferiorizou a carreira docente perante outras profissões liberais.

Por exemplo, quando um engenheiro civil está atuando, há uma reverência implícita por parte daqueles que não pertencem à área no sentido de acreditar que aquele profissional – somente ele – detém os conhecimentos necessários para a realização daquela função. Na construção de um edifício, ninguém ousaria deixar a função de projetar os cálculos estruturais necessários, a cabo de alguém sem os conhecimentos que o engenheiro possui (ou, se julga que possui). Com os professores da educação básica, acontecem variações dessa percepção de que são profissionais especializados, como um engenheiro. Para muitos, nem o são.

O Estado brasileiro, no ano de 2017, deu uma demonstração do quanto a função do professor é tida por Ele como algo de menor especialização. Na chamada “Reforma do Ensino Médio”, Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, em seu artigo sexto reza que:

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 61. ....  
IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede

pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36 (BRASIL, 2017b, p.1).

A indagação de partida, inevitável, é: - haveria disposição para se autorizar profissionais com notório saber atuarem na medicina, na engenharia, no direito? Independente da resposta que as discussões possam dar a essa questão, o que chama a atenção é a perspectiva de minimizar a especificidade da formação de um professor. A licenciatura plena é obrigatória, mas com a promulgação desta lei, ela não é mais a única prerrogativa.

Numa análise internúcleos (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), vemos que a formação docente é questionada pelos próprios professores quando se deparam com as particularidades do cotidiano de sala de aula; organismos internacionais que orientam o governo brasileiro, apontam baixos índices de eficiência do trabalho realizado pelos professores da educação básica e necessidade de redução dos investimentos na área; formações aligeiradas e que preparam um cenário de responsabilização do próprio professor sobre o que der errado na consecução de seu trabalho. Esse conjunto de informações nos leva em direção a uma carreira que, não obstante a luta da categoria e políticas pública, vez ou outra, voltadas para valorização docente, faz com que os professores trabalhem em condições aquém das necessárias. Ademais, acompanhamos Oliveira (2011): “Sem uma carreira estável que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de avaliação e de formação para a melhoria almejada por esses governos para os sistemas públicos de educação” (OLIVEIRA, 2011, p.36).

Temos professores de geografia que destacam pontos negativos da carreira mas, numa razão dialética, reconhecem aspectos louváveis da mesma. Podemos observar nos excertos a seguir:

*[...] acho que não tem que pensar só em salário, porque isso aí já foi. Se fosse pensar em salário, eu acho que a gente deveria ganhar um pouco mais, o trabalho é muito. Mas se você não trabalhar com amor, você não vai pra frente. Se pensar só em dinheiro, em dinheiro, em dinheiro, não vai. Então, eu sou mais amor do que dinheiro, em relação à minha profissão [...]* (P1, 2018).

*[...] A pessoa quando trabalha com um salário, muito distorcido daquilo que deveria ser e tudo, causa uma certa angústia [...] Mas, nos aspectos positivos, pra quem é esclarecido, os intelectuais, as pessoas em geral, eu quero crer que valorizam, assim, os professores, a nossa profissão de professor, até porque é sabido que o professor é a base de todas as outras profissões [...]* (P2, 2018).

*[...] a Secretaria não é esse monstro todo que pregam, não, muito pelo contrário, tanto é que eu já tô aqui vão fazer 25 anos [...] Você vê por exemplo, dentro do governo, por pior que seja o salário dentro do GDF, dentro da carreira do GDF, mas dentro por exemplo do próprio Governo Federal já não é tão ruim. [...]* (P3, 2018).

*[...] “escolhi ser professor”, então eu já sei das dificuldades com relação a salários e eu carrego isso. É óbvio que a questão salarial é um ponto extremamente significativo. É lógico que a valorização também vem de um bom salário, de que implicaria outros*

*profissionais se interessarem, abrir ali um canal de estudo contínuo, isso é lógico. Mas, tudo que me incomoda é a estrutura na questão na quantidade de alunos por turma, né [...] (P4, 2019).*

*[...] tem a questão da gente ter que cumprir o horário e tudo o mais e como a escola não tem infraestrutura, a gente vem aqui cumprir o horário mas não consegue trabalhar. Porque eu venho aqui e eu não tenho um computador, eu não tenho uma internet, né...aí quero fazer alguma coisa, faço o quê??? [...] a gente tem que cumprir o horário num local que não me proporciona trabalhar [...] (P5, 2019).*

*[...] O que acontece pra mim é uma tristeza, por que: porque a parte de estrutura institucional ela é muito fraca. Muito desorganizada. [...] A questão salarial, nem se fala porque hoje um professor é, dentre todas as categorias profissionais de nível superior, ele é a pessoa que menos recebe, menos ganha. Então, com certeza está sendo desvalorizado sim! Isso me incomoda muito! Porque eu percebo que existe a valorização de algumas profissões, você tem uma questão política totalmente equivocada e considera o professor ainda sempre desvalorizado [...] (P6, 2019).*

*[...] Sobre a questão de salário, é aquela questão: Nós somos seres humanos e nós sempre queremos algo a mais. O salário do magistério público do Distrito Federal nos últimos anos teve uma depreciação, né. Nós temos hoje aí o Maranhão e outros estados que já conseguiram ultrapassar o Distrito Federal e o Distrito Federal a pouco tempo era o maior salário do magistério público a nível nacional. A gente poderia ter condições salariais melhores mas eu acho que a questão da infraestrutura ainda muito importante. Mais importante do que a salarial [...] (P13, 2019).*

São falas que prosseguem pela temática dos baixos salários, associados a problemas na infraestrutura e no suporte educacional. Enquanto isso, os discursos governamentais, sobretudo os vistos em períodos eleitorais, afirmam compromissos cabais com a educação pública, com a valorização dos professores e no empenho total à melhorar as condições de trabalho dos docentes como uma das formas imprescindíveis para a melhoria da qualidade da educação. Mas, o confronto dessa retórica oficial com os números da economia e as ações políticas voltadas para a carreira docente mostram uma realidade bem diferente. Para Frigotto (2010):

*A retórica do seu valor desmente de forma inequívoca pelas pífias dotações orçamentárias e pela vergonhosa remuneração dos profissionais da educação, suas condições de trabalho e seu desprestígio social e cultural. A forma caricatural que a mídia traduz os profissionais da educação expressa, ao contrário do valor da educação, a sua não necessidade de efetiva universalização como direito social e subjetivo (FRIGOTTO, 2010a, p. 25).*

As políticas voltadas para a educação têm se mostrados cada vez mais avessas a valorização da carreira docente. Em muitos momentos temos visto ações no sentido contrário, com períodos de vários anos sem recomposição dos salários, diminuição dos concursos públicos para preenchimento de vagas (ocupadas por professores em regime de contratação temporária) e responsabilização dos professores por aquilo que se aponta como não satisfatório na educação pública nacional.

Entretanto, é importante salientar que os professores de geografia reconhecem muitos pontos positivos na carreira na SEEDF. Apontam o horário destinado à coordenação pedagógica como algo muito elogiável e de grande utilidade para a organização do trabalho pedagógico.

Ainda sobre as condições de trabalho, temos referências a outros aspectos da carreira, como vistos em:

*[...] tinha que ter alguma gratificação por desempenho sim. Quanto à formação continuada: quantos cursos chegam...existe! Tem sim condições! A Secretaria apresenta formações mas a maioria não quer. A maioria não quer, quer ficar na sua mesmice, com seu caderno velho de vinte anos atrás [...] (P7, 2019).*

*[...] A grande dificuldade na condição de trabalho que eu vejo é a falta da ideia do coletivo, né. “Minha sala de aula!” Então eu sofri muito com isso, quando eu entrei depois como coordenação. Eu disse: “meu Deus, eu acho que eu não dou conta! Não dou conta.” Porque... “é a minha sala de aula e eu faço o que eu quero”. Nosso trabalho é coletivo. É um grupo. Nós temos o mesmo currículo [...] (P8, 2019).*

*[...] Mas, eu ando percebendo muito é que ao longo dos governos, ao longo dos tempos aí, ao nível de GDF é a retirada de direitos dos professores. Você vê hoje na minha escola quase que a totalidade é de contrato temporário e eles têm uma série de perdas. Você vê a atuação cada vez mais maciça, numérica, de pessoas trabalhando como ESV (Educador Social Voluntário), você nitidamente sabendo que ali deveria estar um profissional e você tem uma pessoa com um custo baixíssimo pelo Estado mas também com uma série de dificuldades. Não tirando o mérito da pessoa fazer um trabalho voluntário mas tá muito claro uma espécie de desmonte, retirando cada vez mais os direitos e daqui a pouco as pessoas vão estar trabalhando só por troca de um currículo com horas registradas [...] (P9, 2019).*

*[...] Olha, eu não posso falar mal da Secretaria não porque eu conheço também o outro lado. Então, é muito interessante essa questão da...da...das formações, né, dos cursos da EAPE por exemplo [...] Mas assim, ainda continuo tendo mais autonomia do que se eu tivesse numa rede privada, ainda eu prezo por isso [...] (P10, 2019).*

*[...] a escola pública no Distrito Federal ela tem avançado bastante nas condições de trabalho. Pode avançar mais? Pode. Eu estou hoje numa gestão escolar e eu posso afirmar de fato que, a descentralização dos recursos financeiros, ela trouxe uma facilidade. [...] a carga horária de trabalho, eu considero na Unidade da Federação uma das situações que a gente tem que defender muito isso. Esse horário de planejamento é crucial pra que você consiga reverter isso em ganhos lá na regência de classe. Considero que nós temos uma defasagem salarial imensa, imensa mesmo, afinal de contas o professor hoje no nosso país que recebe cinco salários mínimos, mesmo que seja em início de carreira, eu acho que não é suficiente pra ele ter uma vida digna de trabalho [...] (P11, 2019).*

Portanto, os sujeitos da pesquisa alternam a visão de uma carreira com problemas, principalmente relacionados aos valores dos salários percebidos, e boas condições de trabalho no que concerne a horários, formação continuada e coordenação pedagógica, por exemplo. Ampliando o horizonte de análise, não podemos perder de vista que a carreira docente situa-se no seio do sistema capitalista. A carreira então, tende a enfrentar contradições com reflexos sobre o trabalho do professor. Um trabalho com caráter controverso:

Controverso no sentido de que a situação dos docentes enquanto trabalhador gera uma série de questões na direção da dificuldade de enquadrá-los como, trabalhadores improdutivos, na concepção marxista de que os mesmos não produzem a mais valia,



mas ao mesmo, por desenvolverem um trabalho imaterial (intelectual) estariam criando as condições necessárias, sobretudo às tecnológicas, para propiciar ao capital uma maior acumulação (MAUÉS, 2006, p.159).

Diríamos que as pressões para que a educação pública adentre o universo da produtividade e da eficiência, tão pertinentes à realidade das empresas, acaba por intensificar o trabalho dos professores. Mas a resistência dos professores diante das precarizações, desvalorizações, responsabilizações e toda a gama de ataques que a categoria vem sofrendo paulatinamente no nosso país, representada pelas palavras dos professores de geografia da rede pública do Distrito Federal é extremamente significativa. As demonstrações de desejo de permanecerem motivados, de continuarem a lecionar mesmo se não houvesse precisão financeira e o reconhecimento de que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal move esforços notáveis para melhor as condições de trabalho, são sintomáticas.

### **3.4. Configurações e condicionalidades da carreira docente no DF: Análises internúcleos**

A partir das análises dos núcleos de significação nós apreendemos os significados que os sujeitos da pesquisa atribuem a importantes dimensões do seu trabalho docente. Entretanto, a análise não é feita apenas de forma estanque, núcleo a núcleo. Para que a compreensão do fenômeno possa se compor de um caráter mais amplo, é preciso que intensifiquemos a análise internúcleos. As leituras flutuantes precisam embasar os sentidos das falas dos sujeitos em interconexões. “Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226-227). E a análise dos núcleos de significação visa chegar aos sentidos atribuídos pelas pessoas a um fenômeno, pois:

Comparados aos significados, os sentidos são mais singulares, subjetivos. Mais flexíveis, os sentidos variam de acordo com a totalidade da vida do sujeito, de modo que dependem de todas as experiências vividas. Os sentidos estão, assim, mais próximos dos indivíduos. Estão, portanto, mais implicados pela unidade afetivo-cognitiva que constitui o ser humano e sua história de desenvolvimento (AGUIAR; SOARES, 2008, p. 225).

