

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

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

VIVIANE CARRIJO VOLNEI PEREIRA

BRASÍLIA, 2022

VIVIANE CARRIJO VOLNEI PEREIRA

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA; sob orientação da Prof^a Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

BRASÍLIA, 2022

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

CC316c Carrijo Volnei Pereira, Viviane
O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA
ALFABETIZADORA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
DISTRITO FEDERAL
/ Viviane Carrijo Volnei Pereira; orientador Prof^ª Dra Kátia Augusta
Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. -- Brasília, 2022.
291 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
Brasília, 2022.

1. Ciclo de vida profissional. 2. Trabalho docente. 3. Professora
Alfabetizadora. I. Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Prof^ª
Dra Kátia, orient. II. Título.

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA. Avaliada em 27/07/2022, pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Profª Drª. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Universidade de Brasília - UnB)
- Orientadora

Profª Drª Eliana Borges Correia de Albuquerque (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE) – Examinadora Externa

Profª Drª Talamira Taita Rodrigues Brito (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB) – Examinadora Externa

Profª Drª. Shirleide Pereira da Silva Cruz (Universidade de Brasília – UnB) - Examinadora Interna

Profª Drª Edileuza Fernandes Silva (Universidade de Brasília - UnB) - Examinadora Interna - Suplente

AGRADECIMENTOS

Senhor, obrigada por andares comigo por toda a minha vida, orientando-me na minha caminhada e aguardando por mim do outro lado da estrada. Nada seria concretizado se não sentisse a sua luz e presença na minha existência.

Pesquisar em nosso tempo significa participar historicamente, formando e sendo responsável por revelar os contextos e as contradições que se constituem ao longo do processo de estudo e reflexão. Esta pesquisa resulta do desafio e esforço individual, mas também coletivo, quando consideramos as vozes e escrita daqueles que pensaram a educação, dos que pensam a educação e, sobretudo, dos que, a cada dia, procuram criar a educação como processo de emancipação humana em nossa sociedade.

Diante do desafio vivido durante os últimos quatro anos, o sentimento de gratidão é muito maior do que todo esforço despendido. Assim, agradeço em especial ao meu esposo Fábio e meus filhos Matheus e Daniel, pela paciência durante todo o período de estudo e dedicação à pesquisa. Agradeço à minha mãe por suas orações constantes e palavras de ânimo nos momentos de cansaço; à toda minha família e amigos que me apoiaram para que cumprisse essa etapa tão importante da vida.

Aos meus amigos de Doutorado e orientação Leonardo, Fernando, Maria Eneida, Dayse Barreiros, Deise Saraiva, Solange, Danyela, Maira, Laíse, Rodrigo, Renato, Rosiris, Quérem, Priscila, Deise Rocha, Andréa Kochhann, Mykaela, Tatiane, Cláudia Costa, José e todos os parceiros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a formação e atuação de Pedagogos e Professores - GEPFAPE, que muito me ajudaram nesse processo de formação profissional. Em especial à minha amiga-irmã Alessandra, que a UnB me presenteou e pelos momentos de risadas, desespero, diversão e muito aprendizado que vivemos juntas.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por possibilitar o afastamento remunerado para estudos, permitindo o aprofundamento dos meus estudos e o êxito da pesquisa realizada. A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB, que com tanta competência, proporcionaram excelentes momentos de discussão para o avanço no campo teórico da pesquisa.

Às Professoras Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz, Dr^a Edileuza Fernandes Silva, Dr^a Talamira Taita Rodrigues Brito que muito colaboraram para a conclusão desta pesquisa considerando as importantes contribuições na Banca de Qualificação. À Professora Dr^a Eliana Borges Correia de Albuquerque que carinhosamente aceitou o convite para colaborar na Banca de Defesa dessa Tese.

E em especial, à Prof^a Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, minha eterna e incomparável Orientadora, que muito me ensinou e me ensina todos os dias sobre o verdadeiro sentido de “ser professora” e o valor da profissão docente.

Finalizo esse momento de agradecimentos com o Poema “Sou feita de retalhos”, de Cris Pizzimenti, revelando toda a minha GRATIDÃO pela tessitura dessa Tese e desse momento tão concreto e real em minha vida pessoal e profissional.

SOU FEITA DE RETALHOS

(Cris Pizzimenti)

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".



“Cada um tecendo a vida com sua história e juntos tecendo a história da humanidade.”

Curado Silva, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) e articulada à produção do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE). Numa perspectiva ontológica, trabalho e educação estão correlacionados: o trabalho – uma relação social que define o modo de existência de homens e mulheres, seja nas dimensões objetivas, subjetivas, sociais, políticas, culturais, artísticas e produtivas; e a educação – fenômeno histórico e social pelo qual os sujeitos produzem e adquirem a cultura especificamente humana. Desse modo, partindo do problema de pesquisa - Quais vivências constituem o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal? - objetivamos compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal. Buscando alcançar o objetivo principal da pesquisa, desdobramos nosso estudo em objetivos específicos, sendo: 1) Categorizar os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente; 2) Caracterizar a especificidade de ser professora alfabetizadora na rede pública de ensino do Distrito Federal; 3) Identificar que elementos e fatores são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora; 4) Analisar as vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal. Partindo da compressão de que temos múltiplas determinações que emergem do objeto, a presente pesquisa foi realizada em três etapas, sendo a primeira a pesquisa bibliográfica e o Estado do Conhecimento do objeto em estudo que permitiu extrair informações substanciais sobre o ciclo de vida profissional do professor alfabetizador, organizando-as, interpretando-as segundo os objetivos da investigação proposta e categorizando os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente por meio de descritores. A segunda etapa foi realizada por meio da análise de questionário aplicado às professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, possibilitando a identificação dos elementos e fatores que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional, relacionando posteriormente as vivências constitutivas ao longo do processo de desenvolvimento profissional das docentes. E a terceira etapa foi conduzida pela realização de entrevista-narrativa com as professoras alfabetizadoras, permitindo relacionar os elementos e fatores que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal às vivências singulares retratadas na materialidade das narrativas. Nesse percurso de análise, tomamos o materialismo histórico e dialético como abordagem metodológica, o qual permite compreender o contexto histórico e seus determinantes; concebendo a realidade a partir da apreensão de suas contradições na sua totalidade e analisando, num movimento dialético e histórico, as categorias que possibilitam compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora como um todo dialético em constante movimento: Feminização e Feminilização, Inserção no magistério, Processo de profissionalização, Marcas do ciclo de vida profissional e Vivências singulares do ciclo de vida profissional. Assim, defendemos que o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal é constituído por marcas e vivências singulares que são compreendidas na perspectiva da totalidade; apresentando elementos comuns, mas tem uma singularidade histórica aliada ao perfil do sujeito, e especificamente ao encontro desse sujeito com o processo de alfabetização das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo de vida profissional. Trabalho docente. Professora alfabetizadora.

ABSTRACT

This thesis is related to Teaching Profession Research, Curriculum, and Evaluation of the Postgraduate Studies in Education in the Faculty of Education, at the University of Brasília (FE/UnB). The paper was articulated in the production of the Study and Research Group on Training and Performance of Teachers/Pedagogues (GEPFAPe). From an ontological perspective, work and education are correlated: work – a social relationship that defines the way of existence of people, whether in the objective, subjective, social, political, cultural, artistic, and productive dimensions; and education – a historical and social phenomenon through which subjects produce and acquire specifically human culture. Thus, starting from the research problem - What experiences constitute the professional life cycle of the literacy teacher in the public school system in the Federal District? - We aim to understand the professional life cycle of the literacy teacher in the public school system in the Federal District. Seeking to reach the main objective of the research, we unfolded our study with specific objectives, as follows: 1) Categorize the studies on the teaching professional life cycle; 2) Characterize the specificity of being a literacy teacher in the public school system in the Federal District; 3) Identify which elements and factors are fundamental in the composition of the literacy teacher's professional life cycle; 4) To analyze the constitutive experiences of the professional life cycle of the literacy teacher in the public school system in the Federal District. Starting from the understanding that we have multiple determinations that emerge from the object, the present research was conducted in three stages, the first being the bibliographic research and the State of Knowledge of the object under study, which allowed extracting substantial information about the professional life cycle of the literacy teacher, organizing them, interpreting them according to the objectives of the proposed investigation, and categorizing studies on the teaching professional life cycle through descriptors. The second stage was developed through the analysis of a questionnaire applied to literacy teachers from the public school system in the Federal District, enabling the identification of elements and factors that are fundamental in the composition of the professional life cycle, later relating the constitutive experiences throughout the professional development process for teachers. The third stage was conducted by conducting a narrative interview with the literacy teachers, allowing them to relate the elements and factors that are fundamental in the composition of the professional life cycle of the literacy teacher inserted in the public education network of the Federal District to the unique experiences portrayed in the materiality of the narratives. At this stage, we take historical and dialectical materialism as a methodological approach, which allows us to understand the historical context and its determinants; conceiving reality from the apprehension of its contradictions in its totality and analyzing, in a dialectical and historical movement, the categories that make it possible to understand the professional life cycle of the literacy teacher as a dialectical whole in constant movement: Feminization, Insertion in the teaching profession, Professionalization process, Marks of the professional life cycle and Unique experiences of the professional life cycle. Thus, we argue that the professional life cycle of the literacy teacher in the public school system in the Federal District is made up of unique marks and experiences that are understood from the perspective of totality; presenting common elements, but it has a historical singularity allied to the subject's profile, and specifically to the encounter of this subject with the children's literacy process.

KEYWORDS: Professional life cycle. Teaching work. Literacy teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso metodológico da pesquisa	76
Figura 2 – Tessitura da síntese a se articular	127
Figura 3 – Faixa etária	129
Figura 4 – Estado civil	131
Figura 5 – Formação Magistério em nível médio	136
Figura 6 – Tipo da instituição da Graduação	142
Figura 7 – Nível de escolaridade de Pós-graduação	144
Figura 8 – Tempo de docência	161
Figura 9 – Tempo de docência na alfabetização	162
Figura 10 – Carga horária semanal	165
Figura 11 – Satisfação profissional no momento da carreira	170
Figura 12 – Percepção do nível de reconhecimento social	180
Figura 13 – Anos de alfabetização versus realização com a relação com os alunos	188
Figura 14 – Anos de alfabetização versus realização com a relação com os pares	190
Figura 15 – Anos de alfabetização versus realização com a relação com a equipe gestora...192	
Figura 16 – Anos de alfabetização versus realização com a relação com os pais	194
Figura 17 – Anos de alfabetização versus realização com a remuneração	196
Figura 18 – Anos de alfabetização versus realização com o plano de carreira	197
Figura 19 – Anos de alfabetização versus realização com a infraestrutura da escola	199
Figura 20 – Anos de alfabetização versus realização com o material didático.....	200
Figura 21 – Anos de alfabetização versus realização com a carga horária	202
Figura 22 – Anos de alfabetização versus realização com a atividade docente	203
Figura 23 – Nuvem de palavras dos comentários sobre ser professor	212

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de ciclos de vida profissional na carreira docente	32
Quadro 2 – Bases de pesquisa – Estado do Conhecimento	41
Quadro 3 – Descritores – Estado do Conhecimento	42
Quadro 4 – Metodologia – Estado do Conhecimento	56
Quadro 5 – Quantitativo de questionários para análise	82
Quadro 6 - Questionários para análise e o tempo de vida profissional	83
Quadro 7 – História da alfabetização no Brasil e seus marcos sócio-históricos	87
Quadro 8 – Métodos de alfabetização	95
Quadro 9 – Quantitativo de professores alfabetizadores por Coordenação Regional de Ensino (CRE)	120
Quadro 10 – Quantitativo de questionários e entrevistas-narrativas analisadas e percentual de professoras alfabetizadoras	123
Quadro 11 – Indicadores da Meta 14 do Plano Distrital de Educação (2015-2024)	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cor	130
Tabela 2 – Curso da graduação	141
Tabela 3 – Momento da vida profissional que a formação continuada foi significativa para o trabalho pedagógico	147
Tabela 4 – Principais razões que levaram a escolher a docência	157
Tabela 5 – Quantidade de escolas que trabalham	167
Tabela 6 – Sentimento no momento da carreira	171
Tabela 7 – Realização profissional na docência	175
Tabela 8 – Realização profissional na docência (continuação)	175
Tabela 9 – Aspectos positivos para o trabalho docente	177
Tabela 10 – Aspectos positivos para o trabalho docente (continuação)	178
Tabela 11 – Anos de alfabetização versus formação continuada significativa	182
Tabela 12 – Anos de alfabetização versus formação continuada significativa (continuação)	182
Tabela 13 – Anos de alfabetização versus nível de satisfação profissional	184
Tabela 14 – Anos de alfabetização versus sentimento atual na carreira	186
Tabela 15 – Anos de alfabetização versus sentimento atual na carreira (continuação)	186
Tabela 16 – Anos de alfabetização versus aspectos positivos para o trabalho docente	206
Tabela 17 – Anos de alfabetização versus aspectos positivos para o trabalho docente (continuação)	206
Tabela 18 – Anos de alfabetização versus nível de reconhecimento social	209

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIA – Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDF - Conselho de Educação do Distrito Federal
CRA – Centro de Referência em Alfabetização
CRE – Coordenação Regional de Ensino
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUCERE - Congresso Nacional de Educação
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ESTAT – Empresa de Estatística
FE – Faculdade de Educação
GEPFAPe - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PDCA – Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
REDESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
RNFC – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SCIELO - Scientific Electronic Library Online (CNPQ)
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
PRIMEIRA SEÇÃO - CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE	26
1.1 - A tessitura do objeto de pesquisa	26
1.2 - Entrelaçamento de fios teóricos orientadores para a pesquisa	30
1.3 - Estado do conhecimento: outros olhares sobre o ciclo de vida profissional docente.....	39
SEGUNDA SEÇÃO - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	58
2.1 - A escolha do método	58
2.2 - As categorias do método	61
2.3 - A categoria vigotskiana de Perijivânie (vivência)	68
2.4 - As etapas da pesquisa e a metodologia de análise	72
2.5 - O campo e os sujeitos da pesquisa	77
TERCEIRA SEÇÃO - A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO: PROFISSÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A CARREIRA NO DISTRITO FEDERAL	85
3.1 - História da alfabetização	85
3.2 – O professor alfabetizador	96
3.3 - As políticas de formação do professor alfabetizador	102
3.4 – Especificidades e singularidades da carreira docente no Distrito Federal	115
QUARTA SEÇÃO - CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: ELEMENTOS DA CARREIRA E FORMAÇÃO	122
4.1 - Eixo I: Perfil social da professora alfabetizadora	128
4.2 - Eixo II: Formação da professora alfabetizadora	135
QUINTA SEÇÃO - VIVÊNCIAS AO LONGO DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA	155
5.1 - Eixo III: O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora: escolhas, tempo e realização.....	156
TESSITURA DA TESE E CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
REFERÊNCIAS	222

APÊNDICE I - QUADRO DE COERÊNCIA	237
APÊNDICE II - LEVANTAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO	240
APÊNDICE III - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS: QUESTIONÁRIO	245
APÊNDICE IV - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA- NARRATIVA	253
APÊNDICE V - ANÁLISE DO OBJETO: EIXOS, PRÉ-INDICADORES E INDICADORES	257
APÊNDICE VI - ANÁLISE DO OBJETO: EIXOS, INDICADORES E CATEGORIAS	289

INTRODUÇÃO

Nesta introdução apresentamos as motivações, os pontos de partida e o percurso histórico que delimitaram a problemática acerca do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora nessa pesquisa. Essa investigação está articulada à produção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), constituindo-se como um dos projetos que integram a Pesquisa “Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho”. Nos estudos sobre a formação e profissão docente, um dos aspectos que tem sido identificado como relevante refere-se à importância de se pensar a complexidade do ciclo de vida profissional dos professores.

Assumimos o gênero feminino para compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, por considerarmos que são mulheres, em sua grande maioria, as professoras que trabalham nas classes de alfabetização da rede pública de ensino do Distrito Federal. Com isso, não desconsideramos a presença masculina, tampouco dizemos que ela é inexistente no contexto alfabetizador. Algumas pesquisas que retrataram a realidade educacional no Brasil já analisaram esse contexto em turmas de alfabetização, como também minhas experiências vividas na formação continuada de professoras alfabetizadoras me permitem atestar que a docência na rede pública de ensino do Distrito Federal tem o gênero feminino estampado pelas multiplicidades e heterogeneidades das professoras alfabetizadoras.

Nesse sentido, nossas motivações para a pesquisa se fortalecem na afirmação de Vigotski, de que “o que diferencia o homem do animal é o exercício do registro da memória humana”. O ato de lembrar, reviver fatos de nossa história, os caminhos trilhados, as experiências vividas, as escolhas e oportunidades, nos possibilita reorganizar nossos planejamentos pessoais e profissionais. A construção desse breve relato de trajetória pessoal, acadêmica e profissional contribui para a compreensão de nossa pesquisa de Doutorado no Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Considerando a oportunidade de cursar o Doutorado em Educação e o contexto de que pesquisar sobre educação em nosso tempo significa participar historicamente, formando e sendo responsável por revelar os contextos e as contradições que se constituem ao longo do processo de estudo e reflexão, vislumbro a possibilidade de construir um novo caminho pessoal e profissional na docência.

Partindo das experiências vividas como professora alfabetizadora durante 25 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como formadora de professores alfabetizadores em serviço no Centro de Referência em Alfabetização de Ceilândia (2008-2014), como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2014), e na Gerência de Acompanhamento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (GFAI/SEEDF), os momentos de estudo e pesquisa sobre a importância da formação de professores e o desenvolvimento do trabalho docente para a emancipação e autonomia se intensificam a partir da análise sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora.

Mas essa experiência com o trabalho docente teve início muito cedo em minha vida. Desde os 4 anos de idade, segundo relatos de minha família e de registros fotográficos, minha constituição docente já se evidenciava nos momentos que lecionava para as bonecas, todas sentadinhas no chão, na garagem de minha casa em Taguatinga, Distrito Federal. Lembrança que permanece tão forte em minha memória e principalmente, nas lembranças de minha mãe.

Estávamos em 1981, eu cursava o Jardim de Infância numa escola bem pequena, chamada Comecinho de Vida. Era um colégio religioso e minhas professoras eram freiras. Lembro que em 1983, no Jardim III, eu tinha aulas de culinária, pintura e bordado. Já me identificava muito com esses trabalhos artísticos. De lá saí alfabetizada aos 6 anos e fui estudar no Centro Educacional Jesus Maria José, também religioso e localizado em Taguatinga Norte. Me recordo de excelentes momentos vividos nessa escola, tanto no Ensino Fundamental – séries iniciais quanto da 5ª a 8ª série. Tínhamos um grupo animado e divertido. Nesse momento já se desenhava meu futuro profissional. Um grupo de quatro amigas queria cursar o Magistério no 2º Grau. E eu era uma das quatro. O desejo que começou com as bonecas na garagem de casa, aumentava cada dia mais e o objetivo de ser professora ficava mais latente para mim.

Assim, terminada a 8ª série, no final de 1991, fiz a seleção para o Curso Magistério. Foram três anos intensos. Muito aprendizado, muito estudo, excelentes experiências, professores maravilhosos e amigas que construí e tenho até hoje. Eu me encontrei no Magistério¹. Aprendi muito. E o meu desejo de ser professora se realizou.

A dinâmica do Curso Magistério, na chamada Escola Normal de Brasília, era muito intensa. Tinha aula o dia todo, com aulas de aplicação prática em turmas de 1ª a 4ª séries da

¹ As influências do modelo capitalista industrial internacional nas relações políticas e sociais do Estado brasileiro impulsionaram mudanças nas estruturas governamentais e nas legislações educacionais. Em 1971, em pleno regime militar, foi promulgada a lei nº. 5.692, que reformava o ensino de 1º e 2º graus, com o objetivo de qualificar para o trabalho, numa ótica de escolarização reprodutivista, criando o curso secundário, habilitação Magistério (SANTOS, 2010).

Rede Pública de Ensino, além de horas de estágio em algumas escolas particulares. Nessa fase, eu comecei a trabalhar, nos finais de semana, com aulas particulares em casa, para os filhos das amigas da minha mãe, para os vizinhos, para alguns colegas do meu irmão caçula. Todos diziam que eu iria ser uma ótima professora, pois eu sabia ensinar e tinha muita paciência. Estava vivendo o processo de constituição docente.

Terminando o Curso Magistério, realizei o concurso para a antiga Fundação Educacional e, também o vestibular para Letras no Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB) e para Pedagogia na UnB. Muitos desafios surgiram nesse ano de 1995. Profissão, Curso Superior e o meu casamento, aos 19 anos de idade. Passei em 7º lugar para professora de Atividades (Jardim de Infância e 1ª a 4ª série) e tomando posse, fui trabalhar na Escola Classe 48 de Taguatinga, uma escola feita de lata e que ficava na Chaparral, uma antiga invasão localizada entre Taguatinga e Ceilândia. Passei também nos dois vestibulares que realizei, mas o concurso público falou mais alto, tendo em vista a necessidade de trabalhar cedo para ajudar minha família e o casamento que seria no final do ano. Assim, abdiquei da minha vaga na UnB e fui cursar Letras no CEUB no turno noturno.

Na Escola Classe 48 de Taguatinga iniciei meu trabalho como professora alfabetizadora, atuando com uma turma de 1ª série. Fiquei apenas um ano nessa escola, e como era professora em exercício provisório e estágio probatório na rede, não tinha ainda lotação definitiva numa Regional de Ensino. Fui trabalhar na Escola Classe 03 de Ceilândia, onde passei a maior parte dos anos que já trabalhei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Nessa escola, pude viver muitas experiências em várias funções da carreira docente: professora alfabetizadora, Diretora, Supervisora Pedagógica e Coordenadora Pedagógica. Em cada uma dessas etapas vividas, pude aprender e atuar com muito prazer na docência. No final de 1997 concluí a Licenciatura em Letras e cursei a Especialização Lato Sensu em Linguística. Mais um momento de aprendizado e de fortalecimento da escolha de minha profissão.

Nos anos seguintes, atuei, principalmente, em regência de classe com turmas de Alfabetização, até que em 2008 participei de um processo seletivo simplificado para ser Formadora de Professores no Curso Alfabetização e Linguagem, a ser ofertado em parceria entre a UnB e a Secretaria de Educação. Selecionada para esse novo desafio profissional, atuei até o final de 2010 nessa função. Em 2011 participei da seleção para o Centro de Referência em Alfabetização – CRA de Ceilândia, onde considero um dos grandes espaços de aprendizagem e oportunidades que vivenciei e trabalhei, pois me inseri num espaço de estudo, de pesquisa e de formação continuada docente.

A criação dos Centros de Referência em Alfabetização (CRA) em 2005, cujo objetivo era subsidiar a prática dos professores na organização do trabalho pedagógico em suas unidades escolares, numa perspectiva voltada à ludicidade e ao letramento; foi uma política pública de grande impacto para a alfabetização na rede pública do Distrito Federal. A regulamentação dos CRA, que estavam voltados para os três primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental, possibilitou inúmeros debates e indagações na rede pública do DF, tais como: o acompanhamento, planejamento e sistematização do trabalho pedagógico realizado nas escolas; as concepções de alfabetização e letramento dos professores; as coordenações pedagógicas desenvolvidas na SEEDF e a formação continuada dos profissionais da educação, especialmente, dos docentes. Nesse importante espaço de formação docente, atuei como Articuladora de estudos no período de 2011 a 2014, desenvolvendo um trabalho de acompanhamento pedagógico nas unidades escolares, envolvendo os professores nas discussões sobre alfabetização, e esclarecendo as questões do tempo e do espaço na construção do conhecimento e das estratégias pedagógicas para as aprendizagens das crianças no Bloco Inicial de Alfabetização. Nesse trabalho foi fundamental compreender as tensões e o dinamismo da docência, além de valorizar os nossos profissionais que são muitos e únicos, em seus pensamentos, atitudes, posturas, concepções e práticas.

Nesse contexto, destacamos que o Bloco Inicial de Alfabetização é uma estratégia pedagógica pensada para transformar tempos e espaços escolares, historicamente tratados na lógica positivista, quantitativa e linear, para a lógica dialética, que os movimenta num sentido pedagógico. Foram muitos os caminhos trilhados e os processos vivenciados no período em que atuei como Articuladora do CRA junto aos professores, estudantes, gestores, coordenadores pedagógicos, enfim, por aqueles que acreditaram na possibilidade de reinventar a escola. Trago em minhas memórias as lembranças das expectativas ao participar do processo de seleção, dos medos, dúvidas quanto ao trabalho a ser desenvolvido, inquietações, experiências sentidas e vividas como professora alfabetizadora em sala de aula. Mas considero o período de maior aprendizado que vivenciei na rede pública do Distrito Federal e que marcou minha trajetória como professora alfabetizadora numa rede de ensino tão diversa e desafiadora. Ouvir as experiências de outras professoras alfabetizadoras, conhecer um pouco da história de vida e perceber as vivências ao longo do ciclo de vida profissional dessas docentes, foram aspectos muito significativos e determinantes para minhas escolhas profissionais e de formação continuada na pós-graduação.

O trabalho desenvolvido por nós, Articuladoras do CRA, obteve bons resultados e reconhecimento dos professores alfabetizadores, que se sentiram acolhidos pelos gestores das unidades escolares e das Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Tais gestores também perceberam mudanças na organização do trabalho pedagógico e na gestão pública, de tal modo que, a partir desses resultados, a atuação dos CRA foi ampliada para o atendimento aos professores dos 4º e 5º anos do ensino fundamental. Dessa forma, por meio da Portaria nº 51 de 20 de abril de 2015, o Centro de Referência em Alfabetização (CRA) passa a ser o Centro de Referência para os Anos Iniciais (CRAI). Com essa ampliação, a SEEDF fortalece o trabalho pedagógico realizado por esses profissionais e consolida um movimento de estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas e o trabalho coletivo, de modo a ressignificar o espaço da formação continuada. O sucesso dessa política pública, desenvolvida até 2018, foi devido ao envolvimento de educadores comprometidos com o fazer pedagógico e com a formação continuada docente.

Ainda como Articuladora do CRA, atuei também em 2013 e 2014, como Orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do Governo Federal com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos, no 3º ano do Ensino Fundamental. A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. Ao aderir ao Pacto, os estados, municípios e Distrito Federal se comprometem em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Na mesma portaria do Ministério da Educação, o artigo 7º dispõe sobre o eixo de formação continuada dos professores alfabetizadores. Esta é caracterizada pela formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto e pela formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo. Sob essas orientações e dinâmica, a proposta do curso participa de um contexto nacional mais amplo de políticas educacionais que visam garantir, entre outros, que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental; que haja a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e ainda haja a contribuição para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

Esse momento vivenciado como professora alfabetizadora e formadora de professores alfabetizadores foi um marco histórico também para meu ciclo de vida profissional. As ações

formativas foram realizadas em parceria com professores ou instituições educacionais, como o MEC, a SEEDF e as universidades federais. Essas diversas instâncias e atores poderiam atuar em conjunto para o desenvolvimento de propostas mais direcionadas e organizadas para uma discussão de cunho pedagógico. A experiência da participação das professoras alfabetizadoras e dos Articuladores do CRA no PNAIC estava articulada à história de sua profissão, pois essas ressaltavam vivências anteriores do processo de formação, que se atualizavam no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Para elas, a participação nessa formação envolvia compromisso profissional e pessoal. A dimensão pessoal, entendida na relação dialética com o social, relaciona-se com o processo de formação docente, aliada às vontades, necessidades e aos motivos das professoras. A dinâmica subjetiva emerge nas expressões das professoras por meio das vivências que atribuem novos sentidos às experiências profissionais.

Destacamos que as experiências formativas e profissionais poderiam articular-se à docência do professor e aos motivos de sua profissão, ou seja, considerar a docência como aspecto central de uma proposta de formação a fim de favorecer o seu desenvolvimento profissional docente. Além disso, em relação às ações formativas do PNAIC, infere-se que favoreceu a ampliação e fortalecimento do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Centro de Referência em Alfabetização. A necessidade do estudo e da pesquisa impulsionou ações orientadas à autonomia, ampliando ou mesmo extrapolando orientações ou prescrições que recebiam nessa ação formativa.

Nesse contexto de experiência com a formação de professores, no primeiro semestre de 2014, cursando como aluna especial do Mestrado a disciplina “Tópicos em Formação do profissional da educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB; fui motivada a me inserir na pesquisa sobre a formação continuada de professores alfabetizadores.

O desejo de investigar a formação dos professores alfabetizadores, participantes da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), possibilitou a escrita do pré-projeto de pesquisa e o ingresso no curso de Mestrado em Educação. A aproximação do objeto de pesquisa, o aprofundamento teórico nas disciplinas, os estudos coletivos e individuais, a participação em palestras e eventos; juntamente com os encontros de orientações; delimitaram a pesquisa, buscando qualificá-la, ponderando os limites, possibilidades e tendências.

Sendo assim, no primeiro semestre de 2015, iniciei a pesquisa “Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, tendo como princípio metodológico o materialismo histórico e dialético, na condição de analisar

as concepções que legitimam e sustentam essa formação docente; e concluindo, assim, em dezembro de 2016, o Mestrado em Educação na UnB. Considero um dos melhores momentos que já vivi em minha vida pessoal e profissional. Muito aprendizado, novas amizades e uma grande conquista para minha formação e constituição docente.

Para compreender melhor os elementos constitutivos da formação continuada do PNAIC, procuramos explorar fatos da realidade e entender sua fundamentação histórico-social; além das relações encontradas nos documentos oficiais e de formação, e outras interações das esferas sociais e políticas que articuladas à educação e à totalidade social, interferem e consolidam a formação docente. Isso porque decorrente de várias transformações sociais, o tema da formação continuada de professores tem sido marcado por muitas iniciativas e pesquisas, que pretendem trazer à tona ora o significado da expressão “formação continuada”, ora os limites e possibilidades da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional.

Realizando um movimento dialético e contraditório, percebemos a partir da análise das categorias que emergem de nosso objeto de estudo, que a epistemologia da prática se constitui como concepção norteadora da formação continuada do PNAIC; sendo muitas vezes também legitimada por uma perspectiva neotecnicista, com ênfase na prática docente e no discurso da melhoria da qualidade da educação e na responsabilização do professor para alfabetizar na idade certa. Percebemos assim, que a formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC tem relação com vistas a uma qualidade social da educação, numa lógica da eficiência e da eficácia.

Considerando os resultados da pesquisa realizada durante o Mestrado destacamos a necessidade da formação continuada como um processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis docente por meio da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. E que segundo Curado Silva (2018) possibilita ampliar, repensar os sentidos e significados dessa prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento que pode oferecer elementos para uma proposição de formação continuada, pois tem como eixo central o conhecer na prática social do sujeito-histórico-professor, buscando a compreensão do real e a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.

Sendo assim, cursar o Doutorado em Educação permitiu a continuidade do estudo, do debate e da pesquisa sobre o trabalho docente e o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como a apropriação e reflexão sobre a Epistemologia da práxis. Esta pesquisa no Doutorado resulta do esforço e criação de se pensar na educação, de renascer em si mesmo e no outro, e, sobretudo, buscar fortalecer a educação como processo para emancipação humana em nossa sociedade.

Nesse sentido, essa pesquisa toma como ponto de partida que o ciclo de vida profissional é entendido como um processo e não uma série de acontecimentos, mas sim, um percurso *continuum*, que pode ser construído por meio de vivências, trocas de experiências, etapas de carreira; no qual o professor se desenvolve em tempos e espaços diferenciados, envolvendo desde sua formação inicial, iniciação na carreira, condições de trabalho e formação continuada ao longo de seu desenvolvimento profissional. Segundo Huberman (2000), para alguns, esse desenvolvimento profissional pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, continuidades e descontinuidades, revelando assim um processo complexo, histórico e dialético.

Portanto, as indagações vivenciadas na condição de docente em turmas de alfabetização e também como formadora de professores alfabetizadores fundamentam a relevância social dessa pesquisa, por haver uma preocupação com ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, seu desenvolvimento profissional, sua consciência política-pedagógica, identidade e pertencimento de classe, considerando a “práxis” pedagógica e vivência no ciclo de carreira. Quanto a relevância científica, buscou-se entender que o Ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal compreende uma totalidade; partindo do princípio e compreensão de que a pesquisa de produção do conhecimento, deve estar comprometida com a educação, propondo ações transformadoras para a sociedade e gerando um sentido político-social.

Para tanto, essa tese constrói um estado do conhecimento do objeto em estudo, categorizando os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente a partir de descritores, e, tece um percurso teórico para análise da história da alfabetização, das políticas públicas de formação dos professores alfabetizadores e dos elementos e fatores que compõem o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora; tendo como princípio metodológico o materialismo histórico e dialético. A tese também apresenta e analisa categorias para estudo e reflexão do ciclo de vida da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal e o seu desenvolvimento profissional, mediados pelo trabalho e pela práxis docente.

Assim, a tese foi estruturada em cinco seções. A primeira seção – **Ciclo de vida profissional docente** – apresenta a tessitura do objeto de pesquisa, o entrelaçamento de fios teóricos orientadores que dialogam e auxiliam na compreensão e análise do objeto investigado, e categoriza em descritores os estudos sobre o ciclo de vida profissional por meio do estado do conhecimento com informações substanciais abordadas em outras pesquisas realizadas.

A segunda seção – **Percurso metodológico da pesquisa** – apresenta o percurso metodológico da pesquisa, considerando o materialismo histórico e dialético como princípio norteador de toda análise do objeto em estudo; o campo e os sujeitos da pesquisa.

A terceira seção, denominada – **A questão da alfabetização: profissão do professor alfabetizador e a carreira no Distrito Federal** – descreve a especificidade de ser professor alfabetizador, considerando elementos e marcos da história da alfabetização, a especificidade do trabalho docente em turmas de alfabetização e as políticas de formação dos professores alfabetizadores, e as especificidades e singularidades da carreira no Distrito federal.

A quarta seção – **Ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora: elementos da carreira e formação** – apresenta a análise dos elementos e fatores que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Na quinta seção – **Vivências ao longo do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora** – temos a discussão sobre as vivências que constituem o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

E por fim, apresenta-se a tessitura da tese e considerações finais sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do distrito Federal, considerando a materialidade, a totalidade, a essência e as múltiplas determinações que emergem desse objeto de estudo.

PRIMEIRA SEÇÃO – CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

Esta seção tem como objetivos apresentar o objeto de pesquisa, as bases teóricas que dialogam e auxiliam para sua compreensão e análise, e categorizar os estudos sobre o ciclo de vida profissional por meio do estado do conhecimento com informações substanciais abordadas em outras pesquisas realizadas sobre essa temática. Nesse sentido, ressaltamos que essa pesquisa tem como objetivo principal compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, num movimento histórico e dialético com o trabalho docente e o sujeito professor alfabetizador.

1.1 – A tessitura do objeto de pesquisa

O interesse e a pertinência dessa investigação se pautam a partir de três instâncias relevantes: pessoal, social e científica. A primeira instância de relevância pessoal origina-se a partir das experiências como professora alfabetizadora durante 25 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como formadora de professores em serviço no Centro de Referência em Alfabetização de Ceilândia (2008-2014) e como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2014). Desde 2008 atuando como formadora de professores alfabetizadores nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, a partir dos estudos em grupo com os demais Formadores do Centro de Referência para os Anos Iniciais da SEEDF, e por último, na Gerência de Acompanhamento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (GFAI/SEEDF), discutimos sobre a importância da constituição do professor alfabetizador considerando o desenvolvimento do trabalho docente para a emancipação e autonomia.

O desejo de investigar a formação continuada dos professores alfabetizadores, participantes da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), possibilitou a realização da pesquisa de Mestrado em Educação, proporcionando o aprofundamento teórico sobre o objeto de estudo, reflexões coletivas e individuais e a análise das concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito dessa política pública. A pesquisa que desenvolvemos teve como objetivo analisar as concepções de formação continuada que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Buscamos historicizar as concepções de formação continuada no processo de formação de professores alfabetizadores no Brasil, analisando os

elementos norteadores das políticas públicas de formação para professores alfabetizadores que se consolidaram essa política pública de formação docente.

Do mesmo modo as indagações vivenciadas na condição de formadora de professores alfabetizadores fundamentam a segunda instância, de relevância social, para a realização dessa pesquisa; por haver uma preocupação com ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, seu desenvolvimento profissional, sua consciência política-pedagógica, identidade e pertencimento de classe, considerando sua “práxis” pedagógica e vivência no ciclo de carreira. Essa relevância social se fortalece considerando que a professora alfabetizadora é inserida, na maioria das vezes, em políticas públicas de formação pautadas na ação profissional entendida simplesmente como a competência de saber fazer cotidiano, apenas numa perspectiva de autorreflexão sobre o fazer do professor.

A pesquisa realizada no Mestrado também revelou que a perspectiva de formação continuada do PNAIC, que valoriza a reflexão sobre a prática pedagógica envolve a figura do professor reflexivo que busca a partir da troca de experiências, reconstruir sua prática docente e assim possibilitar a melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos; destacando uma lógica de práticas individuais, pragmáticas e utilitárias. Nesse contexto, o professor alfabetizador, inserido na formação continuada do PNAIC, deve ser um novo professor, um “multiprofissional”, e o seu trabalho passa a ser visto como um sistema de ações concretas para resolver problemas concretos dentro da escola e da sala de aula. E nesse sentido sinalizamos algumas contradições nesse perfil alfabetizador que foram sendo apontadas na medida em que analisávamos a referida política de formação continuada.

Compreendemos também, que a formação continuada do PNAIC, mesmo considerando o caráter contraditório do seu contexto, aproximou o perfil do alfabetizador a uma perspectiva de alfabetização cultural e a importância desse profissional para o processo de constituição da aprendizagem da criança, bem como a necessidade da busca pelo conhecimento por parte do professor; sendo assim enfatizado, um conhecimento prático e técnico de aplicabilidade às necessidades do processo de alfabetização. A contradição está exatamente entre a exigência no perfil para atuar como professor alfabetizador e as condições de trabalho como multiprofissional, além das relações teoria e prática, estabelecidas numa formação continuada pautada na Epistemologia da prática.

Assim, o nosso objeto de pesquisa se fortalece na instância social, considerando que a professora alfabetizadora traz em suas ações docentes, representações, valores e demandas

específicas para atuar no Ciclo de alfabetização, relacionadas às condições de trabalho, além das relações teoria e prática, e vivências durante o ciclo de vida profissional.

A terceira instância assume o caráter de relevância científica por entender que o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal parte de uma totalidade. Estabelecemos assim, o princípio e compreensão de que a pesquisa de produção do conhecimento, deve estar comprometida com a educação, propondo ações transformadoras para a sociedade e gerando um sentido político-social. Nesse contexto, nossa pesquisa faz parte de um estudo maior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), que objetiva pesquisar e compreender o ciclo de carreira docente dos professores atuantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no período de 2006 até 2019. A opção do GEPFAPe foi por estudar o ciclo de vida profissional observando as marcas singulares do trabalho docente que trazem o trabalho como constituição do ser docente. Compreende-se que as marcas e vivências singulares incidem no ciclo de vida profissional a partir da materialidade do trabalho docente.

Assim, nosso objeto de estudo aborda de maneira mais detalhada e científica o ciclo de vida profissional das professoras atuantes em uma das etapas da educação básica no Distrito Federal, os anos iniciais/alfabetização do ensino fundamental; contribuindo também para a pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe).

Para isso, considerando que o professor é um sujeito histórico-social e pela sua práxis, produz a realidade e, também é produzido por ela, possibilitando o conhecimento da própria realidade, num processo real e histórico, estabelecemos como problema de pesquisa: **Quais vivências constituem o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal?** Nesse caminho, temos como objetivo geral dessa pesquisa: **Compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.**

Para alcançar o objetivo da pesquisa, desdobramos em objetivos específicos, sendo: 1) Categorizar os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente; 2) Caracterizar a especificidade de ser professora alfabetizadora na rede pública de ensino do Distrito Federal; 3) Identificar que elementos e fatores são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora; 4) Analisar as vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Também destacamos que o professor é resultado de múltiplas determinações, num processo de descobertas e de ação sobre elas. Esse processo é real e histórico. Nesse sentido, consideramos que a “práxis” pedagógica da professora alfabetizadora é uma categoria singular, dentro de um complexo estruturado, que é o ciclo de vida profissional, dialeticamente determinado pelas interconexões do geral e do particular.

No contexto do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora temos um lugar de identidade individual que se produz num grupo, forjando uma identidade coletivizada, com sentidos, valores, particularidades que se localizam especificamente neste grupo, se produz e é produzido de acordo com a relação material que se projeta no dia a dia da construção história sobre ele. Entendemos também que as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores constituem em um processo revelador da interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais, e seu debate encerra fortes tensões entre visões sociais diferentes. Contraditoriamente, o trabalho do professor e, conseqüentemente, sua formação estão estritamente relacionados aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado.

Desse modo, trabalho e educação estão correlacionados: o trabalho – uma relação social que define o modo de existência de homens e mulheres, seja nas dimensões objetivas, subjetivas, sociais, políticas, culturais, artísticas e produtivas; e a educação – fenômeno histórico e social pelo qual os sujeitos históricos produzem e adquirem a cultura especificamente humana.

O trabalho, em seu sentido ontológico, é entendido como criador da vida humana, produtor de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, como condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Segundo Frigotto (2002), o trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre, e no seu princípio educativo constitui-se por ser um elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado, desde a infância.

É nesse contexto que o trabalho docente, refere-se ao princípio educativo e criativo, como valor de uso, evidenciado pelo papel dos professores na produção de ciência e técnica, num processo de transformação e criação, de encontros e confrontos, pela vivência das contradições na busca de soluções que contemplem o pluralismo humano. Nesse sentido, o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora apresenta-se numa interação de movimento e mudança, na especificidade do trabalho docente e na produção da sua própria existência como

profissional da educação básica. Trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais. (FRIGOTTO, 2002, p. 15).

Consideramos, assim, o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora como objeto de estudo e importante fonte de informações sobre o trabalho e a prática docente. O trabalho, referenciado por Marx (1982), tem a capacidade de modificar o sujeito da atividade, o homem, o gênero humano, a natureza e o meio social. A condição para que o homem se torne homem é o trabalho. A mediação entre ele e o mundo se realiza pela atividade material. Nesse movimento dialético, nosso objeto de estudo dialoga com o trabalho docente na perspectiva de elemento criador e como princípio educativo.

Assim, tem-se como premissa de tese a perspectiva de que para compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, é preciso considerar a temporalidade da carreira dialeticamente tomando o trabalho docente como princípio ontológico, e, portanto, a “práxis” pedagógica na alfabetização e a vivência no ciclo de vida profissional. Nesse sentido entendemos que há uma especificidade do trabalho do professor alfabetizador, relacionado a busca por resultados mais imediatos no processo de alfabetização que podem trazer marcas e vivências constitutivas ao longo do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

1.2 – Entrelaçamento de fios teóricos orientadores para a pesquisa

Entendemos que a correlação do trabalho docente e o ciclo de vida profissional implica a contextualização dos fenômenos educacionais tal como são produzidos na sociedade, reconstruindo o real dessa relação como síntese de suas múltiplas determinações, na sua historicidade. Assim, o ciclo de vida profissional docente deve ser compreendido numa perspectiva interativa, na qual o desenvolvimento profissional do professor é contextual e contraditório.

Dessa forma, segundo Brito (2011), o trabalho docente se insere nesta perspectiva, uma vez que este pertence a um grupo determinado, com saberes próprios, lugares formativos e funções próprias e que possui seu próprio status social, suas lutas e conquistas que o diferencia e o singulariza diante de outros tantos grupos. A autora ainda afirma que as vivências no ciclo de vida profissional são decisivas para mudar o curso de vida pessoal e, também para o desenvolvimento do trabalho docente no espaço em que o professor se insere.

Nesse sentido, nos últimos anos, pesquisadores portugueses, como Huberman (2000), Gonçalves (2000), García (1995), Cavaco (1990, 1999), Nóvoa (2000), entre outros, têm estudado os percursos da vida dos professores, os quais envolvem diferentes contextos, interações, aprendizagens, dinâmicas institucionais e aspectos individuais que influenciam e modificam, constantemente, o caminho construído pelos docentes. Conforme aponta Nóvoa (2000), cada professor traça sua trajetória e sua carreira; no entanto, é relevante compreender o ciclo da vida pessoal e profissional para conhecer e aprender sobre a profissão docente, as possibilidades criadas para a construção da identidade profissional, da trajetória e da carreira docente, a partir de um intervalo de tempo de vida de cada pessoa.

Também segundo Manacorda (1990), Gramsci não compreende o professor como elemento individual, mas como conjunto dos elementos do estado destinados a educar as jovens gerações, consciente da situação objetiva que envolve o corpo docente e tentando superar qualquer atitude individualista na consideração da relação educacional. Nesse sentido, Gramsci (1989) afirma que

“[...] o encontro entre escola e vida somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente [tanto] dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, quanto de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 1989, p. 131).

Por isso, consideramos importante que o estudo sobre o ciclo de vida profissional compreenda os marcos da vida pessoal e as relações da professora alfabetizadora com seus pares no seu dia a dia de ser docente. Assim, de acordo com Brito (2011), o estudo do ciclo de vida profissional de professores está, geralmente, associado aos estudos sobre a vida e o desenvolvimento do adulto. A aprendizagem na trajetória de vida pessoal e profissional e as formas de continuar se desenvolvendo como ser humano no desdobrar da vida são os objetos de estudo para aqueles que se debruçam sobre tal temática.

Desse modo, o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora não apresenta uma linearidade coletiva e absoluta, e são essas não linearidades que pretendemos identificar e compreender em nossa pesquisa. Neste sentido, destaca-se a importância e necessidade de estudarmos alguns modelos de ciclos de vida profissional na carreira docente (Quadro 1), tendo em vista que alguns autores têm se preocupado com questões referentes ao desenvolvimento

profissional do professor. Esse estudo nos possibilita a reflexão sobre bases teóricas que dialogam e auxiliam na compreensão e análise de nosso objeto de pesquisa.

QUADRO 1 – MODELOS DE CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em abril de 2020.

HUBERMAN (2000)	cinco fases/temas da carreira: entrada (1-3 anos), estabilização (4-6 anos), diversificação (7-25 anos), serenidade (25-35 anos), desinvestimento (35-40 anos).
GONÇALVES (2000)	cinco fases da carreira: início (1-4 anos), estabilidade (5-7 anos), divergência (8-15), serenidade (15-20/25 anos), renovação do interesse e desencanto (25-40 anos).
STROOT (1996)	quatro estágios de desenvolvimento: sobrevivência (1º ano), consolidação (2º ano), renovação (3º ano), maturidade (a partir do 4º ano).
BARONE et al. (1996)	cinco fases: nível novato (1º ano), nível iniciante avançado (2º-3º ano), nível de competência (3º-4º ano), nível proficiente (a partir do 5º ano), nível de especialista.
NASCIMENTO, GRAÇA (1998)	quatro fases: entrada ou sobrevivência (0-3 anos), consolidação (4-6 anos), diversificação ou renovação (7-19 anos), maturidade ou estabilização (20-25 anos).
CAVACO (1999)	quatro fases: primeiros anos de magistério (instabilidade, insegurança e sobrevivência), 30 anos de idade (estabilidade profissional), 35-40 anos de idade (rotinização ou novos desafios), a partir dos 40 anos de idade (contradição e retomada).
FERNÁNDEZ CRUZ (1995)	oito fases: até 28 anos - orientação, formação, indução, perambulo; 28 a 33 anos - especialização, estabilização; 30 a 40 anos - estabilização e crescimento; 40 a 50/55 anos - profissionalidade
MOSQUERA (1987)	três fases da vida adulta: idade adulta jovem (25-45 anos), idade adulta média (45-70 anos), idade adulta velha (a partir de 70 anos).

O modelo mais referenciado sobre os ciclos de vida profissional de docentes é o estudo elaborado por Huberman (2000), cuja classificação foi construída a partir da leitura e análise de estudos empíricos. O autor apresenta as fases de acordo com os anos de carreira dos docentes: 1) a entrada na carreira (de 1 a 3 anos) compreendida como o tempo de sobrevivência e descobertas da docência; 2) a fase de estabilização (de 4 a 6 anos), de identificação profissional; 3) a fase de diversificação (de 7 a 25 anos de profissão), momento de experimentações; 4) a fase de distância afetiva, lamentação ou serenidade (de 25 a 35 anos), e, 5) a fase do desinvestimento (de 35 a 40 anos), próprio do final de carreira profissional.

Os percursos da vida profissional são com base na perspectiva da carreira, sendo possível demarcar acontecimentos que “atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro da mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes (HUBERMAN, 2000, p. 37).

Dessa forma, o ciclo de vida profissional para Huberman é estruturado na perspectiva da carreira, como um processo e não uma série de acontecimentos isolados. É possível visualizar em seus estudos o paralelismo entre estudos sobre os ciclos de vida de outras profissões e os que se referem a vida dos professores, já que estão marcados por uma comum característica: em quaisquer dos dois casos, os resultados revelam tendências centrais a cerca de um perfil, que pode englobar muitas pessoas, ou mesmo a maior parte das pessoas que compõe determinado perfil, mas jamais a totalidade de um conjunto.

Os acontecimentos dentro de cada etapa são percebidos e enfrentados de forma idiossincrática pelos professores, podendo compreender momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, demarcando que, apesar de sequencial, não se apresenta de forma linear. Os ciclos de vida profissional correspondem aos momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novas fases ou percursos que podem ser trilhados pelos docentes (HUBERMAN, 2000, p. 55, 56).

Outro aspecto de destaque quanto ao estudo de Huberman (2000) é que a ordenação de uma vida profissional em sequências, pontuadas de uma série de fases, pressupõe uma continuidade; onde cada fase constitui essencialmente um novo estado, uma descontinuidade. O estudo envolveu os professores do ensino superior de quatro gerações diferentes (entre os 5 e os 40 anos) que viveram estruturas institucionais e acontecimentos históricos diferentes e que também ministravam disciplinas diferentes. Assim, a unicidade da vivência coletiva teve mais ênfase do que as fases atravessadas em diferentes momentos da vida profissional.