Para isso a chegada aos núcleos de significação volta-se para uma função de desvelar os sentidos contidos e ocultos nos significados expostos. Não se atém unicamente à tabulação e quantificação de ocorrências de respostas para indagações diretas. Busca apreender sentidos e significados que não se mostram de forma imediata. É necessário um movimento mediatizado para se chegar ao âmago do que é trazido pela fala do sujeito. Fala que exprime o pensamento historicizado, politizado e ontológico.

Quadro 12 – Objetivos para se encontrar os núcleos de significação

| <b>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>                           |   |
|--|---|
| <b>A) CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO SER PROFESSOR</b>        | Sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos;  |
| <b>B) CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE</b> | Parece-nos importante insistir que o procedimento adotado visa avançarmos do empírico para o interpretativo. Isto é, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, que estamos denominando de zona de sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311). |
| <b>C) REALIZAÇÃO / ESTRANHAMENTO NO TRABALHO DOCENTE</b> |   |
| <b>D) TEMPORALIDADE E O FAZER-SE</b>                     |   |
| <b>E) MEDIAÇÕES SOBRE A CARREIRA DOCENTE NA SEEDF</b>    |   |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Assumimos a carreira docente e a temporalidade como importantes determinantes que agem na constituição dos sentidos do trabalho pelos professores, com o recorte para os professores de geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. As particularidades que envolvem a carreira são elementos importantes para a compreensão da maneira como ocorrem as transformações temporais dos professores durante o tempo que passam no exercício da docência. Entender o percurso dos professores em sua carreira é pertinente. “Seria, portanto, preciso que as ciências da educação procurassem compreender mais de perto e, eventualmente, agir sobre um aspecto que durante muito tempo foi negligenciado pelas pesquisas em educação: a materialidade do trabalho docente na escola” (GARIGLIO, 2004, p.44). Materialidade essa que passa pela constituição do professorado, mediante as condições concretas que se lhe oferecem para desempenhar suas funções docentes com primazia.

No Distrito Federal, encontramos alguns dados que colocam a carreira do magistério público em destaque no cenário nacional. A jornada ampliada dos professores (um turno para regência e outro turno para coordenação pedagógica), a remuneração que figura entre os primeiros lugares a nível de magistério do país, a disponibilidade de oferta de formação continuada pela própria Secretaria de Estado de Educação através da EAPE (sem custos para os professores), a possibilidade de redução de 20% da carga horária de regência de classe para professores a partir do 21º ano de exercício da docência, presença de um sindicato forte e atuante com histórico de organização da categoria para importantes conquistas – além de apoio jurídico, psicológico, convênios e de cursos e de momentos de socialização – o plano de carreira

com ascensão vertical e horizontal mediante o tempo de permanência na SEEDF e pela formação continuada, o afastamento remunerado para estudos (mestrado e doutorado), entre outras que fazem parte das carreiras do serviço público em geral, já abordadas por nós no capítulo 2.

Acompanhamos Cardoso (2017) quando afirma que a docência atravessa o tempo transformando o professor, a medida em que se sucedem acontecimentos de várias ordens. O engendramento dos professores, segundo a autora:

É um percurso construído por meio de vivências, onde o professor se desenvolve exercendo influência sobre o ambiente que atua e sendo ao mesmo tempo influenciado por ele. Essa movimentação é marcada por etapas que apresentam características específicas, de acordo com os espaços, os tempos e as condições de trabalho. Esse processo de construção da carreira docente considera os desafios e as exigências da sociedade e também as especificidades que marcam o segmento de ensino no qual o professor atua, a infra estruturada da escola (estrutura física, número de alunos por turma, recursos didáticos, etc.), relação com seus pares e com os alunos. Para alguns professores, esse percurso pode acontecer de modo tranquilo enquanto para outros pode se apresentar como um momento marcado por tensões, dúvidas, angústias, medos, dilemas revelando-se assim um processo complexo (CARDOSO, 2017, p.4287).

A autora apresenta as vivências como meio para o desenvolvimento do professor. Em paralelo, temos os estudos sobre a existência de um ciclo profissional docente que também considera que o modo como o professor atravessa a temporalidade de sua carreira lhe imputa diferentes possibilidades de comportamentos, perspectivas e graus de motivação para o trabalho.

As entrevistas que realizamos, permitiram que obtivéssemos núcleos de significação a partir das falas dos sujeitos, onde a emotividade, a mediação, as contradições e os diferentes significados envolvidos, situados em uma realidade concreta de relações econômicas, políticas, sociais e de disputa de poder nas quais o Brasil se insere, emergiram com tenacidade. Como salientam Aguiar e Ozella (2013) o movimento da investigação dos núcleos de significação possibilita compreensões voltadas para a totalidade do fenômeno, desde que se mantendo a atenção em pontos cruciais:

É importante destacar ainda que, para nos aproximarmos de uma apreensão mais global do sujeito, é necessária a articulação de todos os núcleos levantados. Em alguns casos, pela qualidade da informação obtida, a análise pode ficar, num primeiro momento, mais circunscrita a aspectos da história do sujeito, entretanto, ao serem articulados com informações advindas da realidade social e cultural e com os outros núcleos, evidenciam-se outras determinações fundamentais, fazendo, inclusive, com que as informações adquiram outra qualidade (p.319).

Na tentativa de enxergarmos de forma um pouco mais aprofundada o que apreendemos pelos núcleos levantados, a figura a seguir exemplifica as dimensões que englobam o conjunto obtido a partir dos nossos sujeitos:

Figura 9 – Núcleos de significação em seus contextos intervenientes



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Os núcleos de significação estão inseridos na realidade do Distrito Federal, que por sua vez é englobada pela situação do mundo em que vivemos o qual está subsumido pela hegemonia do capitalismo e seus mecanismos de dominação, exploração, acumulação e consentimento.

O movimento que impulsiona a ampliação de níveis da rede de múltiplos determinantes que atuam sobre os professores é histórico e dialético. O professorado ocupa uma posição no capitalismo que sofre com intenso processo de proletarização de suas funções (APPLE, 1989).

Em momentos distintos, as falas dos entrevistados se integram a um bloco conjuntural maior e indica que existe a percepção de que o que se vive no ambiente micro, da sala de aula, é reflexo do que ocorre no patamar macro da economia, da política e do poder. Podemos citar como referências feitas a um contexto mais amplo que o interior da escola nos excertos:

*[...] Todo mundo acha que era o pobre que dava jeito; pobre não dá jeito, o pobre tem que dar um jeito porque tem que sobreviver, o jeito quem dá é a classe média, né! [...]* (P3, 2018).

*[...] Porque é muito atual, né, você tem um lado muito atual da geografia. Que é esse lado da geopolítica, esse lado de mundo, de mudanças políticas e econômicas e geográficas que vai acontecendo no mundo então você tem geografia o tempo todo. [...]* (P6, 2019).

*[...] a escola ainda não aprendeu a conviver com os novos tempos. Nos tempos atrás, não faz muito, as nossas pesquisas estavam no livro, na orientação de professor, hoje a nossa juventude tem o oráculo google, né, ele é quem responde tudo e ele é muito mais interessante. [...]* (P4, 2019).

*[...] Há muita patrulha, há muita desinformação que vira verdade, que chega dentro de sala de aula, que vira afronta. Então estas posturas e a gente pode voltar um pouquinho no tempo assim, 2013 – estava ali se organizando o pleito eleitoral – 2014, a gincana eleitoral que foi, depois 2015 o processo de impeachment, aí agora a atual conjuntura [...] (P4, 2019).*

*[...] Hoje eu sou um cara que não acredito em várias questões que eu ouço falar de educação, principalmente em política. Então quando eu vejo um jornal, quando eu vejo um Secretário de Educação, [...] começa questionar se isso vai ser legal, se vai funcionar, se não vai, né. [...] (P6, 2019).*

São falas que acreditamos estarem em acordo com a noção de que os motivos que se relacionam às dificuldades da carreira docente e do trabalho do professor em si, estão ligados a elementos mais integrados à realidade socioeconômica e histórica, do que simplesmente a um conjunto de fatos isolados. É algo importante, uma vez que as possibilidades de entendermos a forma como os professores de geografia se constituem ao longo do tempo na carreira aumentam a medida que temos nos sujeitos pessoas que enxergam o real de forma mais direta com sua complexidade. Recorremos a Aguiar e Ozella (2013) para reforçar a necessidade dessa ampliação da análise a partir da integração dos núcleos:

*[...] Acreditamos que, neste movimento de articulação dos núcleos entre si – e com as condições sociais, históricas, ideológicas, de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão –, uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos (p. 319).*

Fica claro que ao reunirmos aspectos da ‘constituição histórica do ser professor’, nos deparamos com posicionamentos dos sujeitos frente a características históricas do passado vivido que se entrelaçam com os momentos atuais. Em sequência, veremos que muito do que o núcleo revela em si, pode aumentar a compreensão dessa constituição do professor pois está intrinsecamente ligado ao que o professor vai apreender sobre condições de trabalho, o que o realiza ou lhe causa estranheza na docência, que permite admitir que ele se transformou ao longo do tempo, inclusive na carreira e interfere em suas avaliações sobre a carreira na SEEDF.

Essa seria uma imbricação internúcleos. Não há uma ordem hierárquica ou elencável como ponto de partida ou ponto de chegada. Mas acontece a síntese em torno dos núcleos, que explicam uma história dos sentidos atribuídos ao trabalho docente, sem que isso se mostre a um primeiro e rápido olhar, pois:

*A subjetividade não se constitui simplesmente pela apropriação das determinações, de modo linear; temos que, neste processo, considerar a dialética objetividade/subjetividade, mas este é nosso rumo. Acreditamos que o que pode não garantir, mas ser de grande auxílio nessa empreitada, é a clareza e a articulação necessária do método, da teoria e dos objetivos da pesquisa (Ibidem, p. 320).*

Na continuidade das análises internúcleos, vemos que o temor de que a carreira ainda venha a sofrer com mais diminuições em seus pontos positivos ou diante daquilo que já se

considerava parte do que se aguardava desde a entrada na docência, integra o conjunto dos núcleos:

*[...] o que me incomoda é não poder aposentar, porque infelizmente eu já tô contando os tempos, contando meu tempo de carteira assinada, tudo que eu tenho, já tenho quase trinta anos de tempo, tempo...mas não tenho idade [...]* (P3, 2018).

*[...] Nesse modelo eu creio que ninguém, nenhum educador, nenhum professor consiga avançar além do que nós já temos em termos de tempo. Professor, trinta anos de serviço, 55 de idade é o que a gente consegue [...]* (P11, 2019).

*[...] ainda que a gente tenha que trabalhar muitos anos aí com a reforma da previdência a mais do que já tava previsto [...]* (P4, 2019).

*[...] Então hoje, com essa perspectiva de trabalhar até os 62 anos, a priori, eu acho que sofrer com alunos indisciplinados, te maltratando, gritando...com 62 anos, por mais que você tenha uma vida ativa, eu acho que vai ser muito difícil [...]* Mas, muito triste essa nossa realidade hoje. Porque se passar essa reforma da Previdência com ela está hoje, eu acho que a mulher vai ser a maior prejudicada [...]

 (P7, 2019).

*[...] pra mim, hoje ser professor é muito triste. É muito triste e eu falo isso pros novatos que estão chegando. Eu falo: “olha vocês vão perceber, vocês vão viver coisas, várias dificuldades como professor numa instituição de ensino e vocês estão dispostos a isso? Porque é sofrimento mesmo. Vocês vão passar sofrimento [...]* (P6, 2019).

Aqui temos outro bloco de apreensões sobre o que é elaborado pelos professores em suas falas e delineiam os sentidos e significados da docência: - as incertezas advindas da instabilidade política, jurídica e econômica que o Estado brasileiro tem vivido nos últimos anos.

Os professores de geografia que participaram da pesquisa reúnem suas falas em uma direção de criticarem a realidade institucional, no que a ela podem atribuir responsabilidades, mas também fazem autocríticas pessoais e da educação atual também. Brando e Caldeira (2009) apresentam essa situação que vimos ao longo das análises intranúcleos de modo que:

Segundo Gatti (1996), a imagem social que os professores apresentam de si mesmo é bastante contraditória. A autora revela que se, por um lado, os professores exaltam a gratificação exposta pelos pais e pelas crianças, por outro, apontam: o descaso das políticas sociais para com a educação; a falta de respeito e interesse dos alunos; a falta de comprometimento dos pais ou da família com a educação dos filhos; os baixos salários; a desvalorização sentida pela arbitrariedade com que inovações e reformas educativas são impingidas a eles e pelo sistema, e o sentimento de desvalorização revelado pelo entorno da escola em que trabalham (BRANDO; CALDEIRA, 2009, p. 158).