Já de acordo com o estudo de Gonçalves (2000), realizado com professores de ensino primário, interpreta o percurso profissional dos docentes como “etapas da carreira”, efetuando uma proposta de perfil para cada uma delas durante o desenvolvimento profissional: 1) Início (1 a 4 anos): é a fase de entrada na carreira que oscila entre a sobrevivência e a descoberta, sendo marcada pelo sentimento de abandono pela carreira e o sentimento de lutar pela mesma; 2) Estabilidade (5 a 7 anos): é o momento em que os professores demonstram confiança e satisfação pelo ensino; 3) Divergência (8 a 15 anos): é marcada pelo desequilíbrio em relação à fase de estabilização, podendo haver um investimento na profissão, mas, ao mesmo tempo, um sentimento de saturação e cansaço; 4) Serenidade (15 a 20/25 anos): ocorre a queda do entusiasmo e o distanciamento afetivo; 5) Renovação do interesse e desencanto (25 a 40 anos): enquanto alguns docentes manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar a aprender, outros manifestam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria.

A formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança, e simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (GONÇALVES, 2009, p.30).

Nesse modelo de Gonçalves (2000) podemos analisar o percurso profissional docente em dois níveis: 1) O desenvolvimento profissional - crescimento individual, profissionalização, eficácia de ensino, organização do processo de ensino-aprendizagem e a socialização profissional; e 2) A construção da identidade profissional - compreende a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares. O autor também destaca que o percurso profissional é resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento: o processo de crescimento pessoal; o processo de aquisição de competências e eficácias no ensino; e o processo de socialização profissional.

O estudo de ciclo de vida profissional de Stroot (1996) utilizou um modelo de socialização organizacional de professores de Educação Física, onde a evolução dar-se-á por intermédio cooperativo dos professores mais experientes na escola. Assim, a autora distingue quatro estágios de desenvolvimento profissional docente: 1) Sobrevivência (1º ano): compreende a entrada na carreira profissional até o primeiro ano, aproximadamente. Nesse momento na carreira o professor começa a questionar-se sobre a sua competência e o suporte ou apoio dos demais professores aos menos experientes, o que é necessário para proporcionar maior adaptação do professor à vida escolar; 2) Consolidação (2º ano): ocorre aproximadamente

no segundo ano de desempenho profissional. Nessa fase, os professores apresentam uma preocupação maior com as necessidades individuais dos alunos e tanto os colegas mais experientes quanto outros profissionais podem contribuir na escolha das práticas pedagógicas; 3) Renovação (3º ano): os docentes encontram-se no terceiro ano de desempenho profissional, sendo um período em que o professor passa a adquirir competência na sua prática e as atividades passam a se tornar mais rotineiras, havendo a troca de ideias com outros professores; e, 4) Maturidade (a partir do 4º ano): ocorre a partir do quarto ano de exercício profissional, sendo a fase em que surgem os questionamentos de si próprio e do ensino, com enfoque em seus próprios pensamentos e também na compreensão da complexidade do ambiente de ensino.

Para Barone et al. (1996) o desenvolvimento profissional de docentes se organiza a partir do modelo de Berliner em cinco fases: 1) Nível novato (1º ano): são os estagiários e os professores no seu primeiro ano de docência. Os professores nesta fase ainda se sentem incapacitados para assumirem a responsabilidade de serem professores, pois apresentam poucas habilidades; 2) Nível iniciante avançado (2º - 3º ano): os professores estão aproximadamente no seu 2º ou 3º ano de docência, quando o conhecimento acumulado na formação inicial complementa-se com os conhecimentos adquiridos na fase do início da atividade docente, tornando-os mais seguros quanto as atividades pedagógicas; 3) Nível de competência (3º - 4º ano): os professores se tornam mais competentes nas atividades necessárias no seu domínio de interesse, pois já estão adquirindo níveis de competência pedagógica, bem como agrupam prioridades, decidem seus planos e já tem memória viva de seus sucessos e falhas; 4) Nível proficiente (a partir do 5º ano): estágio em que o "saber como" se torna proeminente, mas poucos professores se movem para um estágio elevado, para o nível de especialista; e, 5) Nível de especialista: o professor especialista (expert) é muitas vezes emocional, adquire maior desempenho e parece capaz de responder para seu ambiente numa maneira esforçada.

O modelo de ciclo de vida profissional de Nascimento e Garcia (1998) é fruto de um estudo com professores portugueses de Educação Física e uma adaptação a classificação de Huberman à realidade portuguesa, classificando os professores em quatro fases de desenvolvimento profissional. As fases são as seguintes: 1) Fase de entrada ou sobrevivência (três primeiros anos): compreende os primeiros anos na carreira e consiste no período de transição entre a formação inicial e a atividade profissional contínua; 2) Fase de consolidação (4 – 6 anos): há a consolidação do repertório pedagógico, bem como o ajustamento e aumento do conhecimento curricular; 3) Fase de diversificação ou renovação (7 – 19 anos): compreende o momento da carreira em que as atividades já se tornaram corriqueiras e monótonas, e os

professores e procuram viver experiências novas e buscar novas ideias; e, 4) Fase da maturidade ou estabilização (20 – 25 anos): é a fase de questionamentos sobre si próprio e sobre seu trabalho.

Outro estudo nessa linha foi realizado por Cavaco (1995,1999), que pesquisou a trajetória de vida pessoal e profissional de vários professores portugueses, de diferentes idades e tempos de exercício no magistério secundário. Segundo a autora, que também se pautou no estudo de Huberman, o ciclo de vida profissional compreende quatro fases, sendo que os primeiros anos de magistério são de instabilidade, insegurança e sobrevivência, mas também de aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor.

Numa segunda fase (em torno dos 30 anos de idade), o professor volta-se mais às tarefas pedagógicas e sente-se mais seguro diante da estabilidade conseguida no emprego e da permanência numa mesma escola. Mas, dependendo da presença ou ausência de condições favoráveis em seu espaço de trabalho, o professor poderá viver um movimento contraditório, ou seja, uma formação continuada que enriqueça o seu trabalho ou, rotinas repetitivas e automatizadas, às vezes sendo necessário priorizar atividades que complementam o salário para sua sobrevivência.

Entre os 35 e 40 anos, inicia-se a terceira fase em que o professor busca refletir com realismo o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar e referindo a sua experiência de vida com desalento e ceticismo (Cavaco, 1999, p.182-183). Nesse momento da vida profissional, o professor pode estabelecer uma rotina de trabalho e se envolver com a dimensão burocrática; ou, ao invés disso, aceitar novos desafios considerando a revalorização pessoal e a aquisição de autonomia. Uma quarta etapa, enfim, mostra-se confusa e contraditória, tendo em vista a aposentadoria iminente. Podem surgir, de um lado, a procura de novas ocupações e a retomada de antigos projetos que se contrapõem à rotinização e ao conformismo. Mas o professor pode caminhar em sentido oposto do isolamento e fechamento em um quadro profissional restrito, o que o conduz à resignação amarga, ao fatalismo, à descrença nos valores positivos da mudança (p.187).

Conforme os estudos de Fernández Cruz (1998), investigar sobre os ciclos de vida, permite identificar elementos da natureza conceitual e operativa que o caracterizam como uma aproximação evolutiva e biográfica ao desenvolvimento profissional docente. Para o autor, essa aproximação pode ser caracterizada sob uma perspectiva dinâmica, narrativa, contextual ou integral; e defende a existência de três dimensões relacionadas ao desenvolvimento profissional

docente: a individual, a social/coletiva e a universal/geracional. Assim, em certos aspectos, de seu desenvolvimento, cada professor é único e só se pode compreender desde sua própria trajetória biográfica individual. Ao mesmo tempo, cada professor apresenta aspectos de seu desenvolvimento comuns dentro de um grupo particular de professores com os quais compartilha a mesma história institucional em um centro educativo.

É necessário admitir uma dimensão individual do desenvolvimento profissional que permita pensar que nenhum professor é semelhante a outros professores. Existe, igualmente, uma dimensão coletiva do desenvolvimento profissional que provoca que cada professor seja semelhante a alguns outros professores com os quais compartilha experiências comuns. Por último, podemos identificar também uma dimensão universal-geracional do desenvolvimento que nos leva a pensar que cada professor guarda semelhanças com todos os professores de sua mesma geração (FERNÁNDEZ CRUZ, 1998, p. 53, tradução de TIMM, 2018).

Dessa forma Fernández Cruz (1998) estruturou um modelo de desenvolvimento profissional com base na idade cronológica do docente, composto de oito fases: orientação para a carreira, formação, indução, perambulo, especialização, estabilização, crescimento e profissionalidade completa. Essas oito fases estão agrupadas em cinco períodos da carreira, denominados: ingresso no mundo adulto – até 28 anos (orientação, formação, indução, perambulo), transição dos trinta – 28 a 33 anos (especialização e estabilização), estabilização e compromisso – 30 a 40 anos (estabilização e crescimento), profissionalidade completa – 40 a 50/55 anos, e, distanciamento e aposentadoria – 55 anos em diante. O autor nomeou esse modelo de fases no desenvolvimento profissional de ciclo vital do professor ou teoria dos ciclos de vida. E se comparado a outros modelos de fases no desenvolvimento profissional, esse modelo tem como objetivo sinalizar as mudanças importantes na orientação da carreira, a partir da acentuação no valor da idade e no tempo transcorrido.

Já para Mosquera (1987), a vida adulta se constitui como a etapa mais importante e mais abrangente da vida humana. Compreender as interações que passam o fenômeno da vida adulta, em cada ser humano, é entender o processo de desenvolvimento, com as suas aprendizagens e com as suas singularidades. Além disso, a conduta do ser humano é impulsionada pelos aspectos fisiológicos e psicológicos, devendo-se atentar, igualmente, ao contexto social em que o indivíduo está inserido, já que ele reflete, também, na conduta e na vida humana.

Mosquera (1987) trabalha na perspectiva da personalidade e do desenvolvimento da pessoa, considerando que a realidade vital afeta os seres, de tal modo que os diversos comportamentos adquirem significado e valor através do que se denomina autoconsciência, vontade e caráter. Por isso, sua teoria enfoca em uma parte da vida, a mais abrangente (maior tempo em anos de duração) e a mais importante: a vida adulta. São em momentos decisivos, tanto no próprio projeto de vida, quanto nas relações estabelecidas com os outros, que são atingidas essas problemáticas específicas de cada fase, que envolve expectativas, valores, ilusões e interesses.

Assim, o autor divide sua teoria da vida adulta em três fases: idade adulta jovem, idade adulta médio e idade adulta velha. Cada uma delas apresenta uma problemática específica e para cada uma destas três fases, outras três subfases estão associadas, caracterizadas em: inicial, plena ou final. A fase adulto jovem está subdividida em: a) idade adulto jovem inicial, compreendida entre os 25 e os 30 anos; b) idade adulto jovem plena, situada entre os 30 e os 40 anos, que é, geralmente, o momento da vida em que o indivíduo toma consciência de sua chegada à vida adulta; e, c) idade adulta jovem final que abrange o período em que as pessoas estão entre os 40 e os 45 anos de idade. Para o autor a fase adulto médio está subdividida em: a) idade adulto médio inicial, compreendida entre os 45 e os 55 anos, que é, geralmente, o momento da vida em que o indivíduo sofre da ‘crise da meia idade’ e, nela, pode vivenciar fracassos afetivos, sexuais, medos, ansiedade e angústias; b) idade adulto médio plena, situada entre os 55 e os 65 anos; e, c) idade adulta médio final que abrange o período em que as pessoas estão entre os 65 e os 70 anos de idade. E por fim, a fase idade adulta velha está subdividida em: a) idade adulta tardia inicial, compreendida entre os 70 e os 75 anos; b) idade adulta tardia plena, situada entre os 75 e os 80 anos; e, c) idade adulta tardia final abrange o período a partir dos 80 anos até a morte.

Por isso, considerando todos esses estudos e modelos de ciclos de vida profissional na carreira docente, concordamos com Isaia (2007) que define o termo ciclo de vida profissional docente como um processo complexo representativo da trama de percursos profissionais possíveis vividos em diferentes espaços institucionais, nos quais a profissão docente se desenrola. Abarca uma sucessão de anos combinados com fases que podem apresentar mais de uma temática e, para cada fase, entradas e saídas diversificadas ao longo da carreira docente. E para Huberman (2000), o desenvolvimento de um ciclo de vida profissional é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de estudos que levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, dificuldades, momentos de arranque, descontinuidades. Rompemos assim, com a perspectiva de ciclos marcados apenas por aspectos biológicos, mas avançamos na reflexão de ciclos permanentes e de desenvolvimento pessoal e profissional constantes. Por fim, o ciclo de vida profissional seria marcado por fases da trajetória profissional que não são estáticas, entretanto, marcadas pela temporalidade. Nesse caminho, buscamos compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, relacionando os seus marcos e vivências constitutivos num movimento histórico e dialético.

1.3 - Estado do conhecimento: outros olhares sobre o ciclo de vida profissional

O conhecimento, concebido como algo incomensurável, torna-se um pressuposto norteador da nossa experiência cotidiana. Esse conceito parece se ajustar de forma contundente quando fazemos referência à pesquisa de um modo geral como fonte produtora deste conhecimento. Desse modo, temos a pesquisa científica, definida como uma atividade desenvolvida por investigadores, visando a novas descobertas e contribuindo, assim, para a qualidade da vida intelectual.

Nesse sentido, ressaltamos que o estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que pode levar à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Destacamos também que a produção está inserida no campo científico e a justificativa para seu uso está na possibilidade de se obter uma visão geral do que foi ou vem sendo produzido sobre seu objeto de pesquisa. Ao mesmo tempo em que permite realizar uma ordenação do progresso das pesquisas e de temas emergentes e priorizados em cada período, bem como desvendar suas características e foco, além de identificar as contribuições e avanços encontrados pelos autores e de divulgar e conferir maior visibilidade as produções existentes.

Assim, na primeira fase de nossa pesquisa, a revisão bibliográfica permitiu extrair informações substanciais sobre o ciclo de vida profissional do professor alfabetizador,

organizando-as, interpretando-as segundo os objetivos da investigação proposta e categorizando os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente por meio de descritores.

Com o objetivo de analisar e compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, fizemos um mapeamento utilizando 11 bases de pesquisa muito importantes para os estudos sobre educação e formação docente: Scientific Electronic Library Online (SCIELO-CNPQ); Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); GOOGLE ACADÊMICO e GOOGLE; Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO); Congresso Nacional de Educação (EDUCERE); Revista (RELEPE); Revistas de Educação (Qualis A1, A2, B1, B2).

Quanto às Revistas, encontramos artigos nas seguintes: Revista Linhas Críticas (Universidade de Brasília), Revista Conhecimento Online (Universidade Feevale), Revista Corpoconsciência (Universidade Federal de Mato Grosso), Revista Acta Scientiarum (Universidade Estadual de Maringá), Revista Espacios digital (Caracas, Venezuela), Revista Movimento (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Revista Portuguesa de Pedagogia (Universidade de Coimbra).

Para esse mapeamento trabalhamos com um levantamento a partir de 6 descritores, utilizados como palavras-chave: **ciclo de vida profissional, ciclo de carreira dos professores, ciclo carreira docente ou ciclo de carreira docente, ciclo de vida dos professores, ciclo profissional docente, ciclo de vida do professor alfabetizador**. Esses descritores foram escolhidos, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa e a relação com nosso objeto. Partimos da totalidade que seria o ciclo de vida profissional docente, até a particularidade do ciclo de vida profissional do professor alfabetizador. Outro elemento direcionador de nossa revisão bibliográfica foi o recorte temporal de 2006 até 2019. Tal recorte se deve pelo fato de nosso objeto de estudo e análise fazer parte de uma pesquisa maior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), que objetiva compreender o ciclo de carreira docente dos professores atuantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no período de 2006 até 2019.

Realizamos a leitura flutuante dos trabalhos com foco no resumo e nas considerações com o propósito de identificar os objetivos e problema de pesquisa, campo teórico explorado,

metodologia e principais resultados. Após o primeiro momento de leitura flutuante e organização dos trabalhos em grupos, considerando os descritores como categorias para esse processo, realizamos uma leitura detalhada dos trabalhos categorizados e análise dos elementos já elencados anteriormente. Assim, foi possível realizar uma explanação mais detalhada sobre os trabalhos selecionados e categorizados, entendendo que é de grande relevância ler o que já foi escrito ou pensado sobre o tema proposto na pesquisa, e analisar os domínios teóricos que podem esclarecer questões relativas ao objeto a ser estudado; considerando a totalidade e a singularidade do ciclo de vida profissional do professor alfabetizador.

Nesse sentido, no âmbito desse estudo bibliográfico, destacamos no Estado do Conhecimento do nosso objeto de pesquisa proposto, um total de 18 trabalhos, sendo 3 teses, 3 dissertações e 11 artigos científicos e um painel de comunicação oral que retratam, realmente, como objeto de estudo, o ciclo de vida profissional, o ciclo de carreira docente ou ciclo profissional docente. Esses dados podem ser verificados no Quadro 2 abaixo:

QUADRO 2 – BASES DE PESQUISA - ESTADO DO CONHECIMENTO

BASES DE PESQUISA	TESE	DISSERTAÇÃO	MONOGRAFIA/TCC	ARTIGO	PAINEL
SCIELO	-	-	-	-	-
IBICIT, CAPES, BCE-UnB	3	3	-	-	-
ANPAE 2006-2019	-	-	-	-	-
ANPED 2006-2019	-	-	-	1	-
GOOGLE ACADÊMICO	-	-	-	2	-
ENDIPE 2006-2019	-	-	-	-	1
EDUCERE 2006-2019	-	-	-	2	-
RELEPE 2006-2019	-	-	-	-	-

REDESTRADO 2006-2019	-	-	-	-	-
REVISTAS A1, A2, B1, B2, B3	-	-	-	6	-
TOTAL	3	3	-	11	1

Fonte: Base de dados analisados pela autora entre abril-julho de 2019.

Considerando, assim, todos os 18 documentos encontrados no Estado do Conhecimento, também podemos categorizá-los no Quadro 3 segundo os descritores abordados como objeto de estudo:

QUADRO 3 – DESCRITORES - ESTADO DO CONHECIMENTO

DESCRITORES	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	PAINEL	TOTAL
CICLO DE VIDA PROFISSIONAL	3	3	6	-	12
CICLO DE CARREIRA DOS PROFESSORES	-	-	-	-	-
CICLO DE CARREIRA DOCENTE	-	-	4	1	5
CICLO DE VIDA DOS PROFESSORES	-	-	-	-	-
CICLO PROFISSIONAL DOCENTE	-	-	1	-	1
CICLO DE VIDA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	-	-	-	-	-

Fonte: Base de dados analisados pela autora entre abril-julho de 2019.

No que concerne a todos esses trabalhos encontrados, analisamos as seguintes dimensões: objetivos e problema de pesquisa, campo teórico explorado, metodologia e

principais resultados. Os principais objetivos e problemas de pesquisa apresentados nos trabalhos analisados foram: i) identificar as continuidades e descontinuidades do docente em sua trajetória profissional; ii) aferir como a ideia de carreira docente vem se consolidando a partir das relações tecidas entre trabalho, sujeito, Universidade; iii) analisar como ocorre o processo de reconhecimento do ser professor na caminhada profissional no ensino superior; iv) entender a percepção individual sobre o processo de trabalho no decorrer do ciclo de vida profissional; v) investigar os processos formativos do professor durante sua carreira; vi) analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica em diferentes momentos da carreira docente; vii) investigar os ciclos de vida profissional dos professores do ensino superior; viii) identificar o desenvolvimento profissional docente e dos professores iniciantes.

Desse modo, consideramos importante o objetivo e problema de nossa pesquisa, tendo em vista que analisar e compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, propõe um novo cenário em relação aos objetivos dos trabalhos analisados, que tiveram como foco o professor do ensino superior, dos anos finais, professores iniciantes e as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais. Assim, ao propormos nosso problema de pesquisa, buscamos desvelar as múltiplas determinações de nosso objeto, bem como os elementos e fatores fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora.

Quanto ao campo teórico explorado, destacamos que a proposta de Huberman (1990,1995, 2000) para fases e ciclos de vida profissional docente subsidiou a análise teórica de todos os trabalhos encontrados em nosso levantamento bibliográfico. Consideramos também que outros autores citados serviram de base teórica para estudo e reflexão trazendo uma abordagem sobre desenvolvimento profissional docente e não ciclo de vida profissional. Os principais autores foram: Cavaco (1990, 1995,1999) abordando desenvolvimento psicológico, biológico e sociológico do professor; Levinson (1982, 1986), Erikson (1981, 1985) e Riegel (1979) discutindo o desenvolvimento sociológico humano, Macelo García (1999) e Nóvoa (2000) apresentando a perspectiva de desenvolvimento profissional docente e etapas de aprendizagem nesse processo; Ludke (1996) e Mizukami (1995, 1996) tratando de aprendizagem profissional da docência no ensino superior; Chakur (2005) analisando o estudo de Cavaco numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente por meio de uma leitura piagetiana; Ferreira (2002) discutindo a carreira docente e Kuenzer e Caldas (2009) abordando o trabalho e a formação docente.

Para a análise metodológica dos trabalhos, salientamos que os pesquisadores fizeram uso da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galliazzi (2015), da biografia-narrativa (questionário e entrevista), das narrativas (auto) biográficas de vida de Poirier e Clapier-Valladon, Raybaut (1995), da história oral temática de Lainé (2000) e da análise de conteúdo segundo Bardin (2009).

E por fim, quanto aos principais resultados encontrados, destacamos que as pesquisas realçaram principalmente, o entrecruzamento de histórias pessoais e trajetórias profissionais em diferentes espaços e tempos da prática docente; a compreensão dos ciclos de vida, por meio das fases da carreira docente de Huberman (1990,1995, 2000); um ciclo de vida que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletivo; que as práticas pedagógicas estão presentes em todas as fases da carreira docente; e os processos de investimento e desinvestimento na carreira durante o ciclo de vida profissional.

Nesse percurso de análise dos trabalhos encontrados, ressaltamos que aqueles categorizados no descritor **Ciclo de vida profissional** apresentam estudos considerando as etapas estabelecidas por Huberman, com destaque para a pesquisa de Brito (2011) que retrata um ciclo de vida que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletivo, e as trajetórias articuladas às carreiras. Este descritor apresenta o maior número de trabalhos - 3 teses, 3 dissertações e 6 artigos, sendo 2 artigos em eventos (ANPED, EDUCERE), 2 artigos em revistas e 2 artigos no Google Acadêmico. Destacamos também desse descritor, que a partir de 2007, Isaia, Bolzan e Giordani iniciam uma ampla pesquisa sobre o tema que, ao longo do período estudado, foi se diversificando em termos de contexto e de perfil docente. Estas autoras tiveram foco no docente que atua no ensino superior e sem eleger, necessariamente, uma área de formação específica, seja bacharelado ou licenciatura. Mas, é o contexto da educação básica que concentra o maior número das pesquisas encontradas, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental; seguida do ensino médio e ensino fundamental, anos finais, direcionando-se mais para áreas determinadas de formação do que para a etapa de ensino em si, como é o caso das Artes Visuais e da Educação Física.

A tese “Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional” (BIASOLI, 2009) discutiu a problemática da profissão docente em Artes Visuais a partir do estudo do ciclo de vida profissional, ou seja, do ciclo vital pelo qual passam os professores; dialogando com Huberman (1995), Hernandez (2000) e Nóvoa (1995). A abordagem metodológica utilizada foi a biográfico-narrativa (questionário e entrevista), com professores formados no Instituto de Artes e Design (IAD) da Universidade Federal de Pelotas

(UFPEL) e que exercem docência em Artes Visuais no Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio e EJA da rede municipal de Pelotas.

Teve como objetivo investigar as continuidades e descontinuidades na (re) construção da trajetória profissional de docentes de Artes Visuais, defendendo a ideia de que aspectos significativos da vida pessoal e profissional e o momento docente em que se encontram os professores interferem tanto na construção dessa trajetória quanto para uma melhor compreensão da pessoa do professor e, como consequência, da sua atuação docente. A pesquisa apresentou, como principais resultados, a compreensão dos ciclos de vida, por meio das fases da carreira docente, entrecruzando histórias pessoais e trajetórias profissionais em diferentes espaços e tempos da prática docente, possibilita pensar alternativas e incentivar propostas de inovação para a formação docente inicial e continuada.

A segunda tese “O Ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho” (BRITO, 2011) buscou compreender como os professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU constroem seu ciclo de vida profissional; aferir como a ideia de carreira docente vem se consolidando a partir das relações tecidas entre trabalho, sujeito, universidade e analisar como ocorre o processo de reconhecimento do ser professor na caminhada profissional desses sujeitos na universidade. Fez uso de história oral temática e entrevista temática com seis professores de Biologia atuantes no Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse processo dialogou com Huberman (1995), Cavaco (1993), Levinson (1982, 1986), Erikson (1981, 1985) e Riegel (1979). A pesquisa mostrou dentre outros aspectos que nas percepções dos professores investigados a carreira é externa à sua condição profissional, existindo um ciclo de vida que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletivo, e as trajetórias articuladas às carreiras.

A tese “O Ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto) biográficas” (TIMM, 2018) teve como questão norteadora a partir das narrativas (auto)biográficas de vida ocupacional de docentes que lecionam na Pós-Graduação stricto sensu, como e o que relatam os mesmos a respeito de suas trajetórias e carreiras na área da Educação, considerando o contexto, a faixa etária e o ciclo de vida profissional em que estão inseridos?

Foram objetivos também entender a percepção individual sobre o processo de trabalho no decorrer do ciclo de vida profissional; refletir sobre os impactos dos fatores de caráter pessoal no trabalho e vice-versa, considerando, que vida pessoal e profissional são

indissociáveis; analisar os fatores relacionados ao bem e ao mal-estar na carreira docente, a partir dos distintos períodos da carreira e da vida de professores que lecionam no stricto sensu; investigar o significado do trabalho docente, os fatores de satisfação e insatisfação no trabalho, os fatores de permanência e tendência ao abandono da profissão docente na Educação Superior e, sobretudo, na Pós-Graduação stricto sensu; e, contrastar histórias singulares de vida e de profissão, com o intuito de perceber características que são de ordem pessoal e características comuns à faixa etária ou ao ciclo de vida profissional. Para isso, a entrevista de narrativa (auto)biográfica foi adotada como instrumento de pesquisa e aplicada com quatro professoras do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; tendo como referenciais teóricos Huberman (1995), Fernández Cruz (1995, 1998, 2015), Mosquera (1979, 1987), Miles (1994) e Ricoeur (2014).

Como principais conclusões dessa pesquisa, se destacam as similaridades nas narrativas, mesmo com as singularidades de cada docente, tanto no que se refere a características do ciclo vivenciado, como do fator relacionado à idade cronológica. A entrada na carreira aconteceu por vias distintas entre as entrevistadas, apesar de a opção pela carreira docente ter acontecido em torno da mesma idade cronológica.

A dissertação “Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora” (FELLER, 2008) teve como foco a História de Vida de uma professora alfabetizadora com 30 anos na classe da alfabetização. Para atingir o seu objetivo principal de investigar os processos formativos e o ciclo de vida dessa professora alfabetizadora e os elementos que influenciam sua permanência por 30 anos na classe de alfabetização, fez uso do método biográfico história de vida, com relato autobiográfico oral e entrevista semiestruturada; dialogando com Moita (1992), Josso (2004), Bosi (2004), García (1999), Imbernón (2001), Huberman (1992), Bolívar (2002) e Abrahão (2002). As considerações finais dessa pesquisa destacam a afetividade e a reflexão como elementos que influenciam a professora pesquisada em ser e permanecer atuando nas classes de alfabetização por diversas fases de seu ciclo de vida profissional, como uma pessoa realizada e motivada com a profissão docente. Também destacamos que a referida pesquisa estabeleceu um ciclo completo de vida profissional, considerando as etapas estabelecidas por Huberman.

A segunda dissertação “A prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente” (GARBIN, 2017) teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica, em diferentes momentos da carreira docente, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba, tendo em vista contribuir para a

formação de professores da educação básica. Toma, então, como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da educação básica assim problematizando: como se dá a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da educação básica, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba? Nesse contexto, toma como base o ciclo de vida profissional de Huberman (1992) e, também outros referenciais, como, Marcelo García (1999), Mizukami (1986), Libâneo (1999), Saviani (1991; 2012), Martins (2008), Palácios (1980) e Veiga (2011).

A referida pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada, realizadas com sete professoras concursadas e regentes em turmas dos anos iniciais de duas escolas municipais da Educação Básica da rede pública de ensino de Curitiba; buscando, assim, caracterizar a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente dos anos iniciais da educação básica; explicitar a orientação teórica metodológica que está na base dessas práticas pedagógicas e relacionar as práticas pedagógicas dos professores às características do ciclo de sua vida profissional.

O estudo revelou que: (i) as práticas pedagógicas das professoras em todas as fases da carreira docente se caracterizam pela utilização de diferentes materiais didáticos, aulas bastante criativas e posturas carregadas de comprometimento com a profissão; (ii) as professoras criaram uma forma de organização de trabalho dividindo a elaboração dos planos de aulas entre elas por disciplina, numa atitude de colaboração e troca de experiências; (iii) a orientação teórico-metodológica expressa nas práticas pedagógicas das professoras estão predominantemente baseadas na abordagem da escola nova, porém, algumas apresentam traços e influências de outras abordagens; (iv) as primeiras fases do ciclo de vida profissional do professor apresentam semelhanças às características apresentadas por Huberman, porém, as práticas pedagógicas nas fases finais, revelam contradições com as características das respectivas fases apresentadas pelo autor.

Quanto à terceira dissertação “Razões que mobilizam o exercício docente nos anos iniciais da Educação Básica” (PITTA, 2018), destacamos que o estudo buscou caracterizar as razões que mobilizam professores, atuantes nos anos iniciais da Educação Básica de uma escola pública e uma privada, a continuarem no exercício da docência. A metodologia, de cunho qualitativo, teve seis (6) professoras entrevistadas em um conjunto de 26 docentes de duas

realidades: 19 de uma escola privada e sete de uma pública da rede. A análise dos dados foi pautada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galliazzzi (2015).

As categorias a priori, que fizeram parte desta dissertação, são as fases definidas de acordo com o ciclo de vida de Huberman (1989; 1990; 2000). Dessas fases, a princípio, somente três se constituíram devido à caracterização dos sujeitos, sendo elas as três primeiras: 1ª categoria a priori - Primeira fase - período de 1 a 3 anos de carreira docente; 2ª categoria a priori - Segunda fase - período de 4 a 6 anos de carreira docente e 3ª categoria a priori - Terceira fase - período de 7 a 25 anos de carreira docente. Nesse caminho, os resultados dessa pesquisa mostraram que, apesar das inúmeras dificuldades que perpassam a trajetória das professoras nos anos iniciais, elas seguem convictas da escolha da profissão e da responsabilidade social que têm como docentes.

Quanto aos seis artigos encontrados no descritor Ciclo de vida profissional, destacamos o trabalho “Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional” (ISAIA, BOLZAN e GIORDANI, 2007), publicado nos Anais da 30ª ANPED GT 08, apresenta o recorte de uma pesquisa, sobre os ciclos de vida profissional de docentes do ensino superior. O objetivo geral do projeto foi investigar os ciclos de vida profissional dos professores do ensino superior, buscando compreender como se constituem ao longo da carreira (trajetória docente) e qual a pedagogia que os norteia, considerando-se as concepções de docência e o contexto institucional-acadêmico no qual atuam. Dialogando com Huberman (1989), Ludke (1996) e Mizukami (1995, 1996), a pesquisa fez uso das narrativas dos professores atuantes no magistério superior da Universidade Federal de Santa Maria; classificando o percurso dos professores no magistério em: anos iniciais (0-5), anos intermediários (6-15) e anos finais (de 16 anos em diante). Nesse contexto, como resultado, destacou-se que as concepções de docência de professores de licenciatura e de bacharelado da UFSM vão se transformando, permeadas por movimentos construtivos que os docentes vão produzindo ao longo da carreira (movimentos: preparatório, efetivação na docência, cursos de pós-graduação, consciência da docência).

O artigo “O ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de Ensino Superior em Curitiba” (RIBEIRO e VIEIRA, 2015), publicado nos Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, investigou os processos de formação continuada dos professores que atuam em Instituições Privadas de Ensino Superior em Curitiba, à luz das fases e ciclos da carreira docente, elaborados por Huberman (1992). A pesquisa é de caráter bibliográfico, documental e de campo; dialogando com Huberman (1992),

Nóvoa (1992), Alberti (2004), Le Goff (2013) e Tardif (2014). A coleta de dados apoiou-se na metodologia da história oral temática. Os resultados obtidos demonstraram que os docentes entrevistados não se enquadram nos estudos de Huberman (1992), pois estão em constante formação independentemente da fase da carreira em que se encontram. Porém, nem todos têm ideia de que a experiência cotidiana é formação continuada.

O artigo “Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre Pedagogia Universitária” (IZAIA e BOLZAN, 2008), publicado na Revista Linhas Críticas (volume 14, n. 260, decorre de pesquisas que as referidas autoras vêm desenvolvendo em especial sobre a temática dos ciclos de vida profissional de professores do ensino superior. Discute os possíveis movimentos construtivos na trajetória docente de professores universitários. Essa discussão se dá a partir da busca pela compreensão dos movimentos construtivos da docência, bem como do delineamento de possíveis ciclos de vida profissional desses sujeitos. A pesquisa utilizou como instrumentos metodológicos as narrativas dos professores atuantes no magistério superior, classificando este percurso em: anos iniciais (0-5), anos intermediários (6-15) e anos finais (de 16 anos em diante); e como base teórica Huberman (1989), Ludke (1996) e Mizukami (1995, 1996). Como resultados, a pesquisa apresenta quatro movimentos construtivos da docência: preparação à carreira docente; entrada efetiva no magistério superior; marcas da pós-graduação na docência superior; professoralidade docente. A referida pesquisa permite analisar que os fios das concepções de docência são tecidos a partir dos movimentos construtivos ao longo da trajetória docente, demarcando-os como um processo contínuo de aprendizagem docente.

O artigo “Percepções e compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente” (ALVARENGA e TAUCHEN, 2018), publicado na Revista Conhecimento Online (vol. 2, ano 10), apresenta uma pesquisa que teve o objetivo de compreender e contextualizar o ciclo profissional do docente, especialmente na fase de desinvestimento da carreira. A produção dos dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, conhecida também como Estado da Arte, sendo selecionadas as produções disponíveis na base de dados SCIELO e no Banco de Teses e dissertações da CAPES, no período de 1990 até 2016, por meio das seguintes palavras-chave: ciclo de vida profissional, final da carreira profissional, fase de desinvestimento da carreira docente e desinvestimento da carreira. A análise dos dados foi orientada com base na hermenêutica e diálogo com os autores Gonçalves (2000), García (1995), Cavaco (1990, 1999), Huberman (2000) e Nóvoa (2000).

Concluiu-se na referida pesquisa que o ciclo de vida profissional é processual, envolve a auto-eco-organização docente e está correlacionado com a integração de cada fase da vida profissional a partir das relações que são traçadas neste percurso. Desta forma, acredita-se que o desinvestimento da carreira pode caracterizar o encerramento do ciclo profissional em um tempo e espaço institucional, mas não da vida profissional. Assim, o ciclo de vida profissional não se esgota no desinvestimento, pois o docente tem a possibilidade de (des)investir da carreira docente com o intuito de transformar as suas perspectivas profissionais e pessoais, recomeçando e construindo outros ciclos.

Os dois últimos artigos abordados no descritor Ciclo de vida profissional foram encontrados no Google Acadêmico, sendo que o primeiro foi publicado em revista de qualis B5, não se encaixando na base de dados das Revistas de Educação (Qualis A1, A2, B1, B2) propostas para esse levantamento bibliográfico. Mas, considerando, que o objeto de pesquisa apresentado no artigo é o ciclo de vida profissional, acreditamos ser de relevância agregarmos ao nosso estudo, os resultados obtidos nessa referida pesquisa. Já o segundo artigo encontrado também no Google Acadêmico, destacamos que ele não apresenta referência da base de sua publicação, mas foi localizado a partir do relatório final do projeto de pesquisa do CNPq (2007-2010) “Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes” (ISAIA, 2010), dialogando também, com nosso objeto de pesquisa.

Nesse contexto, o artigo “Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura” (GODTSFRIEDT, 2015) teve como objetivo analisar os ciclos de vida profissional na carreira docente como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, com base em uma revisão sistemática da literatura. Para isso, foram utilizadas as bases de dados LILACS e SCIELO, encontrando um total de 236 artigos; dos quais, ao final da seleção, 06 estudos atendiam os critérios aplicados. As bases do referencial teórico da pesquisa foram Huberman (2000), Nascimento, Graça (1998), Gonçalves (2000), Stroot (1996) e Barone (1996). Assim, essa revisão sistemática da literatura apontou que os ciclos de vida profissional na carreira dos docentes, mesmo os com formações realizadas em momentos distintos e que atuam em contextos diferenciados, apresentam pontos comuns nas suas trajetórias profissionais, respeitadas as especificidades da história pessoal de cada professor.

O artigo “Ciclos de vida profissionais de docentes do ensino superior: identificação preliminar de movimentos construtivos” (IZAIA, GIORDANI, AIMI, STROMM, SCREMIN, HENRIQUES) apresenta o recorte de uma pesquisa do CNPq (2007-2010) sobre os ciclos de vida profissional de docentes do ensino superior; com o objetivo de delinear o movimento

construtivo destes sujeitos, tendo por fio condutor suas percepções sobre a carreira docente, atravessadas pelas concepções de docência que vão construindo ao longo de suas atividades como professores. Como campo de estudo, foi delimitada uma instituição pública federal, abrangendo seus docentes dos cursos de licenciatura e bacharelado e retratando um estudo sistemático dos ciclos de vida profissional de professores universitários, precisando, para tanto, ajustar o aporte teórico e os procedimentos metodológicos a esta realidade. A pesquisa realizou análise das auto reconstruções biográficas de um grupo de vinte professores, trabalhadas a partir da análise de conteúdo; e em termos metodológicos desenvolveu uma investigação pautada na abordagem história de vida; Poirier e Clapier-Valladon; Raybaut (1995), Lainé (2000), de cunho narrativo, Connelly e Clandinin (1995) e Huberman (1989,1998), McEvan (1998), Isaia (2005). Buscou-se, a partir das narrativas dos professores, descrever e interpretar os relatos escritos que eles fazem dos acontecimentos vividos ao longo da carreira docente e como estes repercutem no movimento transformacional das concepções de docência que adotam.

Inferese, ao final da pesquisa, que as concepções de docência de professores de licenciatura e de bacharelado da UFSM vão se transformando, atravessadas pelos movimentos construtivos que os docentes vão percebendo ao longo da carreira. Assim, o primeiro movimento é de cunho preparatório para a efetiva atuação na universidade. O segundo movimento envolve a efetivação na docência superior em que a característica mais marcante é a falta de preparação específica para este nível de ensino. E o último movimento construtivo demarcado pelos professores envolve o que podemos denominar de consciência da docência, ou seja, os professores estão engajados em atividades educativas voltadas para o efetivo desenvolvimento de seus alunos. Neste movimento, segundo as autoras, parece surgir uma concepção de docência mais madura, na medida em que os saberes por eles acionados estão marcados pela dimensão humana, ou seja, os alunos são os focos de atenção docente.

Quanto ao descritor **Ciclo profissional docente**, apresenta o mesmo significado do descritor de ciclo de vida profissional, trabalhando com as fases de Huberman e Gonçalves. Destacamos apenas 1 trabalho encontrado – 1 artigo em revista. O artigo “Desenvolvimento profissional docente: percepções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida” (PIRES, ALVES, GONÇALVES, 2016), publicado na Revista Portuguesa de Pedagogia, sintetiza os resultados de uma pesquisa de doutorado cujo principal objetivo foi caracterizar as percepções dos docentes do ensino não-superior sobre os seus próprios processos de desenvolvimento profissional. O estudo de caráter empírico, metodologia qualitativa e análise de conteúdo segundo Bardin (2009), realizou o levantamento dos dados por meio da técnica de

grupo focal em que participaram docentes dos vários níveis de escolaridade, ensino pré-escolar, ensino básico (1º; 2º; 3º ciclos) e ensino secundário. Estes docentes atuavam no ano letivo 2012/2013, em dois agrupamentos localizados no distrito de Lisboa e que se encontravam em distintos períodos do ciclo de vida profissional. A pesquisa teve como referencial teórico Gonçalves (2009), Huberman (1989), Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke e Baumert (2011). Os resultados alcançados permitiram evidenciar algumas diferenças entre as percepções dos docentes, consoante quer o período da vida profissional em que se encontram, quer os níveis de escolaridade em que os docentes lecionam.

Quanto ao descritor **Ciclo de carreira docente**, destacamos que os trabalhos categorizados apresentam estudos relacionados as etapas da carreira docente sob o modelo das fases de acordo com Huberman (2000), e a relação da evolução na carreira docente, considerando o aperfeiçoamento por meio dos programas de formação continuada de professores García (2010). Estão agrupados 5 trabalhos encontrados – 3 artigos em revistas e 2 trabalhos apresentados em eventos (EDUCERE - comunicação científica e ENDIPE - painel). As pesquisas analisadas nesse descritor também revelaram a necessidade de mais investigações para analisar a vida profissional e, conseqüentemente delinear o perfil dos professores das escolas públicas do Distrito Federal, considerando suas etapas de atuação e não apenas o contexto global da educação básica.

O primeiro artigo “Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes” (FERREIRA, 2017), publicado na Revista Acta Scientiarum, apresenta um recorte teórico originado de um estudo de tese, que tem como objetivo discutir aspectos do desenvolvimento profissional docente e dos professores iniciantes e analisar os períodos da carreira docente sob o modelo das fases de acordo com Huberman (1992). O estudo traz um levantamento teórico sobre a temática, dialogando com García (2010), Huberman (1992), Vicentini (2005), Vicentini e Lugli (2009), Oliveira (2010) e Lelis (2011). Como resultados foi verificado que os docentes brasileiros têm sua carreira profissional estudada a partir do modelo europeu, que se diferencia da sua realidade. Este estudo revela elementos que constituem tal diferença e como o desenvolvimento profissional se concretiza nos períodos da carreira. Com isso, as características dos/sobre os professores iniciantes se revelam com os saberes e a experiência.

O artigo “As fases na vida dos professores: um estudo com professores do curso de Administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil” (FONTANINI, FILIPAK, KRAST, 2017), publicado na Revista Espacios, traz o relato de uma pesquisa que

buscou verificar se existem fases na carreira docente de professores do curso de Administração da Escola de Negócios de uma instituição de educação superior privada de grande porte no estado do Paraná. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, tendo como referencial teórico Huberman (2007) e Kotler (2008); e seus resultados revelaram as fases que os professores participantes se encontravam. Foi possível constatar as situações nas quais a evolução nas carreiras docentes é percebida e a preocupação dos professores em buscar programas de formação para a carreira docente.

O terceiro artigo “Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física” (FARIAS, BATISTA, GRAÇA, NASCIMENTO, 2018), publicado na Revista Movimento, analisou a carreira de professores de Educação Física, considerando os ciclos da trajetória profissional docente de Huberman (2000). Participaram desse estudo descritivo-exploratório, 64 professores de Educação Física atuantes em escolas municipais de Porto Alegre/RS e como percurso metodológico foram aplicados questionários com todos esses professores participantes e no segundo momento realizadas entrevistas semiestruturadas com apenas 13 professores. A pesquisa também se pautou teoricamente em Stroot (1996), Tardif (2000), Valle (2006), Gonçalves (2000, 2009), Nascimento e Graça (1998), Tardif e Raymond (2000). Os resultados da referida pesquisa possibilitaram a identificação de cinco ciclos que caracterizam a carreira docente dos professores de Educação Física, nomeadamente a Entrada na Carreira, Consolidação das Competências Profissionais na Carreira, Afirmação e Diversificação na Carreira, Renovação na Carreira e Maturidade na Carreira. A continuação dos estudos é sugerida para acompanhar docentes após o processo de aposentadoria, bem como ampliar a caracterização dos diferentes ciclos da carreira de professores de Educação Física.

O artigo “Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras?” (CARDOSO, 2017), publicado nos Anais do XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), buscou aproximar e situar na literatura brasileira a temática do ciclo de carreira docente, realizando um levantamento em duas bases de dados: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizadas na última década (2006-2016), e que tinham como tema o ciclo de carreira docente ou termos afins. Esse levantamento dialogou com Huberman (2000), Chakur (2005) e Cavaco (1995); apontando como resultados, que há uma carência significativa de pesquisas sobre o ciclo de carreira docente e uma necessidade de se olhar a carreira por um viés, que seja mais amplo e que ultrapasse esse movimento marcado por etapas: início (busca), meio (estabilidade) e fim (reclusão), uma vez que podemos encontrar professores com

significativo tempo de carreira e ainda em momento de ascensão. Indicou também que há linhas de força que coexistem nos momentos de transição de uma fase para outra. E ainda que existe um ciclo de carreira que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletivo, ou seja, cada professor vivencia e sente as fases da carreira de forma singular, a partir do seu contexto social e da sua singularidade, mas há nessa trajetória pontos de intercessão pelos quais todos passarão, o que torna o ciclo algo coletivo.

O último trabalho encontrado no descritor Ciclo de carreira docente foi o painel “O ciclo de carreira e as condições de trabalho: aproximações e relações possíveis” (CARDOSO, SILVA, FRANÇA, 2018), publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), apresentou três pesquisas teóricas cujo foco é o estudo sobre trabalho docente que envolve questões relativas à carreira e às condições do trabalho. A primeira pesquisa realizou um estudo do tipo “estado da arte” e fez um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2007 e 2017 que tenham investigado o ciclo de vida profissional de professores das escolas públicas do Distrito Federal (DF). A segunda pesquisa analisou a carreira docente na rede pública do Distrito Federal, sob a ótica da valorização dos professores pressuposta no plano de carreira e em outras estruturas da profissão. E a terceira pesquisa, ainda em desenvolvimento, busca compreender de forma crítica e dialética as condições do trabalho docente, evidenciando a precarização e a intensificação; bem como o entrelaçado que há nas relações contraditórias presentes na Educação Infantil e as mediações que marcam o trabalho dos docentes. O painel teve como referencial teórico Huberman (2000), Ferreira (2002), Kuenzer e Caldas (2009).

Como resultados apresentados no painel, as pesquisas revelaram a necessidade de mais investigações para analisar a vida profissional e, conseqüentemente delinear o perfil dos professores das escolas públicas do Distrito Federal. As análises também apontaram que a carreira desses professores ocupa lugar de destaque entre as demais Unidades da Federação com ênfase nos salários, posicionados entre os maiores do país. Porém, discute a valorização da carreira sob outras perspectivas, tais como políticas públicas e legislações específicas. As três pesquisas destacaram necessidades de investigações sobre a vida e o perfil profissional dos professores das escolas públicas do DF, bem como para considerar além dos aspectos financeiros, a jornada de trabalho, as concessões de liberações do tempo dentro da escola e das condições gerais de trabalho como componentes do extenso conjunto de medidas que podem

fazer do magistério uma atividade efetivamente prazerosa aos docentes e irmanadas à emancipação dos estudantes e suas famílias.

Destacamos, que a partir da análise dos trabalhos encontrados nos descritores **Ciclo de vida profissional e Ciclo profissional docente**, em comparação com os trabalhos encontrados no descritor **Ciclo de carreira docente**, infere-se que o conceito de ciclo profissional e de carreira docente são usados como sinônimos. Os estudos sobre o ciclo de vida profissional têm-se baseado na teorização de Huberman, visto que incide sobre o modo evolutivo e como se desenrola o percurso profissional dos docentes, o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida profissional dos professores. Já os estudos sobre a carreira docente têm enfatizado que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, continuidades e descontinuidades.

Desse modo, ressaltamos a importância de pesquisarmos o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, partindo das bases teóricas de desenvolvimento profissional docente e não ciclo de carreira; envolvendo marcos, construções e desconstruções, bem como as condições de trabalho na dialética e contradição do cotidiano profissional e pessoal.

Nesse contexto, consideramos importante o nosso projeto de pesquisa que tem como objeto o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, tendo em vista que apenas um trabalho encontrado aborda esse sujeito. Mas olhando uma realidade particular do Brasil e do Distrito Federal, que é a docência feminina em turmas de alfabetização, ressaltamos que esse trabalho encontrado não analisa o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, mas apenas retrata, a partir das fases estabelecidas por Huberman (2000), os elementos que influenciaram a permanência da professora investigada por 30 anos em classe de alfabetização.

Assim, nossa pesquisa busca avançar no sentido de compreender as singularidades do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora considerando a totalidade e historicidade no contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Partindo dos objetivos propostos em nosso projeto de pesquisa, as categorias e metodologias de análise identificados no levantamento do Estado do Conhecimento (Quadro 4), podemos elencar mais algumas considerações importantes sobre os aspectos metodológicos referentes aos estudos analisados:

QUADRO 4 – METODOLOGIA – ESTADO DO CONHECIMENTO

MÉTODO/METODOLOGIA	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	PAINEL	TOTAL
ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA	-	-	4	1	5
ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO	3	2	1		6
ESTUDO DE CASO	-	-	1		1
MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	-	-	-	-	-
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	-	1	4	-	5
GRUPO FOCAL	-	-	1	-	1

Fonte: Base de dados analisados pela autora entre abril-julho de 2019.

- A maioria dos trabalhos encontrados (13 documentos – 72,22% do total) é de autoria de professores ou pesquisadores das Região Sul do país.
- Dos demais trabalhos encontrados, 3 (três) são de pesquisadores da Região Centro-Oeste, 1 (um) da Região Sudeste e 1 (um) trabalho de pesquisador do distrito de Lisboa (Portugal).
- Dos 11 artigos encontrados, 63,63% (7 artigos) foram publicados em revistas, 3 artigos foram apresentados em eventos sobre educação (ANPED e EDUCERE) e 1 artigo não apresentou sua base de publicização, sendo encontrado no Google Acadêmico.
- O painel de comunicação oral encontrado em nosso levantamento também foi apresentado em evento sobre educação (ENDIPE), sendo de autoria de pesquisadores da Região Centro-Oeste, mais especificamente, da Universidade de Brasília (UnB).
- Dos 18 trabalhos encontrados, 55,55% (10 trabalhos) abordaram o ciclo de vida profissional ou ciclo de carreira docente de professores atuantes no Ensino Superior. Os demais trabalhos apresentaram pesquisas realizadas com professores atuantes na Educação Básica, sendo que apenas uma dissertação teve como foco a história de vida de uma professora alfabetizadora com 30 anos na classe de alfabetização; considerando para análise do relato autobiográfico, as fases estabelecidas por Huberman (2000).