Finalmente, se os professores apresentam contradições nessa imagem social de si, ou na forma com interpretam seu próprio modo de se constituir, é conveniente apresentar suas falas que perpassaram pela questão do que ele faz na escola e os porquês disso, unindo os núcleos em torno de uma questão, que é pensar os sentidos da docência desde antes de ser professor até o momento atual:

*[...] eu me lembro de vivenciar os chamados da Rede Globo da Guerra do Golfo – eu me lembro que eu tava no 3º ano, e falavam: “Conflito no Golfo Pérsico” e aquilo mexeu muito comigo porque eu não sabia onde era o Golfo Pérsico, o que que estava*

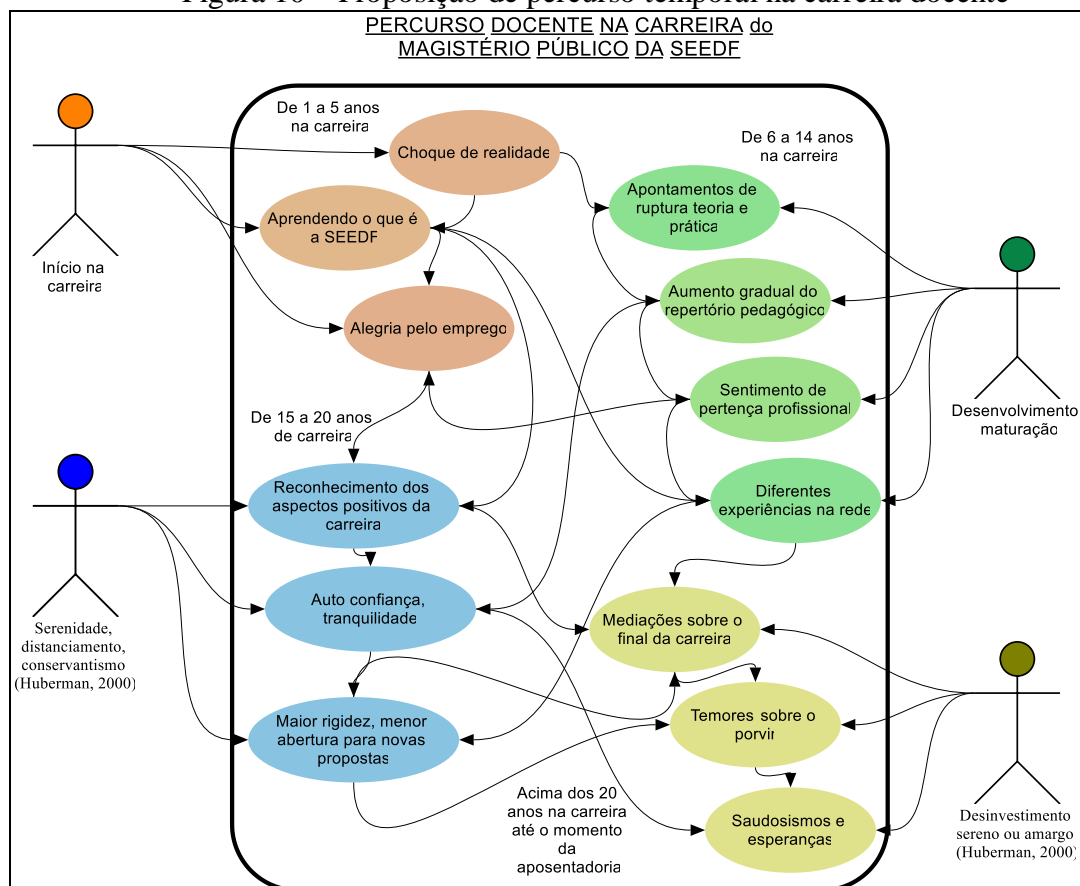
*acontecendo e assim, apesar de ter minha vida...adolescência inteira no esporte, eu me senti “burra”, no sentido cru da palavra, [...] (P7, 2019).*

*[...] eu lamento um pouquinho até a questão do ambiente escolar não ser um ambiente de discussão, não ser um ambiente de debate. Usando uma palavra assim meio pobre, você acaba se “emburrecendo” dentro do ambiente escolar e isso é uma coisa que eu também lamento mas eu insisto com o grupo de professores pra que eles não deixem isso acontecer também, esse “emburrecimento” dentro da escola [...] (P9, 2019).*

*[...] Porque antes eu fazia projetos pra serem significativos; todos os dias você faz projeto só pra mostrar que tá fazendo e você tá vendo que não tá surtindo efeito nenhum, nada! Como é que você não se sente desmotivada? [...] (P10, 2019).*

O que tentamos mostrar aqui é que os núcleos de significação são transitórios e oscilam dentro das mediações e contradições que os sujeitos demonstram ao explanarem suas ideias articulando os paradigmas vigentes com as suas vivências no interior das escolas. Identificamos cinco núcleos de significação nas falas dos entrevistados; falas essas que apresentam conexões com a base teórica. Falas que revelam sentidos do trabalho docente, que não se aparecem de forma imediata. Sobre a perspectiva da temporalidade da carreira docente, tão discutida em nosso estudo, poderíamos sintetizar as análises internúcleos com outra figura ilustrativa:

Figura 10 – Proposição de percurso temporal na carreira docente



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Representa o movimento dialético entre momentos diferentes na carreira docente. No entanto, não estabelece que existam momentos estanques, lineares e unidirecionais para o passar do tempo na carreira docente. Existem períodos nos quais as condições materiais de existência dos professores e seu grau de reconhecimento do interior do sistema educacional no qual trabalha se expandem e transformam lentamente o modo como lidam com as especificidades da docência. Então, entendemos que se fôssemos estabelecer a existência de estágios ou fases temporais para a carreira docente, elas não se apresentariam como etapas estanques. Por isso nossa ilustração busca mostrar que elas se comunicam com outras, por vezes deslocadas do ponto de vista temporal.

Temos o início de carreira, marcado sobretudo pelo primeiro quinquênio onde o professor conclui o estágio probatório, passa a fazer jus a Licença Prêmio por Assiduidade e precisa apresentar os cursos de 180 horas para a ascensão na tabela salarial. O final da carreira, colocado a partir dos vinte anos devido ao fato de ser o período reconhecido pela própria Secretaria de Estado de Educação como um momento em que o professor merece redução na sua carga horária de regência de classe, pois já se encontra em um momento de indiscutível desgaste e cansaço.

Propusemos a mediação entre os núcleos de significação que encontramos na pesquisa com as teorizações sobre o ciclo da carreira docente. Nesse movimento, tivemos a entrada na carreira como um momento que se destaca por apresentar, pelas falas dos sujeitos – às vezes literalmente – a questão do choque de realidade. Esse impacto é compensado pela satisfação em conseguir um emprego público e o vislumbre por passar a conhecer a Secretaria de Estado de Educação do DF, agora como parte dela, como agente do Poder Público.

Ocorre ainda uma fluidez acentuada das caracterizações preconizadas nas teorias de ciclo de carreira docente, sobretudo quando adentramos no que podemos chamar de ‘meio da carreira’. Um período que se desloca para algo acima dos cinco anos, até por volta dos vinte anos de trabalho na rede. Esse intervalo é analisado pelos sujeitos de maneiras muito diversas. As conexões com o final da carreira (acima dos vinte anos de trabalho docente) existem, mas pode-se perceber ligações com o início também. Além disso, os sujeitos expõem que passam ou passaram por diversas realidades escolares, às vezes migrando por diferentes CRE’s, onde se deparam com as mais variadas realidades tanto do ponto de vista da gestão das escolas, quanto da realidade da comunidade escolar. Por exemplo:

*[...] a primeira escola foi na Samambaia, a escola 415 depois eu fui pra 427 como quarenta horas. Trabalhei na 427 três anos, como professora, e fui convidada pra coordenação e depois de dois anos na coordenação eu fui convidada pra supervisão. Fiquei na supervisão um tempo, depois com a mudança de direção, eu voltei pra sala de aula [...] Então eu pedi um ex-ofício pra Taguatinga e vim trabalhar no que hoje é*



*o 19, na época era CEF 40 de Taguatinga. [...] e lá a escola me chamou novamente e eu volto pra Samambaia, né, pra dar um apoio na direção novamente. Fiquei lá mais um tempo, na direção [...] E aí, eu consegui transferir...transferência pra Taguatinga novamente, aí eu fui pro 16 [...] e fiz o concurso de remoção e fui pro 09 de Taguatinga. [...] Quando eu fui assumir no 09, uma professora por ser mais antiga pegou a vaga da manhã e não tinha vaga. E aí eles me devolveram pra Regional e tinha uma vaga aqui no CED 06. Então aqui eu já tô pelo terceiro ano, aqui no CED 06 mas ainda tô como provisória em função dessa situação diferenciada (P7, 2019).*

*[...] E aí naquele ano [...] que eu assumi eles me colocaram em Taguatinga, as minhas primeiras vinte horas. Fui praquela escola, pro 15 [...] Não demorou muito eles me arrumaram as outras vinte horas aqui na Ceilândia. No 20 [...] do 20 eu pedi remoção, fui pro SESI, trabalhei no SESI mais ou menos uns dois-três anos [...] Depois do SESI eu trabalhei aqui em cima, na Escola Classe 06 [...] e trabalhei em Taguatinga, trabalhei também no 09 antes de vir pra Ceilândia definitiva as vinte horas, trabalhei em Taguatinga, e depois do 06 eu vim pra cá (O CED 07 de Ceilândia) [...] Fui pro Plano, não gostei muito né, acho que o perfil dos alunos é muito diferente da Ceilândia, o perfil dos colegas de trabalho é muito diferente da Ceilândia [...] (De volta para o 07) Então, no último ano, 2014, eu dei aula pro 9º ano e quando foi...é...em 2015 mudou a direção da escola, o diretor saiu a vice virou diretora e ela me convidou pra fazer parte da coordenação (P12, 2019).*

Trata-se de uma movimentação dentro da rede que avança para além do início da carreira e só vai encontrar uma certa estabilidade já pelas imediações do intervalo que chamamos de final da carreira. Tais vivências, ora se aproximam dos elementos que constituem a entrada na carreira, ora se conectam ao final dela.

Os professores entrevistados nos apontaram direções sobre suas interpretações da constituição de um professor na carreira da SEEDF. Existem vários significados atribuídos para temáticas generalizantes presentes no trabalho docente. Essas temáticas giram em torno das condições de trabalho, da valorização da carreira diante da remuneração percebida, dos relacionamentos com a comunidade escolar e da formação inicial e continuada. O “motor” que põe esses determinantes em movimento é a história. A sustentação de toda essa realidade é a base econômica hegemônica – em nosso tempo e espaço, o capitalismo. Conforme Sánchez Vázquez, a preponderância do econômico pode ser vista assim:

*O papel determinante do econômico corresponde ao lugar central que a produção ocupa na sociedade humana e em sua história, na medida em que não é só produção de um mundo de objetos, de bens úteis, mas na medida em que, por seu caráter social, é também produção de relações sociais e condição necessária de todo tipo de produção. O econômico é determinante, em última instância, porque as relações materiais produtivas do homem com a natureza e as que se estabelecem em consonância com elas, como relações econômicas entre os homens determinam todas as demais (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p.350-351).*

A constituição dos sentidos e significados por parte dos professores para o seu trabalho, acaba sendo erigido sobre a influência da base econômica que rege a sociedade. Para exemplificar tais colocações, produzimos uma figura que busca mostrar os significados

orbitando um bloco de sentidos do trabalho docente, a partir da síntese dos núcleos de significação que obtivemos:

Figura 11 – Significados orbitando sentidos do trabalho docente, segundo professores de geografia.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Os posicionamentos vistos, com suas contradições, digressões e retomadas, indicam que os professores são sensíveis ao quadro de instabilidade geral que envolve o seu trabalho. Mesmo que por vezes não possam, ou não saibam como, intervir junto ao processo a fim de torna-lo mais adequado às necessidades da categoria. Assim, os núcleos de significação possibilitam a integração desses fatores numa análise que tenha a meta de enxergar o máximo da totalidade fenomênica. Nas palavras dos autores, reforçamos que a avaliação internúcleos avança para: “Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sociohistórico, à luz da teoria” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

O tornar-se professores acontece em meio a um desenvolvimento de disputas de ideias e por poder político e econômico, como reflexos de dimensões variadas sobre o trabalho docente. Por isso, tantas diferentes argumentações, às vezes favoráveis e outras vezes críticas e negativas, a respeito da carreira a que fazem parte.