Ressaltamos também como aspecto relevante, que os estudos analisados apontam que os ciclos de vida profissional docente são permeados por desafios, dilemas e conquistas que repercutem no processo de como o professor se percebe e se sente no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional, e que, portanto, necessitam ampliar os conceitos que abordam o tema e a forma da pesquisa.

Também destacamos a predominância de pesquisas a partir da subjetividade dos professores e professoras; porém, nem sempre com a clareza sobre qual perspectiva de subjetividade principia o estudo. Essa observação também é referendada pelo fato de, em muitos estudos, serem usados os termos experiências, vivências e correlatos, mas sem se apresentar a partir de qual conceito e ou definição se norteiam. Dessa forma, endossa-se a perspectiva de analisar a categoria vigotskiana de perejivânie como contribuição aos estudos da temática do ciclo de vida profissional. Nesse sentido, é pertinente destacar que as pesquisas que assumem claramente sua perspectiva muito contribuem para a análise da realidade brasileira e, nesse sentido, tem-se como excelentes exemplos Brito (2011); Alvarenga e Tauchen (2018).

Portanto, pelo levantamento no Estado do Conhecimento, revela-se que pouco têm sido a ênfase e discussão sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora e sua constituição como trabalhadora, atrelado ao seu processo histórico e emancipador de formação e valorização profissional; atravessado nas suas teorias de conhecimento e nas suas práticas pedagógicas pelos conflitos pessoais e profissionais. Buscamos avançar, privilegiando em nossa pesquisa, um olhar crítico e histórico sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, buscando superar o antagonismo entre escola e trabalho, numa elaboração de projetos emancipatórios articulados dentro e fora da escola. Nesse sentido elegemos o materialismo histórico e dialético como percurso metodológico para este estudo.

Assim, nossa pesquisa busca compreender a singularidade do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal; possibilitando entender também a particularidade, sua constituição docente, trajetória e “práxis” pedagógica na alfabetização ao longo do seu desenvolvimento profissional; preenchido por contextos diversos, vividos com maior ou menor intensidade e que de uma forma ou de outra contribuem para a construção do seu ciclo de vida profissional. Cada momento analisado e redigido permite compreender o desenvolvimento da professora alfabetizadora num movimento dialético e histórico.

SEGUNDA SEÇÃO - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa. Tendo como objetivo principal compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, definimos o materialismo histórico e dialético como princípio teórico e metodológico dessa pesquisa; priorizando a história dos fenômenos no movimento da totalidade social, significando assim, entre outras questões, a possibilidade de perceber as condições concretas para a objetivação do gênero humano na individualidade dos sujeitos e a superação das condições constituídas na realidade atual. O materialismo histórico e dialético mobiliza um contínuo e complexo caminho em direção à formação da consciência crítica, jamais de modo finito ou conclusivo.

2.1 – A escolha do método

O Materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática dos homens, no desenvolvimento da humanidade. Esclarece conceitos como: ser social, “consciência social”, meios de produção, forças e relações de produção, os modos de produção, e uma série de outros conceitos para compreensão de suas dimensões.

Os pressupostos da Teoria Social de Marx são estruturados a partir de três fontes: a Filosofia Clássica alemã (Hegel / Feuerbach), a Economia Política inglesa (Adam Smith/David Ricardo) e o Socialismo francês (Saint-Simon/ Charles Fourier/Robert Owen). Não se limitando à obra de seus precursores históricos, Karl Marx iniciou a sua contribuição teórica na década de 1840 revolucionando o pensamento filosófico, principalmente por causa de suas conotações políticas explícitas.

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. O pensar filosófico tem como propósito fundamental o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade objetiva, se reflete na consciência; e para configurar sua concepção de mundo apoia-se na ciência. O materialismo dialético tem como categorias a matéria, a consciência e a Prática social, levantada como critério de verdade.

Segundo Gadotti (2010) a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. É o próprio homem que figura como ser produzindo-se a si mesmo, pela sua própria atividade, pela sua maneira de viver, isto é, pelo modo de produção da sua vida material.

A concepção materialista e dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um objeto deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com outros objetos; considerando as ligações, as interações e as contradições entre eles. A dialética concebe as coisas e os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários. Sendo assim, a dialética como processo e movimento de reflexão sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, da práxis alfabetizadora e da especificidade do trabalho docente na alfabetização, não visa apenas conhecer e interpretar a realidade em que esse sujeito está inserido, mas por transformá-la no interior da história da profissão docente. É por isso que nossa reflexão só adquire sentido quando ela é um momento, uma singularidade da práxis social humana.

Desse modo, por meio do materialismo histórico e dialético o homem busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, essa busca é baseada na prática social da humanidade. Além de buscar explicar tais fenômenos, o materialismo dialético assumiu uma posição de teoria orientadora da revolução do proletariado.

Para Marx e Engels:

... a filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico etc., mas como atividade, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança do mundo (TRIVIÑOS, 2013, p. 64).

A abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserida no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. Compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora numa perspectiva crítico-dialética tem como propósito buscar explicações concretas para esse fenômeno vivido pelo sujeito docente; considerando a natureza

humana, sua historicidade e temporalidade, bem como as contradições e mediações nesse processo.

Como concepção dialética, o marxismo não separa a teoria/conhecimento da prática/ação, tendo a teoria como guia para a ação. A prática é o critério da verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente. Assim, a perspectiva materialista histórico-dialética revela uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que o processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto.

Segundo Marx e Engels (2007), ao se propor um novo olhar sobre a realidade social, à luz dos fundamentos do materialismo histórico-dialético; é necessário ressaltar a função social do conhecimento no sentido de enriquecer a própria existência humana – a práxis em sua dimensão transformadora.

Nesse sentido, o materialismo histórico e dialético se efetiva no campo educacional pela práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. Não a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil; mas sim, a práxis como ação transformadora, considerando o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.

Tomando nosso objeto de estudo, o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, numa perspectiva contextualizada e real, busca-se o entendimento dos elementos fundamentais, as marcas e vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora; relacionando o singular e o todo, o social e o histórico, o político e o educacional, o concreto e o contraditório nessa relação.

Para Netto (2011) o materialismo histórico e dialético é o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto de análise. Alcançando a essência do objeto investigado, o pesquisador reproduz a aparência no plano ideal. Nesse processo, os instrumentos e, também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a aplicação de questionários até a análise de entrevistas-narrativas das professoras alfabetizadoras.

Por isso, a abordagem de pesquisa a partir do materialismo histórico e dialético surge ante a necessidade de estudar numa perspectiva crítica a educação escolar brasileira, a relação

educação e sociedade, a relação teoria e prática no exercício profissional dos educadores e a escola vinculada ao Estado (GAMBOA, 2008).

O homem como ser social e individual, que para produzir e reproduzir sua existência se apropria da cultura, faz escolhas alternativas e realiza atividades. Assim, ele conserva o patrimônio e o legado histórico produzido socialmente e se reproduz, bem como sua ação ocorre pela incorporação de experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos pela humanidade. Nesse processo de desvendamento, a realidade não é mais naturalizada, mas historicizada, sendo considerada como produto da práxis humana; pois o fenômeno histórico é o fenômeno dos processos dessa práxis. Segundo Cury (1987) captar o fenômeno na sua essência não é negar o fenômeno, mas destruir sua pretensa independência e ressaltar sua conexão e unidade com a essência por meio de oposições e mediações.

Como pretendemos compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, precisamos analisar os estudos já realizados sobre o ciclo de vida profissional docente, as especificidades de ser professor alfabetizador, bem como os elementos fundamentais e as marcas constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora; considerando um movimento real e concreto que venha a contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico, dialético e consistente sobre o desenvolvimento profissional docente.

2.2 – As categorias do método

A escolha do materialismo histórico e dialético como método para nossa pesquisa; permite e contém a possibilidade de sistematizar e analisar as múltiplas determinações do objeto a ser analisado, e ao mesmo tempo, contribuir para a compreensão do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, considerando elementos de emancipação do sujeito docente. Para Marx (2008), a educação é o processo pelo qual os homens tomam consciência de seu ser social e da necessidade de sua superação.

Assim, elencamos para nossa análise e estudo do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, a princípio, as categorias **trabalho, contradição, totalidade, historicidade e mediação**. Essas categorias metodológicas são constitutivas da teoria, conceitos fundamentais para o conhecimento do real e para analisar a essência das categorias que emergem do nosso objeto de estudo – o ciclo de

vida profissional da professora alfabetizadora – compreendendo sua inserção numa sociedade capitalista, em relações antagônicas.

Como ponto de partida, o trabalho, referenciado por Marx, tem a capacidade de modificar o sujeito da atividade, o homem, o gênero humano, a natureza e o meio social. A condição para que o homem se torne homem é o trabalho. A mediação entre ele e o mundo se realiza pela atividade material.

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50).

Portanto, o trabalho para Marx assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: trabalho, como mundo da necessidade, considerando a produção de meios para manutenção da vida biológica e social; e trabalho como mundo da liberdade, constituindo-se como elemento criador da vida humana, um dever e um direito, ou seja, como princípio educativo.

Ao longo da humanidade, com a emergência da sociabilidade capitalista, o trabalho vem perdendo capacidade de humanização, em sentido antropológico; no entanto, continua interferindo profundamente na vida do homem e na reprodução da sociedade. O trabalho é a base ontológica do ser e a educação é um trabalho imaterial.

Marx (2008) investiga, entre outras questões, a riqueza existente no modo de produção capitalista e, com a análise da mercadoria, explica que, com o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, aumenta a quantidade de valores de uso (de mercadorias) e diminui o valor da massa de riqueza da mercadoria. As contradições da mercadoria expressam as contradições do movimento do capital e o seu caráter fetichista.

Assim, Frigotto (2001) destaca o trabalho e a valorização deste, fornecendo a compreensão de que o atual meio de produzir a vida não é o único possível, nem uma realidade dada e predeterminada. O trabalho não se refere apenas à remuneração de uma tarefa, mas emerge como um direito. A ele, liga-se uma profissão e o direito à qualificação profissional, à formação continuada.

Compreendendo a forma como a economia nos é apresentada e desvendando suas contradições, chega-se à essência do trabalho na sociedade capitalista: o lucro, a competitividade e o individualismo. A educação e a ciência tornam-se propriedade privada, monopólio do capital. Então, o fundamento para a educação, nesse movimento de

complexificação do homem; a escola, que é uma necessidade da sociabilidade, deve ser instrumento de formação, de crítica e emancipação.

As formas de organização da escola, além de ser expressão material do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, impuseram um jeito de ser e agir ao trabalho docente, que sendo coletivo, foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolveram no interior do processo de trabalho na escola. Essa relação social deve se materializar na relação entre o educador e o educando juntos na práxis revolucionária, por intermédio do mundo que transformam; resgatando a integração educação e o desenvolvimento do homem em todos os domínios da vida social, isto é, no trabalho, na política, na economia, na cultura.

Marx (1982) associa o ato produtivo com o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem. A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade.

Integrando o trabalho e o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, percebemos a relação dialética nesse movimento de construção da identidade e profissionalização docente. O ciclo de vida profissional é um processo *continuum*. Nesse sentido, temos a tensão entre as vivências, trocas de experiências, etapas de carreira, tempos e espaços diferenciados, formação inicial, iniciação na carreira, condições de trabalho e formação continuada ao longo do desenvolvimento profissional da professora alfabetizadora.

Assim, é necessário entender a relação entre os elementos e fatores importantes na constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora e a especificidade do trabalho docente como elementos da materialidade do seu fazer e ser, ou seja, compreender como essa professora se desenvolve ao longo da vida profissional e se reconhece em seu trabalho. Dessa forma o trabalho mostra-se como categoria central de análise metodológica em nossa pesquisa.

Torna-se importante compreender como o sentido ontológico da categoria trabalho tem significado dentro do ciclo de vida profissional docente, pois a formação dos professores e seu desenvolvimento na carreira estão relacionados às formas concretas da materialização do trabalho docente na escola e na sala de aula; refletindo a relação entre a função da escola e as dimensões, ou formas de manifestações que permeiam o trabalho docente. Por isso, Santos (2014) afirma que a formação de professore como política e prática formadora se reveste de

intencionalidade, ou seja, não há como pensar a formação docente desvinculada das funções estabelecidas para a educação e para os professores.

Segundo Alves (2011) é necessário que a compreensão e perspectiva de formação de professores esteja ligada à realidade escolar, aos conflitos econômicos e sociais, à crise da cultura, às demarcações político-ideológicas do Estado; numa visão de totalidade, de formação coletiva e em todos os níveis de formação. Considerar o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-lo num processo de relações contraditórias. A divisão capitalista do trabalho é contraditória. De um lado libera a força de trabalho, de outro a transforma em mercadoria.

A categoria da contradição é base de uma metodologia dialética. Não podemos negar a contradição no movimento do real e do histórico. Cada fenômeno exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. Tudo tem um caráter relacional, e nesta relação, o movimento e o transformar-se é a dinâmica da contradição.

A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir (CURY, 1987, p. 24).

A contradição, como sendo uma categoria interpretativa e existente no movimento do real, possibilita perceber as relações que possuem significação essencial para a compreensão do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, pois ao mesmo tempo em que podemos vivenciar momento de continuidade na profissão docente, podemos também encontrar elementos de resistência, desistência e descontinuidade ao longo do processo de desenvolvimento profissional. É necessário refletir sobre esse fenômeno descobrindo as contradições existentes nele e relacionando as particularidades e especificidades da totalidade histórica no qual se insere.

Marx (2008) afirma que toda realidade é complexa, que não existe realidade simples, é o princípio da totalidade. Toda realidade é complexa, porque o real é concreto, síntese de múltiplas determinações. Isso contribui muito para compreender o ciclo de vida profissional docente, pois com base nessas múltiplas determinações é possível fazer uma análise no âmbito

da sociedade brasileira e da rede pública de ensino do Distrito Federal, do contexto histórico, social, econômico e cultural.

O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, como os outros fenômenos sociais da realidade, contém a tensão entre o ser e não ser, ou seja, pode trazer elementos fundamentais na composição do ciclo; com possibilidades emancipatórias em relação ao trabalho docente, ou reafirmar o não ser alienado. A contradição é uma categoria que possibilita ver o movimento no ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora. E o movimento contínuo do ciclo de vida profissional vai apresentar ao mesmo tempo alguns fenômenos contraditórios para o desenvolvimento docente, tais como: trabalho coletivo, compartilhar de experiências entre os pares, movimento de ir e vir no processo, reflexão e transformação, e outros.

Em nossa análise sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, os fatos históricos, econômicos, de relações de poder e de produção, de luta de classes; são elementos contraditórios, que se relacionam ao sujeito da práxis, que é a docente, ser ativo, mediador e mediado desse processo e criador da realidade social. Assim, a categoria da contradição, numa perspectiva dialética, relaciona-se à categoria da totalidade, pois a totalidade sem contradição é vazia, estanque; e as contradições fora da totalidade são arbitrarias.

Segundo Cury (1987) a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições.

A compreensão dialética da totalidade não quer dizer análise de todos os fatos e nem a soma de partes, mas sim, a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. Portanto, a totalidade é concreta. O pensamento dialético parte do pressuposto de que a realidade é um todo dialético e estruturado, e que o conhecimento concreto da realidade, é um processo de concretização que precede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1986, p. 41).

Do ponto de vista da totalidade concreta, compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora significa que cada marca e vivência constitutivas desse ciclo podem ser compreendidas como momentos do todo; e que cada momento social é um fato histórico na medida em que é analisado como momento de um determinado todo; definindo a si mesmo e

definindo o todo. Assim, qualquer elemento fundamental na constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal não consiste em um fato estanque, ele é de forma explícita e implícita, parte de um todo. Portanto, buscar o **todo** é ir além de olhar **tudo** que envolve o ciclo, mas revelar as singularidades dessa parte com sua relação num projeto de professora, escola e sujeito social.

Concebendo o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora como um todo estruturado que se desenvolve e se cria a si mesmo na interação das partes, nossa análise tem como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. O trabalho docente, como atividade humana partícipe da totalidade da organização social, exige que se considere como historicamente determinado por um modo de produção dominante, em nosso contexto, o capitalista. A totalidade concreta implica, portanto, a historicização dos fenômenos.

Reafirmamos que o professor é um sujeito histórico-social que, pela sua práxis, produz a realidade e, também é produzido por ela. A práxis docente representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. Ela não é atividade prática contraposta à teoria, é determinação da existência humana como criação da realidade, articulando o professor e a totalidade do trabalho docente. Assim, o conjunto totalizante das relações sociais, históricas, econômicas, políticas e ideológicas busca uma compreensão global do processo no ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora.

O homem não é apenas uma parte da totalidade do mundo: sem o homem como parte da realidade e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento. Já a totalidade do mundo compreende ao mesmo tempo, como momento da própria totalidade, também o modo pelo qual a realidade se abre ao homem e o modo pelo qual o homem descobre esta totalidade (KOSIK, 1986, p. 206).

Sendo assim, a categoria da totalidade exige relações contraditórias e mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos, implicando no reconhecimento do real como histórico. Essas relações remetem-nos à categoria da historicidade. O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal poderá ser essencialmente apreendido se for analisado em sua historicidade, ou seja, em sua gênese e seu desenvolvimento histórico. Para Marx (1978) a gênese não explica o estado atual, porém permite identificar a diferenciação (sua particularidade) em sua evolução. Ela é fundamental para a compreensão do fenômeno, porém não é, em absoluto, a essência do fenômeno em sua

expressão mais desenvolvida. A realidade é um processo, pois há nela uma dinâmica imanente constitutiva do mundo histórico-social.

A história do tempo presente exige o domínio da historicidade que se produziu e produz sobre o ciclo de vida profissional docente. É necessário conhecer e dar a conhecer o debate das interpretações sobre esse fenômeno estudado, revelando a incompletude e as contradições desse real concreto. O objeto que nos propomos a estudar e analisar certamente vai mostrar que só é possível compreendê-lo quando posto em relação com outros objetos, aspectos e fenômenos que caracterizam o contexto histórico; pois não se pode apreender o ciclo de vida profissional docente sem compreender e localizar sua relação com a história. Uma história humana de projeto de homem, sociedade e formação profissional.

O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos. O conhecimento teórico é o que subsidiará a prática pedagógica. A periodização deve ter seu marco na lógica do próprio objeto em estudo. Segundo Kosik (1986), para o materialismo histórico e dialético a realidade social pode ser conhecida na sua totalidade quando se descobre a natureza da realidade social como unidade dialética de base, e o homem como sujeito objetivo e histórico-social. Assim a realidade humana não é apenas produção do novo, mas também reprodução crítica e dialética do passado e da relação com o presente.

A relação entre educação e poder acompanha o desenvolvimento de toda história das ideias pedagógicas. O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora é resultado de muitas determinações, um processo de descobertas e de ação sobre elas. Esse processo é real e histórico. Como o materialismo histórico e dialético parte do movimento, da mudança, da ação, exige-se uma constante revisitação e reconstrução da teoria; pois este enfoque parte da historicidade do fenômeno e, por se tratar de conhecimento histórico, é parcial, provisório e relativo, necessitando ser revisitado e reconstruído constantemente.

Marx (1978) afirma que se compreendermos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana nesta, e se tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico, podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Em síntese, expressam vida, conflitos, lutas, interesses, projetos políticos, a história do homem.

E como tudo que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história, que, no momento, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera (MARX, 1978, p. 41).

Portanto, se faz necessário, pela categoria da historicidade, analisar os marcos históricos constitutivos do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, bem como suas práticas sociais. Nesse percurso de historicização, a categoria da mediação permite uma conexão dialética de todos os elementos presentes nesse processo, indicando que ciclo de vida profissional docente não é um fenômeno isolado do contexto histórico, político e socioeconômico.

A mediação deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento, buscando captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos. A mediação permite compreender a professora alfabetizadora inserida na sociedade, suas possibilidades e seus limites, de modo geral, e, em particular, as questões próprias à educação. Segundo Cury (1987) a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador porque, no seu sentido amplo, filtra uma maneira de ver as relações sociais; capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela burguesia.

Nesse sentido histórico e contraditório da produção, o ciclo de vida profissional docente tem o caráter mediado e mediador no processo social. Como mediador, embora em níveis diferentes, pode possibilitar a construção da autonomia, consciência crítica e emancipação; e como mediado pode permitir a desarticulação, alienação e descontinuidade. Assim, a mediação possibilita entender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora num processo de organização da consciência, avançando na conquista de uma maturidade ideológica e de valorização do trabalho docente.

Assim, o percurso metodológico de análise de nossa pesquisa será pautado na sistematização e compreensão das múltiplas determinações que emergem do objeto; tendo o trabalho como categoria ontológica, mediada pela contradição e num movimento dialético e histórico para analisar os elementos e fatores e as vivências constitutivas que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

2.3 – A categoria vigotskiana de Perijivânie (vivência)

No percurso de estudo, análise e compreensão do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, propomos uma relação dialética e histórica entre as categorias metodológicas (trabalho, contradição, totalidade, historicidade e mediação) e a categoria

vigotskiana de pereživânie (vivência). A escolha dessa categoria vigotskiana é pautada na concepção de análise do homem no seu processo histórico de constituição e desenvolvimento, ou seja, estudá-lo na sua relação dialética com o mundo e com os outros homens.

A categoria vigotskiana de pereživânie (vivência) é uma categoria de análise abordada na Psicologia Sócio-Histórica, idealizada por Vigotski (2010) e seus discípulos, que representa um projeto de ciência psicológica fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético que explicitam as mediações pelas quais homem e mundo se constituem. Esta categoria assume importância central na explicação da constituição histórica do homem, considerando os marcos constitutivos e as práticas educativas desenvolvidas por esses profissionais.

Segundo Camargo (2016), o conceito de pereživânie (vivência), articulado à teoria histórico-cultural, refere-se à unidade sistêmica da vida consciente, compreendendo a integralidade entre afeto e cognição e a relação dialética entre o indivíduo e seu meio no estudo do desenvolvimento humano. Trata-se de um conceito importante para a perspectiva histórico-cultural que aparece tardiamente e de forma inacabada na obra de Vigotski. É ainda um conceito de apropriação recente por autores ocidentais cuja referência nos trabalhos científicos vem crescendo e se desdobrando em diferentes contextos.

Na teoria histórico-cultural, a vivência é o movimento dinâmico do desenvolvimento do ser social, ou seja, a personalidade é constituída nas e pelas vivências do sujeito, nas diversas atividades que este realiza ao longo de sua vida, nas diferentes esferas da vida social que constituem a realidade concreta. É na dinâmica das vivências do trabalho docente, portanto, que se desenvolve o ciclo de vida profissional docente, num processo dialético de apropriação e objetivação da realidade concreta da educação escolar. Por esse entendimento inicial do termo pereživânie em português, compreendemos a vivência como experiência humana, não quantificada apenas pelo tempo, mas também por se tratar de uma experiência plena de impressões, sensações e sentimentos, que se originam e se desenvolvem ao longo do ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras.

Dessa forma, a categoria de análise vigotskiana de pereživânie (vivência) enfatiza a ideia de que uma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida diferentemente por diversos sujeitos. É possível perceber que a vivência pode estender-se ao passado e ao futuro da existência humana (Vigotski, 1994). Um processo psicológico a envolver sujeito e objeto numa relação imediata (vivências de si e com o outro). A lógica do conceito de vivência é dialética, pois observa o homem em permanente movimento, em várias facetas do

meio social e da sua relação com o sujeito. Nesse sentido, vivência também se refere à vida interna das professoras alfabetizadoras, ao seu mundo singular, perpassado de afetividade. Essa imagem simbólica faz mediação entre a essência e o fenômeno, a experiência interior e a exterior, o conhecimento da realidade exterior harmoniosamente reencontrado – mera aparência – e da substância interior.

Para Vigotski (2010), a perejivânie (vivência) sempre remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, modifica sua relação com dada realidade. É diferente de experiências que são situações pelas quais o indivíduo passa e que nem sempre impactam no processo histórico de seu desenvolvimento ao longo da vida, podendo até mesmo serem esquecidas. Mas quando partimos do conceito de vivenciar, ou seja, perejivânie, ressaltamos marcos históricos que passam durante a vida, num movimento contínuo, levando a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles.

Quando passamos por situação de perejivânie (vivência), nada mais continua igual, nossa atitude muda em relação a situação vivida. Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação social. Por essa razão perejivânie é compreendida por Vigotski como a unidade que melhor expressa a relação afeto/intelecto (MARQUES, 2017, p. 6775-6776).

Dessa forma, vão se construindo não apenas ciclos, mas um movimento espiral – com um aparente ordenamento interno – mas que se constrói num caos que integra todo o ser humano. As vivências são fonte de afetos, portanto, medeiam a produção de sentidos que constituem modos particulares de ser, pensar e agir dos homens; representam a unidade essencial e constitutiva, pois é a unidade que explica o desenvolvimento como resultado de convergências e confrontos vivenciados nas relações sociais e materiais da vida.

Segundo Vigotski (2010), a categoria perejivânie ajuda a explicar que o desenvolvimento da consciência é processo, ao mesmo tempo racional e afetivo, ligado à vida real das pessoas, ou seja, à própria existência. As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio, e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles (MARQUES, 2017, p. 6778).

Assim, as vivências são processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduos e meio. A vivência designa tanto a experiência do mundo externo pelo sujeito, quanto seu mundo interno, passíveis de simbolização e tomada de consciência. Para Toassa (2006), a tomada de consciência é uma unidade funcional por ser processo pelo qual a consciência realiza

um trabalho intencional, desde as formas mais simples até as mais complexas do desenvolvimento humano, tendo uma relação íntima com o sentido do termo “consciência” no marxismo.

O desenvolvimento da consciência e das vivências tem momentos de inflexão, coincidentes com as crises de desenvolvimento, os marcos do desenvolvimento da consciência e o vivenciar da experiência. Nesse sentido, a categoria perejivânie (vivência) aparece em Vigotski (1994) designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (tomada de consciência). Designa o modo pelo qual o mundo e sua materialidade afeta-nos.

Portanto, como Toassa (2009), infere-se a necessidade de o homem ser compreendido em sua totalidade e por essa razão entendemos que há uma relação dinâmica e dialética entre o trabalho docente e o seu ciclo de vida profissional. Embora exista a singularidade concreta de cada sujeito, nesta singularidade se incorporam e se refletem as categorias, conceitos, signos e símbolos da cultura escolar, que interferem nos modos de agir e de compreender a realidade. Assim, não é possível compreender a consciência individual (os sentidos pessoais) de cada professor independente da “consciência social” (significados sociais) que a constitui; mostrando uma unidade dialética do social dentro do indivíduo e do indivíduo dentro do social.

Um aspecto importante da perejivânie é o fato de que cada sujeito “vive” um mesmo momento de maneiras muito particulares. E essas condições que o circundam, afetam profundamente seu modo de perceber, sentir e experimentar o que vive. É por isso que Vigotski (1994) enfatizou a descrição de perejivânie como um prisma que refrata fatores externos. Envolve, pois, o modo como o meio ambiente influencia o desenvolvimento. Portanto, o conceito de perejivânie pode estar conectado ao modo como as professoras alfabetizadoras se transformam em agentes no processo de constituição de si e de seu ciclo de vida profissional.

Com isso, entendemos que a categoria de perejivânie (vivência) numa relação dialética e histórica com as categorias metodológicas (trabalho, contradição, totalidade, historicidade e mediação) possui potencial a ser explorado em pesquisas que tratam de explicar o humano em seu processo histórico de desenvolvimento; sendo a categoria que possibilita a compreensão do desenvolvimento histórico social da consciência humana. É importante esclarecer que perejivânie diz respeito a momentos históricos que indicam transformações, portanto, não se trata de analisar tudo o que foi vivido pelos indivíduos, mas, as peculiaridades constitutivas determinantes na definição das atitudes do sujeito frente dada situação.

Assim, o percurso metodológico de análise do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal se pauta na sistematização e compreensão das múltiplas determinações que emergem do objeto; tendo o trabalho como categoria ontológica, mediada pela contradição e num movimento dialético e histórico entrelaçado pela categoria vigotskiana de *pereživânie* (vivência) para analisar os elementos e fatores que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora.

2.4 – As etapas da pesquisa e a metodologia de análise

Para a primeira fase de análise da pesquisa, fez-se necessário o Estado do Conhecimento do objeto de estudo proposto, partindo dos conceitos inseridos no contexto que lhe atribuem significado, considerando o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora e objetivando um processo construtivo-interpretativo que parte do concreto para o abstrato. O caminho do conhecimento, portanto, parte da aparência para a essência, essencialidade que é histórica e aberta e que constitui uma verdade histórica; com enfoque num referencial consistente e numa perspectiva que busca revelar os movimentos do real numa análise da constituição do sujeito docente. Segundo Rêses (2015) esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

Na segunda fase da pesquisa, por meio de questionário aplicado às professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, identificamos os elementos e fatores fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, relacionando posteriormente as vivências constitutivas ao longo do processo de desenvolvimento profissional das docentes. O caminho do conhecimento, portanto, parte da aparência para a essência, essencialidade que é histórica e aberta e que constitui uma verdade histórica; com enfoque num referencial consistente numa perspectiva que busca revelar os movimentos do real e as marcas que são elementos distintos da análise do fenômeno compondo a categoria analítica e que fazem a diferença no ciclo de vida profissional.

Ressaltamos que para essa segunda fase de pesquisa, contamos com 403 (quatrocentos e três) questionários impressos e 31 (trinta e um) virtuais aplicados na rede pública de ensino do Distrito Federal com professores da Educação Infantil ao Ensino Médio; e analisamos desse

quantitativo o recorte de 114 (cento e catorze) questionários que foram respondidos por professoras alfabetizadoras atuantes nas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

Nesse caminho, segundo McNally (1999) a língua não é uma prisão, encerrando-se nela qualquer possibilidade de ação, numa perspectiva idealista; mas há uma inexorável relação entre língua, vida, história e sociedade dado que a primeira é uma das esferas na qual se vive a experiência social, portanto, é o próprio material de que é constituída a consciência humana. Quando analisamos questionários todos os elementos são importantes no âmbito de um projeto de produção do conhecimento, cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente.

Gramsci (1966) afirma que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura e por isso mesmo expressa a maior ou menor complexidade da concepção de mundo de um sujeito histórico. Assim a história se constrói por relações sociais concretas, como, capital e trabalho, trabalho e formação, trabalho docente e formação continuada, políticas públicas e educação, carreira, ciclo de vida profissional; num desdobramento contraditório constante e de apreensão da consciência historicamente produzida.

Para a terceira fase da pesquisa, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto de análise, a realização de entrevista-narrativa com as professoras alfabetizadoras possibilitou relacionar os elementos e fatores que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal às vivências singulares retratadas na materialidade das narrativas. Como o materialismo histórico e dialético parte do movimento, da mudança, da ação, exige-se uma constante revisitação e reconstrução da teoria sobre ciclo de vida profissional; pois este enfoque parte da historicidade do fenômeno e, por se tratar de conhecimento histórico, é parcial, provisório e relativo, necessitando ser revisitado e reconstruído constantemente.

Para Gamboa (2008), no materialismo histórico e dialético, a relação sujeito e objeto é entendida como uma relação dialética. O princípio da interação existente entre os eixos da relação cognitiva é produzido no enquadramento da prática social do sujeito, que captura e dialoga com o objeto na e pela sua atividade, cujo conhecimento diz respeito primeiramente à historicidade do sujeito e do objeto. No processo de conhecimento dessa realidade histórica, o uso dos instrumentos metodológicos – questionário e entrevista-narrativa, ressaltam que o fundamental não é o conhecer pelo conhecer, mas a dialética entre o conhecimento e a crítica para uma reflexão teórica em função da ação para transformar.

A entrevista-narrativa é um instrumento de construção e análise de dados narrativos desenvolvido por Fritz Schütze, na década de 70 e propagado no Brasil por Jovchelovitch e Bauer (2000). O uso da entrevista-narrativa na pesquisa qualitativa apresenta um tipo de investigação histórico-narrativa que permite ao pesquisador acolher informações que não se encontram disponíveis em nenhuma outra fonte, bem como, compreender mais detalhadamente as múltiplas determinações que emergem do objeto em análise.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2000), a entrevista-narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, a maneira como eles são contados, permite a produção de sentido do enredo e de movimento dialético dos fatos em análise.

Nesse contexto, para Benjamin (1975) os processos macros são formados por ações individuais e por meio da entrevista-narrativa pode-se evidenciar aspectos desconhecidos da realidade social a partir de discursos individuais. E, Lukács (1965), discutindo a transformação da literatura ao longo do tempo discorre sobre o contraste entre os princípios da estrutura da composição da narrativa e da descrição: a narrativa implica uma posição de participação assumida pelo escritor em face da vida e dos problemas da sociedade.

Por isso, projetos que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos, histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as biografias se enraízam (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2000, p.104).

Portanto, para além de tomar conhecimento dos acontecimentos mais marcantes da vida do sujeito, tem a possibilidade de aprofundar as situações ou momentos que mais interessarem à pesquisa. Para além disso, e embora reconhecendo as limitações da memória humana, o investigador tem a colaboração do próprio sujeito não tendo, assim, que recorrer sempre a outras fontes de informação, fazendo-o apenas quando realmente necessário. Com a entrevista-narrativa, sob a lente do materialismo histórico e dialético, vislumbra-se analisar as vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal; numa relação intrínseca do sujeito individual e o sujeito social-histórico. Segundo Shiroma (2007) o documento é histórico e concreto. Ele precisa ser entendido dentro de seu momento histórico. Não são produções isentas, mas traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo

e espaço. A entrevista-narrativa é histórica e concreta como instrumento de análise do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora.

Para a construção desse caminho de análise do questionário e entrevista-narrativa, selecionamos as categorias metodológicas (trabalho, contradição, totalidade, historicidade e mediação), juntamente com a categoria vigotskiana de perejivânie, a serem relacionadas com os pré-indicadores, indicadores e categorias de análise que emergem do objeto de pesquisa.

Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as *contradições* que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se *transformam* na atividade da qual o sujeito participa (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 63).

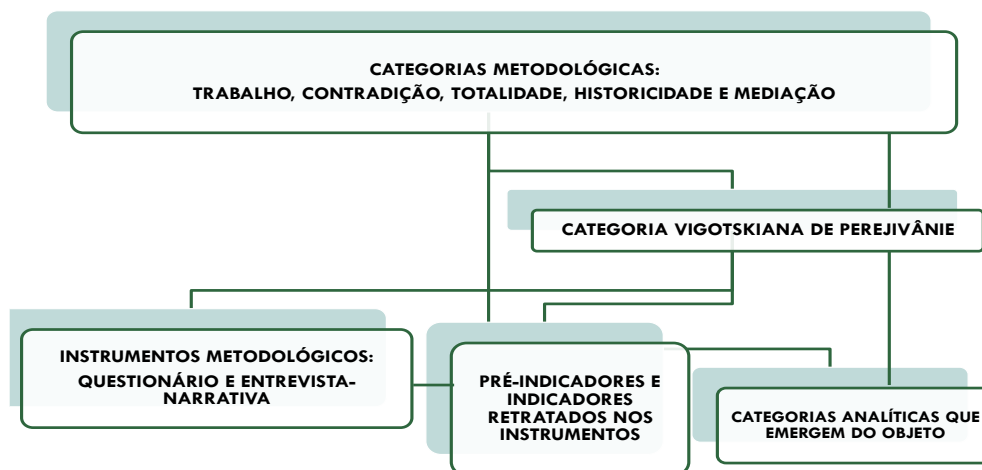
Em busca da consciência concebida como produto da análise das vivências ao longo do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, propomos a articulação e sistematização dos pré-indicadores e indicadores que se expressam no questionário e na entrevista-narrativa realizados com as professoras alfabetizadoras. Segundo Thompson (1981) a racionalidade presente na documentação não é dada a priori, ao contrário, tal racionalidade é construída como conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas. Os questionários e entrevistas oferecem pistas, sinais, vestígios e significados históricos.

Assim, partimos dos conceitos inseridos no contexto que lhe atribuem significado, entendendo como contexto desde o questionário e a entrevista-narrativa até as condições histórico-sociais que os constituem; objetivando um processo construtivo-interpretativo que parte do concreto para o abstrato. E a partir desse contexto analisamos os pré-indicadores e indicadores retratados no questionário e na entrevista-narrativa, considerando a materialidade do objeto de análise e as categorias que emergem do mesmo.

Portanto, podemos verificar na Figura 1 o percurso metodológico da pesquisa, no qual os pré-indicadores estabelecem uma relação com o concreto aparente nos instrumentos metodológicos utilizados e detêm a objetividade que sua condição de evidência histórica lhes atribui. E é nessa relação com a empiria, num processo de interrogação e de desconstrução do questionário e da entrevista-narrativa, que os pré-indicadores se evidenciam e dialogam com os indicadores. Os pré-indicadores são, portanto, trechos extraídos do questionário e da entrevista-narrativa que compõem um significado e que, posteriormente, num processo de articulação e

análise; resultam na sistematização dos indicadores, que carregam e expressam a totalidade do objeto, constituindo finalmente as suas categorias analíticas.

FIGURA 1 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em abril de 2020.

Assim, Aguiar e Ozella (2013) compreendem que os significados constituem o ponto de partida para a realização do movimento de análise, e os significados são histórica e socialmente determinados, não se reduzindo a si mesmos, pois eles contêm mais do que aparentam. Portanto, os significados das palavras na entrevista-narrativa não se reduzem nem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da narração do sujeito professora alfabetizadora.

Desse modo, segundo Kosik (1986), o fundamento de todo conhecimento é a cisão do todo. E assim, o avanço em direção à apreensão da totalidade do objeto de pesquisa compreenderá a integração novamente ao todo dos pré-indicadores, indicadores e categorias de análise que emergem do objeto, no movimento histórico de seu processo de constituição e de articulação. Evidencia-se, desse modo, que os pré-indicadores e indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade das categorias de análise que emergem do objeto de pesquisa.

Por fim, o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora é um objeto singular, dentro de um complexo estruturado, dialeticamente determinado pelas interconexões do geral e do particular. Assim, nossa pesquisa buscou analisar e compreender a singularidade do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, num movimento histórico e dialético com suas múltiplas determinações.

2.5 – O campo e os sujeitos da pesquisa

Conforme apresentado no início da primeira seção dessa tese, temos três instâncias de interesse – pessoal, social e científica – para nossa pesquisa sobre o Ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal. Desse modo, a escolha pelo campo e os sujeitos da pesquisa parte do interesse de relevância pessoal, com origem nas experiências como professora alfabetizadora durante 25 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, perpassando pela relevância social de pesquisar sobre o ser professora alfabetizadora, que traz em suas ações docentes, representações, valores, vivências e demandas específicas para atuar no Ciclo de alfabetização; e finaliza com a relevância científica por entender que o estudo sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora gera produção do conhecimento comprometido com a educação, propondo ações transformadoras para a sociedade e gerando um sentido político-social.

Nesse contexto, nossa pesquisa apresenta como campo de estudo sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, a rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); observando as marcas singulares da profissão docente que trazem o trabalho como constituição do ser docente e compreendendo que as vivências constitutivas do ciclo de vida profissional a partir da materialidade do próprio trabalho docente. Sendo assim, os sujeitos de nossa pesquisa são as professoras alfabetizadoras que atuam nas turmas de alfabetização da rede pública de ensino do Distrito Federal.

No Distrito Federal a educação básica é organizada em etapas e modalidades, que segundo o Censo Escolar 2020 (SEEDF, 2020) é ofertada em 685 unidades escolares, com 23.773 professores efetivos e 10.797 professores temporários que atendem a 458.805 estudantes. As etapas da educação básica são: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, com duração de nove anos subdivididos em Anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. As modalidades de ensino, que podem localizar-se nas diferentes etapas da educação escolar, são: educação especial, educação do campo, educação profissional e educação de jovens e adultos.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a partir da Portaria nº 285, de 05 de dezembro de 2013 do Governo do Distrito Federal (SEEDF, 2013); Portaria nº 304, de 30 de dezembro de 2013 e Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013; respaldadas pelos artigos 23 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, e Pareceres 225/2013, 229/2013 e 251/2013 aprovados pelo Conselho de Educação do Distrito

Federal (CEDF); propõe a organização escolar da rede pública de ensino em ciclos para as aprendizagens na Educação Infantil (1º ciclo) e Ensino Fundamental (2º e 3º ciclos) e a semestralidade no Ensino Médio. A organização escolar em ciclos para as aprendizagens, relativa ao Ensino Fundamental, acontece desde 2005 com a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), o qual corresponde aos 1º, 2º e 3º anos da Educação Básica; inserindo o estudante a partir dos 06 (seis) anos de idade e apresentando proposta de trabalho pedagógico inovador voltado à alfabetização e ao letramento pleno e proficiente dos estudantes até o término do 3º ano. Nessa mesma direção, desde 2015, os 2º e 3º ciclos foram paulatinamente implantados nas unidades escolares com o objetivo de promover e oportunizar o aprendizado concreto, além do desenvolvimento de todos os estudantes. Ressaltamos que o BIA corresponde ao bloco 1 do 2º ciclo, onde atuam os sujeitos de nossa pesquisa, e as turmas de 4º e 5º anos correspondem ao bloco 2 do 2º ciclo do Ensino Fundamental.

Quanto a organização geográfica e administrativa, a rede pública de ensino do Distrito Federal compreende 3 Sedes administrativas e 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) que atuam diretamente junto às escolas, refletindo o modelo administrativo das sedes da SEEDF. As Coordenações Regionais de Ensino estão dispostas em algumas regiões administrativas² do Distrito Federal, atendendo, em algumas delas, mais de uma região administrativa de acordo com a proximidade e localização das escolas. Desse modo, as 685 unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal estão dispostas nas regiões administrativas que apresentam realidades socioeconômicas, culturais e de escolaridade diferentes. Por isso, nosso campo da pesquisa abrangerá a diversidade de tempo de vida profissional nas Coordenações Regionais de Ensino, buscando alcançar a realidade e a totalidade de nosso objeto de pesquisa, o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública do Distrito Federal, num movimento histórico e dialético desse processo.

Ainda sobre a organização administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o ingresso dos professores na carreira Magistério Público da rede pública de ensino do Distrito Federal se dá mediante aprovação em concurso público de provas e títulos; atendidos os requisitos de escolaridade – habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica, nas áreas de atuação para

² As regiões administrativas são subdivisões territoriais do Distrito Federal, cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental para fins de desconcentração administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local. A cada região administrativa corresponde uma administração regional à qual cabe representar o governo do Distrito Federal e promover a coordenação dos serviços públicos locais. O Distrito Federal possui 32 regiões administrativas.

os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional. Os professores têm lotação nas Coordenações Regionais de Ensino e exercício nas unidades escolares a elas subordinadas ou nas unidades sedes-administrativas. A mudança de lotação e de exercício dos professores nas unidades escolares ocorre mediante remanejamento, realizado anualmente, conforme edital e processos específicos.

Conforme o último edital de seleção em concurso público para a SEEDF – Edital nº 23 de 13/10/2016 – os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) realizam o certame para área de Atividades e devem apresentar diploma de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério para séries iniciais e (ou) para educação infantil, ou diploma de conclusão de curso de licenciatura plena em Normal Superior, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais em dois turnos. Destacamos também, que segundo a Portaria nº 08 de 06 de janeiro de 2021, que dispõe sobre o Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal; bem como a Portaria nº 241 de 19 de julho de 2019, que dispõe sobre normas de lotação, exercício e remanejamento de servidores da carreira magistério, infere-se que a rotatividade dos docentes ocorre com frequência entre as unidades escolares e turmas de atuação. Isso ocorre tendo em vista a possibilidade de os professores participarem anualmente de procedimento de remanejamento entre as Coordenações Regionais de Ensino e entre as unidades escolares, solicitarem pedidos de remanejamento por permuta ou por motivos de saúde/pessoal; e também atuarem a cada ano em turmas diferentes, tendo em vista a pontuação e classificação adquirida no momento de escolha de turma para o ano letivo.

Assim, consideramos um movimento contraditório nesse processo, pois ao mesmo tempo que esses direitos e concessões permitem uma melhor adaptação e organização pessoal aos professores; percebemos um aspecto de fragilidade quanto a rotatividade dos docentes para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como para a constituição do seu ciclo de vida profissional. Por isso, ressaltamos a importância de nosso campo de pesquisa abranger as Coordenações Regionais de Ensino e, também a diversidade do tempo de vida profissional das professoras alfabetizadoras.

Quanto aos sujeitos da nossa pesquisa, as professoras alfabetizadoras atuam nas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Conforme o Censo Escolar 2020 (SEEDF, 2020), a SEEDF tem 4.153 professores alfabetizadores, sendo mulheres em sua maioria, atuando em

turmas do 1º ao 3º ano do BIA, com 90.314 estudantes em fase de alfabetização. Segundo as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012), os professores alfabetizadores são protagonistas no processo de ressignificação dos espaços e dos tempos de ensino e de aprendizagens na alfabetização. A organização espaço/tempo do fazer pedagógico nas turmas de alfabetização é desafiadora, muitas vezes, reveladora da forma como as professoras alfabetizadoras, concebem e realizam o trabalho docente.

Outro aspecto de destaque na organização do BIA, e que impacta diretamente no trabalho das professoras alfabetizadoras, é a perspectiva do planejamento pedagógico pautado nos eixos integradores – alfabetização, letramentos e ludicidade – atrelado ao desafio de promover a aprendizagem para a formação integral do estudante.

O Bloco Inicial de Alfabetização apresenta uma proposta pedagógica pautada na tríade alfabetização, letramentos e ludicidade. Esses eixos procuram estabelecer uma coerência entre os aspectos fundamentais do processo de alfabetização, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos sem perder de vista a ludicidade (Diretrizes Pedagógicas do BIA, 2012, p. 28).

Essa perspectiva também é direcionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 9 (nove) anos – Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, que orienta os direitos de aprendizagem dos estudantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; exigindo, assim, num segundo plano, vários desafios para o trabalho docente em turmas de alfabetização.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (DCN, 2010, p. 8).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o foco da ação pedagógica na alfabetização (turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental) enfatiza a prática docente nos processos de “codificação” e “decodificação” dos fonemas em material

gráfico, no desenvolvimento de uma consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética. Segundo o documento orientador da BNCC (2018, p. 87-88), as ações didático-metodológicas do professor alfabetizador devem focalizar atividades lúdicas, leituras de diferentes gêneros textuais, jogos, brincadeiras, avaliação e uso de imagens e sons, entre outros recursos, na perspectiva dos letramentos. Para isso, os programas de formação continuada de professores alfabetizadores compreendem a alfabetização, não com um fim em si mesma, mas, sobretudo, como direito e possibilidade de cidadãos alimentarem suas vivências, com o domínio da leitura e melhor compreensão do mundo em que vivem. Assim, o professor alfabetizador se estabelece como um “multiprofissional”³, detentor de um perfil alfabetizador e um profissional que deve refletir constantemente sobre sua prática pedagógica.

Nesse sentido, infere-se que alguns desses elementos e fatores apresentados, dentre outros, como o tempo de vida profissional, as condições de trabalho, planejamento pedagógico, formação inicial e continuada, plano de carreira; são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal; atuando junto às vivências ao longo do processo de desenvolvimento profissional.

Portanto, destacamos a importância de estudo do nosso objeto, bem como o campo e os sujeitos de nossa pesquisa. E para isso, partimos dos 434 (quatrocentos e trinta e quatro) questionários aplicados na pesquisa maior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) no período de 2018 a 2021 de forma presencial e virtual, que objetiva compreender o ciclo de carreira docente dos professores atuantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Desse quantitativo total de questionários aplicados, 121 (cento e vinte e um) questionários foram respondidos por professores alfabetizadores que atuam nas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) das 14 (catorze) Coordenações Regionais de Ensino. Do quantitativo de 121 (cento e vinte e um) questionários, retiramos 7 (sete) questionários respondidos por professores alfabetizadores do sexo masculino⁴ e consideramos a amostra para análise em nossa pesquisa o total de 114 (cento e catorze) questionários que

³ O docente “**multiprofissional**” destaca-se ainda como um dos agentes de transformação e melhoria da educação. Para isso, o professor deve saber avaliar, investigar e ter clareza das suas intencionalidades pedagógicas; deve planejar suas ações, mediar aprendizagem do aluno e transmitir a ele os conhecimentos necessários; deve refletir sobre sua prática e replanejar sua prática pedagógica buscando metodologicamente a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem; que são inerentes ao trabalho docente (PEREIRA, 2016, p.90).

⁴ Conforme detalhado anteriormente, assumimos o gênero feminino para compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, por considerarmos que são mulheres, em sua grande maioria, as professoras que trabalham nas classes de alfabetização da rede pública de ensino do Distrito Federal.

foram respondidos por professoras alfabetizadoras; sendo 31 (trinta e uma) atuantes no 1º ano, 42 (quarenta e duas) no 2º ano e 41 (quarenta e uma) no 3º ano.

Assim, podemos perceber no Quadro 5, que o quantitativo total de 114 (cento e catorze) questionários para análise contempla as 14 (catorze) Coordenações Regionais de Ensino da rede pública do Distrito Federal; demonstrando a representatividade das professoras alfabetizadoras em nossa pesquisa.

Destacamos também, que esse quantitativo de 114 (cento e catorze) questionários revela uma amostra importante da rede pública de ensino do Distrito Federal e possibilita perceber a diversidade de tempo de vida profissional e vivências ao longo do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, considerando sempre a totalidade e historicidade de nosso objeto de estudo e a contradição e mediação no campo da pesquisa.

QUADRO 5 – QUANTITATIVO DE QUESTIONÁRIOS PARA ANÁLISE

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO (CRE)	QUANTITATIVO DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
BRAZLÂNDIA	5
CEILÂNDIA	17
GAMA	7
GUARÁ	9
NÚCLEO BANDEIRANTE	1
PARANOÁ	1
PLANALTINA	8
PLANO PILOTO	21
RECANTO	1
SAMAMBAIA	14
SANTA MARIA	2
SÃO SEBASTIÃO	12
SOBRADINHO	12
TAGUATINGA	4
TOTAL DE QUESTIONÁRIOS	114

Fonte: Base de dados analisados pela autora entre fevereiro de 2020 e abril de 2021.

Nesse percurso de estudo, organizamos no Quadro 6, a amostra dos 114 (cento e catorze) questionários para análise considerando o tempo de vida profissional das professoras

alfabetizadoras em docência nas turmas de alfabetização, possibilitando a compreensão dos elementos e fatores que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional e as vivências ao longo do processo de desenvolvimento profissional das docentes.

QUADRO 6 – QUESTIONÁRIOS PARA ANÁLISE E O TEMPO DE VIDA PROFISSIONAL

TEMPO DE VIDA PROFISSIONAL	QUANTITATIVO DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
DE 0 a 5 ANOS	38
DE 6 a 10 ANOS	27
DE 11 a 15 ANOS	12
DE 16 a 20 ANOS	13
DE 21 a 25 ANOS	20
ACIMA DE 25 ANOS	4
TOTAL	114

Fonte: Base de dados analisados pela autora entre fevereiro de 2020 e abril de 2021.

Assim, durante a análise detalhada dos 114 (cento e catorze) questionários, identificamos 44 (quarenta e quatro) professoras que de início manifestaram por escrito o interesse em participar da terceira etapa da pesquisa. Partindo da aparência e visando alcançar a essência do objeto de estudo; realizamos na terceira etapa da pesquisa, a entrevista-narrativa com as professoras alfabetizadoras que após contato por telefone e e-mail, realmente se dispuseram a participar desse momento e que se encontram em diferentes tempos de vida profissional, totalizando o recorte de 10 (dez) professoras alfabetizadoras. Esse quantitativo de professoras alfabetizadoras que participaram da entrevista-narrativa justifica-se pelo período de Pandemia da Covid-19⁵ (ocorrido principalmente entre março de 2020 e dezembro de 2021), que dificultou o contato com as professoras no espaço escolar e a reorganização do calendário

⁵ Pandemia é um termo utilizado para descrever uma situação em que determinada doença apresenta uma distribuição em grande escala, espalhando-se por diversos países. Atualmente o mundo está em alerta com o surgimento de uma nova pandemia, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Os primeiros casos da doença, denominada de COVID-19, surgiram na China, no final do ano de 2019. Em meados de março de 2020, a doença já estava presente em mais de 100 países. No dia 11 de março do mesmo ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia da COVID-19 (Acessado em 12/05/2022: <https://www.biologianet.com/doencas/pandemia.htm>).

referente ao ano letivo na rede pública de ensino. Portanto, ressaltamos que nesse percurso de estudo e compreensão do ciclo da vida profissional da professora alfabetizadora, a amostra dos questionários e da entrevista-narrativa foi analisada considerando a relação dialética e histórica entre as categorias metodológicas da pesquisa (trabalho, contradição, totalidade, historicidade e mediação) e a categoria vigotskiana de *pereživânie* (vivência).

A partir destes elementos metodológicos trabalhamos com a análise categorial, observando a partir do movimento do concreto abstrato, para o concreto pensado e o concreto real. Neste movimento do concreto pensado a entrevista-narrativa contribuiu, a partir de suas leituras atentas e reflexivas, como fonte para levantar as múltiplas determinações do objeto e consolidados em categorias, que são elementos centrais que compõem o objeto de estudo e podem explicá-lo. Para isso, faz-se necessário um desmembramento do texto em unidades (pré-indicadores e indicadores) e em categorias para reagrupamento analítico posterior.

E por fim, destacamos novamente o nosso interesse de relevância científica nesse referido estudo, por compreender que a pesquisa sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal gera produção do conhecimento comprometido com a educação, propondo ações transformadoras para a sociedade e gerando um sentido político-social.

TERCEIRA SEÇÃO - A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO: PROFISSÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A CARREIRA NO DISTRITO FEDERAL

Esta seção propõe descrever a especificidade de ser professor alfabetizador, considerando elementos e marcos da história da alfabetização, a especificidade do trabalho docente em turmas de alfabetização e as políticas de formação dos professores alfabetizadores, e por fim, as especificidades e singularidades da carreira docente no Distrito federal. Nesse contexto, apresentamos alguns apontamentos sócio-históricos que foram imprescindíveis para a análise do questionário e entrevista-narrativa aplicados com os sujeitos da pesquisa, as professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal.

3.1 – História da Alfabetização

A Alfabetização é tão antiga quanto os sistemas de escrita. Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo corretamente. Provavelmente, a necessidade de um sistema de escrita veio de situações vividas no cotidiano do homem. De certo modo, a alfabetização é a atividade escolar mais antiga da humanidade e para que os sistemas de escrita continuem a ser usados, é preciso ensinar às novas gerações como fazê-lo.

Segundo Cagliari (2009), na época primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que os símbolos e gravuras pictóricas significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto. O longo processo de invenção da escrita também inclui a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente.

Na Antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. A alfabetização, nesses casos, dava-se com a transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. Aprender a decifrar a escrita, ou seja, a ler, relacionando os caracteres às palavras da linguagem oral, devia ser o procedimento comum. E com o uso do alfabeto pelos gregos, aprender a ler e a escrever tornou-se uma tarefa de grande alcance popular.

A Alfabetização, na Idade Média, em geral ocorria menos nas escolas do que na vida privada das pessoas: quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrando o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua, a forma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações. Aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar, como na Suméria ou mesmo na Grécia antiga. Nessa época, como as crianças já não iam mais à escola, as que podiam eram educadas em casa pelos pais, por alguém da família ou até mesmo por um preceptor contratado para essa tarefa. Isso se estende desde a época clássica latina até o século XVI d.C. (GAGLIARI, 2010, p. 20).

Com o período do Renascimento, nos séculos XV e XVI, surge a imprensa na Europa e a produção de livros para um público maior de leitores, deixando de ser realizada uma leitura coletiva para se tornar cada vez mais individual. Desse modo, a preocupação com a alfabetização e a formação dos leitores passou a ter uma importância muito maior. Como consequência desses acontecimentos, temos o aparecimento das primeiras “cartilhas” e gramáticas das línguas neolatinas, que apresentavam a ortografia e as línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim.

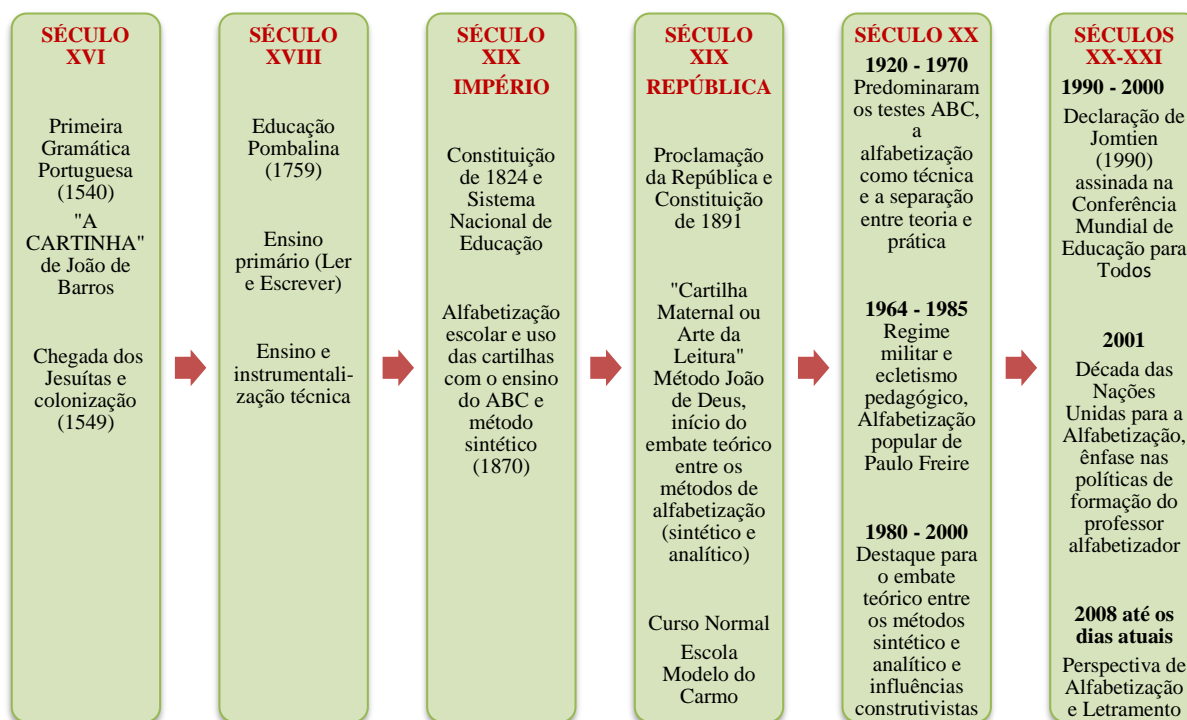
O século XVI marca o início da colonização no Brasil e, também da história da alfabetização no país. Moll (2001) aponta uma medida denominada de pacto colonial, que objetivava manter o saber escrito nas mãos dos colonizadores, e que podemos constatar nas várias intervenções por ela mencionada, como a proibição das letras impressas no Brasil. Portanto, a língua escrita foi, durante séculos, um monopólio; e aprender a ler e a escrever nesse período podia significar uma ameaça social, onde um processo de colonização só poderia ser mantido às custas da ignorância da população.

O maior monopólio da língua escrita, durante mais de dois séculos, foi liderado pelos padres Jesuítas. A Companhia de Jesus, liderada por Manuel da Nóbrega, chega ao Brasil em 1549 com um modelo ideológico de catequização das crianças indígenas e, também com a pretensão de ensiná-las a ler e a escrever. Através de uma ação docente junto às crianças, a educação jesuítica atendia à alfabetização da pequena nobreza nas escolas e à conversão dos gentios para a colonização e interesses de Portugal.

Podemos verificar no Quadro 7 que esse contexto histórico, juntamente com a colonização do continente americano, revela, a partir do século XVI, alguns marcos sócio-históricos importantes que podemos demarcar na História da Alfabetização no Brasil.

QUADRO 7 – HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SEUS MARCOS SÓCIO-HISTÓRICOS

Fonte: Elaborado pela autora em maio de 2020.



Nesse percurso, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal e teve início um período muito difícil na educação e alfabetização do país. Toda a estrutura dos colégios jesuítas foi desmontada e o Estado assume a educação tanto de Portugal como no Brasil, visando a interesses econômicos e ao processo de industrialização que estava ocorrendo na Europa. Assim, o ensino foi estruturado em três níveis - primário (ler e escrever), o secundário e o superior – e a alfabetização continua apenas para a pequena nobreza. A escola de alfabetização, no século XVIII, atendia a uma instrumentalização técnica das habilidades de ler e escrever. E o ensino superior torna-se o centro dos interesses, sendo reforçado com a criação de novos cursos.

O período do Império foi marcado pela gradual passagem de uma sociedade agrária para um desenvolvimento comercial e, em menor escala, industrial. Até as primeiras décadas do século XIX, a escolarização da maioria das pessoas que iam à escola pública não passava do segundo ou terceiro ano, o povo simples e pobre continuava fora desse espaço e a escola da alfabetização atendia aos nobres e burgueses da sociedade. Por isso, esse período da história do Brasil, deixou um resultado desolador em relação à alfabetização e escolarização no Brasil.

Durante o Império, é outorgada a Constituição de 1824. Essa Constituição aspirava, em seus ideais, a um sistema nacional de educação. Em seu texto, previa a institucionalização das escolas primárias, ginásios e universidades. Porém, o que se viu, foi um desacerto entre a teoria e a prática. Havia insuficiência de professores e uma organização mínima para a criação de um sistema nacional de educação (ISOTTON, 2010, p. 94).

O colapso do conceito pluralista de alfabetização levou, indiretamente ao estabelecimento, já no final do século XIX, de uma noção estratificada e potencialmente padronizável de alfabetização, que veio a ser vinculada a uma escolarização sistematizada. A *alfabetização escolarizada* foi, assim, diferenciada dos usos rotineiros da leitura e da escrita. O que era ensinado através da alfabetização escolarizada não era parte de uma cultura comum local, de modo que as pessoas comuns tinham menos controle sobre os produtos (GUMPERZ, 1991, p. 43).

Desse modo, no período de 1880 a 1920, após o início da República, a alfabetização escolar torna-se um processo-produto que assegurava um certo grau de suficiência na respectiva língua materna, nos domínios da leitura, da escrita e da contagem. Nesse período, aprender a ler era sinônimo de possibilidade de aquisição de novos e variados conhecimentos. Alfabetizar era sinônimo de civilizar, disciplinar, iluminar uma sociedade teológica elevando-a a positiva (MORAIS; SILVA, 2012). Com a estruturação do currículo elementar, o limiar literário passou a corresponder às Cartilhas Maternais. O domínio da Cartilha Maternal ou Arte de Leitura - Método João de Deus - assegurava o conhecimento e a escrita dos sinais alfabéticos, a leitura sequenciada, a aplicação das regras elementares de sintaxe, tornando possível a composição de pequenas mensagens. A escola apropriou-se do processo alfabetizador das línguas vernáculas, fazendo-o depender de um currículo e de métodos e estratégias diferentes de conduzir o processo de alfabetização.

Mortatti (2000) apresenta que, neste período, havia um embate teórico entre defensores dos antigos métodos com os do moderno método de se alfabetizar. Eram tidos como antigos os métodos sintéticos: alfabético ou da soletração, silábico e fônico, e como novo o método analítico da palavração de João de Deus. Segundo o ideário desse período, este seria o método intuitivo e objetivo que auxiliaria na construção de um sistema de educação nacional com vistas a aculturar um povo bárbaro e ignorante que aqui se encontrava.

Surgiu, também, a preocupação nacional com a formação docente e criou-se, de acordo com Mortatti (2000), na cidade de São Paulo, a Escola Normal Modelo do Carmo para formação das normalistas que assumiriam as salas como especialistas para o ensino das primeiras letras. A partir de 1890, as professoras passaram a ser instruídas, através de institucionalizações e

normatizações, a alfabetizar por meio do método analítico. Cartilhas, artigos e relatos de experiência reforçavam os documentos oficiais, e aos educadores cabia, apenas, seguir tais diretrizes a fim de disciplinar a linguagem espontânea do educando e adestrá-lo à aquisição de pensamentos e hábitos de leitura (MORTATTI, 2000). No período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, e alternaram-se na prática pedagógica até os anos 1980.

O bom ensino estava pautado na memória, e o bom professor era aquele que seguia as diretrizes oficiais e aplicava adequadamente o método impresso nas cartilhas. Aos educandos cabia ter uma memória boa o bastante para decorar nomes ou sons de letras, sílabas, palavras, frases e textos, os quais, na maioria das vezes, vinculavam-se a preceitos higiênicos e patrióticos (MELO, 2015).

Surge, então, o ecletismo pedagógico com a difusão concomitante de métodos sintéticos e analíticos. As normatizações preocupam-se, a partir da década de 1920, com a aplicação e aferição de testes que mediam o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita. Acadêmicos e especialistas educacionais difundiam manuais de aplicação destes testes, bem como exercícios a serem aplicados pelos professores aos estudantes que necessitavam desenvolver tal maturidade (MORTATTI, 2000).

O período de 1920 a 1980 é marcado pelo cenário educacional do Movimento da Escola Nova. A obra *Testes ABC*, de Lourenço Filho, compostos de oito provas, permeou o cenário educacional brasileiro entre as décadas de 1920 e 1970, e foi considerada a primeira pesquisa científica brasileira a conceber o processo de alfabetização como aquisição simultânea da leitura e da escrita. O objetivo dos testes era medir e aferir o nível de maturidade necessário ao processo de alfabetização, buscando homogeneizar as salas e oferecer, também, modelos de atividades a serem aplicadas aos educandos que necessitavam desenvolver tal prontidão.

Contudo, infelizmente, como a teoria andava distante da prática, a difusão de tais testes ocorria de maneira diversa entre autoridades e pesquisadores educacionais e professores. Desta maneira, observa-se que a fundamentação teórica dos *Testes ABC* era estudada e compreendida por autoridades e pesquisadores da educação, enquanto aos professores chegavam apenas os manuais de aplicação dos testes. Aos professores cabia a aplicação e classificação dos educandos, segundo manuais pré-moldados por terceiros (MORTATTI, 2000).

A formação do professor, desde o período imperial, era relegada à boa vontade provinciana: Escolas para formação de Normalistas foram abertas e fechadas

voluntariamente até meados da segunda metade do século XX. O primeiro curso de Pedagogia surgiu, segundo Tanuri (2000), apenas em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939, formando bacharéis que viriam a ser os administradores e pensadores educacionais; e os licenciados, a quem caberia à docência, o executar das ordens, as teorias e práticas criados por outros. Por ser apenas uma Faculdade, ela não conseguia formar a demanda necessária, ou seja, a maioria dos professores alfabetizadores eram leigos (MELO; MARQUES, 2017, p. 329-330).

Assim, a partir da década de 1950, temos uma atenção maior do Estado para a alfabetização escolarizada das crianças carentes e, também dos adultos, considerando o crescimento do eleitorado nas eleições. Passou-se a dar mais muita importância à produção escrita dos alunos. As cartilhas que até então enfatizavam mais a leitura passaram por uma grande mudança de conteúdo e metodologia. O importante era apresentar palavras-chave, famílias das letras, sílabas geradoras e os textos com as palavras já conhecidas.

Mas os debates sobre os usos da alfabetização passaram a ser mais elaborados na década de 1960, em parte na questão referente à ideia de que a escolarização poderia realizar todas as formas de mudanças sociais e da frustração, quando a escola, em vários aspectos, deixava de fazê-las (ISOTTON, 2010, p. 98). A psicologia também começa a influenciar questões relacionadas à educação, observando as dificuldades das crianças se alfabetizarem convenientemente na escola e as suas carências sociais e econômicas.

Todo esse movimento contraditório decorreu da confluência, histórico-pedagógica, entre a multiplicação estatística da alfabetização e a obrigatoriedade de escolarizar toda a população infanto-juvenil. Desse modo, a escolarização transformou-se no processo educativo de base, sobrepondo instrução e educação.

Nesse sentido, a educação e o processo de alfabetização foram norteados pela concepção tecnicista, na qual os professores alfabetizadores aplicavam em sala de aula os manuais dos métodos elaborados pelos especialistas, sem realizarem uma efetiva práxis. Como bem observa Frago (1993), foi um período propício para disseminar o ideário da relação linear entre a apropriação da língua escrita e o desenvolvimento social e econômico que se almejava, como se o simples fato de se aprender a codificar e decodificar um código elitizado transformasse os indivíduos marginalizados em cidadãos conscientes de sua importância na manutenção e/ou transformação sociopolítica e econômica.

O período tecnicista vivenciado durante a Ditadura Militar de 1964 contribuiu para a ampliação do abismo entre teoria e prática. Mesmo com os movimentos sociais que propagavam

a pedagogia libertadora de Paulo Freire, os métodos de alfabetização, principalmente o ecletismo pedagógico, através do uso de métodos sintéticos e analíticos, prevaleciam nas escolas e na formação dos professores alfabetizadores. Freire (2011) propunha um processo de alfabetização através do qual prevalecesse o significado da palavra, onde se aprendesse primeiro a leitura do mundo e, através dela, a leitura da palavra. O professor passava a assumir o papel de mediador da aprendizagem. Assim, este grande educador brasileiro organizou e difundiu cursos de alfabetização de adultos através de círculos de cultura que, inicialmente, foram apoiados pelo governo federal. Contudo, com a ditadura e consequente exílio de Freire, foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil em poucos anos e oferecer uma proposta pedagógica centralizadora.

Como afirma Nosella (2005), o final da década de 1970 foi permeado por movimentos sociais que lutavam em prol da reabertura política, e os anos de 1980 iniciaram com a tão almejada redemocratização do país, com a queda da ditadura. Neste contexto, inicia-se um novo período para o processo de alfabetização, o qual se assume dicotômico e exige do educador, além de competência técnica, também compromisso político e ideológico. A teoria dialética-marxista começa a se destacar nas pesquisas sobre educação no Brasil, e, respectivamente na área da alfabetização.

Como marco desse novo período para a alfabetização temos a Conferência Mundial de Educação para Todos (1994) e a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, com ênfase nas políticas de formação do professor alfabetizador e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa; além de termos uma visão renovada da política educativa e da cooperação internacional no campo da educação e melhoria da qualidade do ensino.

Quanto às mudanças de conceitos no processo de Alfabetização, temos as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na área da Psicolinguística e pautadas na teoria construtivista da Psicogênese da Língua Escrita, que levam em conta os conhecimentos prévios do aluno, e buscam entender como as crianças aprendem a ler e a escrever, ou melhor, que estratégias utilizam para isso. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam serem três os fatores envolvidos no processo de construção da língua escrita: 1) conceitos infantis desenvolvidos espontaneamente antes do ingresso no sistema escolar; 2) Intervenções pedagógicas escolares; e 3) Experiências particulares com o mundo escrito, leitores e escritores experientes. As

hipóteses de escrita formuladas por Ferreiro e Teberosky (1999) são: pré-silábica; silábica; silábica alfabética; e alfabética, e foram amplamente difundidas, principalmente através dos cursos de formação continuada ofertados pelo Ministério da Educação, como Pró-Letramento e PNAIC. Para as autoras a leitura e a escrita, conhecimentos conceituais, só podem ser reconstruídas por um indivíduo cognoscente em constante interação com seu objeto de conhecimento. E esse sujeito cognoscente não é aquele que copia comportamentos e ações que lhes são alheias e assim lhes permanece, mas compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc.

Portanto, temos uma transformação nos conceitos sobre a alfabetização e atuação do professor alfabetizador. A partir do final da década de 1990, variadas mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas foram propostas por meio de tematizações, normatizações e concretizações: os manuais de ensino destinados a (con)formar os professores foram substituídos por diferentes documentos oficiais, destinados à formação inicial e continuada (MELO, 2015).

Ao professor alfabetizador cabe, então, não aplicar este ou aquele método de alfabetização, sintético, analítico ou eclético, mas conhecer as hipóteses criadas por seus alfabetizados a respeito da língua escrita e, a partir de disso, desafiá-los a ir além, a colocar em jogo todos os seus conhecimentos. O objetivo é avançar e construir novos desafios e que precisam, ao mesmo tempo, instigar novas buscas, bem como ser passíveis de resolução pelo próprio educando, o que Lerner (2002) denomina de “desafios possíveis”.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sinalizam para a perspectiva da “desmetodização” do processo de alfabetização, ampliando o discurso acadêmico do como se ensina para o como se aprende. A escrita, por ser um objeto de uso social, experimentado pela criança fora da escola, precisa chegar a ela da mesma forma como é utilizada socialmente, ou seja, a língua escrita precisa ser ensinada e aprendida por meio de seu significado social.

Na história da alfabetização, após uma focalização no analfabetismo e uma fase centrada no progresso e na modelação escolar, ressalta uma terceira fase, em que a alfabetização deixou de apoiar-se num rudimento curricular uniforme para dar lugar à pluriculturalidade, resultante da recriação e da expansão pedagógicas de cada uma das distintas componentes da aculturação alfabética: oralidade, leitura, escrita. Mas segundo Gontijo (2002), pode-se observar que, apesar do construtivismo entrar em cena nas diretrizes oficiais, não se tornou uma prática alfabetizadora hegemônica.

Até meados dos anos 1990, cartilhas de alfabetização, especialmente as “antigas”, não eram objeto de investigação prestigiado na pesquisa em Educação no Brasil. Vivia-se, ainda, certo clima de euforia decorrente da disseminação da teoria construtivista, que demandava esforços por parte dos pesquisadores no sentido de compreender os problemas da alfabetização de acordo com a psicogênese da língua escrita e elaborar propostas de intervenção na prática docente alfabetizadora, por meio de uma “didática construtivista”, a qual, por sua vez, implicava abandonarem-se cartilhas, por serem consideradas empecilhos ao processo de construção do conhecimento a respeito da língua escrita, por parte dos alfabetizados. (MORTATTI, 2006, p. 13).

Por isso, a partir dos anos 2000, a perspectiva do Letramento atrelado à Alfabetização sinaliza que o indivíduo deverá não só aprender a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, abordando uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. O núcleo do conceito de letramento está nas práticas sociais de leitura e escrita que podem subentender a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas não se restringem a ela. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade e a importância de cada um dos dois fenômenos; que devem se fundir no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Letramento é sinônimo de alfabetismo e, segundo Soares (2012), diferencia-se do termo alfabetização pelo fato deste restringir-se ao aprendizado da leitura e da escrita; e aquele, referir-se ao uso social que se dá para o conhecimento do ler e escrever. Assim, letrar e alfabetizar, para teóricos desta corrente, configuram-se enquanto dois processos indissociáveis; porém, distintos.

O processo de alfabetização refere-se à aquisição individual do sistema de escrita, ao “[...] domínio da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve”. Letrar não corresponde a apenas saber ler e escrever, mas a fazer uso social da leitura e da escrita, a praticar estes conhecimentos, e responder adequadamente às demandas sociais que requerem estes conhecimentos. O processo de alfabetização refere-se à aquisição individual do sistema de escrita, ao “[...] domínio da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” (SOARES, 2004, p. 16).

A perspectiva de se alfabetizar letrando tornou-se hegemônica no discurso oficial a partir da segunda metade da década de 2000, pois os livros e materiais didáticos aprovados pelo

MEC para serem distribuídos à rede pública de ensino de todo o território nacional precisam fazer uso do termo Letramento; as políticas públicas estabelecem novos cursos de formação continuada para professores alfabetizadores e os documentos oficiais que norteiam a alfabetização no Brasil são ampliados numa perspectiva de significado sociocultural. Assim, podemos destacar que nas políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores, implementadas desde 2008, a reflexão e debate têm sido em torno da concepção de alfabetização como viva, ativa, social, num contexto linguístico e matemático; de alfabetização e letramento multidisciplinar e cultural no Ciclo de Alfabetização; e de alfabetização e formação teórico-metodológica dos professores alfabetizadores.

Concomitante ao desenvolvimento da concepção de alfabetização e letramento, destacamos que a teoria histórico-cultural, de vertente marxista e formulada por Vigotski, vem sendo difundida no Brasil por pesquisadores do processo de alfabetização, como Smolka, Gontijo e Geraldi. perspectiva interacionista linguística, a qual se diferencia da vertente vigotskiana por esta ter, na palavra, a organização das funções psíquicas superiores; e aquela, considerar o discurso em sua integralidade como componente essencial para o desenvolvimento psíquico (MELO, 2015). A teoria histórico-cultural prima por um processo alfabetizador que integre o questionamento, tanto do como se ensina quanto do como se aprende, o que se aprende e para que se aprende. Assim, a aprendizagem, fator social, deve sempre antecipar-se e alavancar o desenvolvimento. Com isto, Vigotski (2009) pressupõe um processo de ensino-aprendizagem escolar permeado por interações sociais, através das quais o professor desafia seus alunos constantemente a juntos, superarem os obstáculos e apropriarem-se de novos conhecimentos.

A perspectiva sociointeracionista apresenta-se como uma teoria revolucionária para o processo de alfabetização, visto que compreende o ser humano na sua integralidade, aproximando-se, assim, da perspectiva freiriana de uma educação libertadora. Não nega a necessidade do ensino-aprendizagem das relações grafema/fonema; entretanto, necessita que estas sejam tratadas a partir das categorias de mediação, apropriação, objetivação, sentido e significado. Em outras palavras, de maneira que o educando aprenda a ler, parafraseando Freire (2011), através da leitura do mundo e, portanto, tome consciência de si no mundo e com o mundo, a fim de transformá-lo.

Nesse movimento de reflexão sobre as perspectivas para o processo de alfabetização concretiza-se ao longo da história alguns caminhos quanto ao ensino do sistema de escrita alfabética; ora com a escolha pelo princípio da síntese (métodos sintéticos), ora a escolha pelo

princípio da análise (métodos analíticos). Desse modo, podemos observar no Quadro 8 que os métodos de alfabetização não constroem um processo linear, mas, como consequência de muitos e vários fatores intervenientes, configuram-se como um processo de grande complexidade; constituídos de procedimentos de interação entre alfabetizador e alfabetizando.

QUADRO 8 – MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora em fevereiro de 2022.

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre

permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

Considerando esses marcos sócio-históricos na História da Alfabetização no Brasil, infere-se que a materialidade e a historicidade da nossa pesquisa são fundamentais para se compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

3.2 – O professor alfabetizador

Os momentos históricos de uma determinada sociedade condicionam os rumos e concepções sobre o que é e como deve ser tratada a alfabetização naquele determinado contexto. Segundo Mortatti (2011) a alfabetização escolar é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Desde o final do século XIX pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje determinamos políticas públicas, a um ou a alguns aspectos específicos da alfabetização.

O professor que alfabetiza tem uma trajetória profissional de um indivíduo resultado de múltiplos fatores, como, por exemplo, as redes de relações sociais e culturais tecidas em diversos níveis, os cursos de aperfeiçoamento realizados ao longo da profissão e a motivação na carreira. Outros fatores relacionados aos sujeitos também são importantes para compreendê-los: a diversidade na formação acadêmica, idade, experiência docente, o tempo de vida profissional, entre outros elementos. Assim, por professor alfabetizador entende-se o conjunto de hábitos, crenças e valores, elaborados por um grupo ao longo do tempo, a partir de determinados condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos que se encontram inter-relacionados e marcam a trajetória do ser alfabetizador.

Este estudo considera ser necessário entender que a alfabetização no Brasil tem uma trajetória marcada pela complexidade, originada em fatores sócio-históricos, pedagógicos e políticos educacionais que, ao longo do tempo, foram marcando esse processo. As políticas públicas no Brasil direcionadas à alfabetização enfatizam a garantia do acesso à educação, à permanência e sucesso dos alunos, à concepção de leitura e escrita, à prática em sala de aula, metodologia, avaliação, recursos, formação de professores alfabetizadores e à carreira docente. Na dinâmica processual, esses elementos se interligam, originando o “ethos” alfabetizador.

O professor, ao buscar compreender-se através das suas vivências, descobre-se como pessoa profissional como um sujeito que não corresponde somente àquilo que se apresenta no atual momento, mas como um sujeito que se constitui através de todas as suas vivências, sejam elas presentes ou já vividas. Tudo isso torna possível uma reflexão sobre seu próprio jeito de ser, agir, pensar e ensinar. Isso poderá resultar em mudanças, contudo não é garantia de que aquele que rememora suas vivências promoverá mudanças significativas, de forma positiva, em sua prática educativa (COSTA e FUCK, 2010, p. 115).

Pode-se dizer que “ser professor” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo social pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações. A ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no “ser professor”: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor resultando na melhoria qualitativa do envolvimento e compreensão de si próprio, do campo de trabalho ou das esferas políticas. O professor na perspectiva de um ser histórico, procura ser capaz de criar e transformar a realidade e, para isso, é relevante posicionar-se no tempo e nas circunstâncias em que vive, resgatando sua história cultural para construir sua trajetória de formação profissional.

O “ser professor” do alfabetizador mantém tempos e espaços semelhantes aos demais professores, no entanto se diferencia quanto aos conhecimentos e a forma. As semelhanças se expressam quanto aos momentos tais como a inserção profissional, e quanto ao espaço da formação na escola e na formação continuada. Todavia, a forma expressa peculiaridades considerando a especificidade do trabalho docente na alfabetização e o resultado concreto do processo de aprendizagem dos alunos, pois a compreensão da leitura e da escrita se apresenta “visível” aos professores em pouco tempo.

Nos últimos anos, alguns estudos têm sido realizados visando compreender a história do trabalho e o processo de desenvolvimento profissional docente. A profissão docente é uma prática social e o trabalho dos professores é uma forma de intervir na realidade por meio da educação. A complexidade do campo de atuação dos professores e a variabilidade existente no Brasil em decorrência da variedade dos sistemas de ensino que foram construídos no decorrer de nossa história muda de acordo com o período, o local e o nível de ensino numa cultura escolar.

É somente no âmbito da difusão da escola moderna que é possível entender o desenvolvimento da história da profissão docente – que foi se tornando cada vez mais diversificada e complexa – e as transformações pelas quais ela tem

passado desde a sua origem, no que concerne à sua composição, às exigências de formação, às condições de trabalho, às formas de organização profissional e às representações da categoria do próprio trabalho (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 69).

Desse modo, é impossível pensar na história dos professores no Brasil numa perspectiva de categoria homogênea, mas sim num processo de profissionalização, com inegáveis distinções entre o magistério nas diferentes etapas da educação básica; de mudança social, não se restringindo apenas à formação profissional, mas também a ações que envolvem alternativas para melhores condições de trabalho e atuação quanto às práticas pedagógicas. Por isso, a história do trabalho docente e da educação implica a contextualização dos fenômenos educacionais, as relações entre os espaços e tempos de formação e os espaços e tempos do exercício do trabalho.

Partindo dessa contextualização e dos espaços e tempos do exercício do trabalho docente na educação básica, é possível compreender a existência de vários determinantes que constituem o trabalho do professor alfabetizador, sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional, considerando as exigências e organização do Ciclo de Alfabetização. O professor alfabetizador é visto como sujeito de sua prática educativa e da instrumentalização pedagógica. Este trabalhador necessita de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, necessitando de uma formação continuada para aprofundamento de sua prática pedagógica.

Como refere, Formosinho (2009), as mudanças que se deram no trabalho dos professores podem ser entendidas como indício de um maior profissionalismo, devido a uma maior complexificação da função docente e à exigência de mais competências por parte dos professores, mas também podem ser identificadas com uma intensificação do trabalho do professor. Essa contradição alimenta e reforça o conceito de docente “multiprofissional”, na medida em que o professor alfabetizador deve ser capaz de assumir e desempenhar com eficiência todas as especialidades propostas pelos discursos normativos. Nessa perspectiva, a lógica neoliberal no contexto da educação, tem sido caracterizada por um conjunto de ideias que fazem apelo à “eficiência”, à “eficácia”, à “excelência”, à “qualidade”. Os professores, assim, são considerados como atores principais, “multiprofissionais”, e o seu trabalho passa a ser visto como um sistema de ações concretas para resolver problemas concretos dentro da escola e da sala de aula. Portanto, a atuação de cada professor é fundamental para garantir o sucesso e a consolidação dos direitos dos estudantes, além do bom desempenho do Estado e suas políticas educacionais; sendo a qualidade da educação atrelada ao desempenho dos alunos

nas avaliações externas e à consolidação da alfabetização na idade certa, no caso dos professores alfabetizadores.

Acresce, ainda, que o trabalho do professor desenvolve-se num contexto social de ambiguidades e contradições, numa realidade escolar em que convivem discursos a várias vozes, incidem projetos de sociedade plural, mobilizam-se referentes divergentes e se contrapõem a função seletiva e as finalidades personalizadora e democratizante de uma escola que, por um lado, acolhe alunos que lhe permanecem exteriores e, por outro, mantém a sua natureza de modernidade, e até de pré-modernidade, num mundo “pós-moderno” (HARGREAVES, 1998, p. 16-17)

Nesse sentido, a nova organização dos Ciclos de Alfabetização, com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, instituída em 2004, definiu prioridades e metas da política educacional, principalmente quanto à “excelência” da alfabetização. A partir dessa proposta, o trabalho do professor alfabetizador tem tido como objetivo elevar os índices de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização e ter todas as crianças alfabetizadas; além de desenvolver sua formação continuada de forma a atender a prioridade maior que é elevar a qualidade do ensino, melhorando os resultados do desempenho dos estudantes. Para isso, os professores alfabetizadores são inseridos em políticas públicas de formação centrada numa perspectiva do fazer pedagógico e na ação cotidiana, privilegiando a preparação técnica para o exercício da docência e uma nova cultura escolar de responsabilização individual dos professores pelo fracasso ou sucesso dos alunos, buscando através dessa ampla formação continuada, garantir a adesão aos princípios orientadores da sua proposta.

Para Apple (1995) o processo pedagógico, num movimento de rompimento com o passado, no qual o modelo tradicional representava um pensamento ultrapassado, foi expresso no discurso que valoriza a competição, a individualização, a responsabilização e a performance. Considerando esse contexto contraditório, o Estado, na medida em que investe na formação dos professores alfabetizadores, visa o sucesso da política educacional sob a via do consenso e da hegemonia, ou seja, o Estado educa e busca o consenso em torno do seu projeto. Desse modo, a formação continuada de professores possui um caráter compensatório, técnico e de responsabilização e a ênfase do trabalho docente passa a ser o produto da aprendizagem. O professor reflete sobre sua prática e retorna novamente à prática, numa busca constante de tentar resolver os problemas de sua sala de aula.

Como sinalizamos anteriormente, as práticas formativas vivenciadas pelos professores alfabetizadores, traduzem contradições que vão além dessas questões epistemológicas. De um

lado temos novas proposições que ressaltam a importância da formação do professor reflexivo e investigador de sua prática, de outro a figura do docente multiprofissional com a intensificação das atividades laborais e a precarização das condições de trabalho, em decorrência das exigências postas pela sociedade contemporânea; e mais ainda, os contextos educacionais que, dadas as suas limitações, não apresentam as condições necessárias ao desenvolvimento de uma formação emancipadora. Além desses fatores, há ainda a situação desfavorável nos aspectos referentes à carreira docente e aos salários, que reforçam os resultados de determinadas condições históricas que favoreceram a materialização de práticas formativas precárias e flexibilizadas.

Considerando a historicidade e totalidade de nosso objeto de pesquisa, infere-se que os elementos e fatores elencados sobre o trabalho do professor alfabetizador e sua relação intrínseca com as políticas de formação, podem ser fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como a sua relação com as vivências constitutivas do ciclo ao longo do processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, podemos destacar alguns direcionamentos normativos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal quanto ao trabalho dos professores atuantes nos Anos Iniciais e mais especificamente no Bloco Inicial de Alfabetização, analisados juntamente com o questionário e a entrevista-narrativa aplicados aos sujeitos da pesquisa, possibilitando a compreensão do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo (SEEDF, 2014), o trabalho pedagógico nos anos iniciais deve estar voltado para as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, respeitando os tempos de seu desenvolvimento e com a garantia de um processo contínuo de aprendizagem, construção e no fazer coletivo. Portanto, o ensino não fica restrito à transmissão de conteúdos e avaliações quantitativas ao final de cada bimestre. Desse modo, o planejamento do trabalho pedagógico deve ser assumido como prática de reflexão, diagnóstico e de tomada de decisões registradas nos planos de trabalho, de unidade ou de aula. O planejamento imprime qualidade ao trabalho pedagógico a partir do momento que aponta com clareza aonde se quer chegar, levanta questionamentos e indica caminhos.

Assim, a proposta do Bloco Inicial de Alfabetização (1º ao 3º ano) é caracterizada por uma organização de tempo e espaço de modo que ensejem, a todos os estudantes, as aprendizagens significativas nas quais a alfabetização e o letramento vão além da figura do professor alfabetizador como mediador do conhecimento e orientador dos estudos, já que o

estudante é o foco principal no ensino, em que o mesmo deve perceber e conseguir fazer relações entre o conhecimento apresentado e situações de seu cotidiano. Os diversos letramentos devem ser apresentados de maneira dialógica entre eles, evitando ações rígidas e compartimentadas como se encontram os atuais ensinamentos dos componentes curriculares. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e avaliativas devem ser elaboradas com o olhar nas especificidades de cada área de conhecimento, mas com objetivo de possibilitar conhecimentos em sua totalidade de forma interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar.

Desse modo, entende-se que o trabalho do professor alfabetizador desenvolvido no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) deve formar pessoas letradas no sentido de abrir possibilidades de entrada de outras vozes em suas histórias de vida, em seu mundo, para ver, viver, ser e ter uma perspectiva de sujeitos organizadores e partilheiros dos seus saberes significativos. O alfabetizador deve perceber-se como co-construtor do sucesso do Bloco, disponibilizando-se para a reflexão de sua prática e para a integração e ampliação do conhecimento produzido no espaço escolar e social. Ainda segundo as Diretrizes Pedagógicas do BIA (2012), o trabalho do professor alfabetizador é apontado numa perspectiva de saberes e fazeres específicos para a atuação em turmas de alfabetização.

Os saberes e os fazeres construídos pelo professor alfabetizador, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, precisam ser considerados, uma vez que o BIA não deseja uma relação de construção de um novo pensar e fazer pedagógicos definidos rígida e externamente aos processos de ensino e de aprendizagem já constituídos e em constituição nas salas de aula da rede pública de ensino do Distrito Federal. Todos os saberes e fazeres dos envolvidos no Bloco precisam e devem ser considerados, o que se propõe é uma reflexão e se necessário for, uma resignificação do que se faz (SEEDF, 2012, p. 52 e 53).

Nesse contexto, destacamos que o trabalho docente de alfabetização e letramentos deve reconhecer que a escrita, instrumento de exercício de cidadania na sociedade atual, possibilita aos indivíduos, não só o resgate do conhecimento já construído e transmitido historicamente; como também, se constitui em ferramenta essencial para o alcance de novas descobertas, permitindo, assim, a elaboração e a sistematização de novos conhecimentos.

Ressaltamos também nesse sentido, que a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 14) requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções,

conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Essa perspectiva de educação integral do sujeito torna mais complexo o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, trazendo novos desafios para o trabalho do professor alfabetizador e a necessidade de reconhecer como deve ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado do estudante, sem se esquecer de como o estudante deve aprender e para que ele deve aprender (BNCC, p. 15).

Assim, considerando nosso objeto de pesquisa, o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública do ensino do Distrito Federal, infere-se que a especificidade do trabalho docente na alfabetização apresenta elementos e fatores analisados juntamente com os instrumentos de investigação aplicados aos sujeitos da pesquisa, possibilita a compreensão das múltiplas determinações que emergem do objeto em estudo. Portanto, é importante compreender como o sentido ontológico da categoria trabalho tem significado dentro do ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras, pois a formação e seu desenvolvimento na profissão estão relacionados as formas concretas da materialização do trabalho docente na escola e na sala de aula; refletindo a relação entre a função da escola e as dimensões, ou formas de manifestações que permeiam o trabalho docente. A materialidade da nossa pesquisa é fundamental para se compreender a importância da própria dinâmica social das professoras alfabetizadoras durante seu ciclo de vida profissional.

3.3 – As políticas de formação do professor alfabetizador

A alfabetização é compreendida como processo complexo, envolto por conflitos rumo a construções e desconstruções até que haja compreensão e apropriação do sistema de escrita alfabética, construído pela humanidade, o que permite ao estudante a inserção na cultura letrada em um processo de comunicação, por meio da leitura e da escrita, no âmbito das diferentes áreas do conhecimento. Historicamente, no Brasil, o conceito de alfabetização esteve sempre atrelado ao problema social do analfabetismo.

Para Magalhães (2014), datam da segunda metade do século XIX a elaboração e o uso de estatísticas de analfabetismo e de alfabetização como indicadores de modernização, elemento de comparação e fator de estímulo às políticas de alfabetização e escolarização, em línguas vernáculas.

Na alfabetização escolar, a implementação dos métodos ativos, associada ao construtivismo, favorecia estratégias de aprendizagem significativa, nos

planos cognoscente e simbólico. Em consequência, os métodos de alfabetização tenderam a valorizar o princípio de uma pedagogia de leitura e de escrita como aprendizagem da linguagem e como conhecimento. Das estatísticas padronizadas da primeira fase, focalizadas no analfabetismo, o olhar historiográfico passou a centrar-se nas políticas e na massificação da alfabetização escolar, para, finalmente, se abrir às culturas dos sujeitos e dos grupos, às etnografias, às aprendizagens alternativas, às literacias (MAGALHÃES, p. 47).

Nesse sentido, segundo Ferraro (2014) o entendimento equivocado sobre o analfabetismo, desde o momento em que este se colocou como problema nacional, no final do Império (1878-1881), acabou não só comprometendo propostas e campanhas de alfabetização, como afetando ainda negativamente tanto o entendimento a respeito da alfabetização e escolarização das camadas populares quanto as políticas que foram sendo criadas com tal objetivo.

Entretanto, foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano. A partir dos anos de 1930, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional (MORTATTI, 2010, p. 330).

As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), mas obteve poucos resultados.

A partir da década de 1950 predominou o debate sobre o analfabetismo e o sentido da alfabetização, considerando de um lado as experiências populares de alfabetização inspiradas, principalmente, em Paulo Freire, com uma proposta de alfabetização mediante o diálogo, leitura crítica do mundo e da palavra; e de outro lado, a repressão contra os movimentos populares e pela imposição do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL como proposta pedagógica centralizadora. Nos anos 1960, ocorreram a ampliação e a disseminação de programas de alfabetização, liderados por movimentos de educação e cultura popular. Mas, é a

partir de 1970, que o MOBRAL é instituído pelo governo militar com o propósito de erradicar o analfabetismo no Brasil em poucos anos. Revela-se, nesse período, uma concepção técnica de ensino, com o desenvolvimento de metodologias operacionais simples e padronizadas para um programa de alfabetização de larga escala. Quanto a formação de professores alfabetizadores, o processo de alfabetização compreendia o ensino da leitura e da escrita, alicerçado pelos métodos mecânicos de sistematização de sílabas novas, fixação das mesmas e avaliação contínua.

A partir do final da década de 1970, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola. Nesse contexto da década de 1970, o Estado apossa-se do processo de formação docente, utilizando normas, regulamentos, pareceres e programas para garantir a ordem e os direitos dos cidadãos; mas também fortalecendo o poder e domínio da sociedade. Numa perspectiva da epistemologia da racionalidade técnica, a formação do professor alfabetizador assume um papel mediador na perpetuação e transmissão da ideologia do Estado; ou seja, o professor é formado para ser um técnico, que empregava instruções para alfabetizar na perspectiva de codificação e decodificação de signos linguísticos.

Segundo Mortatti (2010), desde o final do século XIX, pode-se constatar que as políticas públicas ou ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais tende a reduzir o processo de alfabetização a aspectos neutros e meramente técnicos; desconsiderando opções ou decisões relacionadas a determinada teoria do conhecimento e integrante de determinado projeto político que lhe dá sustentação e motivação em determinado momento histórico.

Especialmente no início da década de 1980, com as mudanças tecnológicas na relação de produção e a pressão social por melhora na qualidade da educação, essas constatações indicaram a necessidade de pensar em políticas públicas; manifestando dialeticamente as relações entre teoria e ação do Estado no que se refere ao atendimento às necessidades básicas sociais, como direito do cidadão e direito dos profissionais da educação à formação continuada. Como marco desse movimento contraditório das políticas públicas e de reforma do ensino, a Declaração de Jomtien (1990) assinada na Conferência Mundial de Educação para Todos⁶, no

⁶ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E-9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos”, coordenado pela UNESCO, que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (SHIROMA, 2007, p. 48).

Ano Internacional da Alfabetização, e com a Declaração de Salamanca (1994) temos definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa; além de termos uma visão renovada da política educativa e da cooperação internacional no campo da educação e melhoria da qualidade do ensino.

O ano de 1990, declarado pela UNESCO como Ano Internacional da Alfabetização, tem como principal objetivo promover o debate internacional sobre a alfabetização e contribuir para aumentar a compreensão da opinião pública mundial sobre os diversos aspectos da alfabetização e oportunizar a intensificação dos esforços por difundir a alfabetização e a educação, considerando a dramática situação do analfabetismo e ou analfabetismo funcional, particularmente nos países em desenvolvimento no final da década de 1980. Esse movimento impulsiona as políticas públicas para o combate ao alto índice de analfabetismo no Brasil constatado entre 1986 e 1988, compreendendo cerca de 25,76% do total da população na faixa etária da alfabetização.

No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência de Jomtien; no qual o governo brasileiro assume compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea; estabelecendo portanto, estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. De acordo com o plano os programas de alfabetização são indispensáveis, sendo que a alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Nesse sentido, o Plano Decenal de Educação Para Todos estabelece um sistema de projetos de alfabetização, formação inicial e continuada dos brasileiros, aumento dos recursos destinados à educação básica e programas de formação permanente que proporcionem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96, são implementadas as reformas curriculares e instituído um sistema nacional de avaliação e gestão da escola, no qual o papel do professor passa a não se restringir mais ao trabalho em sala de aula; mas ampliado também para a participação na gestão da escola, elaboração de projetos educacionais, discussões e decisões acerca do currículo e avaliação institucional. O artigo 21 da LDBEN estabelece que a educação escolar compreende: (1) Educação Básica, formada pela

educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e (2) Educação Superior; mas não faz qualquer referência à alfabetização. No artigo 29, a LDBEN refere-se à Educação Infantil entendida como primeira etapa da educação básica cuja finalidade precípua é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Assim, durante muito tempo entendeu-se que a classe de alfabetização poderia ser considerada um subnível da educação infantil; ou talvez, uma fase intermediária e imprescindível entre a educação infantil, especialmente a pré-escola e o ingresso na primeira série do ensino fundamental.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, elaborado em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e em favor da Educação para todos, estabeleceu como meta da educação nacional a extensão do ensino fundamental obrigatório de nove anos de duração; além de ter como objetivos principais a elevação do nível de escolaridade da população e melhoria da qualidade da educação. O PNE (2001) também elenca como uma das metas para valorização do magistério da Educação Básica a ampliação da formação continuada, com foco na qualificação e atualização dos professores alfabetizadores.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA-2001) se estabelece nesse contexto da formação continuada desenvolvida com professores alfabetizadores e orientada pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC). O objetivo principal foi desenvolver as competências profissionais dos professores que ensinam a ler e a escrever (crianças, jovens e adultos), tendo a justificativa de oferecer aos professores alfabetizadores os conhecimentos didáticos de alfabetização. O curso teve a duração de 160 horas (75% do tempo é ocupado em formação de grupos e 25% em trabalho pessoal), durante quarenta semanas, e recurso didático composto por materiais escritos e vídeos. Teve como foco a proposta de superar a retenção escolar, apoiando-se na descrição psicogenética de que o processo de alfabetização é o mesmo, independentemente das diferentes classes sociais e das propostas de ensino do professor; e aponta como diferença as experiências prévias dos alunos com práticas sociais de leitura e escrita. O curso foi ofertado aos professores alfabetizadores que atuavam na 1ª série do ensino fundamental, com o foco no início do processo de alfabetização.

Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, modifica o artigo 32 da LDBEN e institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. A ampliação do ensino fundamental e suas diretrizes e metas demandaram maior atenção

ao processo de alfabetização e a instituição do Ciclo de alfabetização (6 a 8 anos), o que demarcou não só um período, mas uma idade para ingresso e para consolidação da alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Também com a declaração pela Organização das Nações Unidas (ONU) de que o período de 2003 a 2012 seria designado à década da alfabetização, fortalecem os movimentos políticos e da academia na perspectiva de busca de inovações da alfabetização no Brasil, nos programas de formação docente e de avaliação em larga escala.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado à sociedade em abril de 2007, afirma a necessidade e a importância das políticas de avaliação como ações de controle de qualidade e de investimento na educação. Adicionalmente, foram criados o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a assistência técnica da União aos municípios e estados brasileiros para promoverem reflexões sobre necessidades, aspirações e prioridades educacionais a serem alcançadas. Com essas mudanças, a formação continuada se tornou importante instrumento para propiciar a adequação às reformas curriculares e dar subsídios às novas demandas exigidas pelos professores alfabetizadores.

Assim, a partir da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC) em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino e para o desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada; percebemos a elaboração de materiais didáticos destinados aos professores em serviço, além de ações de formação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), nas quais se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, e os Estados e Municípios.

A respeito desses programas de formação continuada estabelecidos pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica destacamos:

- Pró-Letramento (2008-2012): desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as Universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constituindo-se como um programa de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental centrado em alfabetização e matemática. Surge com o intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme guia do referido programa (BRASIL, 2007), o Estado tem como objetivos oferecer suporte à prática pedagógica dos professores; propor condições para a construção do conhecimento na formação docente e nos processos de ensino e aprendizagem; desenvolver e desencadear ações que incentivem a formação continuada. O programa estipula

a organização, características, bolsa, avaliação e relatórios. Fundamenta-se nos conceitos de língua e ensino de língua; alfabetização; letramento; e ensino da língua escrita. Adota como pressupostos as seguintes concepções: a centralidade da língua é a interação verbal, letramento pautado nos gêneros textuais. O curso foi ofertado aos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, com o foco no processo de consolidação de alfabetização.

- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2018): foi implantado em julho de 2012 com o objetivo principal de garantir o direito à alfabetização plena, a todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; reafirmando o que propõe o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Decreto 6.094/2007, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º; ou seja, responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação e que pretendem dar suporte para a alfabetização e o letramento, tendo como eixos de atuação: I - Formação continuada dos professores alfabetizadores, II - Materiais didáticos e pedagógicos, III - Avaliações e IV - Gestão, Controle Social e Mobilização. E os princípios da formação continuada que orientaram as ações do PNAIC foram: 1 - A prática da reflexividade, 2 – A socialização, 3 – O engajamento, 4 – A colaboração, 5 – A constituição da identidade profissional. O professor alfabetizador foi inserido numa política pública de formação continuada, tendo em vista a necessidade de todas as crianças estarem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização; e que a reflexão sobre sua prática, aliada à troca de experiências poderia ser a solução para seus problemas em sala de aula. Assim, destacamos que essa política pública de formação continuada esteve pautada na concepção da Epistemologia da prática.

Portanto, esses programas de formação continuada de professores alfabetizadores e as atuais políticas públicas para a alfabetização no Brasil, fomentadas por parcerias com os sistemas de ensino, na maioria das vezes, tem resultado em ações descontinuadas das práticas, contrapondo à ideia da formação como um processo que se realiza num movimento dialético, de idas e vindas, em que o professor se constrói e reconstrói como pessoa e como profissional, a partir de uma dinâmica que tem a ver com um processo de “vir a ser” do sujeito e não a partir

de um tipo ideal de professor, que normalmente é projetado separadamente das condições objetivas de realização do trabalho docente.

A Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019), instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, propõe a implementação de programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas; com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. A PNA considera alfabetização o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Essa política pública tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação. A implementação da PNA se dará por meio de programas, ações e instrumentos que incluam o estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem; e ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda nesse sentido, o Programa Tempo de Aprender (2020), instituído em 18 de fevereiro de 2020, é voltado para o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização a professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Esse programa foi construído com base em um diagnóstico realizado pelo MEC, no qual foram detectadas as áreas da alfabetização que necessitam de mais investimentos. São elas: formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; materiais e recursos para alunos e professores; acompanhamento da evolução dos alunos. O Tempo de Aprender conta com quatro eixos e 10 ações efetivas que visam dar aos alunos, já nos primeiros anos de estudo, a formação básica de qualidade necessária para que exerçam a cidadania e alcancem o sucesso profissional. Os eixos são os seguintes: 1 - Formação continuada de profissionais da alfabetização, 2 – Apoio pedagógico para a alfabetização, 3 – Aprimoramento das avaliações da alfabetização, 4 – Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores. Quanto ao eixo 1 – Formação continuada de profissionais da alfabetização – o programa prevê a oferta de curso, com versões on-line e presencial, pautado na BNCC e nos objetivos da PNA; buscando proporcionar aos docentes a aquisição de

conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios postos pelo ciclo de alfabetização (1º e 2º anos).

Refletindo sobre esse contexto, infere-se que quando se está diante de políticas que parecem estar sempre recomeçando do “zero”, estar-se-ia negando um movimento que, aliás, é intrínseco à própria educação. Além disso, percebemos que a concepção de formação das atuais políticas e programas de alfabetização e formação de professores alfabetizadores têm se pautado na epistemologia da prática e, muitas vezes, gerando descontinuidade no processo de desenvolvimento profissional docente. Saviani (2005) afirma que a descontinuidade na formação humana consiste numa contradição, ao negar a especificidade da educação como trabalho que tenha continuidade, que dure o tempo suficiente para atingir os objetivos educacionais.

No geral, as políticas de formação inicial e continuada de professores, instauradas pós-LDB distanciaram-se desse horizonte, na medida em que privilegiaram políticas e práticas que concorreram para o fortalecimento de modelos neotecnicistas de formação, cuja ênfase recaiu na instrumentalização e no aligeiramento da formação do professor. No que tange às mudanças observadas no campo da valorização, essas ainda são bastante tímidas e indicam a emergência de ações políticas que valorizem a educação e a formação de professores, com rebatimento nas condições de trabalho. Embora o PDE tenha centrado seus argumentos na qualidade da Educação Básica e na inclusão social, as medidas adotadas pelo governo ainda estão distantes de propiciar uma política de valorização que combine formação, melhores condições de trabalho, carreira profissional e remuneração (SANTOS, 2014, p. 143).

O Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007) que visa estabelecer a responsabilização de todos com a melhoria da qualidade do ensino; propõe o cumprimento de 28 diretrizes, das quais 27 focalizam aspectos qualitativos das ações educacionais e uma que visa ampliar o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes do ensino regular. Partindo do que é estabelecido pelo plano de metas - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” - percebemos as estratégias e concepções estabelecidas pelo PNAIC para que a criança esteja alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, com oito anos de idade, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para nove anos, com início aos 6 anos de idade); reforçando assim o slogan do Pacto quanto à idade certa para o processo de alfabetização. As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e

escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares. O Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação ressalta a necessidade concreta de alternativas práticas, metodológicas e estratégias que consigam estabelecer a alfabetização como um direito de todos; e, também de uma formação que prepare o professor alfabetizador para essa fase da educação básica.

Desse modo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

Nesse caminho, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, PNE, 2014, p. 37).

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, PNE, 2014, p. 85).

Considerando as metas do PNE (2014-2024), encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento. Entre as principais estratégias registradas para o cumprimento da Meta 5, situa-se a estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico

específico - estabelecidas na estratégia 5.1 - a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.

Nesse sentido, está proposto, nas estratégias 5.3 e 5.4, o fomento ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas, bem como a seleção e divulgação de tecnologias que sejam capazes de alfabetizar e de favorecer a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, visando assegurar a diversidade de métodos e propostas pedagógicas nos processos de alfabetização. A estratégia 5.2 diz respeito à instituição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criar os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o fim do terceiro ano do ensino fundamental.

Após quatro anos de instituído o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), a homologação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares; vêm integrar a política nacional da Educação Básica, buscando o alinhamento de todas políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais. Ao adotar o enfoque no desenvolvimento de competências, a BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e orienta as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores numa perspectiva de rede nacional de capacitação e implementação da Base; indicando que as práticas pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências dos estudantes.

Quanto a alfabetização, a BNCC estabelece que esse deverá ser o foco da ação pedagógica nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, enfatizando a prática docente nos processos de “codificação” e “decodificação” dos fonemas em material gráfico, no desenvolvimento de uma consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética. As ações didático-metodológicas do professor alfabetizador devem focalizar atividades lúdicas, leituras de diferentes gêneros textuais, jogos, brincadeiras, avaliação e uso de imagens e sons, entre outros recursos, na perspectiva dos letramentos.

Nesse caminho, a Política Nacional de Alfabetização (2019) enfatiza a formação continuada de professores alfabetizadores numa perspectiva de capacitação para o uso de

materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados nas ciências cognitivas e nos processos de ensino e de aprendizagem.

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

III - recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;

IV - promoção de práticas de literacia familiar;

V - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;

VI - produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;

VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

VIII - ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;

IX - promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;

X - difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;

XI - incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;

XII - incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e

XIII - incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico (BRASIL, PNA, 2019, p. 53, grifo nosso)

Compreendemos assim, que as atuais políticas públicas de formação continuada aproximam o perfil do professor alfabetizador a uma perspectiva de alfabetização cultural e cognitiva, e a importância desse profissional para a aprendizagem da criança, bem como a necessidade da busca pelo conhecimento por parte do docente; sendo assim enfatizado, um conhecimento prático e técnico de aplicabilidade às necessidades do processo de alfabetização e constituição da metodologia utilizada pelo professor alfabetizador.

Destaca-se, assim, uma dicotomia percebida quanto à práxis e formação docente. Até a metade do século XX, a ênfase estava nos métodos e, depois, no como a criança aprende – colocadas, assim, como dimensões divorciadas na discussão sobre a alfabetização e não como instâncias que se interpenetram. Colocar o foco na dimensão do ensino apenas inverte os polos, mas se mantém o distanciamento, ampliando-o ao tentar homogeneizar os procedimentos de ensino. Por isso, se a importância dos aspectos metodológicos e procedimentais no campo da alfabetização apresenta-se como demanda dos professores, como é afirmado por vários autores (MORTATTI, 2010; SOARES, 2004, 2012; entre outros), é necessária a recuperação de tais aspectos para a elaboração de políticas públicas de formação dos professores alfabetizadores.

O que se infere é a manutenção de uma lógica que destitui o professor de seu papel ativo na produção curricular, uma lógica em que ao professor cabe implementar e ter sua prática adequada e/ou condicionada por políticas curriculares que para ele são elaboradas. A problematização do contexto da prática feita apenas em termos de como ensinar minimiza o papel do professor na formulação curricular, reiterando a dicotomia que vê a prática como espaço de implementação e desenvolvimento de algo produzido para ela, sobre ela, mas exterior a ela.

Partindo desse cenário de políticas públicas, planos e programas para a Educação Básica e formação docente, compreendemos que a formação continuada se centrou na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, tanto do ponto de vista epistemológico quanto político; numa concepção de formação em que a capacitação deverá se realizar, preferencialmente em serviço, com o mínimo de intervenções externas. Assim, a formação passa a desenvolver-se preferencialmente no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar. Nesse diálogo, segundo Pereira (2016), constatamos que a epistemologia da prática se constitui como concepção norteadora dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, com ênfase na prática docente e com vistas a uma qualidade social da educação, trazendo também a responsabilização do professor para alfabetizar as crianças na idade certa.

Portanto, percebemos que as políticas de alfabetização, especificamente na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, são um dos elementos e fatores que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede

pública de ensino do Distrito Federal, bem como a sua relação com as vivências constitutivas do ciclo ao longo do processo de desenvolvimento profissional.

3.4 – Especificidades e singularidades da carreira docente no Distrito Federal

Considerando a rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como nosso campo de estudo e as professoras alfabetizadoras, os nossos sujeitos da pesquisa, faz-se necessário a compreensão da historicidade e materialidade da carreira docente no Distrito Federal. A historicidade da categoria profissional, da conjuntura socioeconômica e política local, é um aspecto de suma importância para a compreensão do fenômeno em sua totalidade. O método do materialismo histórico e dialético permite lidar com as múltiplas determinações que compõem o fenômeno, em busca de uma análise consistente e capaz de revelar a realidade abstrata.

Tomando o trabalho como princípio ontológico do homem e realizado pelos professores ao longo de suas trajetórias pela extensão temporal da carreira, a temporalidade age para alicerçar a história humana e a história do próprio sujeito docente. E a docência pode ocupar instâncias no engendramento dos professores dentro do tempo que passam na carreira, constituindo diferentes estágios pelos quais os professores poderão passar ao longo do tempo.

Partindo do entendimento de que o ciclo de vida profissional docente deve ser analisado como um processo complexo representativo da trama de percursos profissionais possíveis vividos em diferentes espaços institucionais, nos quais a profissão docente se desenrola e não uma série de acontecimentos; compreendemos que algumas especificidades e singularidades da carreira podem ser consideradas como elementos e fatores importantes na constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, acrescidas de suas condições materiais de existência e vivências na própria carreira docente. Quanto a carreira, esta deve ser compreendida como um dispositivo legal de aprimoramento dentro do ciclo de vida profissional, com elementos e fatores como; fases ou etapas, cargos e salários, carga horária, gratificações, plano de carreira, formação específica, políticas de valorização e formação docente.

Nesse processo de compreensão das especificidades e singularidades da carreira docente no Distrito Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca o aspecto da valorização dos professores, por meio da criação de planos de carreira e da remuneração significativa, como forma de primar pela qualidade da educação pública ofertada no país.

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).

Nesse sentido, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), efetivado por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007, determina e reorganiza os valores obrigatórios de investimentos na educação do país e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua remuneração.

No Distrito Federal, até meados de 1985 não existia um plano de carreira com etapas e salários para o magistério público. Em 1986 foi criada uma estrutura de progressão com 16 etapas salariais, mas sem constituir uma carreira docente. Em 1989, temos a criação do primeiro plano de carreira do magistério público do DF (Lei nº 66/1989), com 25 padrões e composto dos cargos de Professor, nível 1 (com formação de nível médio), Professor nível 2 (com licenciatura curta), Professor nível 3 (com licenciatura plena) e Especialista de Educação (com licenciatura plena ou registro específico, expedido pelo Ministério da Educação - MEC, ou com pós-graduação em Educação).

Em 2004, esse plano foi alterado com a Lei nº 3.318/2004, estabelecendo uma carreira com 31 padrões ou níveis salariais; além de reorganização do nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo de professor (classe A: formação de nível superior, representada por licenciatura plena específica; classe B: formação de nível superior, representada por licenciatura curta específica; classe C: formação de nível médio, representada por curso normal). Ressaltamos que no período de 1989 até o plano de carreira instituído em 2004, algumas gratificações foram criadas por meio de leis específicas, como a Gratificação de Regência de Classe (Lei nº 202/1992, Lei nº 696/1994, Lei nº 2.707/2001); Gratificação de Alfabetização (Lei nº 654/1994); Gratificação de Ensino Especial (Lei nº 540/1993); Gratificação por Exercício em Zona Rural (Lei nº 66/1989).

Já em 2007, com a Lei nº 4.075/2007 temos a alteração para Plano Especial de Cargos da Carreira Magistério Público do Distrito Federal – PECMP, com os cargos de Professor da Educação Básica e Especialista de Educação Básica e exigência de habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação

pedagógica. Mas foi em 2013, após muitas lutas e momentos históricos de greves realizadas pelos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, que a Lei nº 5.105/13 implantou o Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, com cinco etapas, 25 padrões e gratificações específicas. O novo Plano de Carreira, apresenta, pela primeira vez na história, o vencimento como principal fonte remuneratória do salário no Magistério Público, fortalecendo a luta pela isonomia salarial com outras carreiras de nível superior do Distrito Federal.

Art. 2º Para efeitos desta Lei, considera-se:

I – cargo: o conjunto de atribuições e de responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas ao servidor;

II – carreira: o conjunto de cargos de natureza semelhante, distribuídos de acordo com a sua responsabilidade e a sua complexidade;

III – professor de educação básica: o titular de cargo da carreira Magistério Público com atribuições que abrangem as funções de Magistério e as atividades pedagógicas [...] (DISTRITO FEDERAL, 2013).

A partir desse contexto, a carreira Magistério Público do Distrito Federal fica reestruturada na forma desta Lei, estabelecendo as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pelos servidores em docência na educação básica, a necessidade de aprimoramento do servidor com vistas à formação continuada e ao desenvolvimento na carreira e sua progressão funcional ao longo de padrões (escala de progressão vertical) e etapas (escala de progressão horizontal). Quanto a progressão vertical, a passagem do padrão em que se encontra o servidor para os padrões subsequentes, considera o tempo de serviço na carreira Magistério Público ou a formação continuada. A progressão horizontal estabelece a passagem da etapa em que se encontra o servidor para as subsequentes, considerando as alterações na sua habilitação. Essas duas progressões partem da remuneração mensal recebida pelo servidor, estabelecida pelos padrões da carreira, conforme a carga horária e a habilitação.

A Carreira Magistério Público do Distrito Federal é composta pelo cargo de professor de educação básica e pelo pedagogo-orientador educacional. Esses cargos organizam-se em padrões, etapas e vencimentos. A carga horária de trabalho poderá ser de 20 horas semanais em um turno ou 40 horas semanais em dois turnos. Quanto ao ingresso na carreira, se dá, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, no padrão inicial da etapa III, atendidos alguns requisitos de escolaridade.

I – professor de educação básica: habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação

pedagógica, nas seguintes áreas de atuação: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional;
II – pedagogo-orientador educacional: formação em curso superior em Pedagogia, desde que habilitado ou pós-graduado em Orientação Educacional, nas seguintes áreas de atuação: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Para o posicionamento do professor na carreira Magistério Público do Distrito Federal, considera-se o tempo de efetivo exercício e apurado em dias, com a distribuição em etapas de escalonamento horizontal conforme habilitação (etapa I à etapa VI). Assim, a progressão na carreira dá-se de forma vertical por tempo de serviço e por formação continuada; e a progressão horizontal deve ser requerida pelo servidor, mediante apresentação de diploma de graduação, certificado ou título de especialização, mestrado ou doutorado.

Em relação a remuneração na carreira, os vencimentos dos cargos de professor de educação básica e de pedagogo-orientador educacional são compostos da parcela do vencimento básico, observados os regimes de trabalho, a habilitação do servidor e as datas de vigência neles especificadas; e de gratificações estabelecidas nos artigos de 18 a 25 da Lei nº 5.105/13, podendo ser percebidas cumulativamente, desde que observadas as condições para a concessão. Estes níveis de habilitação do servidor deixaram de ser gratificações no Plano de Carreira Lei nº 4.075/07. Apontamos isto como um avanço porque seus valores passaram a compor vencimento e, portanto, as demais gratificações que o servidor tem direito passam a incidir sobre vencimentos maiores, divididos nas seis etapas horizontais do Plano de Carreira.

Antes da criação da Lei nº 4.075/2007, todas as etapas que hoje são vencimentos eram gratificações. Contudo, até a Lei nº 3.318/2004, se o professor de educação básica ou orientador educacional entregassem um curso 180h, recebia uma gratificação de titulação no percentual de 5% sobre o vencimento. Esta gratificação, que não virou nova tabela salarial, foi transformada em vantagem, já que não se tratava de um nível de escolarização. Atualmente a carreira é de nível superior e diferentemente de quando foram criadas as seis etapas, no Plano de Carreira atual o servidor, ao ingressar, já pode apresentar no ato de posse a sua graduação mais alta, quer seja Lato Sensu ou Stricto Sensu. Durante a carreira, o servidor irá progredir na tabela de remuneração pelo passar do tempo (anuênios) e conforme apresentar cursos de formação continuada, a considerar nos campos de aperfeiçoamentos, especializações, mestrado e doutorado.

Quanto aos professores de educação básica que atuam em turmas de alfabetização do Ensino Fundamental, fazem jus ao recebimento da Gratificação de Atividade Pedagógica (GAPED - Lei nº 5.105/13), calculada no percentual de 30% do vencimento básico do padrão e da etapa em que o servidor estiver posicionado; e da Gratificação de Atividade de Alfabetização (GAA - Lei nº 654/1994), calculada no percentual de 15% do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado. Caso atuem em turmas de alfabetização, localizadas em unidades escolares situadas na zona rural do Distrito Federal, fazem jus também a Gratificação de Atividade em Zona Rural (GAZR - Lei nº 66/1989), calculada no percentual de 15% do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado.

Para isso são definidos critérios para o Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal mediante publicação de portaria específica. Todos os professores participam do processo de escolha das turmas mediante preenchimento de formulário de pontuação e a classificação será dada pela prioridade do servidor que obtiver a maior pontuação, após o somatório dos pontos apurados e a comprovação das atividades indicadas como desenvolvidas.

Art. 15. Os Formulários de Pontuação dos servidores que cumprirem os requisitos do artigo 5º desta Portaria serão validados pela equipe gestora da UE/UEE/ENE em prazo também estabelecido em Circular própria.

Parágrafo único. Ao término da validação dos Formulários de Pontuação, a equipe gestora classificará os servidores e tornará pública a Lista de Classificação até horário e data definidos por meio de Circular própria para a realização do Procedimento de Distribuição e Atribuição (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 6-7).

Destacamos que não é exigida nenhuma condição ou formação específica para os professores que atuam em turmas de alfabetização (Bloco Inicial de Alfabetização – BIA); podendo atuar o docente com habilitação em Pedagogia, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica para os anos iniciais. Contudo, infere-se que os professores com maior pontuação e melhor classificação geralmente escolhem as turmas de alfabetização, tendo em vista o interesse e identificação com o processo de alfabetizar, o apreço em lidar com crianças menores (6 a 8 anos) e também pelo recebimento da Gratificação de Atividade de Alfabetização (GAA - Lei nº 654/1994), calculada no

percentual de 15º do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado.

Como já elencado anteriormente, segundo o Censo escolar 2020 da rede pública de ensino do Distrito Federal, temos 4.153 professores alfabetizadores (75,4% efetivos e 24,6% contratos temporários), sendo mulheres em sua maioria; atuando em 358 escolas com turmas do 1º ao 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e com 90.314 estudantes em fase de alfabetização. Esses professores alfabetizadores estão em regência de classe nas 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), conforme dados apresentados no Quadro 9.

QUADRO 9 – QUANTITATIVO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES POR COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO (CRE)

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO (CRE)	QUANTITATIVO DE ESCOLAS COM TURMAS DO BIA	QUANTITATIVO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
BRAZLÂNDIA	18	140
CEILÂNDIA	57	744
GAMA	28	278
GUARÁ	11	165
NÚCLEO BANDEIRANTE	19	213
PARANOÁ	22	223
PLANALTINA	41	391
PLANO PILOTO	41	336
RECANTO DAS EMAS	14	218
SAMAMBAIA	24	401
SANTA MARIA	14	222
SÃO SEBASTIÃO	14	167
SOBRADINHO	27	224
TAGUATINGA	28	431
TOTAL (Censo Escolar 2020)	358	4.153

Fonte: Base de dados coletados pela autora em fevereiro de 2022.

Considerando nossos sujeitos da pesquisa, essas especificidades e singularidades da carreira docente do Distrito Federal marcam histórica e dialeticamente como fatores importantes na constituição do ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras, ressaltando assim; os elementos de temporalidade na carreira docente em turmas de alfabetização, a gratificação recebida para atuação nessas turmas e a formação continuada ao longo de sua vida profissional.

QUARTA SEÇÃO: CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: ELEMENTOS DA CARREIRA E FORMAÇÃO

Esta seção apresenta a análise dos elementos e fatores que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, considerando as singularidades da carreira e da formação dessas docentes. Destacamos que a análise foi realizada a partir da aplicação do questionário e da entrevista-narrativa aos sujeitos da pesquisa, as professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Ressaltamos que tomamos como ponto de partida para a análise, os 434 (quatrocentos e trinta e quatro) questionários aplicados na pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE) no período de 2018 a 2021 de forma presencial e virtual, que objetiva compreender o ciclo de carreira docente dos professores atuantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Desse quantitativo geral de questionários aplicados, 114 (cento e catorze) foram respondidos pelas professoras alfabetizadoras que atuam nas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) das 14 (catorze) Coordenações Regionais de Ensino; revelando uma amostra importante de 2,7% do total de professores alfabetizadores atuantes na rede pública de ensino do Distrito Federal e possibilitando perceber a diversidade de tempo de vida profissional e vivências ao longo do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, considerando sempre a totalidade e historicidade de nosso objeto de estudo e a contradição e mediação no campo da pesquisa.

Assim, partindo da aparência e visando alcançar a essência do objeto de estudo; realizamos na terceira etapa da pesquisa a entrevista-narrativa com as professoras alfabetizadoras que se dispuseram a participar desse momento ao responderem ao questionário e que se encontram em diferentes tempos de vida profissional, totalizando o recorte de 10 (dez) docentes; conforme detalhamos na segunda seção dessa tese (item 2.5, p. 83). Nesse percurso de estudo e compreensão do ciclo da vida profissional da professora alfabetizadora, a amostra da entrevista-narrativa foi analisada considerando a relação dialética e histórica entre as categorias metodológicas da pesquisa (trabalho, contradição, totalidade, historicidade e mediação) e a categoria vigotskiana de perejivânie (vivência).

A partir destes elementos metodológicos trabalhamos com a análise categorial, observando a partir do movimento do concreto abstrato, para o concreto pensado e o concreto real. Neste movimento do concreto pensado a entrevista-narrativa contribuiu, a partir de suas

leituras atentas e reflexivas, como fonte para levantar as múltiplas determinações do objeto e consolidados em categorias, que são elementos centrais que compõem o objeto de estudo e podem explicá-lo. Para isso, fez-se necessário um desmembramento do texto em unidades (pré-indicadores e indicadores) e em categorias analíticas. Resumem-se, portanto, cinco regras que orientam a etapa de criação e classificação de categorias coerentes de análise: 1) devem existir elementos claros de inclusão e exclusão nas categorias; 2) as categorias precisam ser mutuamente excludentes; 3) as categorias não podem ser muito amplas, sendo seu conteúdo de unidade entre si; 4) as categorias devem contemplar todos os conteúdos possíveis e “outro” precisa ser residual; 5) a classificação deve ser objetiva.

Nesse percurso de desvelamento das categorias que emergem do objeto de pesquisa, verifica-se no Quadro 10, que o maior percentual de professoras alfabetizadoras que responderam ao questionário (114 no total) se encontram na fase de 0 a 5 anos do tempo de vida profissional; sendo seguido do segundo percentual de 23,7% das professoras que se encontram na fase de 6 a 10 anos. Outro aspecto importante é que mais da metade das professoras alfabetizadoras (57%) estão vivenciando os primeiros 10 anos de carreira e entrada na profissão. Quanto ao quantitativo de professoras alfabetizadoras que se dispuseram a contribuir com a pesquisa por meio da entrevista-narrativa, destacamos que obtivemos a representatividade de todas as fases de tempo do ciclo de vida profissional.

QUADRO 10 – QUANTITATIVO DE QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS-NARRATIVAS ANALISADOS E PERCENTUAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

TEMPO DE VIDA PROFISSIONAL	QUANTITATIVO DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS	PERCENTUAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	QUANTITATIVO DE ENTREVISTAS-NARRATIVAS
DE 0 a 5 ANOS	38	33,3%	2
DE 6 a 10 ANOS	27	23,7%	2
DE 11 a 15 ANOS	12	10,5%	1
DE 16 a 20 ANOS	13	11,4%	1
DE 21 a 25 ANOS	20	17,5%	2
ACIMA DE 25 ANOS	4	3,6 %	2
TOTAL	114	100%	10

Fonte: Base de dados analisados pela autora entre fevereiro de 2020 e abril de 2022.

Sendo assim, na segunda etapa da pesquisa, o questionário aplicado constava de 21 questões fechadas e de alternativas múltiplas e 1 questão aberta. As questões foram agrupadas em 5 (cinco) blocos considerando o ciclo de vida profissional. Nesse sentido, o primeiro bloco (questões 1 a 6) aborda os dados gerais e informações pessoais sobre os sujeitos da pesquisa. No segundo bloco temos as questões de 7 a 11 abordando sobre a formação das professoras alfabetizadoras. Quanto ao terceiro bloco (questões 12 a 15), os sujeitos da pesquisa puderam responder sobre o seu tempo de carreira; e as questões 16 e 17 do quarto bloco, trataram das fases da vivência na carreira docente. O quinto bloco de questões (18 a 21) abordou as percepções do sujeito sobre a escola e a vida profissional. E por fim, a questão 22, do tipo aberta, permitiu que as professoras alfabetizadoras descrevessem sobre “Ser professor é...”; possibilitando assim, a análise da materialidade e subjetividade em relação a composição do ciclo de vida profissional.

Considerando, para análise em nossa pesquisa, a amostra de 114 (cento e catorze) questionários que foram respondidos pelas professoras alfabetizadoras, levantou-se dados provenientes das respostas no total. Obteve-se os resultados da análise estatística por meio dos softwares Excel 2013 e R versão 3.3.2⁷. Os resultados incluem dados descritivos, tabulações cruzadas, gráficos e testes de hipóteses. Para verificar se há associação estatística entre os dados descritivos realiza-se o cruzamento destes que pode ser apresentado em tabelas ou gráficos, realizando o teste de associação adequado para análise.

O teste de associação Qui-Quadrado é usado para descobrir se existe uma associação estatística entre duas variáveis de interesse. A hipótese nula é de que as variáveis não estão associadas ou relacionadas, em outras palavras, elas são independentes. A hipótese alternativa é de que as variáveis estão associadas, ou seja, dependentes. Rejeita-se a hipótese nula no caso em que o valor do p-valor seja inferior ao nível de significância “ α ”, caso contrário não se rejeita. Segundo Giolo (2017), o nível de significância é geralmente determinado pelo pesquisador e tradicionalmente fixado em 1%, 5% ou 10%. Neste estudo optou-se por $\alpha=10\%$.

Os pressupostos do teste são: 1 - Os grupos são independentes; 2 - As observações devem ser frequências ou contagens; 3 - Cada observação pertence a uma e somente uma categoria; 4 - Todas as frequências esperadas são maiores do que ou igual a 1; 5 - Não mais de 20% das frequências esperadas são inferiores a 5. No caso em que 4 ou 5 não ocorreu utilizou-se simulação de Monte Carlo baseada em 2000 réplicas. A Simulação de Monte Carlo é um método computacional que utiliza números aleatórios e estatísticas para resolver problemas.

⁷ Nome do software utilizado pela empresa ESTAT para a análise dos questionários.

Quando a aproximação pela Qui-quadrado não for razoável pode-se simular a distribuição da estatística de teste e obter um estimador mais acurado para o p-valor.

E por último, explorou-se nas respostas dadas à questão aberta a Nuvem de palavras (Word cloud); um gráfico digital que mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto. Esse recurso também pode ser utilizado para análise de textos descritivos e dissertativos.

Quanto à entrevista-narrativa, propomos para as professoras alfabetizadoras, por meio de perguntas apenas direcionadoras (Ver Apêndice IV, p. 253), que registrassem por escrito o percurso narrativo e resgate de memória sobre o seu ciclo de vida profissional. Resgatar histórias de vida permite voos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação. É na tessitura de uma trama coletiva, cheia de idas e vindas, entrelaçada com as histórias de tantos outros sujeitos, que podemos descobrir e elaborar muitos outros motivos que indiquem sua pertinência.

A escrita de uma narrativa sobre o ciclo de vida profissional permite refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivados pela história oficial. Aponta aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade. Sinaliza também para tudo que é escondido, neutralizado e precisa ser recuperado pela memória, libertado do silêncio, tirado do fundo do baú. Retrata, assim, um movimento histórico e dialético do percurso profissional da professora alfabetizadora; evidenciando vivências constitutivas ao longo do ciclo de vida profissional de cada professora alfabetizadora. Algumas dessas vivências revelam aspectos ou marcas comuns para as fases do ciclo de vida profissional, outras vivências demarcam singularidades da profissão docente, como a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico; e outras vivências apontam a particularidade do sujeito diante de seu perfil social e suas escolhas durante a trajetória de vida e desenvolvimento na carreira.

Nesse sentido, pontuamos que as 10 (dez) professoras alfabetizadoras que escreveram suas narrativas se encontram em diferentes fases de tempo do ciclo de vida profissional (Ver Quadro 10, p. 123). Considerando o anonimato e segurança dos sujeitos da pesquisa, utilizamos

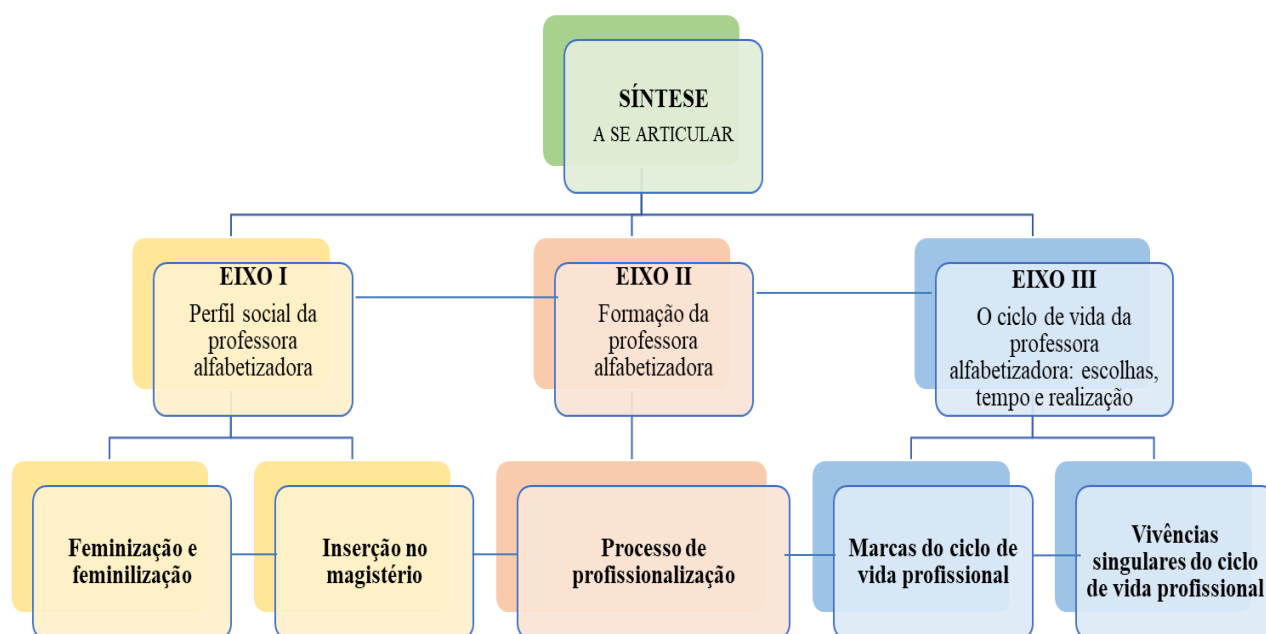
nomes de flores para apresentação das professoras alfabetizadoras que participaram dessa última etapa da pesquisa.

Destacamos que as professoras Margarida e Rosa se encontram na fase de tempo de 0 a 5 anos de docência em alfabetização, cursaram Graduação em Pedagogia e possuem Especialização *latu-sensu*. A professora Margarida tem 28 anos, é solteira e atua com turma de 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). A professora Rosa tem 30 anos, é casada e atua com turma de 2º ano do BIA. As professoras Azaleia e Antúrio se encontram na fase de tempo de 6 a 10 anos de docência em alfabetização, também cursaram Graduação em Pedagogia e possuem Especialização *latu-sensu*. A professora Azaleia tem 40 anos, é casada e atua com turma de 1º ano do BIA. A professora Antúrio tem 46 anos, é casada e atua com turma de 3º ano do BIA. A professora Begônia se encontra na fase de tempo de 11 a 15 anos de docência em alfabetização, cursou Graduação em Pedagogia e Pós-graduação *latu-sensu*. É casada, tem 44 anos e atua com turma de 2º ano do BIA. Já a professora Gérbera se encontra na fase de tempo de 16 a 20 anos de docência em alfabetização, cursou Magistério em nível médio e Pós-graduação *latu-sensu*. Também é casada, tem 38 anos e atua com turma de 1º ano do BIA. As professoras Hortência e Girassol se encontram na fase de tempo de 21 a 25 anos de docência em alfabetização, cursaram Magistério em nível médio e Pós-graduação *latu-sensu*. A professora Hortência tem 40 anos, é divorciada e atua com turma de 3º ano do BIA. A professora Girassol tem 42 anos, é casada e atua com turma de 2º ano do BIA. E por último, as professoras Lírio e Violeta se encontram na fase de tempo acima de 25 anos de docência em alfabetização, também cursaram o Magistério em nível médio e possuem Especialização *latu-sensu*. A professora Lírio tem 47 anos, é divorciada e atua com turma de 1º ano do BIA. A professora Violeta tem 49 anos, é casada e atua com turma de 2º ano do BIA.

Assim, partimos das narrativas escritas por essas 10 (dez) professoras alfabetizadoras e dos conceitos inseridos no contexto que lhe atribuem significado, entendendo como contexto as respostas dadas às questões do questionário e as condições histórico-sociais que os constituem; objetivando um processo construtivo-interpretativo que parte do concreto para o abstrato. Enfatiza-se como necessário compreender a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, observando categorias metodológicas (trabalho, contradição, totalidade, historicidade e mediação) e a categoria vigotskiana de *pereživânie* (vivência). Verifica-se que a essência está no processo, em uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real. Compreende-se que, segundo Nosella (2004), a pesquisa em educação com enfoque materialista demarca-se por uma subjetividade criativa, pela preocupação política, pela sensibilidade e pelo estilo pessoais.

Considerando as respostas dadas às questões do questionário, as entrevistas-narrativas e o percentual de professoras alfabetizadoras em cada tempo de vida profissional, refletimos sobre os dados coletados e dividimos a análise em três eixos dialéticos, sendo: **I) Perfil social da professora alfabetizadora, II) Formação da professora alfabetizadora, III) O ciclo de vida da professora alfabetizadora: escolhas, tempo e realização.** Entendemos os eixos como elementos que atravessam o centro do objeto de estudo da qual efetua-se ou pode efetuar movimentos dialéticos. A partir dos eixos são relacionadas as categorias analíticas que compõe e explicam o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora: **Feminização e Feminilização, Inserção no magistério, Processo de profissionalização, Marcas do ciclo de vida profissional e Vivências singulares do ciclo de vida profissional.** Conforme o movimento de síntese a se articular, representado na Figura 2, as categorias serão analisadas ao longo do texto.

FIGURA 2 – TESSITURA DA SÍNTESE A SE ARTICULAR



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em abril de 2022.

Portanto, os eixos de análise - **I) Perfil social da professora alfabetizadora, II) Formação da professora alfabetizadora, III) O ciclo de vida da professora alfabetizadora: escolhas, tempo e realização** - estabelecem a relação com o concreto retratado nos instrumentos (questionário e entrevista-narrativa) que detêm a objetividade sobre a condição de evidência histórica que lhes atribui. E é nessa relação com a empiria, num processo de interrogação e de desconstrução desses documentos, que os eixos de análise se evidenciam e dialogam com os pré-indicadores, indicadores e categorias analíticas que emergem do objeto (Ver Apêndices V, p. 257 e VI, p. 289); sempre entrelaçados pelas categorias metodológicas e pela categoria vigotskiana de pereživânie (vivência). Ressaltamos que os pré-indicadores são trechos extraídos do questionário e da entrevista-narrativa que compõem um significado e que, num processo de articulação e análise; resultam na sistematização dos indicadores, carregando e expressando a totalidade do objeto, e constituindo assim, as categorias analíticas.

As categorias analíticas que emergem do objeto são determinantes fundamentais para produzir conhecimento sobre ele, num plano teórico e abstrato, objetivando reproduzir o concreto pensado, não na sua realidade imediata, e sim na sua totalidade real. Marx (2008) propôs um procedimento do abstrato (determinações simples e gerais) ao concreto, que então não é mais a representação caótica de um todo, e sim, uma rica totalidade de determinações e de relações diversas, a unidade na diversidade. Assim, articulando os indicadores estabelecidos, inferimos, abstraímos e sistematizamos as categorias do objeto ao longo dos três eixos de análise. Ressaltamos que nessa seção abordamos os eixos de análise I e II e a quinta seção apresenta o eixo de análise III.

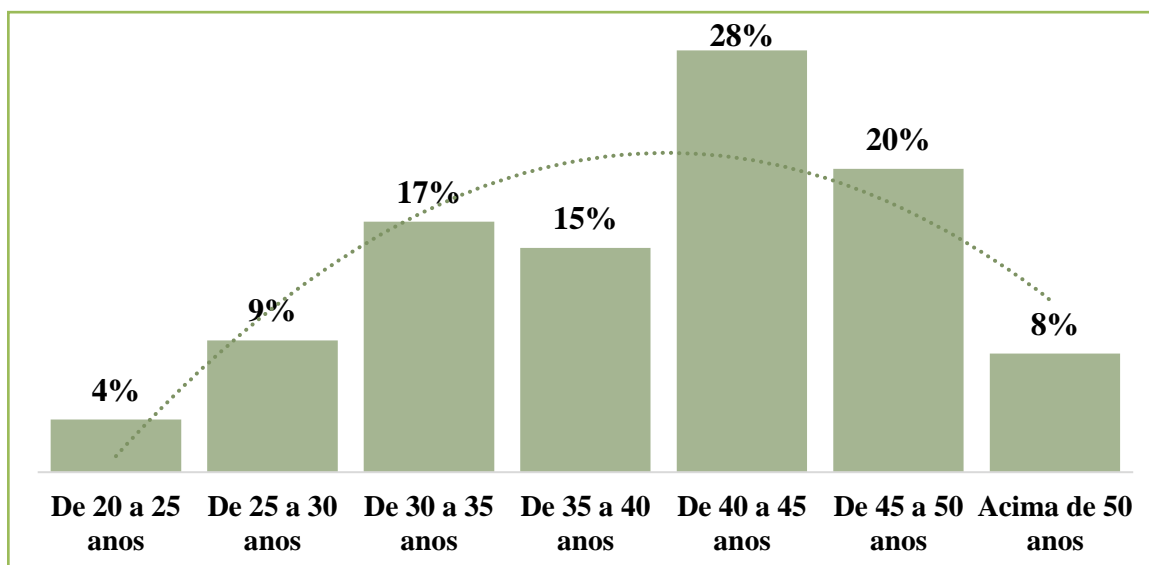
4.1 – Eixo I: Perfil social da professora alfabetizadora

No processo de delineamento de nossa pesquisa, buscamos identificar os elementos e fatores que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora. Nesse sentido, infere-se que o perfil social do sujeito constitui como um desses elementos e fatores. Conhecer o perfil social das professoras alfabetizadoras possibilita compreender um pouco sobre sua trajetória docente, as vivências pessoais e a relação dessas vivências com o desenvolvimento da profissão docente. Nesse sentido, o perfil social docente se estabelece como um tema importante em debates sobre educação, tanto no que concerne aos aspectos políticos quanto aos aspectos pedagógicos da profissão. Muitos desses debates têm dado origem a políticas públicas para a educação; sendo que, com frequência, têm passado ao

largo das várias dificuldades que caracterizam a realidade social vivida pela maioria dos professores alfabetizadores e das escolas do país.

Assim, quanto às respostas dadas às questões de 1 a 6 do questionário aplicado, recolheu-se informações sobre faixa etária, cor e estado civil. Em relação à faixa etária observa-se com base na Figura 3 que a distribuição percentual está com o pico dos dados próximo do centro para direita do gráfico. Essa tendência pode ser validada pela mediana de 41 anos e que 56% das professoras tinham acima de 40 anos (soma de 28% para 40 a 45 anos, 20% para 45 a 50 anos e 8% acima de 50 anos).

FIGURA 3 – FAIXA ETÁRIA



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Este fator da faixa etária acima dos 40 anos de idade, demonstra um elemento marcante no ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras, pois percebe-se que mais de 56% delas são mais experientes em turmas de alfabetização; além de terem mais tempo de exercício que os professores atuantes nas demais turmas. Isso reforça também, que por terem mais experiência em turmas de alfabetização e mais tempo de carreira na rede pública de ensino do Distrito Federal, conseguem uma melhor pontuação para a escolha das turmas do 1º ao 3º ano, fazendo jus à gratificação de alfabetização.

Segundo o documento “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” (UNESCO, 2004, p. 44 e 45), dentre os professores brasileiros 81,3%

são mulheres e 18,6% são homens, e que 54,3% das professoras estão na faixa etária de 36 a 55 anos. A pesquisa também afirma que a maioria das professoras dessa faixa etária atuam em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente em turmas de alfabetização. Outro estudo que reforça o fator etário das alfabetizadoras na rede pública do DF (acima de 40 anos) - “Retrato da Escola 3: A realidade sem retoques da educação no Brasil” – foi divulgado pela Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2003, p. 4), apontando que 53,1% dos trabalhadores da Educação Básica se concentram na faixa etária de 40 a 59 anos.

Em relação a cor, de acordo com as categorias do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), observa-se com base na Tabela 1 que 62% das professoras se identificam como pardas ou negras (soma de 51% para pardas e 11% negras); em contraposição com 33% de brancas. Este movimento mostra uma especificidade em relação a cor das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal.

TABELA 1 - COR

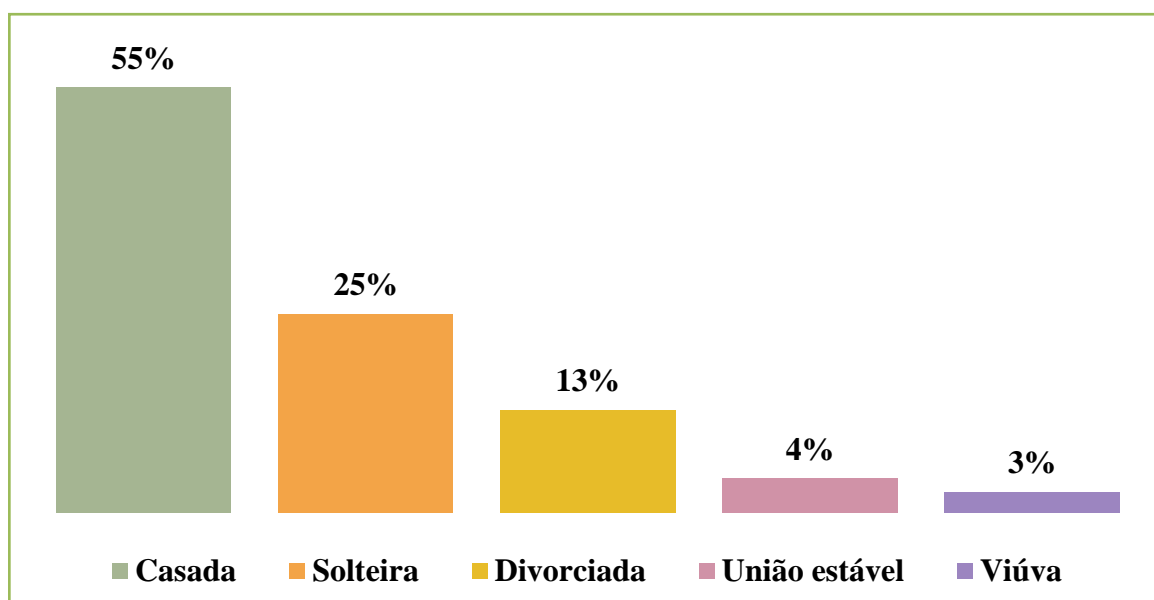
COR	Qtd.	%
Parda	58	51%
Branca	38	33%
Negra	13	11%
Amarela	3	3%
Indígena	1	1%
Sem Resposta	1	1%
Total Geral	114	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Considerando o perfil nacional das professoras, conforme o estudo “Professores da Educação Básica: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração” realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2017, p. 9) a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015); 47,2 % das professoras no Brasil são brancas; 35,9 são negras e 16,9 são pardas ou indígenas. Nesse contexto, podemos verificar que além do fator etário, o elemento identificador da cor das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal dialogam com o perfil das professoras brasileiras; sendo estabelecido por mulheres em sua maioria negras ou pardas acima de 40 anos.

Ainda nesse diálogo, segundo o documento “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” (UNESCO, 2004, p. 48 e 49); 55,1% das professoras brasileiras são casadas e 6,1% vivem em união estável. De acordo com esse estudo, a média do número de pessoas por família, entre os professores, está situada em 3,8 e a grande maioria dos professores já constituiu uma unidade familiar autônoma em relação à original (formada com seus pais); destacando 29,7% desses núcleos familiares tendo as professoras como chefes de família. Como podemos verificar, quanto ao estado civil, por meio da Figura 4 conclui-se pelas respostas dadas no questionário, que mais da metade das professoras alfabetizadoras (59%) afirmaram serem casadas ou viverem em união estável; se aproximando da média nacional (61,2%).