Essa tentativa de integrar os núcleos de significação em suas dimensões de busca pela totalidade do fenômeno, promove a necessária comunicação internúcleos, já que o objeto em

análise é o mesmo. Assim, os sentidos e significados que os sujeitos atribuem ao trabalho docente mostram-se imbricados a suas condições ontológicas e materiais. Com as contradições que a vida de professores no Brasil convive, engendram-se pela temporalidade sim, mas com uma série de múltiplas determinações históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais e de suas peculiaridades individuais, que são pouco discutidas pelas teorias dos ciclos de vida profissional docente clássicos. Nesse ponto reside um perigo iminente, de que, de forma intencional ou – pior – sem perceber, se produza material científico que acabe alimentando os interesses em manter desvalorizada, intensificando e precarizando, ainda mais, a carreira docente. Mészáros trata da cumplicidade que, muitas vezes, existe entre os avanços proporcionados pela ciência e os interesses do capital:

Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores de ordem social do capital, como a ordem natural inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema em nome da objetividade científica e da neutralidade de valor (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

A pesquisa aqui realizada partiu de uma linha básica de que o trabalho docente precisa ser estudado sob a ótica de que é uma das atividades humanas modernas de grande importância social, para o desenvolvimento da coletividade e da emancipação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pergunta de partida “Quais os sentidos do trabalho constituídos pelos professores de geografia ao longo de sua carreira na SEEDF??” não dispõe de resposta única e uníssona. Entretanto, através dos passos que demos desde a maturação da temática pelas aulas da pós-graduação, participações em eventos regionais e nacionais, leituras densas e diversificadas, levantamentos de dados oficiais e com a pesquisa de campo, conseguimos chegar a esse momento com uma compreensão muito mais sólida sobre a questão.

O engendrar-se professores de geografia da rede pública pode ser entendido como um processo histórico que se origina de maneira difusa na vida do docente em momentos em que ele nem sequer supunha vir a se tornar um trabalhador dessa área. Sua formação em geografia acontece, em muitos casos, a partir de uma escolha secundária, pois o curso realmente desejado era outro. A perspectiva de se tornar um geógrafo e atuar como bacharel no mercado de trabalho também é uma realidade para muitos estudantes da ciência geográfica. E há casos onde adentrar o magistério aconteceu motivado pela disponibilidade do mercado de trabalho ou por algum convite inesperado. Um somatório com reflexos no percurso do professor ao longo do tempo em que passa na carreira.

Os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal nos mostraram importantes elementos para a compreensão sobre os sentidos que eles atribuem ao trabalho docente, tendo a carreira como ponto nevrálgico das análises. Através dos núcleos de significação foi possível entender que tais professores se constituíram na carreira após passarem por uma formação na qual destaca-se a visão de que os cursos de geografia carecem de maiores momentos de prática, para dotar os futuros docentes de instrumental que lhes permita enfrentar as imensas dificuldades que o magistério lhes reserva.

Os núcleos de significação nos trouxeram maior compreensão de que os professores de geografia constituem sentidos para a docência de maneiras bem peculiares em momentos diferentes na temporalidade da carreira. Isso nos permitiu analisar que as teorias que admitem a existência de um ciclo de vida profissional docente encontram algumas similitudes ao observarmos a constituição dos professores de geografia da rede pública do DF que foram sujeitos de nossa pesquisa. Nesse quesito, o início e o final da carreira apontam para aproximações com o que foi teorizado, por vários estudiosos, entre eles Michael Huberman (2000) com seu modelo esquemático e especulativo.

Os núcleos de significação agruparam indicadores provenientes de pré indicadores das falas dos nossos sujeitos da pesquisa, de maneira a mostrar os sentidos e significados que os

professores usam em seu processo de construção como docentes. A ‘constituição histórica do ser professor’ como núcleo que contempla os percursos da vida pessoal até a chegada à faculdade anuncia o despontar do professor; em seguida, as ‘contradições da formação e do trabalho docente’ trazem os professores indicando o que a formação inicial fez por eles como pessoas que precisam exercer o magistério público sob condições bastante oscilantes, entre boas estruturas e total precariedade; na ‘realização / estranhamento no trabalho docente’, os professores como trabalhadores improdutivos, que realizam um trabalho imaterial, apresentam suas afetividades sobre a profissão e a função em sala de aula; no núcleo de significação da ‘temporalidade e o fazer-se professor’, as influências que o tempo exerce sobre o modo de atribuir sentidos ao trabalho docente são reunidas; por fim, as ‘mediações sobre a carreira docente na SEEDF’ trazem os apontamentos dos professores sobre a carreira, suas expectativas, seus anseios e suas esperanças para os próximos períodos.

Vale destacar que a separação entre teoria e prática surge de forma recorrente nas falas dos sujeitos, mostrando o quanto as influências epistemológicas de modelos tecnicistas que elegeram o pragmatismo, o imediatismo e a aplicabilidade dos conhecimentos permanecem vivas e fortes nos professores de geografia. As condições de trabalho dispostas no trabalho docente, no Brasil e no Distrito Federal, atuam de maneira direta na constituição dos sentidos do trabalho para os professores.

Entretanto, assumindo a teoria e a prática como unidade e não como categorias opostas ou complementares entre si, vemos que existe uma tendência a desqualificar a formação inicial a partir dessa dicotomia. Os professores podem acabar agindo como defensores de um sentido de desqualificação de sua própria profissão, sem se darem conta da gravidade que isso representa. A práxis (PIMENTA, 1995; CURADO SILVA, 2011, 2018; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007; MARX; ENGELS, 2009) enquanto unidade teoria e prática pode elevar o trabalho dos professores à condição de transformador, emancipador. Mas reside aí um embate epistemológico que requer amplos debates e que possa chegar aos cursos de formação.

Estudando os percursos formativos e as trajetórias na carreira docente dos sujeitos da pesquisa, comunicados por eles em suas falas, notamos a pertinência dos estudos que abordam as dificuldades que o magistério enfrenta e como a carreira docente possui um papel preponderante na composição de afetividades e de desilusões dos docentes para com a sua função de ensinar.

Ainda com os núcleos de significação vimos que as relações professor-aluno são as grandes responsáveis pela esperança e pelas satisfações apontadas pelos sujeitos. Recorrendo às categorias do materialismo histórico e dialético, nos é possível ampliar um pouco mais a

compreensão do quanto as contradições compõem um quadro da realidade de sentidos e significados que os professores atribuem ao seu trabalho. Incluindo sempre o papel, às vezes sutil, disfarçado, de uma poderosa base econômica subsumindo todas as relações de trabalho que queiramos analisar. Para o que é muito loquaz István Mészáros:

Assim, a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de doutrinação permanente, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente consensualmente internalizada como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela sociedade livre estabelecida e totalmente não objetável (MÉSZÁROS, 2008, p.82).

A temporalidade que influi na transformação do homem de criança em adulto e toda a carga de diferentes comportamentos de um e outro, também dá sinais de que o professorado é atingido por esse fator na constituição do seu ser profissional. Porém, as mediações, idas e vindas, saltos sobre etapas teorizadas e, sobretudo, a adaptação para a realidade do Brasil e do Distrito Federal não nos permitam falar de um modelo que se encaixe com exatidão ao pressuposto de um ciclo da carreira.

Mas, o que realmente apreendemos sobre os sentidos e significados que os professores de geografia possuem sobre sua constituição na carreira docente é que o tempo os influencia a transformar seu trabalho, mas influencia de forma esparsa, não linear e com pouca certeza de que são transformações sempre em direção a melhoras do trato com a sua profissão. Há uma oscilação dialética, ora em um sentido que poderíamos dizer como ‘evolutivo’, ora no sentido então inverso. As condicionalidades do trabalho docente estão no âmago desse movimento.

Espera-se que os estudos sobre o engendramento dos professores da educação básica prossigam investigando as múltiplas determinações que orbitam e atingem a sua constituição como trabalhadores. Mesmo não alcançando respostas definitivas, pelo menos é possível que a compreensão cada vez mais ampla, tendo em vista a totalidade do fenômeno, possa angariar caminhos para atender demandas da carreira docente, em diferentes momentos temporais que se encontrem.

Encontrar meios de fazer com que os nossos professores sejam vistos em suas dimensões biológicas, ontológicas e psicológicas, garantirá melhorias para aquilo que é a razão da educação humana: - um ensino de qualidade, emancipador, capaz de formar homens de maneira integral e aptos a viverem juntos em harmonia e transformar a sociedade em um modelo de justiça social, com igualdade plena entre as pessoas, onde cada um possa viver segundo o resultado do seu trabalho e da partilha comum dos recursos gerados pela coletividade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Lei Complementar nº 330/2017. **Altera dispositivos da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração PCCR dos Profissionais do Ensino Público Estadual, e Lei nº 1.704 de 26 de janeiro de 2006.** Disponível em: <<http://acessoainformacao.ac.gov.br/wps/portal/acesso-informacao/acesso-informacao/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **As formas de significação como mediação da consciência: Um estudo sobre um grupo de professores da Prefeitura Municipal de São Paulo.** 1997. 274 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia, Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** Revista brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217666812013000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812013000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jul. 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. **A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). v. 12, n. 1. Jan./jun., 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572008000100015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572008000100015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jul. 2018.

AMAPÁ. Lei nº 2322/2018. **Incorpora a Gratificação de Regência de Classe (GRC), Gratificação para Pedagogos, Auxiliares Educacionais e Especialistas (GPAE) e a Gratificação de Suporte Técnico e Pedagógico (GSTP) ao vencimento base dos profissionais da Educação Básica do Poder Executivo Estadual.** Disponível em: <[http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=88476](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=88476)>. Acesso em: 28 dez. 2018.

AMAZONAS. Lei nº 4.578/2017. **Altera, na forma que especifica, a remuneração de todos os servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, e dá outras providências.** Disponível em: <[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/10058/10058\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/10058/10058_texto_integral.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.

APEOC. Sindicato dos Servidores Públicos lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará. **Tabelas de Remuneração 2018.** Disponível em: <<https://apeoc.org.br/sindicato-apeoc-divulga-tabela-salarial-do-magisterio-de-2018/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Salário Base 2018**. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/salario-base/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Tabelas Salariais 2018**. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/tabela-de-vencimentos/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

APP – SINDICATO. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná. **Tabela de vencimentos**. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/professores/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

APPLE, Michel W. **Educação e Poder**. [Tradução: Maria Cristina Monteiro]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **A educação pode mudar a sociedade?** [Tradução: Lilia Loman]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola – um estudo na perspectiva sócio-histórica**. Tese (Doutorado). 268 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, Abr. 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. [Tradução de Pedrinho A. Gareschi]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez; PUENTES, Roberto Valdez (1). **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun., 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 21 set. 2018.



BRANDO, F. da R.; CALDEIRA, A. M. de A. **Investigação sobre identidade profissional em alunos de licenciatura em ciências biológicas.** *Ciência e Educação*, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília: v. 135, nº 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília: seção 1, p. 1 Edição Extra, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.** Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **MEC anuncia piso salarial dos professores com aumento de 6,81%, índice acima da inflação.** Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/58871-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-aumento-de-6-81-indice-acima-da-inflacao>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília-DF, 2017b. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 24 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Seminário de Apresentação do Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** Brasília, DF: MEC/INEP, 2018. Disponível em < [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/1476034](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/1476034)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CAMPBELL, M. R.; THOMPSON, L.K.; BARRET, J.R. **Constructing a personal orientation to music teaching.** New York: Routledge, 2010. p. 22-41.

CARDOSO, Solange. **Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras?** In: Educere: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Curitiba, PR, 2017. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528\\_13853.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde.** Brasília, 2018. Disponível em: < <http://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/66178-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-por-problemas-de-saude>>. Acesso em 12 jan. 2019.

CONSULPLAN. Governo do estado do Pará. Secretaria de Estado de Administração. Secretaria de Estado de Educação. **Concurso Público para provimento de vagas em cargos da Carreira de Magistério Público.** Concurso Público c-173 edital nº 01/2018 – SEAD, 19 de março de 2018. Disponível em: <[https://d3du0p87blxrg0.cloudfront.net/concursos/481/31\\_551244.pdf](https://d3du0p87blxrg0.cloudfront.net/concursos/481/31_551244.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CRUZ, Rosa Evangelista da. **Pacto Federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque.** Tese (Doutorado). 434 f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CRUZ. Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife.** Tese (Doutorado). 280 f. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2014.

\_\_\_\_\_. **Professor Polivalente: Profissionalidade docente em análise.** 1ª edição, Curitiba: Appris editora, 2017.

CURADO SILVA, Kátia A. C. P. da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** Tese (Doutorado). 292 f. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia – Go, 2008.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Linhas Críticas, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193519170003>>. Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **A perspectiva do professor pesquisador/reflexivo e a figura do Barão de Münchhausen.** Linhas Críticas, v. 21, n. 46, p. 565-583, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4641>. Acesso em: 15 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da práxis na formação de professores: Perspectiva crítico-emancipadora.** Revista Ciências Humanas, Frederico Westphalen-RS, v. 18, n. 2, p. 121-135, set./dez., 2017. Disponível em < <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da práxis na formação de professores: Perspectiva crítica emancipadora.** Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2604/showToc>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CURADO SILVA, Katia Augusta Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A constituição de um projeto coletivo de estudos e pesquisa: a formação docente na/para e pela práxis no GEPFAPE**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores - Formação Docente, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 75-88, jan./jul. 2018. Disponível em:<<http://www.revformacaodocente.com.br>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

DAL ROSSO, Sadi. **Jornada de trabalho**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1979.

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). **Salário mínimo nominal e necessário. 2018**. Disponível em:<<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#>>. Acesso em 20 de março de 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão. **Carreiras do DF**. Brasília, 2018a. Disponível em < <http://www.seplag.df.gov.br/carreiras-do-df/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Unidades Escolares**. Brasília-DF, 2018b. Disponível em: < <http://www.se.df.gov.br/unidades-escolares/>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria de Gestão de Pessoas – SUGEP. **Dados quantitativos de professores de geografia da rede**. Brasília-DF, 2019.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março, 2002.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.)

**Educação, modernidade e civilização. Fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista.** Autêntica: Belo Horizonte, 1998.

FERNANDES, Maria Helena Gonçalves dos Anjos. **Desenvolvimento profissional docente e avaliação de desempenho: Percepções de professores experientes.** 2014. Dissertação (Mestrado). 202 f. Universidade de Coimbra, Portugal, 2014.

FETEMS. Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul. **Tabela de Salários.** Disponível em: <<https://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu:3/submenu:11/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

FONTANINI, Carlos Augusto Candêo; FILIPAK, Sirley Terezinha; KRAST, Jakeline. **As fases na vida dos professores: Um estudo com professores do curso de administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil.** Revista Espacios, Caracas-Venezuela, v. 38, n. 35, p. 15-30, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p15.pdf>>. Acesso em: 30 fev. 2019.

FREIRE, Madalena. **A formação permanente.** In: Freire, Paulo: **Trabalho, comentário, reflexão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e formação docente, contexto histórico e política na América Latina.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTÍNEZ, Deolinda (compiladoras). **Nuevas regulaciones educativas em América Latina: experiências y subjetividad.** Lima: UCH, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Prefácio.** In: VENDRAMINE, C.R.; MACHADO, I. F. (Org.) **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FULLER, F. **Concerns of teachers: a developmental conceptualization.** Educational Research Journal, n. 6, v. 2, p. 207-226, 1969.

FUMARC. Fundação Mariana Resende Costa. **Concurso para Magistério Minas Gerais 2018.** Disponível em: <[http://www.fumarc.com.br/imgDB/concursos/EDITAL\\_SEE07-2017\\_RETIFICACAO\\_1-2-3-4-20180226-081547.pdf](http://www.fumarc.com.br/imgDB/concursos/EDITAL_SEE07-2017_RETIFICACAO_1-2-3-4-20180226-081547.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Concurso para professor Bahia - 2017.** FCC. Disponível em:<[http://www.concursosfcc.com.br/concursos/govba217/edital\\_de\\_abertura\\_de\\_inscricoes\\_doe\\_de\\_10.11.pdf](http://www.concursosfcc.com.br/concursos/govba217/edital_de_abertura_de_inscricoes_doe_de_10.11.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias.** 2ª edição. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em 13 de março de 2018.

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas.** 2004. Tese (doutorado). 291 f. - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

GARIGLIO, José Angelo; BURNIER, Suzana L. **Os professores da educação profissional: saberes e práticas.** Cadernos de Pesquisa, v. 44, n.154, p. 934-959, out-dez, 2014. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209452>>. Acesso em: 14 out. 2018.

GATTI, Bernadette A. **Formação de professores no brasil: características e problemas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONÇALVES, José Alberto. **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: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: 10 jul. 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Estado confirma pagamento de reajuste ao completo do magistério para 2018.** Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/estado-confirma-pagamento-de-reajuste-ao-completo-do-magisterio-para-2018>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

HÚNGARO, E. M. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx.** In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores associados, 2014.

HYPOLITO, A. M. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente.** Revista Educação: Teoria e Prática. Rio Claro, v. 21, n. 28, out-nov, São Paulo: 2011. Disponível em < [http://www.academia.edu/1546437/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o\\_Gerencialista\\_da\\_Escola\\_e\\_Trabalho\\_Docente](http://www.academia.edu/1546437/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o_Gerencialista_da_Escola_e_Trabalho_Docente)>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

KOCHHANN, Andréa; SILVA, Hilda Freitas. (Org.) **Emancipação humana: tessituras pedagógicas.** Goiânia: Kelps, 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACOSTE, Yves. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 3ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

LEHER, R.; LOPES, A. **Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação.** In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. (Org.). Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008, p. 73-96.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de geografia do ensino fundamental.** 2012. 222 f. Tese. (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2012.

LIMA, Francisco Renato. **Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade.** Debates em educação, v. 9, n. 18, mai/ago, p. 120-135, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2608>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** [Tradução: Lya Luft e Rodnei Nascimento]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** [Tradução de Willian Laços]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009. Disponível em: <[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

MARIZ, Ricardo Spíndola. **Os sentidos do trabalho docente na educação superior privada em expansão (1990 a 2010).** Tese (Doutorado). 265 f. Pós Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

MARTINS, Danyela Medeiros. **Coordenação Pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF.** Dissertação (Mestrado). 170 f. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

MARX, Karl. **O capital. Vol. 3.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

\_\_\_\_\_. **Manuscrtos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos (Coleção Os pensadores).** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **Teorias da mais valia**: Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Processo de Trabalho e Processo de Valorização**. In: MARX, K. **O Capital - Crítica da Economia Política**. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1996 [Versão Digital].

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. v. 1 Livro Primeiro: O processo de processo de produção do capital. Tomo I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, cap. VIII.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. [Tradução por Jesus Ranieri]. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte**. [Tradução e notas Nélio Schneider]. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O capital. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã. Feuerbach – A contraposição entre as cosmologias materialista e idealista**. [Tradução de Frank Müller]. São Paulo: Martin Claret, 2005.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. [Tradução: Sueli Tomazini Barros Cassal]. Porto Alegre-RS: L&PM, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOHN, R. F. F. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas a inserção na carreira docente no município de Goiânia**. Tese de Doutorado: Universidade de Brasília, 2018, 332p.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António, (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In, NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal, Porto editora ltda, 1995, p. 15-31.

NUNES, João Batista Carvalho. **Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente**. Anped, CD-ROM, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo. **Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAUI – GOVERNO DO ESTADO. **Piauí avança na valorização salarial de professores.** 07 de março de 2018. Disponível em: <<http://www.pi.gov.br/materia/educacao/piaui-avanca-na-valorizacao-salarial-de-professores-4908.html>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago., 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/845>>. Acesso em: 12 out. 2017.

PINO, Angel. **A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições.** São Paulo: Educ, 2005, p. 33-61.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** [Tradução de Daniel Aarão Reis Filho]. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROCHA, G. O. R. da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil.** Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000. Disponível em <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/issue/view/18>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ROMANOWSKI, J. P. **Professores principiantes no Brasil: questões atuais.** In: III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago do Chile, 2012.

RORAIMA. Lei nº 1.030/2016. **Altera e acrescenta dispositivos na Lei nº 892, de 25 de janeiro de 2013, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.transparencia.rr.gov.br/phocadownload/tabela\\_remuneracao/PCCR\\_LEI1030\\_16.pdf](http://www.transparencia.rr.gov.br/phocadownload/tabela_remuneracao/PCCR_LEI1030_16.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2018.

ROSANVALLON, Pierre. **A crise do Estado-Providência.** [Tradução de Joel Pimentel de Ulhôa]. Brasília: Editora da UnB, 1997.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro-RJ: Record, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.



\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poésis Pedagógica - v.9, n.1, jan/jun., p. 07-19, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/15667>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SCALCON, Suze. **O pragmatismo epistemológico e a formação do professor.** Percursos, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35 – 49, ano 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1576>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SINDIUPES. Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) em Educação Pública do Espírito Santo. **Tabelas de Vencimentos.** Disponível em: <<http://sindiupes.org.br/wp-content/uploads/2013/09/tabelas-vencimentos-1.jpg>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINPRO – DF. Sindicato dos Professores do Distrito Federal. **Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal – Cartilha.** Brasília - DF: 2013. Disponível em: <[https://issuu.com/sinprodf/docs/cartilha-pl-2013\\_\\_final\\_27-06](https://issuu.com/sinprodf/docs/cartilha-pl-2013__final_27-06)> Acesso em 20. mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Sindicato dos Professores do Distrito Federal. **Tabelas Salariais.** Brasília –DF, 2015. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/tabelas/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINPROESEMMA. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Maranhão. **Tabela Salarial 2018.** Disponível em: <<http://www.sinproesemma.org.br/tabela-salarial-estatuto-do-educador-e-outras-leis-2/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina. **Valores Salariais 2018.** Disponível em: <<http://www.sintesc.org.br/files/1081/VALORES%20SALARIAIS%20A%20PARTIR%20DE%20MAIO%2018.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINTEAL. Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas. Tabela do magistério 2018. Disponível em: <<http://www.sinteval.org.br/tipo-de-arquivo/documentos/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINTEGO. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás. **Tabelas Salariais 2018.** Disponível em: <<http://sintego.org.br/midias/downloads/10072018130556.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINTEP – MT. Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso. **Tabelas Salariais 2018.** Disponível em: <<http://sintep2.org.br/Arquivos/tabela/Tabelas-Outubro-2018.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINTEPE. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco. **Tabela salarial 2018.** Disponível em:

<<https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4732-tabela-salarial-2018>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINTEPPB. Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba. **Tabela de Vencimento 2017**. Disponível em: <<http://www.sinteppb.com.br/arquivos/tabela-de-vencimentos-2017.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINTERN. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Rio Grande do Norte. **Tabela Salarial**. Disponível em: <<http://sintern.org.br/blog/confira-a-tabela-salarial-com-os-percentuais-do-reajuste-do-piso-salarial-nacional-para-os-trabalhadores-em-educacao-do-estado-e-de-natal/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINTERO. Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Estado de Rondônia. **Sintero esclarece alteração da nova tabela salarial dos professores estaduais após a greve**. 17 de abril de 2018. Disponível em: <<http://www.sintero.org.br/noticias/geral/sintero-esclarece-alteracao-da-nova-tabela-salarial-dos-professores-estaduais-apos-a-greve/1322>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINTESE. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe. **Tabela Rede Estadual 2017**. Disponível em: <<http://www.sintese.org.br/educacao/rede-estadual/tabela-salarial.html>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SINTET. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins. **Tabelas de vencimentos da rede estadual**. Disponível em: <<http://sintet.org.br/documentos.php>>. Acesso em 28 dez. 2018.

SIQUEIRA, Janes. **Trabalhar para estudar / estudar para trabalhar: realidade e possibilidades. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 95-122, jul. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1989>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**. Dissertação (Mestrado). 192 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2006.