FIGURA 4 – ESTADO CIVIL



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Como afirmamos anteriormente, assumimos o gênero feminino para compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, por considerarmos que são mulheres, em sua grande maioria, as professoras que trabalham nas classes de alfabetização da rede pública de ensino do Distrito Federal. Desse modo, podemos perceber que o perfil social dos sujeitos da pesquisa é um dos elementos e fatores importantes na composição do ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras; sendo compreendido principalmente por mulheres em sua maioria casadas ou que vivem em uma união estável, de cor parda ou preta e com idade superior a 40 anos. Infere-se também que grande parte das professoras alfabetizadoras

permanece atuando na docência em turmas de alfabetização em média 30 anos de sua vida. Assim, as particularidades da faixa etária, cor e estado civil marcam o trabalho docente dessas professoras alfabetizadoras ao longo do ciclo de vida profissional; mesmo que cada uma delas esteja vivendo diferentes tempos de vida profissional em turmas de alfabetização.

“Casei-me aos 21 anos de idade com meu sonho ainda guardado, virei dona de casa dependente do marido. Uma vida sofrida com violência e pressões psicológicas. Tive meu filho aos 22. Aos 27 resolvi retomar meu sonho de ser professora.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Estou separada a 4 anos e 3 meses e sou uma nova mulher. Livre de violência e pressões psicológicas. Independente, feliz.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Andava meio desanimada, tinha acabado de perder meu marido, com duas filhas sem pai para criar... Sem pensar eu disse para mim mesma: vou passar nesse concurso.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

Quando analisamos os pré-indicadores e indicadores do eixo **Perfil social da professora alfabetizadora** percebemos que a presença feminina no processo de alfabetização é marcante no ciclo de vida profissional e o caráter histórico da docência é constituído pela figura feminina atuando no magistério com os anos iniciais do ensino fundamental; reforçando o processo de feminização e feminilização da profissão docente na alfabetização. Desse modo, podemos elencar duas importantes categorias analíticas que se entrelaçam histórica e dialeticamente no ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal: **“Feminização e Feminilização”** e **“Inserção no magistério”**.

A categoria **“Feminização e Feminilização”** está ligada ao contexto histórico do Magistério no Brasil. O espaço escolar nos anos iniciais é delineado historicamente e socialmente como um campo de atuação profissional para as mulheres. As décadas 1900 e 1910, consecutivamente, demonstraram aumento no número de mulheres em relação aos homens na entrada no ensino público. A escola normal assumia a função de preparar as mulheres para a profissional e nobre missão de ensinar. Todo este processo está marcado pela subjetividade instituída para a mulher ocupar o espaço de sala de aula e as concepções sociais produzidas pela força das ideologias do estado e que ainda se propagam na história da educação brasileira até os dias de hoje. Entretanto, no contexto atual a mulher trabalhadora tem lutado contra diferentes aspectos deterministas, de intensificação por meio de sua participação cada vez mais ativa em movimentos sindicais e políticos na luta por sua emancipação política, econômica e social.

“Desde pequena, sendo a segunda entre 5 filhos, ajudei meus irmãos no processo de alfabetização, seja no acompanhamento dos deveres de casa ou nas brincadeiras de escolinha.” (Professora alfabetizadora – 0 a 5 anos)

“Nasci em uma família muito pobre, onde faltou até mesmo afeto. Fui para a escola antes do tempo pelas mãos de meu irmão mais velho e era aceita na escola talvez por pena e também porque conseguia aprender com facilidade o que os demais colegas mais velhos não conseguiam.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

Assim, faz-se importante entendermos que o processo de feminização do magistério, iniciado após a Revolução Industrial acarretou transformações no plano simbólico da profissão, resultando não só na ampliação da participação da mulher nas atividades educativas, como na própria prática docente assumida pelas professoras, principalmente na docência em turmas de alfabetização. Isso se confirma pelo fato de existir uma intensa relação entre o acesso massivo de mulheres a profissão docente (feminilização) e sua transformação de significado e valor social (feminização). Esse processo de **“Feminização e Feminilização”** na docência em turmas de alfabetização é marcante na rede pública de ensino do Distrito Federal, estabelecendo relação com a infância, formação pedagógica e até mesmo com a maternidade.

É importante destacar a diferenciação de dois termos que por vezes se confundem a feminização e a feminilização, sendo a feminização o processo em que uma profissão vai se tornando feminina e a feminilização a caracterização de profissões que já nascem femininas. Para melhor exemplificar no campo da educação podemos citar os anos iniciais onde a maioria das profissionais atuantes são mulheres, mas que já foi um espaço ocupado por homens. E a Educação Infantil, etapa que compõe a Educação Básica que já nasceu feminilizada, sendo considerada uma área no senso comum a ser exercida de preferência por mulheres (SOUSA, 2017, p. 65).

Nesse contexto, consideramos imprescindível entender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora observando os elementos marcantes da feminização e a inserção dessa figura feminina no magistério, trazendo o trabalho como constituição do ser docente. A categoria **“Inserção no magistério”** revela o quão complexa é a profissão docente e os diversos caminhos que envolvem a opção inicial ou não pelo magistério e a realização com a docência na alfabetização. O caminho de inserção no magistério vêm imbricado de questões relacionadas à feminização e feminilização da profissão docente na alfabetização, idealização e sublimação de uma profissão para mulheres, perspectivas de vocação e compromisso social de

transformação do sujeito, além de expectativas do papel que a família exerce sobre a escolha da profissão.

Compreende-se que o perfil social das professoras alfabetizadoras é um dos fatores singulares que incidem no ciclo de vida profissional a partir da materialidade do trabalho docente. A inserção dessa figura feminina no magistério revela múltiplas determinações que podem ser vistas por meio das relações familiares, relações com a infância e adolescência, costumes e tradições, interesses pessoais. Por isso, por ser complexa, a profissão docente possui caminhos que envolvem a opção inicial ou não pelo magistério e a própria identificação com a profissão. Segundo Vasconcelos (2000), esses caminhos vêm imbricados de questões mais profundas que envolvem a feminilidade, a idealização e a sublimação de uma profissão para as mulheres; as expectativas do papel que a família e a sociedade historicamente esperam/reservam para a mulher.

“Entreí no magistério com 15 anos e concluí aos 17! Cheia de expectativas e sonhos.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Ser professora já era um sonho aos 3 anos de idade. Tenho fotos com livros e revistas embaixo do braço, ainda nesta idade. Me lembro que colocava os gatos e cães da minha avó nas cadeiras e queria alfabetizá-los. Depois nasceram primos e irmão mais novo do que eu 5 anos e lá estava novamente eu querendo ser professora.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Nunca sonhei ser professora. [...] Sendo assim, me tornei professora depois de ter cansado de um trabalho de 13 anos no comércio e na mesma empresa, sem perspectivas de crescimento. (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Assim cresci acreditando que a educação poderia mudar minha vida e passei a sonhar em ser professora de inglês. Ao chegar no ensino médio optei por fazer a seleção para o curso de Magistério e iniciei o curso, porém as dificuldades da vida obrigou-me a desistir e fazer um curso noturno, pois precisava trabalhar para poder me sustentar e o curso era em horário integral. Anos mais tarde ainda sonhando em ser professora fiz o curso de complementação pedagógica e passei a atuar como professora de séries iniciais a princípio como contrato temporário e logo em seguida como efetivo.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

Assim, podemos perceber a partir das respostas dadas às questões do questionário e nas narrativas das professoras, que as categorias “**Feminização e Feminilização**” e “**Inserção no magistério**” são fatores importantes na constituição do ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal; revelando o perfil social das docentes e se relacionando a outros elementos constitutivos, como a formação profissional.

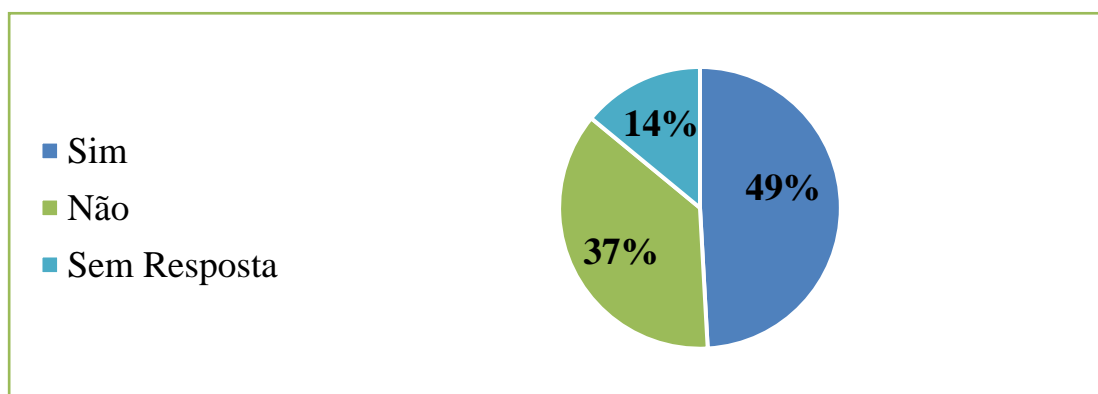
4.2 – Eixo II: Formação da professora alfabetizadora

Partimos do entendimento que há uma especificidade do trabalho do professor alfabetizador, relacionado a busca por resultados mais imediatos no processo de alfabetização que podem trazer elementos e fatores constitutivos inerentes do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal. Nesse sentido, infere-se que a formação docente se apresenta como uma das alternativas de melhoria da qualidade da educação e aperfeiçoamento da “práxis” pedagógica na docência da alfabetização.

Assim, a formação se institui como elemento singular na composição do ciclo de vida profissional. O entendimento da formação como política e prática, integrante da realidade histórica, social e cultural, nos remete ao caráter da historicidade e da totalidade no ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora. Desse modo, partindo da apreensão dos pré-indicadores e indicadores, têm-se a categoria “**Processo de profissionalização**” que se revela nesse movimento de constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora. Essa categoria é mediada pelas relações entre a formação inicial, formação continuada, professor iniciante e experiência inicial na carreira como contrato temporário e na rede privada de ensino. Nesse caminho, consideramos necessário entender sobre a construção e o desenvolvimento da formação acadêmica das professoras alfabetizadoras da rede pública do Distrito Federal.

Assim, as questões de 7, 8, 9 e 11 do questionário aplicado indagam a respeito da formação de magistério em nível médio, curso da graduação, tipo da instituição da graduação e nível de escolaridade de pós-graduação. Em relação a formação de magistério em nível médio, a partir da Figura 5 pode-se observar que 49% das professoras alfabetizadoras possuem formação de magistério em nível médio.

Esse percentual pode ser relacionado ao perfil social das professoras alfabetizadoras analisado anteriormente. Como 56% das professoras tem acima de 40 anos (soma de 28% para 40 a 45 anos, 20% para 45 a 50 anos e 8% acima de 50 anos), infere-se que quase 50% das professoras alfabetizadoras cursaram o Curso de Magistério em nível médio, ofertado desde 1970 na Escola Normal de Brasília e desde a década de 60 na rede católica privada de ensino do Distrito Federal.

FIGURA 5 – FORMAÇÃO MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Nesse contexto, considerando também a entrevista-narrativa das docentes, podemos relacionar o perfil social ao perfil de formação da professora alfabetizadora, considerando que em média 50% das professoras possuem o Curso de Magistério; mesmo tendo iniciado na carreira docente após os 30 anos de idade e mesmo estando em diferentes tempos do ciclo de vida profissional. Ainda ressaltamos, que em média 40% das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal não cursaram o Curso de Magistério em nível médio, tendo entrado na carreira docente com titulação de nível superior.

“A minha trajetória profissional iniciou-se aos 18 anos quando concluí o curso de magistério na extinta Escola Normal de Ceilândia, no ano de 1994.”
(Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

Outro elemento importante para analisarmos em relação ao perfil de formação da professora alfabetizadora e o percentual de quase 50% das docentes terem cursado o Curso de Magistério em nível médio está relacionado ao movimento histórico, contraditório e de lutas vivido no campo da formação de professores no Brasil ao longo das últimas duas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) estabeleceu direcionamentos que tinham como objetivo o avanço na formação dos profissionais da educação. Um dos mais importantes consiste na criação de cursos específicos de nível superior destinados à formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. O objetivo era o de que esses cursos viessem a substituir a formação em nível médio, como tradicionalmente vinha sendo feita no Brasil desde a década de 60, no antigo Curso Normal ou Curso de Magistério. Por isso mesmo, os cursos foram denominados Normal Superior. Esta

inovação decorre do Artigo 62 da referida Lei, assim como do § 4º do Artigo 87, das Disposições Transitórias da mesma Lei. De fato, o caput do Artigo 62 estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 26).

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996, p. 32).

Assim, a LDB (1996) recomenda que todos os professores da educação básica tenham formação em nível superior. Nesse sentido, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado por lei e estabelecido para a década de 2001 a 2010, reforça o direcionamento da LDB (1996), estabelecendo metas e objetivos a serem atingidos em favor do cumprimento da lei.

5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.

6. Nos Municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.

7. A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

8. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

9. Definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientar os processos de credenciamento das instituições formadoras, bem como a certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada dos professores.

10. Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior (BRASIL, 2001, p. 153-154).

Ainda conforme a meta 8 do PNE (2001-2010), temos a Resolução do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p. 1).

E nesse movimento de implantação dessas políticas públicas e legislações correlatas, temos por meio da Resolução do CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, a seguridade dos direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na LDB (1996).

Art. 1º Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96.

Art. 2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial (BRASIL, 2003, p. 1).

No que tange a implementação das metas do PNE (2001-2010) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), o Distrito Federal tem regulamentada a Carreira Magistério Público do Distrito Federal por meio da Lei nº 3.318, de 11 de fevereiro de 2004; estabelecendo ainda em sua constituição a possibilidade

de formação em nível médio, representada por curso normal para os professores atuantes Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, e 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 5º Para o exercício do cargo, é exigido o seguinte nível de escolaridade:

I – Professor:

a) classe A: formação de nível superior, representada por licenciatura plena específica;

b) classe B: formação de nível superior, representada por licenciatura curta específica;

c) classe C: formação de nível médio, representada por curso normal;

II – Especialista de educação, classe única: formação de nível superior, representada por licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, inspeção, supervisão ou orientação educacional; ou de pós-graduação; ou, ainda, em qualquer especialidade educacional requerida em edital específico (DISTRITO FEDERAL, 2004, p. 3).

Essa perspectiva da carreira docente no Distrito Federal é alterada com a publicação da Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007 que reestrutura a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e institui novos requisitos de escolaridade para ingresso no cargo de Professor de Educação Básica.

Art. 4º O ingresso na Carreira Magistério Público do Distrito Federal, instituída por esta Lei, darse-á, exclusivamente, por concurso público de provas ou de provas e títulos, no nível inicial do cargo de Professor de Educação Básica ou de Especialista de Educação Básica, atendidos os seguintes requisitos de escolaridade:

I – Professor de Educação Básica: habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica, nos termos da legislação vigente;

II – Especialista de Educação Básica: formação em curso de nível superior, representada por licenciatura plena em pedagogia; e licenciatura plena em pedagogia com pós-graduação em qualquer especialidade educacional, nos termos definidos no edital do concurso público, em conformidade com o perfil exigido para as atribuições do cargo, observada a legislação própria (DISTRITO FEDERAL, 2007, p. 2)

Ainda nesse percurso histórico, temos o segundo PNE aprovado por lei para o período de 2014 a 2024 seguindo a recomendação da LDB para a formação de todos os professores em nível superior. No entanto, apesar da LDB (1996) e do PNE (2014-2024) já estarem em vigor há alguns anos, os Cursos de Magistério, de nível médio, ainda são aceitos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do PNE (2014) é que até o ano 2024 todos os professores atuantes na educação sejam formados em nível superior.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78).

Quanto ao Distrito Federal, temos em 2013, a reestruturação do plano de carreira Magistério Público de acordo com as exigências para a formação de professores previstas pela LDB (1996), PNE (2014-2024) e Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016) - instituída pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 – e que traz como um dos seus objetivos cumprir a Meta 15 do PNE (2013).

Art. 4º O ingresso na carreira Magistério Público se dá, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, no padrão inicial da etapa III, atendidos os seguintes requisitos de escolaridade:

I – professor de educação básica: habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica, nas seguintes áreas de atuação: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 8).

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE (BRASIL, 2016, 2).

Assim, o perfil de formação da professora alfabetizadora se constitui historicamente como um dos elementos fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, considerando que em média 50% das professoras possuem o Curso de Magistério em nível médio e aproximadamente 40% das professoras alfabetizadoras entraram na carreira docente com titulação de nível superior, tendo em vista os movimentos de luta e políticas públicas de formação docente implementadas desde a LDB (1996).

Nesse sentido, em resposta a questão 8 do questionário, quanto ao curso da graduação, 77% das professoras alfabetizadoras afirmaram terem cursado o curso de Pedagogia. O total de 123 respostas deve-se ao fato de que 9 professoras possuem mais de uma formação de nível superior, conforme podemos verificar na Tabela 2.

TABELA 2 - CURSO DA GRADUAÇÃO

CURSO	Qtd.	%
Pedagogia	95	77%
Letras	10	8%
Administração	3	2%
Ciências	3	2%
Matemática	2	2%
Outros	3	2%
Sem Resposta	7	6%
Total	123	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Destacamos em relação ao perfil de formação da professora alfabetizadora que o percentual de professoras alfabetizadoras com graduação em Pedagogia ou em outra licenciatura reforça o que apontamos sobre as exigências estabelecidas para formação docente previstas pela LDB (1996), PNE (2014-2024) e Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016). Desse modo, verificamos também na entrevista-narrativa, que as professoras alfabetizadoras que cursaram o Curso de Magistério em nível médio também possuem formação em nível superior; sendo que aproximadamente 40% das docentes ingressaram na rede pública de ensino do Distrito Federal com titulação de nível superior em Pedagogia e não apenas com a titulação de Magistério em nível médio. O percentual total de professoras alfabetizadoras com graduação na rede pública de ensino do DF também se destaca em relação ao percentual brasileiro; que segundo o Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 87,2% dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem curso superior.

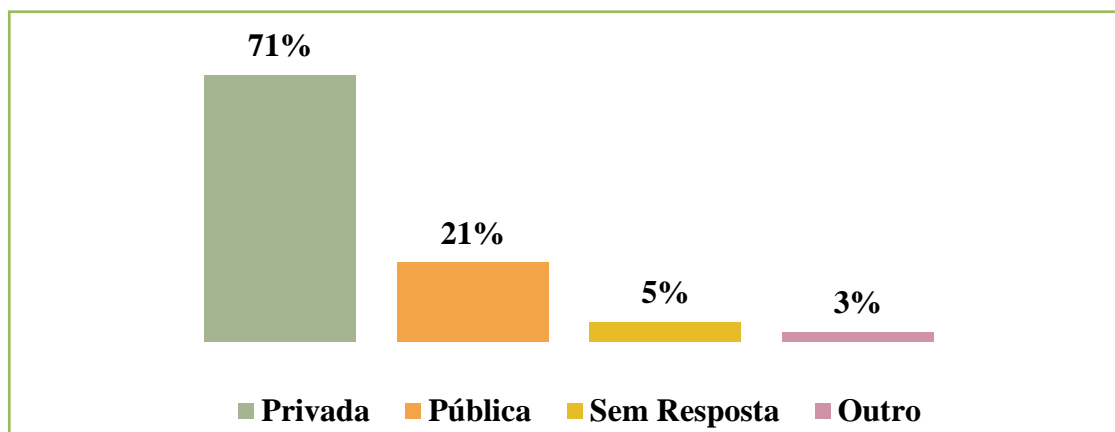
“Chegou a hora de escolher um curso e a dúvida que permeava minha cabeça era Pedagogia ou Psicologia?! Uma prima já estava fazendo Pedagogia e fiz minha opção.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Após o curso de Letras, fui fazer complementação em Pedagogia, visando o concurso da SEDF. Graças a Deus deu certo. Estou a 8 anos na secretaria e na alfabetização.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Resolvi fazer uma faculdade e a que coube no meu bolso e no meu tempo foi a Pedagogia, numa faculdade de fundo de quintal, perto da minha casa, fecha não fecha, fale não fale.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

Em relação ao tipo da instituição da graduação cursada pelas professoras alfabetizadoras, constata-se a partir da Figura 6, que 71% das respondentes cursaram a graduação em uma universidade privada e 21% cursaram em uma universidade pública. O percentual de professoras que cursaram a graduação em instituições privadas (71%) pode ser reafirmado a partir das pesquisas realizadas sobre o perfil e formação dos professores no Brasil. Segundo o documento da UNESCO (2004, p. 78), cerca de 58,4% dos professores que atuam na Educação Básica no Brasil cursaram a graduação, e principalmente os cursos de licenciatura, em instituições privadas de ensino.

FIGURA 6 – TIPO DA INSTITUIÇÃO DA GRADUAÇÃO



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

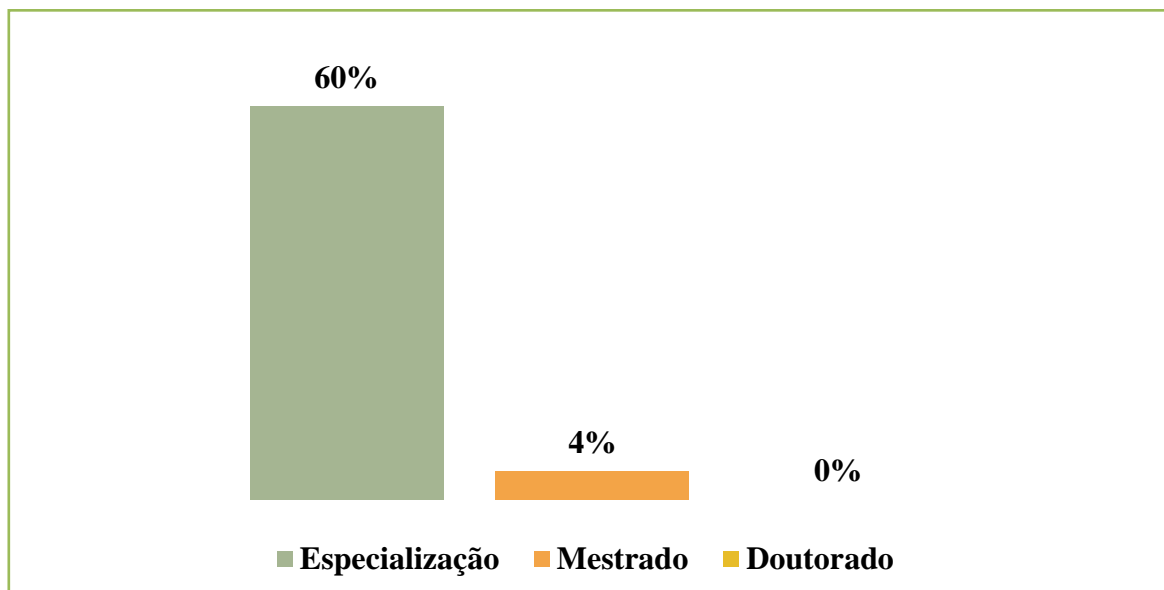
Também de acordo com os estudos de Gatti (2014), Freitas (2007), Diniz-Pereira (2011); observa-se que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior, e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação. A inversão nesses dados sobre as matrículas nos cursos de graduação está certamente associada a políticas que favorecem a expansão dos cursos de licenciaturas nesse segmento de instituições privadas.

Não contamos no Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade, centro ou instituto que centralize a formação desses profissionais, de modo integrado, com perfil próprio, como observado em outras profissões (engenharia, medicina, direito, etc.) e, também, como ocorre em outros países, onde há unidades ou centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas, nos diversos ramos do conhecimento. Pelas pesquisas abaixo citadas, no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota desconsideração da Resolução no 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002) (GATTI, 2014, p.38-39).

Ainda segundo os estudos de Gatti e Nunes (2009) sobre a graduação e os currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, a formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Observa-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor alfabetizador para atuar nas turmas de alfabetização.

Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida (GATTI e NUNES, 2009, p. 33).

Nesse sentido, conclui-se, num movimento dialético e de mediação no processo de formação docente, que quanto ao nível de escolaridade em relação a pós-graduação, 60% das professoras alfabetizadoras são Especialistas. Como podemos verificar na Figura 7, temos também um percentual de 4% das professoras alfabetizadoras com Mestrado. No entanto, possivelmente pela sensibilidade da Questão 9, obteve-se um número alto de não respostas (36%) para as três categorias apresentadas no questionário.

FIGURA 7 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Como podemos perceber pelos dados do questionário aplicado e a entrevista-narrativa, esse percentual total de professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal que possuem uma pós-graduação lato sensu ou stricto sensu se destaca muito no cenário nacional da educação e formação de professores no Brasil. Segundo o Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 revelam que no comparativo entre 2016 e 2020 houve um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores com pós-graduação no Brasil, mas ainda necessitando de investimento em formação continuada docente.

“Hoje tenho 5 diplomas. Duas faculdades e 3 pós-graduações (Psicopedagogia, Neuro psicopedagogia e Docência do Ensino Superior).”
(Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Concluí a graduação, iniciei de imediato a pós-graduação e vários cursos de extensão, trabalhei por 12 anos em escola na Ceilândia com turmas de Alfabetização.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

Romanowski e Martins (2010) discutem os cursos de especialização na formação continuada de professores da Educação Básica. Afirmam que, com a nova LDB, os cursos de especialização em pós-graduação assumiram, além de um caráter de aperfeiçoamento para o ensino superior, um caráter de formação continuada de natureza acadêmica, qualificando e especializando professores em todos os níveis de ensino. A qualificação dos professores, a

atualização dos conhecimentos e a ascensão profissional e salarial são os principais fatores que podem estar envolvidos no índice elevado de professores com especialização

Desse modo, destacamos que o perfil de formação das professoras alfabetizadoras é um elemento importante e diferenciado na composição do ciclo de vida profissional dessas docentes. Infere-se também, que a ausência de uma formação inicial com conhecimentos específicos sobre a alfabetização, as necessidades e dificuldades enfrentadas no início da carreira das professoras alfabetizadoras possam ser fatores que direcionaram a procura pelos cursos em nível de pós-graduação como formação continuada docente. Outro fator de destaque se refere ao Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal (2013) que aponta a necessidade de aprimoramento do servidor com vistas à formação continuada e ao desenvolvimento na carreira e sua progressão funcional que considera as alterações na sua habilitação e apresentação de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Nesse contexto, conforme estabelecido pela Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), temos prevista a demanda por formação continuada em nível de pós-graduação e consolidação de política nacional de formação de professores da educação básica.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 80).

Mas, de acordo com o documento Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020), do percentual previsto de 50% na Meta 16 do PNE (2014-2024) a situação atual é de 30,2% atingida; exigindo assim, um fortalecimento da Política Nacional de Formação de Professores e maior atenção para o cumprimento das metas previstas no PNE, no que tange a formação docente no Brasil.

Outro elemento importante nesse contexto do perfil de formação das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal se refere à Meta 14 e a Meta 16 do Plano Distrital de Educação (2015-2024).

Meta 14: Elevar, gradualmente, o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação de 2.200 mestres e 950 doutores por ano.

Meta 16: Formar, até o último ano de vigência deste Plano, a totalidade dos profissionais de educação que atuam na educação básica pública em cursos de

especialização, 33% em cursos de mestrado stricto sensu e 3% em cursos de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional; e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 40-42).

Assim, verificamos no Quadro 11, os indicadores apresentados no Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação (2018), que em relação à execução da Meta 14, no período de 2015 a 2018 não foi atingido o percentual da meta prevista para cada ano, sendo 2.200 titulações de Mestrado e 950 titulações de Doutorado.

O relatório ainda afirma que a Universidade de Brasília (UnB) se destacou entre os títulos de Doutorado concedidos. Dos 669 doutores formados, em 2018, 92,07% (616 títulos) foram provenientes da UnB, sendo a única IES pública que contribuiu com o percentual no ano de 2018. Ao longo dos quatro anos analisados, a maior concentração de doutores formados entre as áreas de pesquisa na UnB está nas Ciências Humanas.

QUADRO 11 – INDICADORES DA META 14 DO PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO (2015-2024)

2015	<ul style="list-style-type: none"> • 1.579 títulos de Mestrado (71,77%) • 656 títulos de Doutorado (59,47%)
2016	<ul style="list-style-type: none"> • 1.780 títulos de Mestrado (80,90%) • 586 títulos de Doutorado (61,68%)
2017	<ul style="list-style-type: none"> • 1.777 títulos de Mestrado (80,77%) • 612 títulos de Doutorado (64,42%)
2018	<ul style="list-style-type: none"> • 1.823 títulos de Mestrado (82,86%) • 669 títulos de Doutorado (70,42%)

Fonte: Base de dados coletados pela autora em março de 2022.

Portanto, o perfil de formação docente se constitui historicamente como um dos elementos fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, sendo compreendido principalmente por docentes que cursaram o Magistério em nível médio, mas que em sua totalidade possuem graduação em Pedagogia ou em outras licenciaturas; e com um percentual em média de 60% das professoras terem titulação de pós-graduação.

Assim, as particularidades materiais e de vivências da formação de Magistério em nível médio, a formação em nível superior nos cursos de Pedagogia ou demais licenciaturas e a formação continuada em nível lato sensu ou stricto sensu marcam o trabalho docente dessas professoras alfabetizadoras ao longo do ciclo de vida profissional; mesmo que cada uma delas esteja vivendo diferentes tempos de vida profissional em turmas de alfabetização.

Nesse contexto, consideramos importante entender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora observando as marcas singulares do trabalho docente que trazem a formação inicial e continuada como constituição do ser docente. Compreende-se que o perfil de formação das professoras alfabetizadoras é um dos elementos singulares que incidem no ciclo de vida profissional a partir da materialidade do trabalho docente.

Assim, em relação às respostas dadas à questão 11 do questionário aplicado e os indicadores marcantes da entrevista-narrativa das docentes sobre qual momento da vida profissional a formação continuada foi/está sendo mais significativa para o trabalho pedagógico, pode-se constatar pelos dados apresentados na Tabela 3 que mais da metade das professoras alfabetizadoras (54%) acreditam que a formação continuada foi/está sendo significativa para o trabalho pedagógico nos 10 primeiros anos do ciclo de vida profissional (soma de 25% até 5 anos e 29% de 06 a 10 anos).

TABELA 3 - MOMENTO DA VIDA PROFISSIONAL QUE A FORMAÇÃO CONTINUADA FOI SIGNIFICATIVA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

MOMENTO DA VIDA PROFISSIONAL	QTD.	%
Até 5 anos	29	25%
De 6 a 10 anos	33	29%
De 11 a 15 anos	12	11%
De 16 a 20 anos	8	7%
De 21 a 25 anos	11	10%
Acima de 25 anos	6	5%
Nenhum	2	2%
Sem Resposta	12	11%
Sempre	1	1%
Total Geral	114	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Mas vale ressaltar, que as professoras alfabetizadoras que se encontram de 11 a 15 anos ou de 21 a 25 anos também consideram importante as vivências na formação continuada para o seu trabalho pedagógico, trazendo assim destaque para a práxis e a especificidade do trabalho docente em turmas de alfabetização.

Segundo Santos (2010), a formação continuada ao constituir-se como uma ferramenta necessária ao processo de profissionalização do professor, é parte de um processo inacabado, de permanente elaboração e reelaboração do trabalho pedagógico. Assim, ela torna-se imperiosa, principalmente quando a ação tem como horizonte a construção de práticas educativas propositivas. Nesse contexto, partimos do entendimento de que a formação continuada é parte constituinte do exercício profissional da professora alfabetizadora. Ela emerge como uma necessidade do trabalho docente, por isso ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional, desde a formação inicial até a formação continuada (desenvolvimento profissional). Enfim, a formação continuada é um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social.

Mas partindo das categorias metodológicas da contradição e mediação para compreensão das singularidades de nosso objeto, infere-se que a formação continuada é considerada pelas professoras alfabetizadoras como um elemento importante para o trabalho pedagógico, principalmente no início do ciclo de vida profissional (primeiros 10 anos); considerando as dificuldades enfrentadas no início da docência e falta de experiência com a alfabetização, a busca por resultados imediatos diante dos desafios impostos pelas políticas públicas de alfabetização; mas também por falta de investimento na carreira docente com retorno financeiro e de melhores condições de trabalho.

“O curso do PNAIC também foi forte aliado no meu desempenho, uma vez que via respondida no curso as minhas inseguranças.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Estou buscando aprimorar minha prática e para isso, penso em um mestrado. Espero que dê certo, pois tenho muitas dúvidas a serem investigadas. Me sinto realizada em parte, mas busco estratégias para contemplar o que não está 100%. Estando ainda no início da minha vida profissional, sempre busco articular os aprendizados da minha formação inicial com a minha prática docente, bem como, sempre tenho buscado apoio nas formações continuadas oferecidas pela EAPE.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Me graduei em pedagogia e sigo ampliando meus estudos e buscas nas quais o ofício exige diante dos constantes desafios. Atuo como professora alfabetizadora desde 2018.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Ressalto que a busca é constante, o aperfeiçoamento constante é essencial. As inquietações e frustrações diárias são impulsos para a inovação e aprimoramento. A resiliência é primordial no fazer de alfabetizador.”
(Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Acredito que deveríamos estudar mais estudos científicos. Notei grande diferença em minha prática com os estudos feitos de uns sete anos até aqui que envolvem mais questões de desenvolvimento e neuro aprendizagem.”
(Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

Segundo Santos (2014), o olhar demasiado sobre as questões imediatas do ensino pode incorrer no risco de contribuir para o desenvolvimento de uma prática formativa baseada num praticismo e/ou na supervalorização do professor como sujeito individualizado. O percentual menor de professoras alfabetizadoras que buscam a formação continuada acima de 25 anos de vida profissional pode estar atrelado a esses elementos de desinvestimento da carreira docente.

Evidencia-se também que a reflexão da prática nos cursos de formação continuada denota o reconhecimento do papel ativo dos educadores, o seu engajamento e constituição de identidade profissional docente na construção do conhecimento e a valorização de suas próprias teorias pautadas na experiência, na ação pedagógica e na solução de problemas em sala de aula. Contudo, destacamos que o saber prático não é suficiente para fundamentar uma concepção que se proponha a compreender a multidimensionalidade do trabalho docente.

Fiz poucos cursos específicos na área de alfabetização, mas leio bastante sobre o tema, especialmente sobre as novas pesquisas que vão surgindo. Gosto muito do Arthur Gomes de Moraes, aplico em sala as Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética e percebo como faz sentido e ajuda na aprendizagem. Fiz o curso de matemática do PNAIC, onde aprendi muito sobre o ensino com jogos matemáticos e ponho em prática boa parte do que aprendi, sempre observando os resultados que são bem positivos.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Meu maior tempo de experiência como professora alfabetizadora é na escola atual, em Samambaia. Um lugar onde tenho aprendido muito, tanto com experiências positivas, como negativas também (que não são poucas), mas, não menos importantes. Particpei de muitas formações ao longo dos anos, que acrescentaram muito em meu desempenho como professora alfabetizadora.”
(Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

O exercício da atividade docente requer uma formação intencional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo de ensino-aprendizagem circunscrito em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos. Desse modo, a formação continuada, se constitui uma ferramenta necessária ao processo de profissionalização do

professor, sendo parte de um processo inacabado, de permanente elaboração e reelaboração do trabalho pedagógico ao longo do ciclo de vida profissional e mediada por relações sociais que envolvem essa atividade.

Desse modo, partindo da apreensão dos pré-indicadores dos instrumentos de análise, a categoria **“Processo de profissionalização”** que se revela nesse movimento de constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora pelas relações entre a formação inicial e formação continuada; também se relaciona aos indicadores professor iniciante e experiência inicial na carreira como contrato temporário e na rede privada de ensino. Esses indicadores denotam um aspecto de temporalidade importante para compreensão da categoria **“Processo de profissionalização”**. Para Huberman (2000), o professor iniciante vivencia muitos papéis em sua fase inicial na carreira, buscando a estabilização profissional. O trabalho das professoras alfabetizadoras exige grande proximidade e atenção a cada aluno, que individualmente precisa apoderar-se de diversos conhecimentos pedagógicos necessários para a aquisição da escrita e da leitura. Além disso, o professor iniciante no processo de profissionalização busca experienciar e se apropriar da práxis docente.

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores têm de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagem intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO, 2009, p. 10).

Assim, como podemos observar nas narrativas das professoras alfabetizadoras, o **“Processo de profissionalização”** é compreendido como um processo individual e coletivo, que se concretiza no espaço de trabalho docente, e que contribui para o desenvolvimento da sua práxis pedagógica.

“Aprendi muito sobre organização escolar. Foi lá também que comecei meus primeiros cursos para entender o processo de alfabetização e o que eu faria para alfabetizar. Fiz os primeiros cursos, pois não sabia o que fazer nas turmas de 1º e 2º anos, e isso me assustava!” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Em conjunto com o período de experiência no início do magistério e o trabalho realizado pela escola aprendi a alfabetizar. A escola era um Centro de Referência para alfabetização na Regional do Gama e aprendi a amar cada vez mais o ato de alfabetizar.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

“E aí veio aquela enxurrada de métodos, metodologias, nomenclaturas diversas, cursos de aperfeiçoamento, formas de avaliar se o processo estava

funcionando, Construtivismo, Vira Brasília a Educação, Escola Candanga, Jornada Ampliada, Bloco Inicial de Alfabetização, Psicogênese, Professor Nota 10, Pnaic... uma loucura. Passei por tudo isso! E hoje eu sou muito grata porque tudo isso foi essencial para meu processo de formação e aperfeiçoamento enquanto professora alfabetizadora.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

“Foi nessa época, 2010, que me vi com a necessidade de estudar e me aperfeiçoar como professora alfabetizadora. (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

Desse modo, a categoria **“Processo de profissionalização”**, sob a lente da categoria metodológica do trabalho e da categoria vigotskiana de perejivânie (vivência), nos revela que o processo de profissionalização das professoras alfabetizadoras vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, vivenciar novas experiências, envolve as necessidades individuais, profissionais e organizativas do trabalho docente. Entende-se que as professoras alfabetizadoras são sujeitos que aprendem de forma ativa ao estarem implicadas em atividades concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão. Assim sendo, considera-se que as vivências são mais reais se permitirem que as professoras relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios, numa relação de práxis docente e unicidade teoria e prática. Teoria e prática, conhecimento e ação articulam-se na formação de maneira inseparável, como devem ser inseparáveis as concepções e habilidades operativas, técnicas e tecnológicas no trabalho docente desenvolvido cotidianamente na complexidade da sala de aula. Para Marx (1978) a práxis abrange a totalidade de prática humana, incluindo tanto a atividade transformadora da natureza e de sociedade, quanto a formação da subjetividade humana.

Fui trabalhar em uma escola particular para poder pagar a faculdade, porque naquela época a minha família não teria condições de me manter, mesmo que fosse na Universidade de Brasília. Eu precisava contribuir financeiramente em casa e conseguir meios para continuar estudando. Trabalhei por três anos em escola particular até ser admitida na SEEDF.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Eu, por conta própria, fui atrás de uma “Escolinha” para trabalhar e, de “Escolinha” em “Escolinha” eu fui me preparando para o tão almejado concurso da Fundação Educacional. Nesse meio tempo também fiquei sabendo da possibilidade de trabalhar de Contrato Temporário. Fiz minha inscrição, fui chamada e trabalhei nos anos de 1995 e 1996 nesta mesma escola em que até hoje estou lotada.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

“Curso concluído e, por questões pessoais, eu e minha família nos mudamos para Brasília/Taguatinga. Não demorei a ser admitida como professora em uma escolinha de Jardim de Infância próximo à minha casa. Ali comecei meus

primeiros passos na função de professora alfabetizadora. Permaneci como professora de escolas de jardim de infância (como se chamava antigamente) durante quatro anos até ser chamada para ser empossada como professora de educação básica na Fundação Educacional do DF, hoje Secretaria de Educação do DF.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Nesse caminho, percebe-se que as vivências do processo de profissionalização da professora alfabetizadora, se moldam também, em parte, pela experiência inicial na carreira vivenciada como contrato temporário e na rede privada de ensino. As narrativas das professoras nos revelam que esse período de experiência marca a trajetória de formação e de profissionalização dessas docentes. É uma construção do “si mesmo” que evolui para o “si coletivo” durante a carreira e que recebe influências do contexto sócio-político, econômico e cultural e também do espaço escolar onde a professora exerce o trabalho docente ao longo das fases do ciclo de vida profissional.

“Um ano após a minha formatura, pude ingressar efetivamente no trabalho docente como professora temporária, em uma turma de 4º ano que ainda não havia consolidado a alfabetização.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Fui cursar a faculdade de letras. Não tinha renda para isso. Então apostei novamente no meu sonho...montei aula de reforço na garagem de casa em nova colina. Comecei com uma aluna e 3 cadeiras. De repente tive que comprar uma mesa de 6 cadeiras e quando vi estava com 15 cadeiras de sala de aula com mesinha embutida. Atendendo alunos de várias escolas particulares de Sobradinho.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Anos mais tarde ainda sonhando em ser professora fiz o curso de complementação pedagógica e passei a atuar como professora de séries iniciais a princípio como contrato temporário e logo em seguida como efetivo.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

“Fui trabalhar ainda aos 17 anos em Planaltina-GO. Me sentia o máximo, rrsr. Logo fui trabalhar em uma escola particular, minha primeira turminha de crianças com 4 anos, eu simplesmente era apaixonada e me empenhava muito, já tinha que alfabetizar! Eram muitos os desafios, porém sempre acreditei no meu melhor e sempre fiz e faço com amor. Foram 5 anos muito desafiadores e marcantes em minha vida profissional de alfabetizadora, pois as escolas particulares exigiam muito, mas também foi de grande aprendizado e gratidão.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

Assim, podemos destacar a partir das respostas dadas às questões do questionário e a entrevista-narrativa das professoras, que a categoria **“Processo de profissionalização”** se revela como um fator importante na constituição do ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal; afirmando o perfil de formação

das docentes e se relacionando a outros elementos constitutivos, como o perfil social e as vivências ao longo do ciclo de vida profissional.

Portanto, o perfil social e o perfil de formação compreendem elementos e fatores fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal. Quanto ao perfil social, conclui-se que as categorias **“Feminização e Feminilização”** e **“Inserção no magistério”**, materializadas pelas particularidades da faixa etária, cor e estado civil marcam o trabalho docente da professora alfabetizadora ao longo do ciclo de vida profissional; mesmo que cada uma delas esteja vivendo diferentes tempos de vida profissional em turmas de alfabetização.

Podemos ressaltar, a partir da categoria **“Inserção no magistério”**, que a formação de Magistério em nível médio é marcante no ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, seguida ou acrescida do curso superior de Pedagogia ou de outras licenciaturas. Esses fatores da formação são mediados pelo perfil social dos sujeitos de pesquisa, que retrata em sua maioria mulheres acima de 40 anos, de cor parda ou preta, casadas ou em união estável. As professoras alfabetizadoras com tempo de vida profissional acima de 20 anos, cursaram Magistério em nível médio e curso de especialização; enquanto aquelas com menos de 20 anos cursaram graduação em Pedagogia e curso de especialização, principalmente em instituição privada; reforçando assim, a historicidade dessas mulheres e a categoria **“Feminização e Feminilização”**. Como abordado anteriormente, no caso da docência em turmas de alfabetização no Distrito Federal, a profissão é no cargo de Professor de Atividades; o que se torna singular o perfil das professoras alfabetizadoras que permanecem exclusivamente na alfabetização por uma opção de identidade, realização e até mesmo remuneração.

Quanto ao perfil de formação, entendemos que a categoria **“Processo de profissionalização”** compreende as relações entre a formação inicial, formação continuada, professor iniciante e experiência inicial na carreira como contrato temporário e na rede privada de ensino. Nesse contexto, infere-se que o perfil de formação das docentes alfabetizadoras é um dos elementos que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Assim, destacamos a especificidade do trabalho da professora alfabetizadora no **“Processo de profissionalização”**, relacionado a busca por resultados mais imediatos no processo de alfabetização, compromisso com a aprendizagem dos estudantes e as vivências que são fundantes na composição do ciclo de vida profissional da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Portanto, a totalidade do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora revela-se também pelas singularidades da formação docente, com destaque para relevância da formação continuada ao longo do ciclo de vida profissional. Para mais da metade (54%) das professoras alfabetizadoras a formação continuada foi significativa para o trabalho pedagógico até os 10 anos da vida profissional. Percebe-se que esse período da vida profissional é marcado pela procura de aperfeiçoamento e cursos de formação continuada com ênfase na prática pedagógica para a alfabetização.

Nesse sentido, é coerente levar em consideração que cada professora alfabetizadora tem sua trajetória pessoal e profissional distinta, sua história de vida singular, e isso não permite que seus comportamentos, atitudes e atividades sejam iguais e estanques. É necessário respeitar essas singularidades das professoras, no entanto é possível, também, pensar formas de consolidar uma identidade comum à classe docente, sem a descaracterização de suas individualidades. Ser professoras alfabetizadora, hoje, não basta querer ensinar e ter um mínimo de conhecimentos metodológicos para o ensino da língua escrita, nem apreender e treinar técnicas específicas ao exercício da docência. Mais do que isso, ser professora alfabetizadora requer uma formação específica; um olhar cuidadoso frente ao currículo escolar; uma posição metodológica consistente em âmbito de sala de aula e escola; uma reflexão frente ao compromisso ético-político; uma sensibilidade frente à infância e à necessidade das crianças em aprender a ler e a escrever; etc. A formação inicial deve ser ampla, nos cursos de Pedagogia, mas a formação continuada verticalizada para os espaços de atuação.

QUINTA SEÇÃO: VIVÊNCIAS AO LONGO DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Esta seção discute as vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal no que tange as singularidades do tempo, das escolhas, da formação, do sentimento, da relação com os sujeitos e da realização na profissão docente. Ressaltamos que a análise foi realizada a partir da aplicação do questionário e da entrevista-narrativa aos sujeitos da pesquisa.

Integrando o trabalho e o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, percebemos a relação dialética nesse movimento de construção da identidade e profissionalização docente. O ciclo de vida profissional é um processo *continuum*. Nesse sentido, temos a tensão entre as vivências, trocas de experiências, etapas de carreira, tempos e espaços diferenciados, formação inicial, iniciação na carreira, condições de trabalho e formação continuada ao longo do desenvolvimento profissional da professora alfabetizadora.

Para Vigotski (2010), a perejivânie (vivência) sempre remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, modifica sua relação com dada realidade. É diferente de experiências que são situações pelas quais o indivíduo passa e que nem sempre impactam no processo histórico de seu desenvolvimento ao longo da vida, podendo até mesmo serem esquecidas. As vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora revelam o movimento do sujeito em seu contexto histórico, social, cultural, de formação e de realização profissional.

Conforme os estudos de Fernández Cruz (1998), investigar sobre os ciclos de vida, permite identificar elementos da natureza conceitual e operativa que o caracterizam como uma aproximação evolutiva e biográfica ao desenvolvimento profissional docente. Para o autor, essa aproximação pode ser caracterizada sob uma perspectiva dinâmica, narrativa, contextual ou integral; e defende a existência de três dimensões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente: a individual, a social/coletiva e a universal/geracional. Assim, em certos aspectos, de seu desenvolvimento, cada professor é único e só se pode compreender desde sua própria trajetória biográfica individual. Ao mesmo tempo, cada professor apresenta aspectos de seu desenvolvimento comuns dentro de um grupo particular de professores com os quais compartilha a mesma história institucional em um centro educativo.

5.1 – Eixo III: O ciclo de vida da professora alfabetizadora: escolhas, tempo e realização

Partimos do princípio de que é necessário considerar a temporalidade da carreira dialeticamente tomando o trabalho docente como princípio ontológico, e, portanto, a “práxis” pedagógica na alfabetização e a vivência ao longo do ciclo de vida profissional. A categoria vigotskiana de *pereživânie* (vivência) nos permite trabalhar com a concepção de análise do homem no seu processo histórico de constituição e desenvolvimento, ou seja, estudá-lo na sua relação dialética com o mundo e com os outros homens. Compreender as singularidades das vivências na carreira da professora alfabetizadora possibilita reafirmar os elementos que são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional.

Nesse contexto, as questões 10 e 12 a 21 do questionário aplicado, buscaram investigar as principais razões que levaram a escolha pela docência e analisar as vivências das professoras alfabetizadoras; solicitando informações sobre tempo de docência, tempo de docência na alfabetização, carga horária semanal e quantitativo de instituições que trabalham, as percepções em relação à escola e à vida profissional, satisfação e realização na docência.

Aqueles que buscam por uma carreira apresentam diferentes formas de valorizar, planejar e empreender ações a respeito de suas carreiras a partir das inclinações profissionais. As possibilidades de inserção no mercado de trabalho serão mais ou menos favoráveis de acordo com os diferentes tipos de representação sobre o papel que os motivam na escolha da profissão, como a influência da família e dos amigos, reconhecimento social, retorno financeiro ou a realização profissional. A relação entre o tempo de atuação na docência como professora alfabetizadora e a realização na profissão, satisfação e importância da formação continuada também são considerações importantes para compreendermos o ciclo de vida profissional.

Nesse sentido, buscamos por meio da entrevista-narrativa e do questionário aplicado, analisar as vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, considerando um movimento histórico e dialético entre as singularidades da temporalidade na docência e da realização profissional. Essas singularidades estão atreladas às categorias da totalidade e da historicidade que explicam o nosso objeto.

E nesse processo, os indicadores que se revelam a partir da historicidade dos sujeitos nos instrumentos de pesquisa (entrevista-narrativa e questionário), materializam as singularidades da trajetória das professoras alfabetizadoras: o ciclo de vida profissional e a escolha pela profissão docente; a vocação para o magistério; o ingresso na carreira; o

compromisso com a aprendizagem dos estudantes no processo de alfabetização; a relação com os pares no espaço escolar; os movimentos na carreira (lotação, remoção, regência, coordenação pedagógica); a carreira e os fatores de resistência na profissão docente; as relações de satisfação/insatisfação; os desafios da docência, a organização do trabalho pedagógico e as condições de trabalho. Desse modo, as marcas da trajetória pessoal e profissional em cada sujeito ficam mais evidenciadas no processo de vivência, pois cada um significa e dá sentido diferente para esses elementos, entretanto temos singularidades sociais e totalitárias nesse processo com as categorias que emergem do objeto de pesquisa.