SOUZA, Rosiris. Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. 2018. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2018.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; WILLIAMS, W. M.; HORVATH, J. A. **Testing common sense**. *American Psychologist*, n. 50, p. 912-927, 1995.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 62, mai/ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Docente*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** [Tradução de João Batista Kreuch]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TIRABASSO, Ana Maria; GOUVEIA, Carlos Alberto Vieira de. **O professor: a atividade penosa e o direito a uma aposentadoria diferenciada.** *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v. 20, n. 163, ago 2017. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=19280&revista\\_caderno=20](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19280&revista_caderno=20)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

TONET, Ivo. **Marxismo e Educação.** Artigo. Maceió, 2009. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/marxismo\\_e\\_educacao.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/marxismo_e_educacao.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

UPPES. União dos Professores Públicos no Estado do Rio de Janeiro. **Defasagem Salarial: Triste realidade do magistério público estadual.** 2018. Disponível em: <<http://site.uppes.com.br/defasagem-salarial-triste-realidade-do-magisterio-publico-estadual/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

VARANI, A. **Trabalho docente na escola pública: sentidos, desafios e formas de organização.** In: 36ª Reunião Nacional da Anped – 29 set. - 02 out, 2013, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_posteres\\_aprovados/gt13\\_posteres\\_aprovados/gt13\\_2723\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt13_posteres_aprovados/gt13_2723_texto.pdf)>. Acesso em: 27 mai. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?** Tese (Doutorado). 276 f. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas, vol. 1.** Madrid: Ed. Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998a.

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

\_\_\_\_\_. Tool and Sign in the Development of the Child. In **The Collected Works of L.S. Vygotsky.** New York: Kluwer Academic /Plenum Press, (1930)1999, pp.1-68.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoría de las Emociones: Estudio Histórico-psicológico.** Madrid: Ediciones Akal S.A., 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de Professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Quadro dos pré-indicadores / indicadores

Quadro 11 – Os pré indicadores e os indicadores (Completo)

| PRÉ INDICADORES  | INDICADORES  |
|--|--|
| <p>1) Fiz magistério; 2) Vi que minha área era mesmo o magistério; 3) Pensei que seria pedagogia; 10) optei pelo curso de geografia; 33) [...] mas eu gostava de geografia; 34) deixei o direito pra fazer geografia[...]; 49) fiz o magistério; 68) na quinta série tive o contato com a geografia e me encantou; 91) Ligação com o magistério desde a infância; 109) Formação específica; 125) Vocação;</p> <p>4) Pedagogia [...] era só escola; 5) geografia abre um leque maior pra mim, que tem várias áreas; 6) dança é o que eu sempre gostei; 20) pessoas que saíram do colégio agrícola a grande maioria conseguiu vencer, ir muito mais longe que eu que fiquei na classe média; 25) Mas ainda assim eu não pensei, não desejava ser professor, longe disso; 26) cheguei a cursar um ano e pouquinho de administração; 27) fiz o vestibular e entrei pra economia; 28) perguntei pra alguns mais próximos: “você fazem geografia, então vocês vão ser professores?”; 29) “é uma profissão regulamentada, a profissão do geógrafo, ó tem geógrafo trabalhando na Telebrasil, né, que era da época, nos correios”. Então, achei isso bacana; 30) geógrafo de formação, professor de geografia de teimosia; 33) minha família queria que eu fizesse direito[...]; 34) deixei o direito pra fazer geografia, a minha família não ficou muito feliz; 38) eu não sabia muito bem qual era o curso que eu queria fazer; 42) então ao terminar o ensino médio na verdade, [...] ainda prestei para educação física mas eu tinha certeza que queria história; 50) comecei em administração mas migrei pra geografia; 56) o meu diploma é em estudos sociais; 57) entrei pra história depois pra geografia; 62) Pressão familiar pelo curso de direito; 63) enquanto eu não passo em arquitetura na UnB eu tô fazendo geografia no CEUB;</p> | <p><b>1 – Percurso formativo e escolha do curso;</b></p>     |
| <p>13) meu pai abandonou minha mãe; 14) fui morar no orfanato com meus irmãos; 15) morávamos na invasão do IAPI e fomos transferidos para Ceilândia; 17) a gente dormia nuns cantinhos; 18) passei a viver com a classe média dos anos 80; 19) porque essa classe média tem um grau de alienação muito, muito, muito elevado; 58) onde eu nasci, e a escola lá não era uma coisa muito simples, muito fácil, era uma população ribeirinha;</p>   | <p><b>2 – Particularidades familiares;</b></p>               |
| <p>7) meus pais sempre incentivaram os estudos; 8) eu incentivo muito meu filho; 9) meus pais sempre estimulam afirmando: “estuda pra você ser alguém!”; 36) minha mãe foi professora alfabetizadora e depois virou professora de artes cênicas; 37) eu sempre tive essa influência por parte da minha mãe; 46) o período da infância está intimamente ligado à docência; 47) e eu</p>   | <p><b>3 – Incentivo familiar ao estudo;<sup>22</sup></b></p> |

<sup>22</sup> Continua.

|  |   |
|--|---|
| <p>acabava ali ajudando a fazer as tarefas; 48) a mãe dela alertou minha mãe. Ela disse: “olha, ela tem tino pra ser professora! Porque a minha filha tinha muita dificuldade e ela conseguiu alfabetizar a menina.”; 53) Eu sou filho de pai e mãe professores; 54) minha mãe era professora de história formada na Federal de Goiás; 60) meu pai e minha mãe sempre foram muito estudiosos; 62) Pressão familiar pelo curso de direito; 257) Ausência das famílias dos alunos; 269) Famílias na escola; 270) Responsabilidades familiares na educação;</p>   |   |
| <p>21) Morando na 410 a gente fica acomodado[...]começa essa alienação da classe média; 22) pobre não dá jeitinho[...]quem dá jeitinho é a classe média; 23) fui estudante de escola pública; 24) fiz um bom ensino médio, professores inspiradores, que era um diferencial; 32) estudei dois anos aqui em escola pública; 35) eu sempre estudei em escola particular; 41) fui aluna de escola pública a vida inteira; 55) estudei no La Salle, depois fui pro Objetivo da Asa Sul, nas duas escolas sofri bullying; 59) [...] após o ensino médio não consegui visualizar nada, aceitei o convite de uma tia pra vir pra Brasília, aqui fui pra universidade; 61) Família sempre viajava; 67) Estudei da primeira até a oitava série numa escola municipal;</p> | <p><b>4 – Vida de estudante antes da graduação;</b></p> |
| <p>11) a consolidação da questão da opção foi realmente lá no curso na época; 12) consolidando com o passar do tempo; 39) eu fui entender o que era geografia mesmo na universidade; 43) Mas eu ainda acho que quem faz a universidade é o aluno; 64) E aí eu fui, fiz o primeiro semestre, achei chatésimo; 121) Aulas na FE foram positivas; 122) Geografia dicotomizada;</p>  | <p><b>5 – Cursando geografia;</b></p>                   |
| <p>16) fiz tendo que estudar e trabalhar; 31) Logo fiz o concurso da Secretaria, um concurso de 97, aprovado, não sou chamado de primeira, não tinha concluído a licenciatura; 40) no meio do curso eu consegui emprego numa escolinha particular; 44) No quarto semestre da faculdade alguém chegou e disse: “ó, vai ter o concurso pra Secretaria de Educação”; 45) quando eu fui chamada eu não tinha nem concluído ainda, né, mas como teve situações lá, eu consegui apresentar meu histórico depois; 65) aí nesse meio do caminho também eu arrumei um emprego; 66) porque naquela época eu trabalhava no shopping;</p>  | <p><b>6 – A realidade de trabalhar e estudar;</b></p>   |
| <p>24) fiz um bom ensino médio, professores inspiradores que era um diferencial; 51) então eu aprendi muito com alguns colegas porque já tinham uma experiência na área da geografia; 102) Professores como modelos; 127) Normalistas admiráveis; 179) Professores inspiradores;</p>   | <p><b>7 – Inspirações;<sup>23</sup></b></p>             |
| <p>70) Inexperiência e despreparo no início da carreira; 73) Falta de apoio ao iniciante; 78) Choque de realidade inicial; 81) Inexperiência do início da carreira; 82) Início como desafio assustador; 83) Choque de realidade inicial; 85) Pouca idade ao iniciar a docência; 93) Início satisfatório; 96) Choque de realidade inicial; 97) Insegurança inicial; 100) Insegurança inicial; 101) Falta de apoio ao professor iniciante; 103) Pouca idade ao iniciar a docência; 106) Falta de apoio ao professor iniciante/ingressante; 311) Choque de realidade inicial;</p>   | <p><b>8 – Entrada na carreira;</b></p>                  |
| <p>79) Ruptura entre teoria e prática; 111) Unidade teoria/prática; 116) Dicotomia teoria/prática; 117) Unidade teoria/prática; 129)</p>   | <p><b>9 – Relação teoria e prática;</b></p>             |

<sup>23</sup> Continuação.

|   |   |
|---|---|
| Dicotomia teoria/prática; 130) Licenciatura com pouca prática; 131) Dicotomia teoria/prática;   |   |
| 75) Uso de técnicas tradicionais para conter os alunos; 99) Busca por novas metodologias; 112) Necessidade de adequação da linguagem perante os alunos; 186) Chamar à reflexão; 303) Necessidade de ser proativo;   | <b>10 – Estratégias de enfrentamento de dificuldades da sala de aula;</b> |
| 52) naquela época a gente não tinha um estímulo à formação, à capacitação, os horários que a gente tem de coordenação hoje; 71) Importância da formação continuada; 86) Necessidade de aprendizado; 69) me formei em licenciatura e bacharelado; 98) Formação em serviço; 105) Importância da formação continuada; 108) Necessidade da formação continuada; 110) Formação inicial suficiente para a docência; 113) Formação inicial insuficiente para a docência; 114) Importância da formação continuada; 115) Formação inicial insuficiente; 118) Necessidade de formação continuada; 119) Formação inicial suficiente para a docência; 120) Formação inicial insuficiente para a docência; 123) Necessidade da formação continuada; 124) Formação inicial suficiente para a docência; 126) Formação inicial insuficiente para a docência; 128) Formação inicial insuficiente para a docência; 188) Formação; 194) Formação em serviço; 274) Relacionamentos como parte da formação; 338) Formação docente; 341) Tempo como aprendizagem; 347) Profissionalidade; 348) Tempo como aprendizagem; 349) Sala de aula como formadora; | <b>11 – Aspectos da formação e capacitação;<sup>24</sup></b>              |
| 87) Preferência pela sala de aula na escola; 90) Preferência pela geografia humana; 94) Dificuldade maior com os adolescentes; 104) Isolamento; 175) Gosto pela docência; 182) Gosto pela docência; 300) Docência não é profissão; 305) Localidades diferentes, motivações diferentes; 89) Responsabilidades da docência; 165) Trabalho social; 167) Trabalho social; 181) Relação humanizada; 183) Relação humanizada; 185) Relação humanizada; 190) Compromisso; 196) Trabalhar por amor; 217) Tristeza; 218) Sofrimento; 230) Trabalho coletivo; 253) Afetividade; 259) Escola da comunidade; 264) Trabalho coletivo; 306) Saudosismo; 308) Desesperança; 315) Desafios; 319) Desesperança; 350) Esperança; 352) Desafios; 358) Desmotivação; 359) Desesperança;   | <b>12 – Valores e sentimentos pela docência;</b>                          |
| 76) Alegria em começar uma carreira no serviço público; 132) Satisfação pelo convívio com os alunos; 133) Satisfação pelo convívio com os alunos; 135) Satisfação pelo convívio com os alunos; 137) Satisfação pelo convívio com os alunos; 139) Satisfação pelo convívio com os alunos; 141) Autonomia de planejar as aulas; 143) Prazer em ver o sucesso dos alunos; 144) Prazer em ver o alunado amadurecendo; 146) Satisfação pelo convívio com os alunos; 148) Satisfação pelo convívio com os alunos; 150) Prazer pelas saídas de campo com os alunos; 153) Satisfação pelo convívio com os alunos; 176) Geografia importante para a satisfação; 199) Período de coordenação positivo; 203) Professores valorizados por parte da sociedade;   | <b>13 – Realizações e satisfações com a docência;</b>                     |

<sup>24</sup> Continuação.