Assim, partindo desses indicadores e buscando compreender as vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, quanto a entrevista-narrativa e a questão 10 do questionário, sobre as principais razões que levaram as professoras alfabetizadoras a escolherem a docência, conclui-se a partir da Tabela 4 que 33% das respostas foram por interesse específico pela profissão como a principal razão.

TABELA 4 - PRINCIPAIS RAZÕES QUE LEVARAM A ESCOLHER A DOCÊNCIA

PRINCIPAIS RAZÕES	QTD	%
Por interesse específico pela profissão	78	33%
Por dar maior acesso ao mercado de trabalho	40	17%
Por interesse específico pela área de conhecimento	39	17%
Por influência/tradição na família	25	11%
Por oferecer maior estabilidade no trabalho	17	7%
Por questões financeiras	10	4%
Por não ter outra opção	8	3%
Por não gostar dos outros cursos disponíveis	3	1%
Outros	14	6%
Total Geral	234	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Por isso, ao abordar sobre a escolha profissional, é importante levar em consideração o contexto histórico, social, cultural, econômico da sociedade, que se encontra em constante transformação e incide na vida dos sujeitos e na relação destes com o mundo do trabalho.

Para Bendassolli (2009), carreira traz também conceitos das ciências sociais, com ambiguidades ligadas à sua diversidade de definições, mas que pode ser compreendida como uma construção social, envolvendo o indivíduo, os grupos sociais e as organizações como forma de uma institucionalização do trabalho. Em parte, a coexistência dessas distintas formas de conceber a carreira tem a ver com a difusa produção discursiva sobre as questões do trabalho, as quais os indivíduos buscam se inserir.

Na atual conjuntura, as opções de escolha profissional se ampliaram e verifica-se que a docência tem sido desprestigiada, tanto pelas condições de trabalho, como pelos baixos salários, pela pouca valorização social, pela falta de incentivo da família, entre outras. É preocupante a diminuição pela procura da carreira docente, principalmente na educação básica como tem sido divulgado na mídia, pois o desenvolvimento de uma sociedade pressupõe a qualidade na educação.

É interessante que mesmo partindo dessa análise de conjuntura, destacamos que 33% das professoras alfabetizadoras escolheram a profissão docente por interesse específico pela profissão. Segundo Roldão (2011) a identidade dos professores encontra-se em um processo de avanços e recuos, à docência precisa afirmar-se plenamente como uma atividade profissional e ter esse reconhecimento social. A autora faz referência à compreensão que ainda se manifesta fortemente, de que a escolha do professor pela carreira é gerida por vocação. A construção da identidade do professor pode ter início no período em que se é estudante, se solidifica depois, na formação inicial, e se estende durante todo o exercício profissional.

Destacamos que o interesse específico pela profissão docente se reafirma pela escolha da formação inicial, seja pelo Magistério em nível médio ou pela graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas, como verificamos nas respostas às questões de 7 a 9 do questionário. Mas ainda segundo os dados apresentados na Tabela 4, merecem destaque outros três motivos que levaram as professoras alfabetizadoras a escolherem a profissão docente: por interesse específico pela área de conhecimento (17%), por dar maior acesso ao mercado de trabalho (17%) e por influência/tradição na família (11%). Nesse sentido, percebemos que além do interesse específico pela profissão, as professoras alfabetizadoras têm interesse pela área de conhecimento ligada a educação, a formação do sujeito, ao desenvolvimento das crianças e as práticas de alfabetização. Os dados também revelaram como fator importante para a escolha da profissão o acesso ao mercado de trabalho, sendo possibilitado por oferta de emprego na rede privada de ensino, concurso público para o magistério, ter cursado uma licenciatura que possibilite atuar com a docência em espaços não escolares.

“Na faculdade minha ideia original não era trabalhar em escola, por incrível que pareça. Naquela época queria trabalhar com Pedagogia Empresarial, com desenvolvimento de pessoal, cursos de formação. Mas a faculdade não estava evoluída como o mercado, nós éramos a primeira turma do curso de Pedagogia Plena e nossos professores já nos diziam que a mudança do currículo já começava defasada (o que acredito que está até hoje). Não se aceitava, na época, outro tipo de estágio que não fosse em escola. Candidatei-me a uma vaga de professora auxiliar. Minha primeira formação como professora veio daí.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Tinha terminado a faculdade no meio de 2008, fiz o concurso no final desse mesmo ano e tomei posse no dia 09/02/2009, sendo dia 11/02/2009 meu primeiro dia numa sala de aula como professora. A essa altura, minha alegria de ter um emprego público, ganhar 4 vezes mais que eu ganhava no comércio e uma estabilidade profissional já tinham sido substituídos pelo medo e insegurança ao enfrentar uma sala de aula de 5º ano.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

No entanto, percebemos também que a escolha pela profissão docente pode ter sido por influência de familiares/amigos ou tradição na família. É marcante a troca de experiências e relatos sobre a alfabetização, sobre a vida escolar, sobre as dificuldades de aprendizagem em momentos de convívio familiar; podendo influenciar outras mulheres a ingressarem na docência. Além disso, ainda temos a tradição de mulheres que escolhem a docência para seguirem a mesma jornada de suas mães, avós, tias, primas; reforçando a referência desses familiares na escolha profissional, ou até mesmo a falta de oportunidade que essas pessoas tiveram em suas trajetórias de vida.

“Não muito diferente do que acontecia na época em grande parte do interior do país, onde ser professora era reconhecido como uma profissão de respeito e status. Cresci seguindo os anseios da família e o desejo que carregava em meu coração.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Considero a forma como o Magistério e a Pedagogia me encontraram uma situação muito interessante. Meu pai almejava que eu me formasse na Escola Técnica Federal do Maranhão, só que as vagas que haviam sobrado para bolsas de filhos de funcionários eram de cursos como Técnico em Topografia, por exemplo. [...]e me matriculou em um curso chamado “Normal”. Pensa se eu fazia ideia do que era isso! Nesse curso você passa dois anos tendo aulas de matérias comuns a todos os cursos e quando chega no terceiro ano você estuda as matérias específicas dele. Didática disso, didática daquilo e didática daquilo outro.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Como a maior parte das professoras alfabetizadoras que responderam à questão 10 do questionário se encontram no tempo de vida profissional de 0 a 5 anos ou de 6 a 10 anos (Ver Quadro 11 - 57% das docentes, p. 146), podemos afirmar que a escolha e o interesse específico

pela profissão docente são vivências constitutivas do ciclo de vida profissional dessas docentes, abrangendo as professoras em início de carreira, mas também aquelas que estão em outros momentos do ciclo de vida profissional, até mesmo no final da carreira.

“Desde pequena, sendo a segunda entre 5 filhos, ajudei meus irmãos no processo de alfabetização, seja no acompanhamento dos deveres de casa ou nas brincadeiras de escolinha. Sempre me vi nesse contexto de escola e aprendizado. Os caminhos da vida me levaram ao curso de Pedagogia, uma área super ampla que me encanta ao descobrir cada novo detalhe.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Falar da minha vocação/profissão é sempre algo que me traz boas recordações. Me decidi ser professora aos 7 anos de idade, se é que já podia decidir algo. Porém, de forma muito clara sentia o amor vindo da minha primeira professora, a maneira pela qual ela nos alfabetizava era encantador, um Caminho Suave.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Como declarei recentemente na reunião de pais, nasci para ser professora. Desde meus seis, sete e oito anos de idade eu já dizia para minha família que queria ser professora. Aceitei a orientação da minha mãe e iniciei o curso magistério no Instituto de Educação do Maranhão (IEMA).” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Desse modo podemos elencar que os indicadores - o ciclo de vida profissional e a escolha pela profissão docente, a vocação para o magistério, o ingresso na carreira e o ciclo de vida profissional e os movimentos na carreira (lotação, remoção, regência, coordenação pedagógica) - se materializam como singularidades/marcas da trajetória pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras; se relacionando aos elementos do tempo de docência na alfabetização, carga horária, jornada de trabalho, espaço de atuação.

“Então, apesar de não poder ser lotado, logo na entrada no Plano Piloto, podíamos escolher uma escola no Plano e no final do ano seríamos devolvidos para a Sede.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Depois de um ano fui devolvida para a sede da SEEDF que me informou que eu deveria ser locada em alguma regional, e acharam por bem ser no Paranoá, que seria uma das opções mais “próximas” da minha casa. Foi uma experiência maravilhosa! Outro tipo de comunidade, de vivência.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Saí de lá feliz e amada por meu 5º ano, que mesmo sem experiência, soube conduzir com maestria. Saí com a sensação de missão cumprida e no próximo ano fui para outra escola.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Sempre estive em sala de aula, exceto uma vez por 6 meses atuei como Pedagoga, mas me deparei com muita burocracia e falta de parceria, principalmente com a Secretaria de Saúde, o que me fez deixar de atuar no

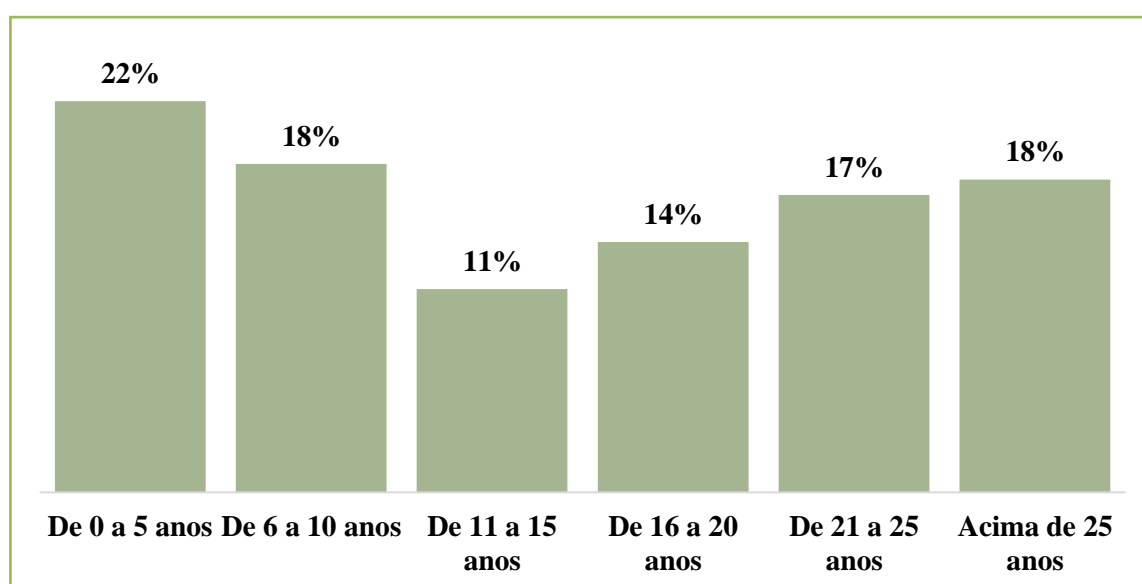
Serviço de Apoio. Não conseguia ajudar efetivamente as crianças e isso me fazia sofrer juntamente com as famílias, muitas vezes usei meu plano de saúde para atendimento psicológico das crianças, mas não era sempre que conseguia. Resolvi então voltar para minha sala de aula.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Em 2010 mudei de regional de ensino e fui trabalhar numa escola recém-inaugurada na Vila São José em Vicente Pires. A minha turma na nova escola foi um 3ºano, com estudantes com comportamentos semelhantes aos dos estudantes da minha primeira turma na SEEDF em 1998.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Ao longo de todos esses anos passei por três escolas com muitas histórias e muito aprendizado. Trabalhei quatro anos em duas escolas de São Sebastião. Dois deste foram em escola de zona rural e outros dois em escola da zona urbana. E, em 2002 pedi minha remoção para Samambaia, onde pretendo ficar até me aposentar.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Nesse processo de compreensão das vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, podemos observar na Figura 8 que a experiência/tempo na docência foi diversificada; sendo que 40% das professoras têm 10 anos ou menos de experiência docente (soma de 22% de 0 a 5 anos e 18% de 6 a 10 anos), 25% das professoras têm entre 11 e 20 anos de docência (soma de 11% de 11 a 15 anos e 14% de 16 a 20 anos), mas temos um percentual considerável de que 18% das professoras alfabetizadoras já têm mais de 25 anos de atuação docente.

FIGURA 8 – TEMPO DE DOCÊNCIA

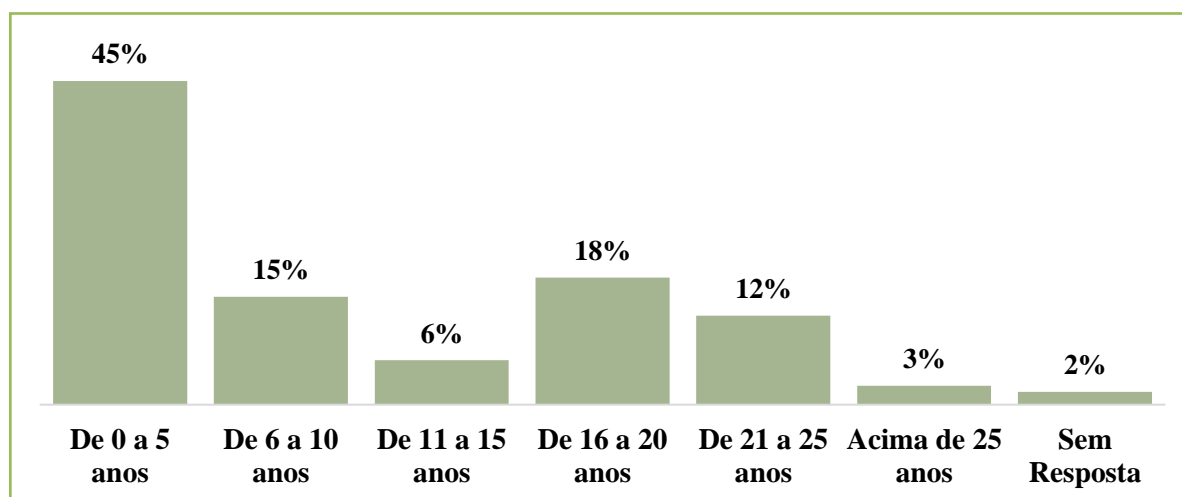


Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Segundo o documento “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” (UNESCO, 2004, p. 82), 27% dos docentes declaram ter entre 6 e 10 anos de docência e 8,9% têm mais de 25 anos de atuação docente. Desse modo, podemos perceber que o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora na rede pública de ensino do Distrito Federal se assemelha ao contexto nacional; sendo marcado principalmente por docentes que possuem até 15 anos de docência (51% do total), mas com destaque diante do cenário brasileiro para o percentual de 18% de professoras que têm acima de 25 anos de atuação docente. Infere-se que esse percentual acima do quantitativo nacional pode estar relacionado à entrada na carreira com o curso de Magistério em nível médio, logo aos 18 anos de idade e também a contagem de tempo para a aposentadoria até os 50 anos de idade. Algumas professoras permanecem na docência por mais de 25 anos, até atingirem os requisitos mínimos para se aposentar, considerando as regras e exigências da Previdência Social no Brasil⁸.

Na Figura 9, identificamos que 60% das professoras têm menos de 10 anos de docência na alfabetização (soma de 45% de 0 a 5 anos e 15% de 5 a 10 anos). Esse percentual dialoga com o quantitativo de professoras com até 10 anos de atuação docente (40%), analisado na Figura 8.

FIGURA 9 – TEMPO DE DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

⁸ A Previdência Social é um seguro social, mediante contribuições previdenciárias, com a finalidade de prover subsistência ao trabalhador, em caso de perda de sua capacidade laborativa por motivo de doença, acidente de trabalho, maternidade, reclusão, morte e velhice. Quem administra o sistema da previdência social é o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), órgão do Governo Federal do Brasil que recebe as contribuições para a manutenção do Regime Geral da Previdência e é o responsável pelo pagamento dos benefícios previstos pela Previdência Social. O INSS está subordinado ao Ministério do Trabalho e Previdência (Acesso em 24 de março de 2022: <https://www.gov.br/inss/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>).

Por outro lado, percebemos que apenas 3% das docentes possuem mais de 25 anos em docência na alfabetização. Nesse sentido, consideramos que o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora é marcado por diferentes fases vividas pelo indivíduo no exercício de sua profissão, da entrada na carreira até a aposentadoria. Pode-se perceber um movimento na carreira revelado por um tempo de docência maior que o tempo de docência na alfabetização quando se trata de professoras com mais de 25 anos de atuação docente; mas também de um tempo de docência na alfabetização maior que o tempo de docência no geral quando se trata de alfabetizadoras que estão vivenciando os 10 primeiros anos de vida profissional. Por isso, pontuamos que o ciclo de vida profissional é um processo que, embora pareça linear, apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis.

O desenvolvimento da carreira é uma experiência cumulativa, individual e com diferentes interfaces, onde os níveis de autonomia e responsabilidade profissional crescem na medida em que a pessoa avança nos estudos e/ou adquire novas experiências. Os ciclos profissionais estão imbricados nos ciclos de vida do indivíduo, mas não são atrelados à faixa etária, pois, para além da idade, muitos aspectos marcam e influenciam esses ciclos. Assim, as características individuais, as oportunidades, os lugares, as condições do mercado de trabalho em diferentes épocas são determinantes dos ciclos profissionais, independentemente da idade da pessoa (CASTRO, 2010, p. 1).

E esse processo, cheio de mudanças e movimento pode ser vivenciado na rede pública de ensino do Distrito Federal a partir das especificidades relativas à pontuação necessária para escolha de turmas, levando a professora com maior tempo de entrada na carreira poder escolher turmas de alfabetização. Mas aquelas com menor tempo de docência e conseqüentemente menor pontuação, fazem a escolha por turmas de Educação Infantil ou 4º/5º anos.

“Em relação à minha trajetória enquanto professora alfabetizadora, começou da seguinte forma: durante o tempo em que estive no CE São José, em São Sebastião, trabalhei com turmas de 3ª série (mesmo tendo escolhido o concurso para atuar de Pré-escola à 2ª série), porque não sobrava turmas desse bloco que escolhi; era uma briga feia por essas turmas (e, só depois eu descobri porque, mas deixa quieto); depois de quatro anos quando pude fazer minha remoção, encontrei vaga em Samambaia, na EC 325, que eu já conhecia e para lá eu fui; para minha surpresa na hora da escolha de turma percebi que mesmo tendo chegado naquele ano e com uma classificação bem baixa consegui pegar turma de 1ª série; fiquei sabendo que a maioria dos professores não arriscava pegar turma de alfabetização pois consideravam de uma responsabilidade muito grande; daí pra frente fiquei sempre pegando turmas de alfabetização. Só nos anos de 2008 e 2010 que, a pedido da equipe de direção, aceitei trabalhar na Equipe de Coordenação.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Consideramos que a relação do tempo de docência e o tempo de docência em turmas de alfabetização é importante no ciclo de vida profissional, pois as diferentes vivências humanas do tempo e, a vivência de um tempo corrido em anos, atrelado às condições de trabalho docente podem ser significativas para a vida profissional da professora alfabetizadora.

“Os últimos dois anos tive a oportunidade de estar na coordenação, primeiro acompanhando a educação infantil e o 1º ano, e neste ano, acompanhando o 2º e 3º anos do BIA. A experiência na coordenação tem me dado uma visão macro da alfabetização na escola, percebendo fragilidades que poderiam ser evitadas a fim de se alcançar efetivamente a alfabetização dos nossos estudantes até o final do 2º ano (como vem sendo proposto pela BNCC).” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

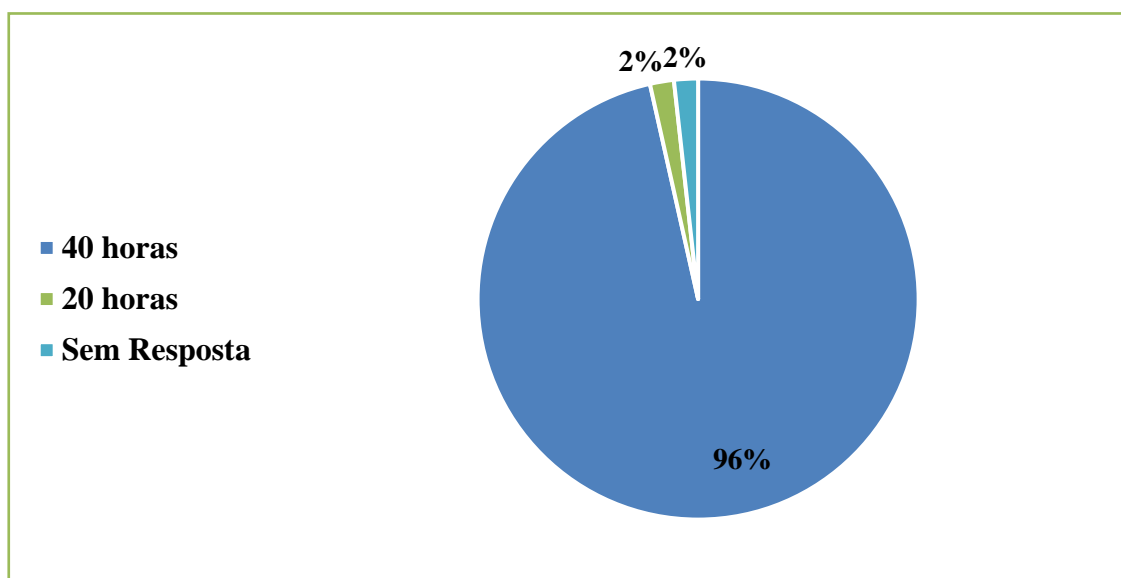
“Construí minha vida alfabetizadora pulando de ano em ano ao longo dos meus 12 anos de professora.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

Outro fator importante atrelado ao tempo de docência se refere a jornada de trabalho. Por definição de jornada de trabalho entendemos o tempo, em horas semanais ou mensais, em que o profissional da educação fica à disposição do trabalho. Ao considerar o trabalho docente, além do tempo de regência em sala de aula, deve-se incluir o período dedicado ao planejamento e à realização de atividades extraclasse. Quanto a historicidade da jornada de trabalho, percebemos a relação com as condições de trabalho e, conseqüentemente com as políticas de valorização docente.

Segundo a Portaria nº 241, de 19 de julho de 2019, que dispõe sobre normas para Lotação, Exercício e Remanejamento de servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, identificamos carga horária de 20 horas e de 40 horas semanais para os servidores.

Art. 70. O servidor com carga horária de quarenta horas semanais atua:
I. no diurno (regime jornada ampliada em dois turnos); ou
II. no regime vinte mais vinte horas semanais, nos seguintes turnos: matutino mais vespertino; matutino mais noturno ou vespertino mais noturno.
Art. 71. o servidor com carga horária de vinte horas semanais atua de acordo com a carência existente no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, garantindo a prestação do serviço educacional.
§ 1º O turno de atuação do servidor mencionado no caput será definido pelo turno da carência (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 11).

Considerando o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, a partir da Figura 10 observa-se que a maior parte (96%) das docentes respondentes têm jornada de 40 horas semanais na rede pública de ensino do Distrito Federal.

FIGURA 10 – CARGA HORÁRIA SEMANAL

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Nesse sentido, conforme o último edital de seleção em concurso público para a SEEDF – Edital nº 23 de 13/10/2016 – os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) realizam o certame para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais em dois turnos.

Cargo 2: Professor de Educação Básica

Área de atuação: Atividades

Requisito: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério para séries iniciais e(ou) para educação infantil, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC; ou diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia que atenda o inteiro teor do contido na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 – CNE/CP, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC; ou diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Normal Superior, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC.

Remuneração: r\$ 5.237,13.

Jornada de trabalho: 40 horas semanais (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 2).

Assim, destacamos que o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal é exercido numa jornada de 40 horas semanais de trabalho com dedicação exclusiva à rede. Segundo o Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal (2013), essa jornada é compreendida por carga horária de regência em sala

de aula (25 horas) e carga horária de coordenação pedagógica (15 horas) no turno contrário ao da regência de classe.

Art. 10. Ficam assegurados ao professor de educação básica, em regência de classe nas unidades escolares, os seguintes percentuais mínimos de coordenação pedagógica:

I – trinta e três por cento para regime de trabalho de vinte horas semanais;

II – trinta e sete e meio por cento para regime de trabalho de quarenta horas semanais. § 1º O professor de educação básica submetido ao regime de quarenta horas semanais, em dois turnos de vinte horas, tem, para cada turno, o disposto no inciso I.

§ 2º A distribuição da carga horária, bem como a sua alteração, o turno de trabalho e a coordenação pedagógica, são objeto de normas editadas pela Secretaria de Estado de Educação, devendo o período de coordenação pedagógica ser dedicado a atividades de qualificação, formação continuada e planejamento pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 12).

Considerando a totalidade e historicidade do nosso objeto, acrescentamos que a jornada ampliada de 40 horas semanais com percentual assegurado de coordenação pedagógica foi uma conquista dos professores do DF com a implantação pelo governo do Distrito Federal do “Projeto Escola Candanga: uma lição de cidadania”(1996)⁹ que após a realização de seminários para difundir a proposta entre os professores da rede, instituiu, entre outras medidas, uma jornada de trabalho que tem como base a valorização do profissional. Assim, por opção, algumas escolas com turmas de alfabetização aderiram ao projeto com a jornada ampliada, sendo a coordenação pedagógica cumprida todos os dias em turno contrário ao da regência e em espaço escolar. A partir do ano 2000 temos a universalização da jornada ampliada conforme estabelecida no Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal (2013).

Em concomitante com os aspectos da jornada ampliada de trabalho, na Tabela 5 constata-se que 100% das professoras alfabetizadoras trabalham apenas em uma instituição de ensino. Como pontuado anteriormente, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal compreende 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) que atuam diretamente junto às 685 escolas distribuídas nessas coordenações. Sendo assim, 100% das professoras alfabetizadoras afirmaram na questão 15 que atuam em regência no Bloco Inicial de Alfabetização (1º ao 3º ano) em apenas uma dessas instituições de ensino.

⁹ O Projeto “Escola Candanga: uma lição de cidadania” foi uma proposta político-pedagógica que teve como referência o Plano Quadrienal de Educação do DF (1995-1998) e os eixos definidos pelo Governo Democrático e Popular para a educação – gestão democrática, democratização do acesso escolar e da permanência do aluno na escola e da qualidade na educação (SOUSA, J. V., 1998, p. 129-130).

TABELA 5 - QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES QUE TRABALHAM

QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES	Qtd.	%
Apenas nesta	114	100%
Em quatro ou mais	0	0%
Duas a três	0	0%
Sem Resposta	0	0%
Total Geral	114	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Esse percentual de totalidade das docentes atuarem em apenas uma instituição escolar se deve ao processo de universalização da jornada ampliada na rede pública de ensino do Distrito Federal a partir de 2000, considerando que a professora alfabetizadora adquire lotação e exercício em unidade escolar de uma Coordenação Regional de Ensino.

Art. 4º A Lotação Definitiva é adquirida por:

- I. Procedimento de Remanejamento Externo, observado o disposto nesta Portaria e em Edital próprio;
- II. permuta, observado o disposto nesta Portaria;
- III. ingresso na SEEDF quando, no dia da posse, for encaminhado para carência definitiva em Centro de Educação Profissional, para atuar em componente curricular exclusivo de concurso/ atuação da Educação Profissional (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 3).

Nesse processo, tem-se a carga horária de 40 horas semanais, distribuídas diariamente em 5 horas de regência com turma de alfabetização (1º ao 3º ano) e 3 horas de coordenação pedagógica no turno contrário ao da regência. Ressaltamos que tanto a conquista da jornada ampliada, quanto a lotação/exercício em uma única instituição de ensino são conquistas importantes dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal; resultado de muitas lutas históricas e greves dos trabalhadores realizadas no período de 1990 a 1995, sempre buscando melhores condições de trabalho, de remuneração e de formação continuada docente.

Assim, buscando compreender as singularidades das vivências constitutivas na carreira da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, elementos como escolhas, tempo, desafios e realizações são fundamentais na composição do ciclo de vida

profissional. Desse modo, os sentimentos, necessidades, realizações e expectativas das professoras alfabetizadoras ao longo do ciclo de vida profissional revelam movimentos de contradição e mediação do trabalho docente da professora alfabetizadora. Conforme a pesquisa de Day (2001), analisar desenvolvimento profissional é se voltar à aprendizagem dos adultos, considerando que, no caso dos professores, ela poderá receber influências de inúmeros fatores.

[...] experiências de trabalho, histórias de vida, fases da carreira, condições e contextos sociais e políticos, culturas da escola, liderança e apoio de pares, oportunidades para a reflexão, diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema, a qualidade das experiências de aprendizagem, a relevância da experiência de aprendizagem face as necessidades intelectuais e emocionais, a sua confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos, a assunção da sua aprendizagem (DAY, 2001, p. 313-314).

Ainda, segundo Hoça, Romanowski e Cartaxo (2016), o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador nasce, em um primeiro momento de incertezas, e se intensifica com a estabilidade na prática alfabetizadora, favorecendo a continuidade para tornar-se professor alfabetizador. Esse movimento é materializado por vivências ao longo do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora.

“Não foi sempre assim, mas com o passar dos anos fui amando e me interessando cada vez mais pela minha profissão que defendo com muito orgulho. Assim me sinto hoje, orgulhosa da profissão que a vida escolheu para mim, mas que logo a adotei e da profissional que me tornei.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Neste momento atual da minha vida profissional me sinto mais estimulada, mais motivada e mais entusiasmada do que nunca a atuar em turmas de alfabetização. Por quê? Porque eu fui descobrindo ao longo desses últimos anos “segredinhos” de como atuar em qualquer turma, de qualquer série e que fazem as aulas de qualquer professor fluírem da melhor maneira possível.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

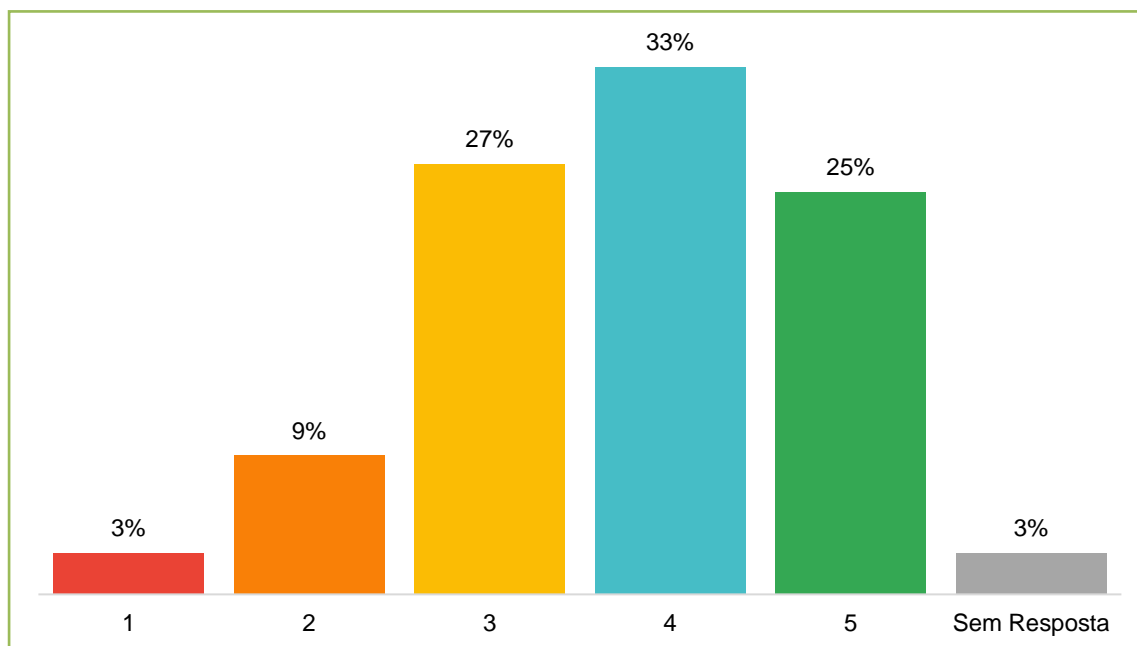
Assim, os indicadores materializados na entrevista-narrativa e nas respostas dadas ao questionário revelam as vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora. Desse modo, podemos elencar duas importantes categorias analíticas que se entrelaçam na totalidade e temporalidade histórica e dialética, e emergem do nosso objeto de pesquisa: **“Marcas do ciclo de vida profissional”** e **“Vivências singulares do ciclo de vida profissional”**. Essas duas categorias carregam elementos distintos da análise do fenômeno que compõe o objeto de estudo. São elementos que fazem a diferença no ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, revelando ações e atividades construídas.

A categoria **“Marcas do ciclo de vida profissional”** sintetiza elementos da trajetória pessoal e profissional em cada sujeito e fica mais evidenciada no processo de vivência, pois cada professora alfabetizadora significa e dá sentido diferente para esses elementos; entretanto temos singularidades sociais e totalitárias nesse processo de compreensão do ciclo de vida profissional. Essas singularidades podem ser percebidas por meio das principais razões que levaram as professoras alfabetizadoras a escolherem a docência: por interesse específico pela profissão ou por dar maior acesso ao mercado de trabalho. São mulheres que, pelo seu perfil social e de formação, escolheram a docência na alfabetização por falta de escolha, ou por se identificarem com profissão ou por ser uma profissão que ofereça oportunidades de trabalho.

Desse modo, a categoria analítica **“Marcas do ciclo de vida profissional”** compreende elementos distintos que explicam o objeto de pesquisa e revelam as suas múltiplas determinações: realização e desafios da alfabetização; compromisso e identificação com os alunos/crianças; trabalho coletivo e relação com os pares; elementos de valorização e desvalorização; resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora.

A categoria **“Vivências singulares do ciclo de vida profissional”** revela as várias e diversificadas formas da professora alfabetizadora viver num processo contínuo sustentado pelo projeto de desenvolvimento na alfabetização dos sujeitos envolvidos. O ciclo de vida profissional é constituído por vivências singulares com as marcas - processos de objetivação e subjetivação - e que nas narrativas de vida profissional e pessoal apontam para elementos singulares, tais como, identificação, satisfação, emoção, trabalho objetivo, compromisso.

No percurso de análise das categorias **“Marcas do ciclo de vida profissional”** e **“Vivências singulares do ciclo de vida profissional”**, buscamos revelar a materialidade da entrevista-narrativa e das respostas dadas às questões 16 e 17, considerando as fases de vivência na carreira e as realizações das professoras alfabetizadoras ao longo do ciclo de vida profissional. Em relação ao nível de satisfação profissional vivenciado no momento da carreira, pediu-se que indicassem o grau de satisfação no momento da carreira com 1 para totalmente insatisfeita e 5 para muito satisfeita. A partir da Figura 11 pode-se concluir que 58% das professoras se consideram satisfeitas ou muito satisfeitas no atual momento da carreira (soma de 33% satisfeitas e 25% muito satisfeitas), embora, um percentual significativo de 27%, afirmaram não estarem nem satisfeitas nem insatisfeitas. Existem mudanças de atitudes e estado emocional com o decorrer do tempo de docência que podem interferir no desenvolvimento profissional, visto que os fatores de satisfação e insatisfação refletem até mesmo o investimento que se faz na carreira.

FIGURA 11 – SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NO MOMENTO DA CARREIRA

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Considerando o percentual de 58% das professoras afirmarem estar satisfeitas ou muito satisfeitas no momento atual da carreira, e 12% das professoras estarem insatisfeitas (soma de 3% totalmente insatisfeita e 9% insatisfeita), podemos relacionar esse nível de satisfação profissional a fatores internos e ligados ao perfil social das docentes, como a realização pessoal, o interesse específico pela profissão e pela área de educação, o reconhecimento profissional; mas também a fatores externos, como a estabilidade, a remuneração, as condições de trabalho, segurança e relações interpessoais estabelecidas no ambiente de atuação. Segundo Alves (1997), a satisfação com a carreira docente pode estar relacionada a fatores intrínsecos (sentimentos, emoções, experiências) e extrínsecos (condições de trabalho, reconhecimento, oportunidades). Infere-se que a satisfação geralmente está relacionado com a escolha, identificação pessoal com a docência e compromisso com o processo de aprendizagem dos estudantes; e a insatisfação relaciona-se com as condições de trabalho e remuneração.

“Ao passar dos anos me sinto mais realizada porque vejo que consigo melhorar a cada dia a forma como ensino e melhoro as experiências de aprendizagem das crianças. Realmente acredito que tenho um propósito na vida e que meu trabalho faz a diferença. Só de pensar que meus primeiros estudantes já estão se formando na faculdade (já tive alunos concorrendo em

concurso de robótica nos EUA); pensar que participei um pouco da formação da vida de tantas pessoas, afirmo que vale a pena.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Mas, apesar de tudo, sou muito feliz por poder contar tudo isso. Por ter esse tanto de histórias. Por também ter influenciado a vida de tantas crianças (hoje já vários jovens adultos), assim como de várias professoras (muitas gostaram, outras nem tanto). Poder ouvir “eu te amo” de uma criança ao invés de ajudar uma pessoa a se endividar (como é o trabalho do meu irmão) é muito recompensador.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

Nesse percurso histórico e dialético de compreensão das vivências constitutivas do ciclo de vida profissional, as professoras alfabetizadoras responderam a questão 17, escolhendo de maneira estimulada a opção que melhor descreve os sentimentos que mais se aproximam do modo como vivenciam o trabalho docente no momento atual. Verifica-se na Tabela 6, que 26% das professoras alfabetizadoras declararam que no momento atual da carreira estavam fazendo experimentações, vivendo um momento de diversificação em que sentiam que estavam rompendo com a rigidez pedagógica, começando a criar e inovar no trabalho, sem seguir rigidamente os livros didáticos; e 19% disseram estar entusiasmadas diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia na profissão e que estão atreladas à experiência de se sentirem responsáveis por uma turma ou se sentirem como membro de um grupo. Ao contrário, 18% das professoras alfabetizadoras afirmam estarem preocupadas, angustiadas, com medo e sentindo-se solitárias.

TABELA 6 – SENTIMENTO NO MOMENTO DA CARREIRA

SENTIMENTO	QTD.	%
Fazendo experimentações, vivendo um momento de diversificação em que sinto que estou rompendo com a rigidez pedagógica, começo a criar e inovar o meu trabalho, sem seguir rigidamente os livros didáticos.	30	26%
Entusiasmado diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia na profissão e que estão atreladas à experiência de me sentir responsável por uma turma ou me sentir como membro de um grupo.	22	19%
Preocupado, angustiado, com medo, sentindo-me solitário. Percebo que há uma distância entre os ideais e as	20	18%

realidades cotidianas da sala de aula, há uma fragmentação do trabalho, sinto dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, percebo uma oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, sinto dificuldades com os alunos que criam problemas, dificuldade com o material didático inadequado e sinto falta de apoio e orientação.		
Estabilizado, vivenciando sentimentos de comprometimento definitivo com a docência e, ainda, assumindo responsabilidades.	15	13%
Em um estado de questionamento, com dúvidas quanto à carreira e quanto a profissão.	11	10%
Em um estado de serenidade e distanciamento afetivo, sinto me sereno na profissão e procuro me distanciar das lamentações frente à profissão.	10	9%
Outro	3	3%
Sem Resposta	3	3%
Total Geral	114	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Nesse cenário de relação ente o nível de satisfação profissional e sentimentos vivenciados no atual momento da carreira docente, consideramos importante o olhar para esses sentimentos e as fases de vivência na carreira.

Os determinantes de satisfação/insatisfação podem ser classificados em econômico, institucional, pedagógico, relacional e social. São fontes de satisfação/insatisfação dos professores, no fator econômico, os salários; no nível institucional, a pressão que o caráter centralizador-conservador exerce na instituição; no âmbito pedagógico, as condições de trabalho, os êxitos e os fracassos dos alunos; no fator relacional, o relacionamento com os alunos e com os pares; no fator social, o *status* social conferido à profissão (ALVES, 1997, p. 98).

Considerando que 33,3% das professoras alfabetizadoras que responderam ao questionário se encontram na fase de 0 a 5 anos no ciclo de vida profissional e 23,7% se

encontram na fase de 6 a 10 anos, infere-se que 57% das docentes, que vivenciam os primeiros 10 anos na profissão docente estão satisfeitas com o trabalho. Com destaque para as professoras alfabetizadoras que estão no início do ciclo de vida profissional (0 a 5 anos), afirmarem ser um momento de experimentações e diversificação em que rompem com a rigidez pedagógica, talvez atrelada à formação acadêmica inicial; e buscam assim a inovação no trabalho, por vezes, pela contribuição da formação continuada. Quanto às professoras que estão vivenciando a fase de 6 a 10 anos no ciclo de vida profissional, percebe-se o entusiasmo diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia na profissão e que estão atreladas à experiência de se sentir responsável por uma turma ou como membro de um grupo. Esses aspectos demonstram maior envolvimento profissional, conhecimento do trabalho pedagógico e também interesse pela formação continuada.

As vivências singulares de satisfação profissional e sentimentos em relação ao trabalho docente podem sofrer alterações durante o ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras. Percebe-se, ainda na Tabela 6, que o percentual de 18% das docentes sentem-se preocupadas, angustiadas, com medo e solitárias. As professoras afirmam que ainda há uma distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, há uma fragmentação do trabalho, dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, dificuldades com os alunos que criam problemas e dificuldade com o material didático inadequado, além de falta de apoio e orientação. Considerando que 10,5% das professoras alfabetizadoras se encontram na fase de 11 a 15 anos, podemos relacionar esse momento de vivência na carreira à um período também de busca pelo conhecimento pedagógico e orientação profissional. Esses sentimentos marcantes nessa fase do ciclo de vida profissional também se relacionam com os dados analisados na Tabela 3 (Ver p. 147), pela qual percebe-se que 54% das professoras alfabetizadoras acreditam que a formação continuada foi/está sendo significativa para o trabalho pedagógico nos 10 primeiros anos do ciclo de vida profissional (soma de 25% até 5 anos e 29% de 06 a 10 anos – Ver Tabela 3, p. 147). Podemos acrescentar a esse grupo docente as professoras alfabetizadoras que se encontram na fase de 11 a 15 anos, considerando os sentimentos vivenciados no atual momento da carreira.

“Com o passar dos anos fui me conscientizando da importância do meu papel como educadora, buscando por aperfeiçoamento, o que me trouxe segurança para a profissão, consequentemente resultados positivos ao final de cada ano. Isso por si só me faz feliz e realizada como professora.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

Nesse processo de análise dos dados, verifica-se ainda na Tabela 6, que 32% das professoras alfabetizadoras afirmam se sentirem estabilizadas, vivenciando sentimentos de comprometimento definitivo com a docência e, ainda, assumindo responsabilidades; num estado de serenidade e distanciamento afetivo, serena na profissão e distanciando das lamentações frente à profissão. Mas também, algumas dessas professoras alfabetizadoras têm vivenciado sentimentos de questionamentos, com dúvidas quanto à carreira e quanto a profissão. Podemos assim, inferir que esse movimento dialético de sentimentos pode ser relacionado às professoras que se encontram na fase de 16 a 20 anos e de 21 a 25 anos, ou até mesmo acima de 25 anos. Isso se explica pelo fato de nessas fases as professoras alfabetizadoras já terem mais experiência profissional e conhecimentos específicos da docência; se sentindo assim estabilizadas, comprometidas; mas também podendo se sentirem inseguras e duvidosas quanto à profissão. Portanto, o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora mantém tempos e espaços marcantes e em constante movimento, entretanto, sem muitas evidências de etapas, considerando junto ao tempo de vivência os elementos e fatores do perfil social, perfil de formação, escolhas e realizações das docentes.

Os professores apresentam no decorrer da trajetória profissional três processos em desenvolvimento: Processo de crescimento individual, em termos de capacidade, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha [...] (GONÇALVES, 2000, p. 14).

Ainda no movimento de análise das categorias **“Marcas do ciclo de vida profissional”** e **“Vivências singulares do ciclo de vida profissional”**, buscamos analisar as respostas dadas às questões 18, 20 e 21 do questionário, considerando as fases de vivência na carreira, as realizações profissionais das professoras alfabetizadoras e os aspectos que elas consideram positivos para o trabalho docente ao longo do ciclo de vida profissional. Em relação a realização profissional na docência, solicitou-se que as professoras indicassem o grau de realização profissional para cada um dos aspectos listados, sendo a opção 1 para “nenhum pouco realizado” e 5 para “totalmente realizado”. A partir das Tabelas 7 e 8, conclui-se que a relação com os alunos e com a equipe gestora foram os aspectos que proporcionam mais realização profissional para as professoras alfabetizadoras, sendo que 76% e 77% do total avaliaram com 4 ou 5 (soma de 37% nota 4 e 39% nota 5 para a relação com os alunos e soma de 38% nota 4 e 39% nota 5 para a relação com a equipe gestora), respectivamente. Para os

aspectos que proporcionam pouca ou nenhuma realização, o plano de carreira (43%, soma de 23% nota 1 e 20% nota 2) e a remuneração (35%, soma de 15% nota 1 e 20% nota 2) foram os mais avaliados percentualmente com nota 1 ou 2.

TABELA 7 – REALIZAÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

Grau de realização profissional	A relação com os alunos		A relação com os pares		A relação com a equipe gestora		A relação com os pais		A carga horária	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
1	0	0%	2	2%	6	5%	5	4%	3	3%
2	7	6%	13	11%	2	2%	14	12%	10	9%
3	19	17%	19	17%	18	16%	30	26%	22	19%
4	42	37%	48	42%	43	38%	38	33%	39	34%
5	44	39%	31	27%	44	39%	26	23%	39	34%
Sem Resposta	2	2%	1	1%	1	1%	1	1%	1	1%
Total Geral	114	100%	114	100%	114	100%	114	100%	114	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

TABELA 8 – REALIZAÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA (CONTINUAÇÃO)

Grau de realização profissional	A remuneração		O plano de carreira		A infraestrutura da escola		O material didático		A atividade docente	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
1	17	15%	26	23%	12	11%	5	4%	1	1%
2	23	20%	23	20%	11	10%	26	23%	9	8%
3	31	27%	33	29%	31	27%	35	31%	22	19%
4	32	28%	24	21%	34	30%	33	29%	44	39%
5	10	9%	4	4%	24	21%	14	12%	36	32%
Sem Resposta	1	1%	4	4%	2	2%	1	1%	2	2%
Total Geral	114	100%	114	100%	114	100%	114	100%	114	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Destacamos que os aspectos que proporcionam mais realização profissional para as professoras alfabetizadoras estão relacionados com a perspectiva de trabalho e sociedade. O trabalho docente se apoia nas interações e vivências que este estabelece com os alunos e os

demais atores da comunidade escolar, principalmente a equipe gestora. Na teoria histórico-cultural, a vivência é o movimento dinâmico do desenvolvimento do ser social, ou seja, a personalidade é constituída nas e pelas vivências do sujeito, nas diversas atividades que este realiza ao longo de sua vida, nas diferentes esferas da vida social que constituem a realidade concreta.

“Quando paro para pensar quais foram meus maiores desafios, vejo que todo ano foi um desafio! Cada turma, cada tipo de estudante, cada curso novo e sua aplicação, trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais que para mim é um tema muito complexo, ter uma equipe querida e as pessoas saírem da escola (que dor, até escrevendo as lágrimas me vem aos olhos), mas também para o bom convívio das pessoas (porque muitos gestores esquecem que faz parte das competências deles o bem estar emocional dos servidores na escola).” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

Podemos assim, partindo da categoria vigotskiana *pereživânie* (vivência), ressaltar que a relação com os alunos e com a equipe gestora são elementos positivos marcantes para a realização profissional docente na alfabetização, levando a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles para a constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora.

A maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral (GONÇALVES e SIMÕES, 1991, P. 140).

Por outro lado, aspectos como o plano de carreira, a remuneração e as condições de trabalho (infraestrutura da escola, material didático, carga horária) são considerados pelas professoras alfabetizadoras como elementos negativos para a realização profissional docente e para a constituição do ciclo de vida profissional. Gatti (1997) afirma que a sociedade não reconhece a responsabilidade dos professores de ensino fundamental como agentes prioritários das possibilidades no tocante à formação das gerações futuras. Assim, são muitas as dificuldades de consolidação das estruturas de carreira docente para a categoria e os níveis salariais atribuídos aos professores.

O conceito de capital humano - ou seja, mais extensivamente, de recursos humanos - busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Isso

justifica o porquê de os planos de carreira docente, do mesmo modo que a legislação e as normas de carreira do magistério, valorizarem como critério para progressão a titulação do professor, visto que, segundo essa teoria, o investimento no indivíduo significa aumento da produtividade e superação do atraso econômico. Todavia, a relação entre escolaridade e produtividade ainda precisa ser mais investigada (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Em relação aos aspectos que as professoras alfabetizadoras consideram positivos para o trabalho docente ao longo do ciclo de vida profissional, solicitou-se na questão 20 do questionário que as docentes avaliassem os aspectos listados de acordo com o quanto os considera positivos para o trabalho docente na alfabetização; sendo notas de 1 a 5, em que 1 representava “negativo” e 5 “muito positivo”. A partir das Tabelas 9 e 10 conclui-se que a autonomia (86%, soma de 25% nota 4 e 61% nota 5) e a possibilidade de transformação na vida dos alunos (80%, soma de 30% nota 4 e 50% nota 5) são os aspectos considerados mais positivos pelas professoras alfabetizadoras, sendo avaliados com notas 4 ou 5. O plano de carreira/salário foi o mais aspecto considerado mais negativo para o trabalho docente, sendo que 33% das professoras alfabetizadoras avaliaram com nota 1 (12%) ou 2 (21%).