|  |  |
|--|--|
| <p>204) SEEDF boa, pouco reconhecida pelos professores; 205) Salários comparativamente altos na SEEDF; 210) Autonomia do professor; 227) Período de coordenação positivo; 233) SEEDF oferece boas condições; 237) SEEDF boas condições de trabalho; 239) Período da coordenação positivo; 298) Incentivo aos mais jovens; 342) Reconhecimento motivador;</p>   |  |
| <p>252) Relacionamentos harmônicos ajudam na docência; 256) Companheirismo positivo; 258) Relacionamentos pessoais nulos na EJA; 261) União; 263) Relacionamentos pessoais positivos; 266) Relacionamentos pessoais fundamentais para o trabalho docente; 267) Relacionamentos pessoais fundamentais; 271) Separar o pessoal do profissional; 272) Diferença de tratamento entre os pares por conta do gênero; 273) Relações diferentes entre alunos e docentes; 275) Relações diferentes entre alunos e docentes;</p>   | <p><b>14 – Importância dos relacionamentos interpessoais;</b></p>    |
| <p>134) Desprazer é o derrotismo dos colegas; 136) Desprazer é o desinteresse e a indisciplina dos alunos; 140) Desprazer é a indisciplina dos alunos; 145) Desprazer em lidar com os preconceitos que os alunos trazem de casa; 147) Desprazeres são as reuniões de coordenação; 151) Desprazer pelo conselho de classe; 152) Desprazer pelas reuniões de coordenações; 154) Desprazer pela desmotivação dos colegas; 159) Esgotamento; 162) Esgotamento; 169) Esgotamento; 172) Esgotamento; 197) Indisciplina dos alunos; 216) Defasagens dos estudantes; 222) Professores relapsos; 254) Trabalho sob pressão; 255) Depressão; 268) Violência escolar; 294) Culpabilização do professor; 296) Sala de aula desestimulante; 318) Colegas desmotivadores; 333) Estagnação das condições da educação;</p>   | <p><b>15 – Aspectos dificultadores da docência;<sup>25</sup></b></p> |
| <p>74) Falta de estrutura de suporte ao trabalho do professor; 84) Falta de estrutura de suporte ao trabalho do professor; 88) Violência contra o professor; 92) Excesso de alunos; 107) Necessidade de recepção diferente ao professor iniciante; 138) [...] falta de recursos apropriados para o ensino da geografia; 142) [...] falta de reconhecimento da profissão, a desvalorização; 149) [...] o cerceamento de sua autonomia; 155) Insuficiência salarial; 195) Baixa remuneração; 198) Carga horária extenuante; 200) Baixa remuneração; 201) Falta de recursos; 202) Condições, de modo geral, boas; 205) Salários comparativamente altos na SEEDF; 206) Baixa remuneração; 207) Número excessivo de alunos; 208) Infraestrutura variável por escolas; 209) Infraestrutura caótica; 211) Baixa remuneração; 212) Carga horária extenuante; 213) Infraestrutura fraca; 214) Baixa remuneração; 215) Professor desvalorizado; 219) Baixa remuneração; 221) Formação continuada satisfatória; 224) SEEDF condições diferenciadas; 225) Remuneração baixa; 226) Formação continuada satisfatória; 231) Perda de direitos; 234) Formação continuada satisfatória; 235) Baixa remuneração; 236) Autonomia diferente por níveis de atuação; 237) SEEDF boas condições de trabalho; 238) Autonomia financeira para a gestão; 239) Período da coordenação positivo; 240) Baixa remuneração; 241) Carga horária interessante; 243) Número excessivo de alunos; 244) Infraestrutura ruim; 245) Adoecimento do professor; 246) Baixa remuneração; 247) Carga</p> | <p><b>16 – Destaques sobre as condições de trabalho;</b></p>         |

<sup>25</sup> Continuação.

|  |  |
|--|--|
| <p>horária extenuante; 248) Baixa remuneração; 249) Infraestrutura ruim; 250) Distância do local de trabalho; 262) Gestão democrática; 286) Violência contra o professor; 287) Condições de trabalho péssimas; 288) Intensificação; 295) Desvalorização;</p>   |  |
| <p>72) Amadurecimento natural na carreira; 77) Professor se modificando ao longo do tempo na função docente; 80) Adaptação do professor ao longo do tempo; 95) Adaptação do professor ao longo do tempo; 277) Incertezas quanto ao fim da carreira; 280) Incertezas quanto ao fim da carreira; 283) Cansaço; 285) Incertezas sobre o fim da carreira; 301) Permanece motivado; 304) Necessidade de permanecer motivada; 307) Queda da motivação inicial; 309) Permanece motivada; 310) Motivações diferentes no tempo; 312) Maior motivação atual que no início; 313) Queda da motivação; 314) Permanece motivado; 316) Motivação oscilante; 317) Permanece motivado; 320) Incertezas quanto ao fim da carreira; 321) Tempo mudando práticas e posturas; 322) Tempo levando ao pragmatismo; 323) Experiência melhora a docência; 324) Tempo que pode levar ao desinteresse; 325) Tempo amadurece; 326) Experiência melhora a atuação; 327) Amadurecimento com o tempo; 328) Tempo e geografia: senso crítico maior; 329) Tempo de carreira e experiências; 330) Experiências em gestão; 331) Tempo leva à desmotivação; 332) Cansaço; 334) Maior segurança e preparo; 335) Crescimento; 336) Experiências; 337) Memórias; 339) Incertezas quanto ao fim da carreira; 340) Tempo causando aflição; 345) Tempo age na motivação; 346) Amadurecimento; 348) Tempo como aprendizagem; 358) Desmotivação; 364) Incerteza sobre o fim da carreira;</p> | <p><b>17 – O professor se constituindo ao longo do tempo na carreira;<sup>26</sup></b></p> |
| <p>156) Continuar a lecionar sob condições menos rigorosas; 157) Temor pelo futuro; 158) Continuar a lecionar; 160) Continuar a lecionar sob condições menos rigorosas; 161) Continuar a lecionar sob condições menos rigorosas; 163) Continuar a lecionar em outros níveis; 164) Continuar a lecionar sob condições menos rigorosas; 166) Continuar a lecionar em outros níveis; 168) Continuar a lecionar sob condições menos rigorosas; 170) Encerrar a carreira; 173) Continuar a lecionar sob condições menos rigorosas; 174) Continuar a lecionar; 177) Aperfeiçoamento; 178) Longanimidade na função; 180) Aperfeiçoamento; 184) Aperfeiçoamento; 187) Aperfeiçoamento; 189) Aperfeiçoamento; 191) Aperfeiçoamento; 192) Aperfeiçoamento; 276) Seguro quanto à profissão; 278) Seguro quanto à profissão; 279) Aperfeiçoamento; 281) Buscaria melhor remuneração; 282) Seguro quanto à profissão; 284) Desejo de mudar de profissão; 290) Seguro quanto à profissão; 291) Seguro quanto à profissão; 292) Deixar de atuar com a geografia; 293) Prestar outros concursos; 297) Seguro quanto à profissão; 299) Incerteza quanto à continuidade na carreira; 302) Contexto desanimador; 351) Incertezas sobre o futuro; 353) Transformar vidas; 354) Melhorias na carreira; 355) Formação continuada; 356) Transformar vidas; 357) Transformar vidas; 360)</p>   | <p><b>18 – Metas para a sequência da carreira;<sup>27</sup></b></p>                        |

<sup>26</sup> Continuação.

<sup>27</sup> Continuação.

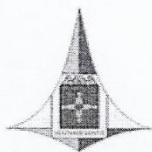


|  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| Aperfeiçoamento; 361) Formação em pós graduação; 362) Formação continuada; 365) Busca por manter saúde mental; 366) Formação continuada; 367) Transformar vidas; 368) Criar revista eletrônica para os alunos;   |                                       |
| 220) Meritocracia; 223) Diferença de docência nas escolas pública e privada; 228) Submissão às normas; 232) Não esperar pelo governo; 251) Evitar influências emotivas à docência; 260) Subsecretarias da SEEDF funcionariam nas escolas; 265) Necessidade de debates e discussões coletivas; 343) Meritocracia; 344) Diferença da docência nas redes pública e privada; | <b>19 – Apontamentos, indicações;</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

## ANEXOS

### ANEXO A – Despacho SUGEP / Dados quantitativos



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
Subsecretaria de Gestão de Pessoas  
Coordenação de Gestão de Pessoas

Despacho SEI-GDF SEE/GAB/SUGEP/COGEP

Brasília-DF, 11 de novembro de 2018

#### À Subsecretaria de Gestão de Pessoas,

Trata-se de Requerimento do servidor Frederico Guilherme Campos de França, matrícula 24.745-6, admitido em 06/07/1994, solicitando informações sobre Professores de Geografia para realização de Pesquisa de Mestrado em Educação, em curso na UNB, conforme segue:

- 1) Quantos professores de Geografia efetivos e temporário existem na rede;
- 2) Quantos professores de Geografia por CRE;
- 3) Quantos professores de Geografia foram admitidos em cada concurso realizado (dos que estão em atividades);
- 4) Número de professores de Geografia por escolas;
- 5) Professores de Geografia com especialização, mestrado, doutorado, pós doutorado;
- 6) Quantidade de professores de Geografia readaptados;
- 7) Outros dados eventualmente disponíveis sobre professores de Geografia

Acerca do item "1" sobre a Gerência de Gestão dos Professores Substitutos informa que há atualmente o registro de 12595 (doze mil, quinhentos e noventa e cinco) horas contratadas para o componente curricular Geografia em todo o Distrito Federal, conforme despacho SEI n. 14744436.

A respeito do item "1" a Gerência de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão informa que há 1.110 (mil cento e dez) Professores de Educação Básica, disciplina de concurso Geografia, efetivos ativos na Secretaria de Estado de Educação do DF.

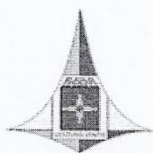
Acerca do item "2" a Gerência de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão informa, conforme relatório SEI n. 14616141, a quantidade de Professores de Educação Básica, componente curricular Geografia por Coordenação Regional de Ensino;

Acerca do item "3" a Gerência de Seleção e Provimento informa, conforme despacho SEI n. 14674941, sobre provimento de Professores de Educação Básica, componente curricular Geografia nos últimos 8 (oito) anos.

Acerca do item "4" Gerência de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão informa, conforme relatório SEI n. 14616141, a quantidade de Professores de Educação Básica, componente curricular Geografia por unidade escolar.

Acerca do item "5" a Gerência de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão informa, conforme despacho SEI n. 14615760, que há o registro de:

## ANEXO B – Despacho SUGEP / Formação dos professores de geografia



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
Diretoria de Acompanhamento e Apoio ao Servidor  
Gerência de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão

Despacho SEI-GDF SEE/SUGEP/COGEP/DISER/GSAIG

Brasília-DF, 01 de novembro de 2018

À Coordenação de Gestão de Pessoas – COGEP,

Trata-se da solicitação feita pelo Sr. Frederico Guilherme Campos de Franca que requer alguns dados de professores de Geografia desta SEEDF a fim de consubstanciar sua pesquisa de curso de Mestrado na Universidade de Brasília - UnB.

No que compete a esta Gerência, após extração de dados do Sistema Único de Gestão de Recursos Humanos – SIGRH, Ref.: 26/10/2018, informamos que há 1.110 (mil cento e dez) Professores de Educação Básica, disciplina de concurso Geografia, efetivos ativos na Secretaria de Estado de Educação do DF. Desses, são 110 (cento e dez) readaptados.

Com relação à pós-graduação, informamos o quantitativo no quadro abaixo:

| CARGO     | DOCTORADO | ESPECIALIZAÇÃO | MESTRADO | TOTAL |
|-----------|-----------|----------------|----------|-------|
| PROFESSOR | 9         | 816            | 70       | 895   |

O quantitativo de Professores de Educação Básica, disciplina de concurso Geografia por Coordenação Regional de Ensino - CRE e unidade escolar encontra-se anexo.

Diante do exposto, encaminhamos para ciência e prosseguimento do presente expediente.

Atenciosamente,

**ALAN SILVA MACEDO**

Gerência de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão

Gerente



Documento assinado eletronicamente por **ALAN SILVA MACEDO - Matr. 02253720, Gerente de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão**, em 05/11/2018, às 17:41, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

### ANEXO C – Despacho SUGEP / Total de professores de geografia

| CARGO     | DOCTORADO | ESPECIALIZAÇÃO | MESTRADO | TOTAL |
|-----------|-----------|----------------|----------|-------|
| PROFESSOR | 9         | 816            | 70       | 895   |

Acerca do item "6" a Gerência de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão informa, conforme despacho SEI n. 14615760, que há o registro de 110 (cento e dez) Professores de Educação Básica, componente curricular Geografia na condição de readaptados.

**Ana Paula de Oliveira Aguiar**  
**Coordenadora de Gestão de Pessoas**



Documento assinado eletronicamente por **ANA PAULA DE OLIVEIRA AGUIAR - Matr. 00200476, Coordenador(a) de Gestão de Pessoas**, em 11/11/2018, às 23:57, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:  
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)  
 verificador= **14959592** código CRC= **CDA4B58B**.

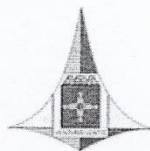
"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

SGAN 607 Projecã o D - Bairro ASA NORTE - CEP 70.830-300 - DF

3901-2347

00080-00159383/2018-71

Doc. SEI/GDF 14959592

**ANEXO D – Despacho SUGEP / Dados últimos concursos**

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**  
 Diretoria de Administração de Pessoas  
 Gerência de Seleção e Provimento

Despacho SEI-GDF SEE/SUGEP/COGEP/DIAD/GSELP

Brasília-DF, 05 de novembro de 2018

À Coordenação de Gestão de Pessoas - COGEP,

Em atendimento à solicitação, no que compete a esta gerência, comunicamos que o concurso público para provimento de vagas no cargo de Professor de Educação Básica, regido pelo Edital Normativo nº 01/2010, de 02 de junho de 2010, publicado no DODF nº 107, de 07 de junho de 2010 e homologado pelo Edital de Resultado Final nº 18-SEPLAG, de 28 de dezembro de 2010, publicado no DODF nº 249, de 31 de dezembro de 2010, não ofertou vagas para o componente curricular de Geografia.

Referente ao concurso público para provimento de vagas no cargo de Professor regido pelo Edital Normativo nº 01/2013, de 04/09/2013, publicado no DODF nº 185, de 05/09/2013 e Edital de Resultado Final nº 13 -SEAP/SEE, de 02 de junho de 2014, publicado no DODF nº113, de 03/06/2014, comunicamos que foram nomeados um total de 265 (duzentos e sessenta e cinco) candidatos aprovados, conforme detalhado abaixo:

| <b>TOTAL DE NOMEADOS CONCURSO 2013 - GEOGRAFIA</b> |                 |                       |                 |                       |
|--|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| <b>CARGA HORÁRIA</b>                               | <b>20 HORAS</b> | <b>20 HORAS (PCD)</b> | <b>40 HORAS</b> | <b>40 HORAS (PCD)</b> |
| <b>QTD.</b>  | 49              | 1                     | 212             | 3                     |
| <b>TOTAL</b>                                       | 50              |                       | 215             |                       |
| <b>TOTAL GERAL</b>                                 | <b>265</b>      |                       |                 |                       |

Por derradeiro, comunicamos que está em vigor o concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva em cargos das carreiras magistério público e assistência à educação, regido pelo EDITAL Nº 23 – SEE/DF, DE 13 DE OUTUBRO DE 2016, publicado na Edição Extra nº 30, de 14/10/2016. Salientamos que o certame em apreço, em seu edital normativo, estabeleceu que o prazo de validade do certame seria de 02 (dois) anos, contados a partir da data de publicação da homologação do resultado final no Diário Oficial do Distrito Federal. Considerando que sua homologação se deu mediante Edital de Resultado Final nº 70 – SEE/DF, de 22 de setembro de 2017, publicado no DODF nº 184, de 25 de setembro de 2017, o certame em apreço terá validade até o mês de setembro de 2019.

## ANEXO E – Memorando de autorização para pesquisar dados na SUGEP



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 265/2018 – EAPE

Brasília, 29 de outubro de 2018.

PARA: Subsecretaria de Gestão de Pessoas - SUGEP  
ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador FREDERICO GUILHERME CAMPOS DE FRANÇA, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UNB, a realizar pesquisa de campo nesta subsecretaria.

A pesquisa intitulada "OS SENTIDOS DO TRABALHO SEGUNDO OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: COMO SE CONSTITUEM NO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE" tem como objetivo identificar como os professores de geografia se engendram dentro do ciclo de vida profissional docente e os efeitos perceptíveis em seu trabalho.

Dentre as ações de pesquisas estão incluídas aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas.

O acesso e a autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,  
*Thaiane Ferreira*  
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pess. e Desenv. Profissional - EAPE  
Mat.: 212.428-9  
DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 30

**Thaiane Ferreira**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378

**ANEXO F – Autorização para entrevistar professores / CRE Taguatinga**

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº *289* /2018 – EAPE

Brasília, 27 de novembro de 2018.

PARA: CRE Taguatinga

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador Frederico Guilherme Campos de França, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa Regional.

A pesquisa intitulada “O sentido do trabalho segundo os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal: como se constroem no ciclo de vida profissional docente” objetiva investigar a maneira como os professores de geografia da SEEDF se constituem ao longo da vida profissional; como eles atribuem sentido ao trabalho docente que realizam e quais os fatores que estão sendo apontados como influenciadores de seu engendramento.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas a realização de entrevistas semi estruturadas junto aos professores de geografia da SEEDF, nas diversas Coordenações Regionais de Ensino

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

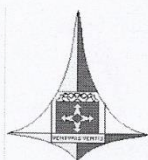
*Thaiane Ferreira*  
 Atenciosamente  
 Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.  
 e Desenv. Profissional - EAPE  
 Mat.: 212.428-9  
 DODF Nº 234 - 14/12/18 Pág. 00

**Thaiane Ferreira**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
 Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
 SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
 Telefone: 3901-2378

**ANEXO G – Autorização para entrevistar professores / CRE Sobradinho**



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº <sup>302</sup>2018 – EAPE

Brasília, 27 de novembro de 2018.

PARA: CRE Sobradinho

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador Frederico Guilherme Campos de França, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa Regional.

A pesquisa intitulada “O sentido do trabalho segundo os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal: como se constroem no ciclo de vida profissional docente” objetiva investigar a maneira como os professores de geografia da SEEDF se constituem ao longo da vida profissional; como eles atribuem sentido ao trabalho docente que realizam e quais os fatores que estão sendo apontados como influenciadores de seu engendramento.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas a realização de entrevistas semi estruturadas junto aos professores de geografia da SEEDF, nas diversas Coordenações Regionais de Ensino

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

**Thaiane Ferreira**

*Thaiane Ferreira*  
 Diretora - Dir. de Form. Cont. Pós-grad.  
 e Desenv. Profissional - EAPE  
 Matr.: 212.428-9  
 DDDF Nº 234 - 1412/18 Pág. 30

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPEDiretoria de Formação  
 Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
 Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
 SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
 Telefone: 3901-2378



## ANEXO H – Autorização para entrevistar professores / CRE São Sebastião



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 301 /2018 – EAPE

Brasília, 27 de novembro de 2018.

PARA: CRE São Sebastião

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador Frederico Guilherme Campos de França, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa Regional.

A pesquisa intitulada “O sentido do trabalho segundo os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal: como se constroem no ciclo de vida profissional docente” objetiva investigar a maneira como os professores de geografia da SEEDF se constituem ao longo da vida profissional; como eles atribuem sentido ao trabalho docente que realizam e quais os fatores que estão sendo apontados como influenciadores de seu engendramento.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas a realização de entrevistas semi estruturadas junto aos professores de geografia da SEEDF, nas diversas Coordenações Regionais de Ensino

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

*Thaiane Ferreira*  
Thaiane Ferreira  
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pós-  
e Desenv. Profissional - EAPE  
Mat.: 212.428-9  
DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 30

**Thaiane Ferreira**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378

## ANEXO I – Autorização para entrevistar professores / CRE Santa Maria



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 200/2018 – EAPE

Brasília, 23 de novembro de 2018.

PARA: CRE *Santa Maria*

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador Frederico Guilherme Campos de França, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa Regional.

A pesquisa intitulada “O sentido do trabalho segundo os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal: como se constroem no ciclo de vida profissional docente” objetiva investigar a maneira como os professores de geografia da SEEDF se constituem ao longo da vida profissional; como eles atribuem sentido ao trabalho docente que realizam e quais os fatores que estão sendo apontados como influenciadores de seu engendramento.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas a realização de entrevistas semi estruturadas junto aos professores de geografia da SEEDF, nas diversas Coordenações Regionais de Ensino

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

*Thaiane Ferreira*  
Thaiane Ferreira  
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.  
e Desenv. Profissional - EAPE  
Mat.: 212.428-9

**Thaiane Ferreira** Pág. 30

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
Diretora

**ANEXO J – Autorização para entrevistar professores / CRE Samambaia**

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 300/2018 – EAPE

Brasília, 27 de novembro de 2018.

PARA: CRE Samambaia

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador Frederico Guilherme Campos de França, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa Regional.

A pesquisa intitulada “O sentido do trabalho segundo os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal: como se constroem no ciclo de vida profissional docente” objetiva investigar a maneira como os professores de geografia da SEEDF se constituem ao longo da vida profissional; como eles atribuem sentido ao trabalho docente que realizam e quais os fatores que estão sendo apontados como influenciadores de seu engendramento.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas a realização de entrevistas semi estruturadas junto aos professores de geografia da SEEDF, nas diversas Coordenações Regionais de Ensino

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

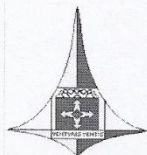
Atenciosamente,

**Thaiane Ferreira**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
 Diretora

*Thaiane Ferreira*  
 Diretora - Dir. de Form. Cont. Presa.  
 e Desenv. Profissionais - EAPE  
 Mat.: 212.428-9  
 DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 30

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
 SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
 Telefone: 3901-2378

**ANEXO K – Autorização para entrevistar professores / CRE Paranoá**

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 297/2018 – EAPE

Brasília, 27 de novembro de 2018.

PARA: CRE Paranoá

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador Frederico Guilherme Campos de França, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa Regional.

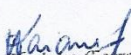
A pesquisa intitulada “O sentido do trabalho segundo os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal: como se constroem no ciclo de vida profissional docente” objetiva investigar a maneira como os professores de geografia da SEEDF se constituem ao longo da vida profissional; como eles atribuem sentido ao trabalho docente que realizam e quais os fatores que estão sendo apontados como influenciadores de seu engendramento.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas a realização de entrevistas semi estruturadas junto aos professores de geografia da SEEDF, nas diversas Coordenações Regionais de Ensino

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

**Thaiane Ferreira**

  
Thaiane Ferreira  
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pedag.  
e Desenv. Profissional - EAPE  
Mat.: 212.428-9  
DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 39

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378

**ANEXO L – Autorização para entrevistar professores / CRE N. Bandeirante**



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 295/2018 – EAPE

Brasília, 27 de novembro de 2018.

PARA: CRE Núcleo Bandeirante

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador Frederico Guilherme Campos de França, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa Regional.

A pesquisa intitulada “O sentido do trabalho segundo os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal: como se constroem no ciclo de vida profissional docente” objetiva investigar a maneira como os professores de geografia da SEEDF se constituem ao longo da vida profissional; como eles atribuem sentido ao trabalho docente que realizam e quais os fatores que estão sendo apontados como influenciadores de seu engendramento.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas a realização de entrevistas semi estruturadas junto aos professores de geografia da SEEDF, nas diversas Coordenações Regionais de Ensino

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

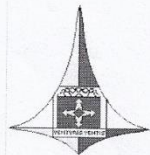
Atenciosamente,

*Thaiane Ferreira*  
 Thaiane Ferreira  
 Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.  
 e Desenv. Profissional - EAPE  
 Mat.: 212.428-9  
 DDDF Nº 234 - 14/12/15 P.º 90

**Thaiane Ferreira**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
 Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
 SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
 Telefone: 3901-2378

**ANEXO M – Autorização para entrevistar professores / CRE Brazlândia**

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº *291* /2018 – EAPE

Brasília, 27 de novembro de 2018.

PARA: CRE Brazlândia

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador Frederico Guilherme Campos de França, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa Regional.

A pesquisa intitulada “Os sentidos do trabalho segundo os professores de geografia da rede pública do Distrito Federal: como se constroem no ciclo de vida profissional docente” objetiva investigar a maneira como os professores de geografia da SEEDF se constituem ao longo da vida profissional; como eles atribuem sentido ao trabalho docente que realizam e quais os fatores que estão sendo apontados como influenciadores de seu engendramento.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas a realização de entrevistas semi estruturadas junto aos professores de geografia da SEEDF, nas diversas Coordenações Regionais de Ensino

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

*Thaiane Ferreira*  
 Thaiane Ferreira  
 Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.  
 e Desenv. Profissional - EAPE  
 Mat.: 212.428-9  
 DODF Nº 234 - 14112/18 Pág. 30

**Thaiane Ferreira**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
 Diretora