TABELA 9 – ASPECTOS POSITIVOS PARA O TRABALHO DOCENTE

Grau de avaliação	Autonomia		Realização pessoal		Relação interpessoal		Carga horária	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
1	1	1%	1	1%	0	0%	0	0%
2	2	2%	5	4%	5	4%	7	6%
3	9	8%	17	15%	17	15%	19	17%
4	28	25%	35	31%	50	44%	37	32%
5	70	61%	54	47%	36	32%	47	41%
Sem Resposta	4	4%	2	2%	6	5%	4	4%
Total Geral	114	100%	114	100%	114	100%	114	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

**TABELA 10 – ASPECTOS POSITIVOS PARA O TRABALHO DOCENTE
(CONTINUAÇÃO)**

Grau de avaliação	Plano de carreira/ Salário		Atividade docente		Estabilidade		Possibilidade de transformação na vida dos alunos	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
1	14	12%	3	3%	4	4%	0	0%
2	24	21%	5	4%	3	3%	1	1%
3	26	23%	13	11%	15	13%	6	5%
4	27	24%	50	44%	25	22%	34	30%
5	19	17%	39	34%	61	54%	57	50%
Sem Resposta	4	4%	4	4%	6	5%	16	14%
Total Geral	114	100%	114	100%	114	100%	114	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Ressaltamos que os aspectos que as professoras alfabetizadoras consideram mais positivos para o trabalho docente ao longo do ciclo de vida profissional foram a autonomia e a possibilidade de transformação na vida dos alunos. Esses aspectos dialogam com os aspectos que mais proporcionam realização profissional para as professoras alfabetizadoras e também estão relacionados com a perspectiva de trabalho e sociedade.

Para Contreras (2002), ter condições de trabalho, bom salário e possibilidades de tomar decisões podem parecer autonomia, mas podem também encerrar formas mais refinadas ou brandas de controle. Somente se e quando os professores puderem imprimir na docência (nos conteúdos, práticas, avaliações) a reflexão crítica sobre suas aspirações, visões de mundo e experiências é que a autonomia poderia ser entendida como qualidade educativa; mais que um aspecto considerado positivo para o trabalho docente.

Nesse sentido, é necessário ao docente se reconhecer um trabalhador de um fazer intencional, visando uma dialética construtiva em busca da libertação por meio de um conhecimento que eleve o ser humano moral e intelectualmente, ampliando sua consciência do senso comum para a consciência filosófica (Gramsci, 2001).

Quanto ao aspecto da possibilidade de transformação na vida dos alunos, infere-se que as professoras alfabetizadoras percebem a função docente como a de um agente transformador.

Essa perspectiva do trabalho docente engajado com a transformação social, formação para a cidadania e formação integral do sujeito permeiam os documentos orientadores das políticas públicas e também da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

As políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores redimensionam o papel do professor, propondo o repensar de suas práticas para poder responder às novas exigências pedagógicas, que também se vinculam às novas demandas de qualificação profissional. Sendo assim, num movimento histórico e contraditório, a formação de professores vem se afastando de uma perspectiva que toma a educação como prática social concreta; e a identidade profissional docente se torna fragilizada quanto à formação teórica, mas valorizada quanto ao aperfeiçoamento da prática e dos saberes técnicos para uma educação de qualidade.

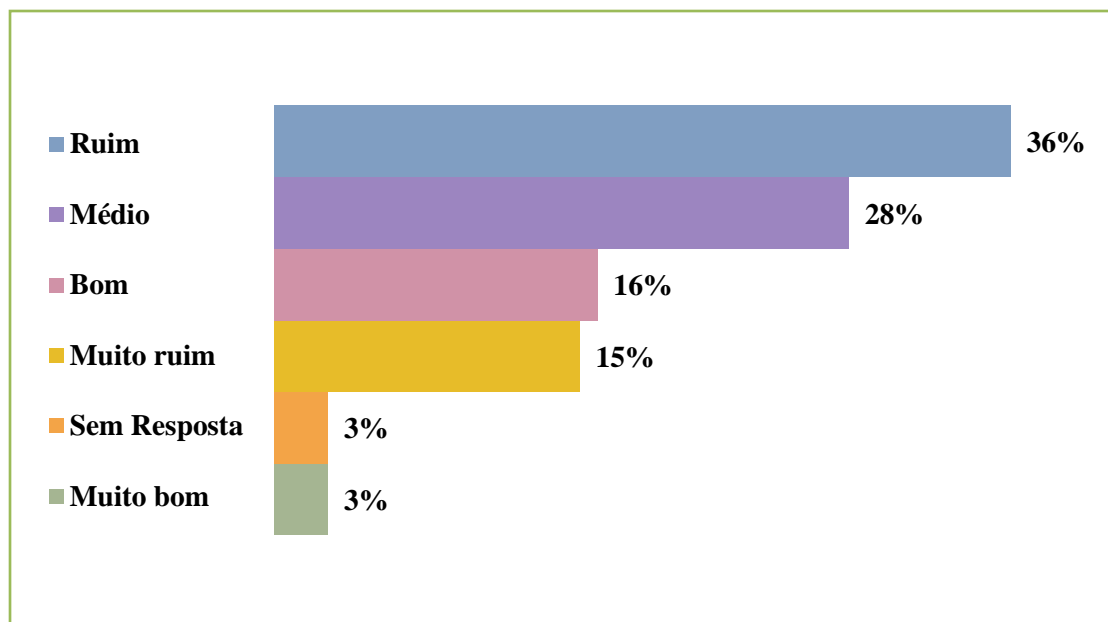
A função docente tem como tarefa primordial compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não-institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-as na complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana. Para realizá-la com competência, o professor deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos de conhecimento, mas isso é insuficiente para sua atuação. Utilizando essas ferramentas, é preciso construir categorias de análise a partir de uma síntese que permita, dialeticamente, compreender as concepções e intervir nas práticas educativas no sentido de transformar a realidade (CURADO SILVA, 2011, p. 13).

Nesse sentido, considerando que para as professoras alfabetizadoras afirmam que a possibilidade de transformação na vida do estudante é um dos aspectos mais importantes para o trabalho docente, entendemos que há uma especificidade do trabalho do professor alfabetizador, relacionado a busca por resultados mais imediatos no processo de alfabetização que podem trazer marcas e vivências singulares na constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Ainda sobre as escolhas, a realização profissional na docência e os aspectos positivos para o trabalho docente ao longo do ciclo de vida profissional, fez-se necessário compreender a percepção das professoras alfabetizadoras quanto ao nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor. Nesse sentido, como podemos observar na Figura 12, a análise das respostas dadas à questão 21 do questionário revelou que 51% das professoras alfabetizadoras acreditam que o nível de reconhecimento social em relação ao profissional

professor é ruim (36%) ou muito ruim (15%); 28% acreditam em um nível de reconhecimento médio e apenas 19% das professoras acreditam ser bom (16%) ou muito bom (3%).

FIGURA 12 – PERCEPÇÃO DO NÍVEL DE RECONHECIMENTO SOCIAL



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Partindo dos dados apresentados na Figura 12, infere-se a importância da luta pelo reconhecimento social em relação ao profissional professor, principalmente numa dimensão política. A percepção das professoras alfabetizadoras sobre a sua própria profissão denota urgência no reconhecimento da importância da classe docente. Tomando o percentual de 28% das docentes que afirmaram que o nível de reconhecimento da profissão do professor é médio, se faz necessário compreender a complexidade do trabalho docente, que envolve aspectos de objetividade e de subjetividade. Desse modo, mesmo com o percentual de 58% das professoras afirmarem estar satisfeitas ou muito satisfeitas no atual momento da carreira (Ver Figura 11, p. 170), podemos afirmar que a satisfação não está atrelada ao reconhecimento social em relação ao profissional professor, necessitando de uma política nacional de formação e valorização docente.

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação

pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (FREITAS, 2007, p. 1204)

Portanto, a categoria analítica **“Marcas do ciclo de vida profissional”** compreende todos esses elementos distintos da análise do fenômeno que compõe o objeto de estudo e revelam as suas múltiplas determinações: realização e desafios da alfabetização; compromisso e identificação com os alunos/crianças; trabalho coletivo e relação com os pares; elementos de valorização e desvalorização; resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora. Essas marcas são constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

E ainda nesse percurso de desvelamento, consideramos importante as relações histórico-sociais que constituem o nosso objeto. Desse modo, buscamos analisar as múltiplas determinações que emergem do objeto em análise e que nos revelam a categoria **“Vivências singulares do ciclo de vida profissional”**. Assim, para compreender as relações entre a experiência docente na alfabetização e as singularidades da formação continuada, da satisfação e da realização na carreira, construiu-se o cruzamento das respostas dadas às questões 10 e 12 a 21 do questionário e a materialidade dos relatos de vivências ao longo do ciclo de vida profissional revelados na entrevista-narrativa. Para isso, se faz importante o movimento dialético entre as marcas e as vivências singulares ao longo do processo de desenvolvimento profissional.

Em relação ao tempo de experiência docente na alfabetização e em que momento da vida profissional a formação continuada foi/é significativa para o trabalho pedagógico, pode-se constatar nas Tabelas 11 e 12, que conforme maior for o tempo de experiência na alfabetização, maior é a percepção da formação continuada como significativa para a docência ao longo do ciclo de vida profissional. Destacamos que os 10 primeiros anos de docência em turmas de alfabetização são marcados pela procura de aperfeiçoamento e cursos de formação continuada com ênfase na prática pedagógica para a alfabetização.

TABELA 11 - ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS FORMAÇÃO CONTINUADA SIGNIFICATIVA

Anos de alfabetização/ Formação continuada significativa	Até 5 anos		De 6 a 10 anos		De 11 a 15 anos		De 16 a 20 anos		De 21 a 25 anos	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
0 a 5 anos	21	41%	12	24%	4	8%	1	2%	2	4%
6 a 10 anos	4	24%	7	41%	1	6%	2	12%	1	6%
11 a 15 anos	0	0%	4	57%	1	14%	1	14%	0	0%
16 a 20 anos	4	20%	6	30%	3	15%	1	5%	3	15%
21 a 25 anos	0	0%	2	14%	3	21%	3	21%	3	21%
Acima de 25 anos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	67%
Total Geral	29	26%	31	28%	12	11%	8	7%	11	10%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

TABELA 12 - ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS FORMAÇÃO CONTINUADA SIGNIFICATIVA CONTINUAÇÃO

Anos de alfabetização/ Formação continuada significativa	Acima de 25 anos		Nenhum		Sempre		Sem Resposta		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
0 a 5 anos	3	6%	1	2%	0	0%	7	14%	51	100%
6 a 10 anos	0	0%	0	0%	0	0%	2	12%	17	100%
11 a 15 anos	0	0%	0	0%	1	14%	0	0%	7	100%
16 a 20 anos	0	0%	1	5%	0	0%	2	10%	20	100%
21 a 25 anos	2	14%	0	0%	0	0%	1	7%	14	100%
Acima de 25 anos	1	33%	0	0%	0	0%	0	0%	3	100%
Total Geral	6	5%	2	2%	1	1%	12	11%	112	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Por conseguinte, nota-se que 65% das professoras alfabetizadoras de 0 a 5 anos e também 65% das professoras com 6 a 10 anos de docência na alfabetização acreditam que a

formação continuada foi/é significativa nos primeiros 10 anos de experiência; 71% das professoras com 0 a 15 anos afirmam que apenas entre 6 e 15 anos da carreira a formação continuada foi/é significativa; já para as mais experientes com mais de 25 anos de experiência 100% disseram que a formação continuada foi/é significativa com mais de 21 anos de carreira. Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.01799, sendo assim, pode-se rejeitar a hipótese nula e há associação entre a experiência na alfabetização e a percepção de que momento da vida profissional a formação continuada foi significativa para o trabalho pedagógico.

“Fiz poucos cursos específicos na área de alfabetização, mas leio bastante sobre o tema, especialmente sobre as novas pesquisas que vão surgindo. Gosto muito do Arthur Gomes de Moraes, aplico em sala as Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética e percebo como faz sentido e ajuda na aprendizagem. Fiz o curso de matemática do PNAIC, onde aprendi muito sobre o ensino com jogos matemáticos e ponho em prática boa parte do que aprendi, sempre observando os resultados que são bem positivos.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Meu maior tempo de experiência como professora alfabetizadora é na escola atual, em Samambaia. Um lugar onde tenho aprendido muito, tanto com experiências positivas, como negativas também (que não são poucas), mas, não menos importantes. Participei de muitas formações ao longo dos anos, que acrescentaram muito em meu desempenho como professora alfabetizadora.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Desse modo, a formação continuada é um elemento importante na constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, sendo um fator comum e marcante em todas as fases do ciclo. Também podemos relacionar as marcas do ciclo de vida profissional - realização e desafios da alfabetização, compromisso e identificação com os alunos/crianças, e resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora - com a categoria analítica **“Processo de profissionalização”** que se revela nesse movimento de constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora pelas relações entre a formação inicial e formação continuada. A formação continuada é um elemento importante na constituição do ciclo de vida profissional, estabelecendo a marca de compromisso com a alfabetização dos alunos, a realização na profissão, mesmo diante dos desafios vivenciados no processo, e reafirmando o movimento de resistência do trabalho docente como professora alfabetizadora.

Nesse caminho, a partir da Tabela 13 tem-se o resultado do cruzamento das informações sobre o nível de satisfação das professoras em relação ao trabalho e a experiência

na alfabetização. Esse nível de satisfação em relação ao trabalho docente materializa as marcas do ciclo de vida profissional - realização e desafios da alfabetização, compromisso e identificação com os alunos/crianças, e resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora.

TABELA 13 - ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS NÍVEL DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Anos de alfabetização versus Nível de satisfação profissional	1		2		3		4		5		Sem Resposta		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
0 a 5 anos	1	2%	6	12%	13	25%	14	27%	17	31%	1	2%	51	100%
6 a 10 anos	2	12%	1	6%	8	46%	3	18%	3	18%	0	0%	17	100%
11 a 15 anos	0	0%	0	0%	1	14%	5	72%	0	0%	1	14%	7	100%
16 a 20 anos	0	0%	3	15%	5	25%	8	40%	4	20%	0	0%	20	100%
21 a 25 anos	0	0%	0	0%	3	21%	6	43%	5	36%	0	0%	14	100%
Acima de 25 anos	0	0%	0	0%	1	33%	1	33%	1	33%	0	0%	3	100%
Total Geral	3	3%	10	9%	31	28%	37	33%	30	26%	2	1%	112	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Conclui-se que o maior percentual de docentes que afirmaram estarem totalmente insatisfeitas (3%) ou insatisfeitas (9%) compreende as professoras com 0 a 10 anos de experiência na alfabetização (total de 12%), e também as docentes que estavam em maior proporção de neutras (28%), ou seja, nem insatisfeitas e nem satisfeitas, formalizando 40% do total de docentes que responderam ao questionário. As professoras que declararam estarem em maior percentual satisfeitas se encontram na fase de 21 a 25 anos de alfabetização; estando 59% delas satisfeitas (33%) ou muito satisfeitas (26%). Essas docentes também foram as que em

maior fração estavam muito satisfeitas em comparação as demais que se encontram nas outras fases do ciclo de vida profissional. Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.2984, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre essas duas variáveis/questões, a experiência na alfabetização não está relacionada ao nível de satisfação profissional. Essa análise de cruzamento dos dados reafirma a relação entre as categorias analíticas “**Marcas do ciclo de vida profissional**” e “**Vivências singulares do ciclo de vida profissional**”, sendo o ciclo de vida profissional constituído por vivências singulares, como emoção, identificação e compromisso, que se entrelaçam num processo de mediação e resistência entre a realização profissional e os desafios da alfabetização.

Ainda nesse sentido, buscou-se no cruzamento de dados das Tabelas 14 e 15, compreender a associação entre a experiência na docência e o modo como as professoras alfabetizadoras se sentem no momento da carreira. Para isso, categorizou-se as descrições apresentadas em letras alfabéticas para facilidade de leitura das tabelas. As opções de descrição do sentimento atual na carreira (Ver Tabela 6, p. 171) foram as seguintes:

A - Em um estado de questionamento, com dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.

B - Em um estado de serenidade e distanciamento afetivo, sinto-me serena na profissão e procuro me distanciar das lamentações frente à profissão.

C - Entusiasmada diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia na profissão e que estão atreladas à experiência de me sentir responsável por uma turma ou me sentir como membro de um grupo.

D - Estabilizada, vivenciando sentimentos de comprometimento definitivo com a docência e, ainda, assumindo responsabilidades.

E - Fazendo experimentações, vivendo um momento de diversificação em que sinto que estou rompendo com a rigidez pedagógica, começo a criar e inovar o meu trabalho, sem seguir rigidamente os livros didáticos.

F - Preocupada, angustiada, com medo, sentindo-me solitária. Percebo que há uma distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, há uma fragmentação do trabalho, sinto dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, percebo uma oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, sinto dificuldades com alunos que criam problemas, dificuldade com material didático inadequado e sinto falta de apoio e orientação.

TABELA 14 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS SENTIMENTO ATUAL NA CARREIRA

Anos de alfabetização/ Sentimento na carreira	A		B		C		D	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
0 a 5 anos	7	14%	5	10%	9	18%	5	10%
6 a 10 anos	0	0%	2	12%	5	29%	2	12%
11 a 15 anos	0	0%	0	0%	1	14%	1	14%
16 a 20 anos	0	0%	0	0%	1	5%	3	15%
21 a 25 anos	1	7%	2	14%	5	36%	4	29%
Acima de 25 anos	1	33%	1	33%	1	33%	0	0%
Total Geral	9	8%	10	9%	22	20%	15	13%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

TABELA 15 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS SENTIMENTO ATUAL NA CARREIRA (CONTINUAÇÃO)

Anos de alfabetização/ Sentimento na carreira	E*		F		Outro		Sem Resposta		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
0 a 5 anos	16	31%	7	14%	0	0%	2	4%	51	100%
6 a 10 anos	4	24%	4	24%	0	0%	0	0%	17	100%
11 a 15 anos	5	71%	0	0%	0	0%	0	0%	7	100%
16 a 20 anos	3	15%	9	45%	3	15%	1	5%	20	100%
21 a 25 anos	2	14%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%
Acima de 25 anos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	100%
Total Geral	30	27%	20	18%	3	3%	3	3%	112	100%

*alternativa predominante

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Verifica-se que para 31% das professoras alfabetizadoras menos experientes, com 0 a 5 anos, e 71% para as docentes com 11 a 15 anos de docência na alfabetização o principal

sentimento atual na carreira é descrito por um período de experimentações, de diversificação na prática pedagógica, perspectiva de criar e inovar no trabalho pedagógico, sem seguir rigidamente os livros didáticos. Para as professoras com 6 a 10 anos e 21 a 25 anos, 29% e 36% respectivamente, declararam que se sentem entusiasmadas diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia na profissão e que estão atreladas à experiência de se sentirem responsáveis por uma turma ou se sentirem como membro de um grupo. Já para as professoras com 16 a 20 anos de docência em alfabetização, 45% afirmaram que se sentem preocupadas, angustiadas, com medo, algumas vezes solitárias. Esses sentimentos são expressos por aspectos como distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, fragmentação do trabalho, dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, dificuldade com material didático inadequado e falta de apoio e orientação.

Por fim para as professoras mais experientes, com mais de 25 anos de alfabetização, o sentimento foi diverso, sendo que cada uma das respondentes dentre 3 no total, respondeu com uma alternativa diferente. Não foi possível realizar o teste de associação para o cruzamento por não atender o pressuposto de independência, visto que, o respondente podia escolher mais de uma alternativa para o modo como se identificava no atual momento da carreira.

Infere-se que 60% das professoras alfabetizadoras, que se encontram de 0 até acima de 25 anos de docência em turmas de alfabetização, afirmam que o sentimento atual na carreira é de entusiasmo com a profissão, estabilidade e comprometimento com a docência, responsabilidade com o processo de aprendizagem dos estudantes e satisfação com as experiências pedagógicas.

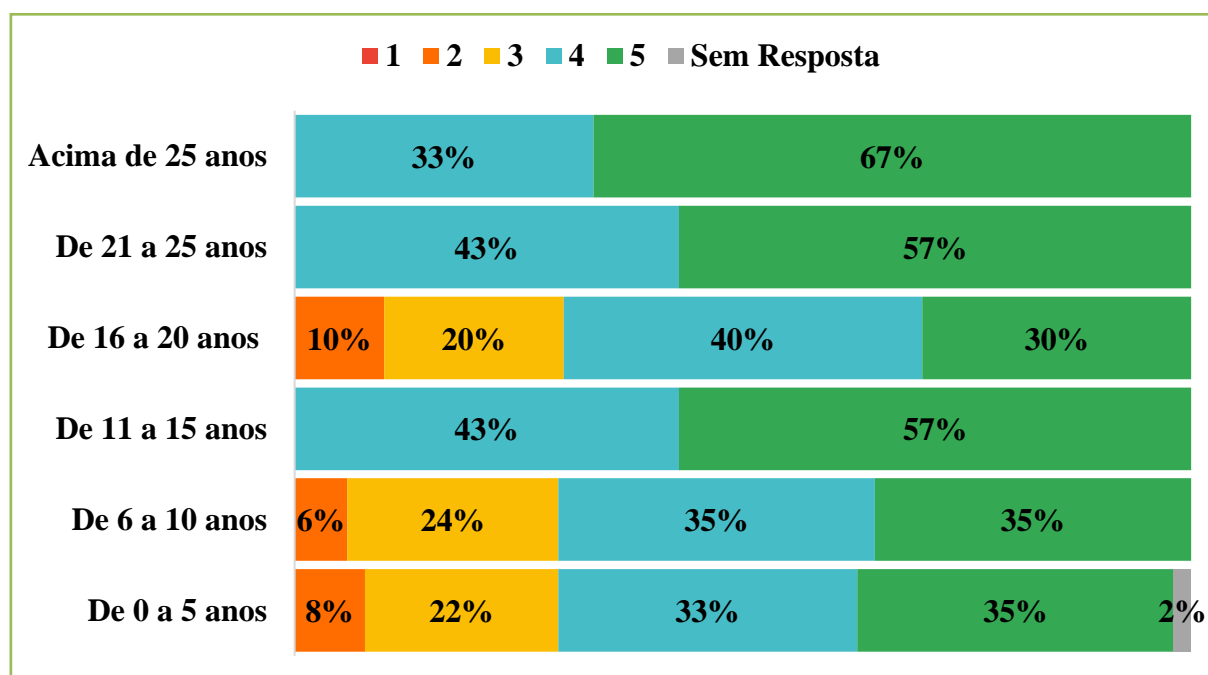
“Ainda insegura entrei na sala de aula temerosa, mas, a cada avanço dos estudantes, crescia em mim um sentimento de esperança e de fascínio. Meus maiores desafios na prática docente, foram as questões sociais em que nossos alunos estão inseridos, e as diversas situações que surgem no dia a dia de sala de aula, a vulnerabilidade social que interfere diretamente no aprendizado do estudante.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Para ir me definindo como professora alfabetizadora eu precisei primeiramente mudar o meu conceito de como acontece o processo de aprendizagem. Eu precisei tirar o meu foco de como se ensina para como se aprende, ou seja, tive que tirar o foco de mim enquanto professora autoritária e que queria uma turma fazendo exatamente o que eu queria, do jeitinho que eu queria, para passar a avaliar se daquela forma que eu estava desenvolvendo a minha aula, todas as crianças estavam alcançando os objetivos que haviam sido estabelecidos.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Assim, a categoria “**Marcas do ciclo de vida profissional**” revela os elementos que fazem a diferença no ciclo de vida profissional: realização e desafios da alfabetização; compromisso e identificação com os alunos/crianças; trabalho coletivo e relação com os pares; elementos de valorização e desvalorização; resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora. Nesse sentido, para compreender esses elementos do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, realiza-se nas Figuras 13 a 22 o cruzamento de respostas sobre o grau de realização profissional com aspectos pertinentes à docência em comparação ao tempo de alfabetização, considerando as notas para os elementos: relação com os alunos, relação com os pares (professores), relação com a equipe gestora, relação com os pais, remuneração (salário), plano de carreira, infraestrutura da escola, material didático, carga horária e atividade docente.

A partir da Figura 13 conclui-se que 100% das professoras alfabetizadoras com mais de 20 anos (de 21 a 25 anos e acima de 25 anos) de docência em alfabetização e das docentes com 11 a 15 anos de alfabetização afirmam estarem realizadas ou totalmente realizadas com a relação com os alunos, pois deram nota 4 ou 5 para essa relação.

FIGURA 13 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS REALIZAÇÃO COM A RELAÇÃO COM OS ALUNOS



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Destacamos que em média 70% das professoras alfabetizadoras que se encontram no início da carreira em turmas de alfabetização (0 a 10 anos) e também de 16 a 20 anos de docência em alfabetização, declaram estarem realizadas ou totalmente realizadas com a relação com os alunos. Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.7871, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre a experiência na alfabetização e a realização com a relação com os alunos.

Os elementos de realização e desafios da alfabetização, compromisso e identificação com os alunos/crianças e resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora marcam o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, independente do tempo de docência em alfabetização; e afirmam a vivência singular do compromisso das alfabetizadoras com a aprendizagem dos estudantes no processo de alfabetização. Assim, esses elementos constituem o ciclo de vida profissional e retratam o movimento de objetivação e subjetivação da profissão docente, considerando que os desafios são relações subjetivas diante da materialidade das condições de trabalho e do processo de aprendizagem dos alunos.

“Foram grandes os desafios, choros, anseios, frustrações, conversas com a turma e com minha família, alegrias, e, por fim a sensação de dever cumprido, quando percebi o êxito e o avanço dos meus estudantes.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Gosto de desafios! Contudo, isso não significa que não tive medo e insegurança, muito pelo contrário, quanto maior o desafio, maior é a cobrança que faço para mim mesma enquanto professora. Meu desejo sempre foi de alcançar 100% dos meus estudantes e dos objetivos.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Amo o que faço. Gosto de fazer um trabalho de qualidade desde as aulas de reforço. Tenho paixão por ver meus alunos crescerem.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Apesar de já ter completado 19 anos como professora alfabetizadora, ainda sinto o desejo de ver mais uma vez ao final do ano o progresso de cada criança, de ver a consolidação do processo de alfabetização.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

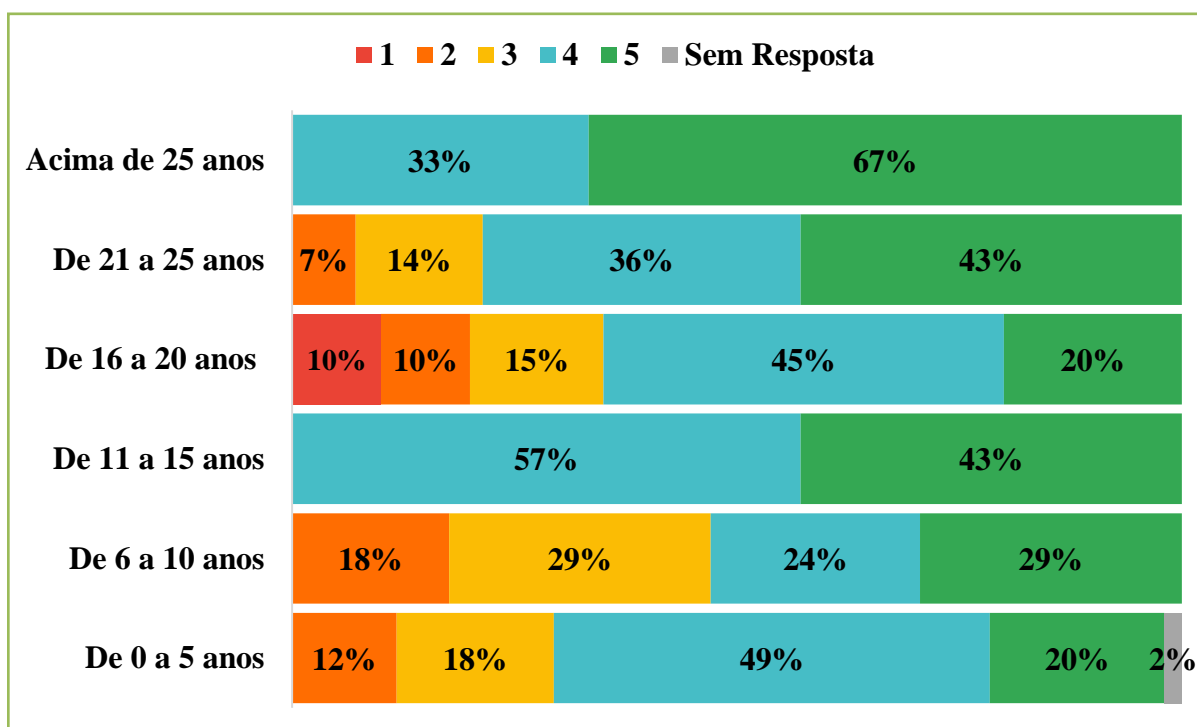
“Novo desafio e no final grande parte das metas alcançadas. Trabalhei nos anos seguintes com turmas de 2º e 3º anos, mas a cada ano os desafios aumentavam e me via com a missão de alfabetizar estudantes fora da faixa etária, nas turmas de 3º ano.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Nesses 24 anos de exercício do magistério estive apenas 2 anos na coordenação pedagógica, me sinto realizada em contribuir diretamente com a educação dos alunos, é gratificante vê-los utilizar a escrita em toda a sua

função social, é como se eu os ajudasse a retirar vendas dos olhos.”
(Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

A Figura 14 pontua que 100% das professoras com mais de 25 anos e das com 11 a 15 anos de docência em alfabetização declaram estarem realizadas ou totalmente realizadas com a relação com os pares, tendo escolhido nota 4 ou 5. As professoras com menos tempo de docência em alfabetização (de 0 a 5 anos e de 6 a 10 anos) afirmam em maior parcela estarem nem pouco nem totalmente realizadas, pois 18% e 29% deram nota 3 respectivamente, em comparação as demais. As professoras com 16 a 20 anos de docência em alfabetização afirmam em maior proporção pouco ou nenhum pouco realizadas com a relação com os pares, sendo que 20% desse grupo deram nota 1 (10%) ou 2 (10%). Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.3223, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre a experiência na alfabetização e a realização com a relação com os pares.

FIGURA 14 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS REALIZAÇÃO COM A RELAÇÃO COM OS PARES



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

O trabalho coletivo e relação com os pares revelam um movimento dialético de apoio e falta de apoio no exercício da docência em alfabetização, principalmente no que tange aos desafios; mas também ressalta a importância do trabalho em grupo, da troca de experiência com os pares e do aprendizado com as professoras alfabetizadoras mais experientes ao longo do ciclo de vida profissional. Desse modo, o trabalho coletivo e a relação com os pares marca o ciclo de vida profissional numa perspectiva também social e histórica do trabalho docente.

“Tive medo e insegurança no início, mas, o meu grupo de trabalho era muito unido e realmente trabalhávamos coletivamente. Com professoras mais experientes que eu (eu estava no meu segundo ano de trabalho) pude aprender muito sobre o processo de alfabetização.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Outro ponto fundamental na prática pedagógica, que enriquece e amplia conhecimento são as trocas com os pares, no caminhar junto, no apoio e acolhimento, nos fortalece e assim podemos aprimorar nossos conhecimentos e descobrir nossas próprias metodologias, aplicar as técnicas a partir das evidências científicas aliadas à nossa didática.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

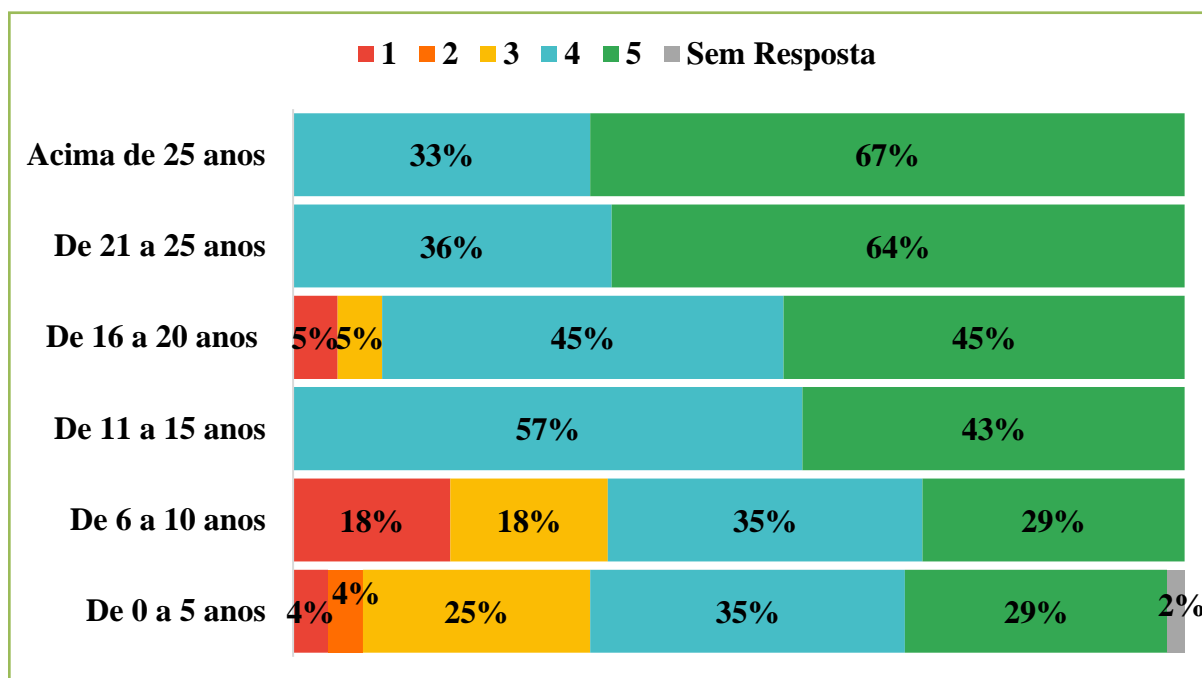
“Faço um parêntese que aprendi muitíssimo com uma amiga alfabetizadora incrível, Débora Dalla, muito da minha prática é influenciada por ela.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Nessa escola eu encontrei seres humanos incríveis que foram, são e serão referência para minha profissão por toda a minha vida. Foi lá que aprendi a ser professora. Melhor: comecei a aprender, pois todos os dias aprendo um pouco mais com meus novos alunos a cada ano.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

As narrativas das professoras alfabetizadoras demonstram que o processo de profissionalização e docência em alfabetização não se constroem apenas nos cursos de formação inicial e continuada, mas ao longo do ciclo de vida profissional, atrelado à relação com os pares e numa construção de identidade pessoal e profissional. Esse processo é dinâmico, ativo, de idas e vindas, de vivências pessoais e coletivas entre os pares. Segundo Basso (1998), o trabalho docente não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e desenvolvimento. Nesse sentido, o trabalho docente da professora alfabetizadora efetiva-se também por meio da ação mediadora da relação com os pares, num processo de objetivação e subjetivação ao longo do ciclo de vida profissional, revelando a vivência de trabalho objetivo, rico de sentido individual e social da docente alfabetizadora.

Quanto à Figura 15, conclui-se que 100% das professoras alfabetizadoras com mais de 20 anos (de 21 a 25 anos e acima de 25 anos) e das docentes com 10 a 15 anos de docência em alfabetização afirmam estarem realizadas ou totalmente realizadas com a relação com a equipe gestora, tendo escolhido nota 4 ou 5. As professoras menos experientes na alfabetização com menos de 10 anos (de 0 a 5 anos e de 6 a 10 anos) estavam em maior parcela nem pouco nem totalmente realizadas, pois 25% e 18% deram nota 3, respectivamente, em comparação as demais. Também, as professoras com 6 a 10 anos de docência em alfabetização afirmam em maior percentual estarem nem um pouco realizadas, pois 18% deram nota 1. Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.3028, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre a experiência na alfabetização e a realização com a relação com a equipe gestora.

FIGURA 15 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS REALIZAÇÃO COM A RELAÇÃO COM A EQUIPE GESTORA



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Nesse sentido, o elemento trabalho coletivo e relação com os pares demonstra um movimento dialético de apoio e falta de apoio no exercício da docência em alfabetização, considerando que muitas vezes a equipe gestora não estabelece uma relação favorável para a

realização profissional e também para superação dos desafios enfrentados no trabalho pedagógico com a alfabetização.

“Diante da insegurança e falta de apoio dos gestores da escola, pensei algumas vezes desistir. Como eu era ingênua e inexperiente! E boba! Dá raiva só de lembrar o tamanho da minha inércia diante de uma equipe gestora (diretora, vice e supervisora) autoritária, grossa e sem qualquer empatia aparente. [...] Naquele mesmo espaço encontrei colegas maravilhosas que me incentivaram, apoiaram e me ajudaram a continuar.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

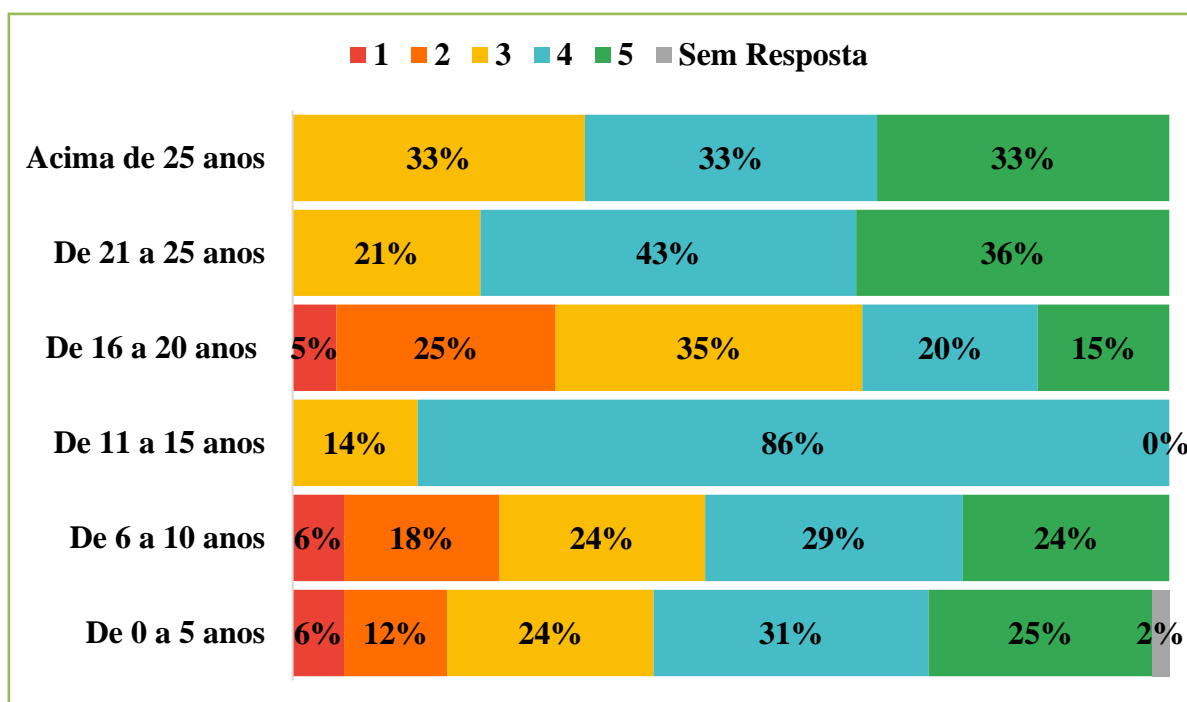
Consideramos o papel de destaque que os gestores escolares têm na aplicação e execução de planos de trabalhos que atendam às necessidades das aprendizagens de uma comunidade, bem como, na elaboração de tais planos que devem ser construídos a partir das análises de realidade da comunidade escolar. Assim, os gestores devem estar em sintonia com todos os membros escolares atuando para que a aprendizagem ocorra, mesmo diante dos desafios do cotidiano e das ações burocráticas. Lück (2010) destaca que ao assumir a gestão de uma escola o diretor deve também ter o compromisso de ser competente no ambiente de trabalho, estabelecendo sua autonomia, mas também, aceitando a participação dos demais envolvidos no contexto escolar, onde haja um trabalho coletivo e compartilhado, para assim atingir os objetivos comuns. Deste modo, para que isso aconteça é preciso traçar bem os objetivos que se pretende alcançar e preparar todas as pessoas envolvidas no trabalho, para que possibilite o alcance de tais objetivos almejados.

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e a formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que está se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover, formação e aprendizagem dos alunos como uma condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho para uma relação de benefício mútuo (LÜCK, 2009, p. 95).

Nesse percurso de análise, a Figura 16 pontua que 86% das professoras com 11 a 15 anos de docência em alfabetização afirmam estarem realizadas com a relação com os pais dos alunos. As docentes com 16 a 20 anos de alfabetização consideram estarem em maior proporção nem pouco nem totalmente realizadas, pois 35% deram nota 3 para a relação com os pais dos alunos. Essas docentes também afirmam estarem em maior percentual pouco ou nenhum pouco

realizadas com a relação com os pais dos alunos, sendo que 30% deram nota 1 (5%) ou 2 (25%). Quanto às professoras com 0 a 10 anos de docência em alfabetização, 42% consideram estarem pouco ou nenhum pouco realizadas com a relação com os pais dos alunos, sendo que 12% deram nota 1 e 30% deram nota 2. Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.5417, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre a experiência na alfabetização e a realização com a relação com os pais.

FIGURA 16 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS REALIZAÇÃO COM A RELAÇÃO COM OS PAIS



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Segundo Oliveira e Araújo (2010), analisando a história da relação que se estabeleceu entre escola e família ao longo do tempo, identifica-se que em certos momentos essa relação foi caracterizada em função de determinantes sociais e, em outros, em função de aspectos psicológicos da família e do próprio sujeito. Diz-se, de forma geral, que esta relação sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar.

Em virtude desta marca no entrelaçamento entre a família e a escola, as posturas relacionadas a esta relação caracterizam-se por ser defensivas e acusativas, como se cada um buscasse se justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação. Diante disso, um importante desafio surge para os pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação: o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento. Para que este desafio seja superado é necessário o desenvolvimento de pesquisas que invistam no conhecimento da relação família-escola; por esta razão, defende-se a importância de novas investigações que procurem conhecer as práticas que a norteiam e a atuação dos profissionais que nela estão envolvidos, a fim de oportunizar a reflexão e implementação de novas possibilidades de intervenção que promovam mudanças significativas na relação família-escola (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 107).

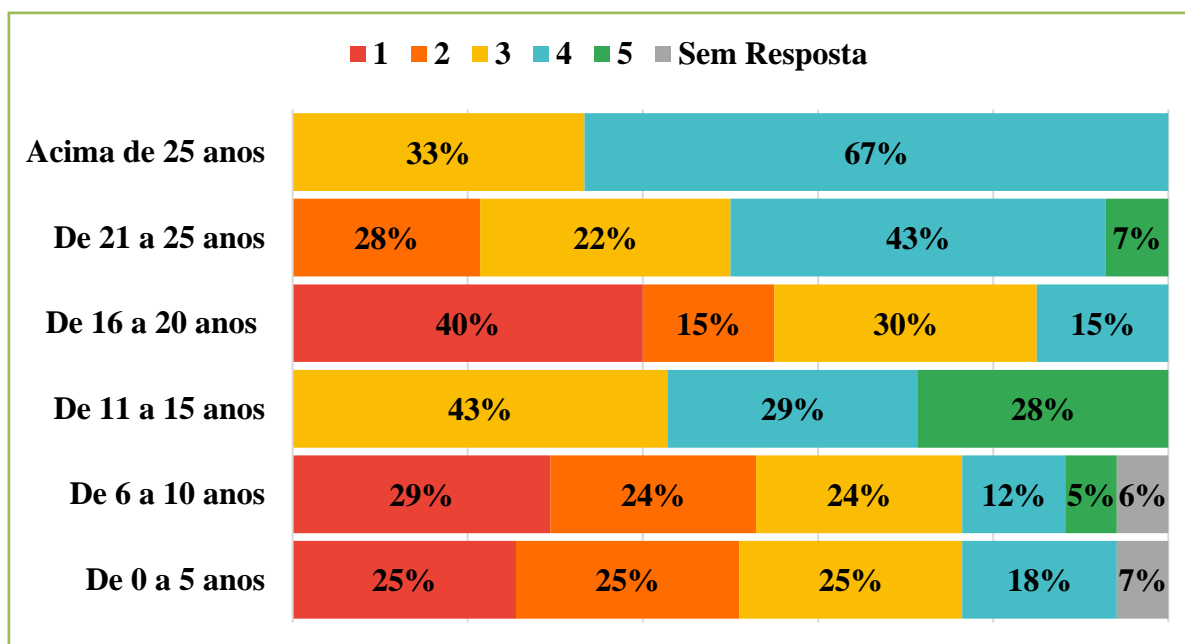
A categoria **“Marcas do ciclo de vida profissional”** revela o trabalho coletivo e relação com os pares como um elemento que faz a diferença e se intensifica pelas vivências singulares ao longo do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora. Esse elemento se entrelaça às outras marcas do ciclo de vida profissional, como, valorização e desvalorização, resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora. Nesse sentido, para compreender essas marcas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, realiza-se nas Figuras 17 a 22 o cruzamento de respostas sobre o grau de realização profissional com aspectos pertinentes à docência em comparação ao tempo de alfabetização, considerando as notas para os fatores da remuneração (salário), plano de carreira, infraestrutura da escola, material didático, carga horária e atividade docente.

Ressaltamos que esses fatores são materializados no ciclo de vida profissional, partindo da carreira e do movimento no processo de objetivação da profissão docente. Infere-se, nessa perspectiva a importância da tomada de consciência por parte das docentes sobre suas condições de trabalho, considerando os elementos de valorização e desvalorização, e resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora como marcas do ciclo de vida profissional.

Assim, a partir da Figura 17 conclui-se que 67% das professoras com mais de 25 anos de docência em alfabetização afirmam estarem realizadas com a remuneração. As docentes com 11 a 15 anos de experiência na alfabetização declaram estarem em maior proporção nem pouco nem totalmente realizadas, sendo que 43% deram nota 3 para a relação com a remuneração. Já as professoras com 16 a 20 anos de docência em alfabetização afirmam estarem em maior proporção pouco ou nenhum pouco realizadas, sendo que 55% deram nota 1 (40%) ou 2 (15%). Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com

$\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.7561, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre a experiência na alfabetização e a realização com a remuneração.

FIGURA 17 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS REALIZAÇÃO COM A REMUNERAÇÃO



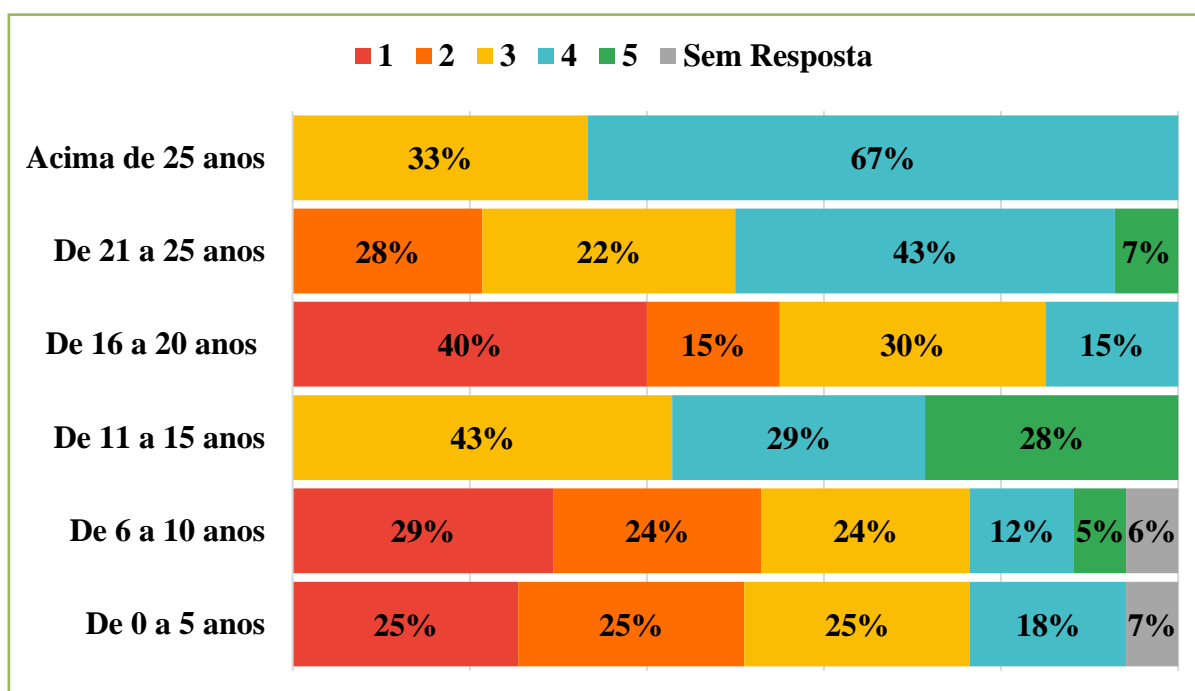
Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Com essa tessitura, podemos perceber que apenas 35% das professoras alfabetizadoras com 0 a 10 anos de docência em alfabetização afirmam estarem realizadas com a remuneração. E num movimento de resistência do trabalho docente como alfabetizadora percebido em todas as fases do ciclo de vida profissional, destacamos que apenas 15% das docentes com 16 a 20 anos de docência em alfabetização declaram estarem realizadas com a remuneração e 28% das professoras com 11 a 15 anos de experiência em alfabetização afirmam estarem totalmente realizadas com a remuneração. Esses dados reafirmam que não há associação entre ter maior tempo de docência na alfabetização e estar mais realizada com a remuneração, e sim um processo de objetivação e subjetivação do sujeito ao longo do ciclo de vida profissional; pois cada um significa e dá sentido diferente para as marcas vivenciadas, entretanto temos singularidades sociais e totalitárias nesse processo.

Ainda no contexto dessas marcas - elementos de valorização e desvalorização, resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora - a Figura 18 apresenta que 67% das professoras com mais de 25 anos de docência em alfabetização afirmam estarem realizadas com

o plano de carreira. Destaca-se também que as docentes com 11 a 15 anos de docência em alfabetização declaram em maior proporção estarem nem pouco nem totalmente realizadas, sendo que 43% deram nota 3 para a realização com o plano de carreira. As professoras com 16 a 20 anos de experiência em alfabetização afirmam em maior proporção estarem pouco ou nenhum pouco realizadas, sendo que 55% deram nota 1 (40%) ou 2 (15%). Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.7561, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre a experiência na alfabetização e a realização com o plano de carreira

FIGURA 18 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS REALIZAÇÃO COM O PLANO DE CARREIRA



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Portanto, podemos observar a semelhança entre os percentuais apresentados nas Figuras 17 e 18 que tratam da realização com a remuneração e com o plano de carreira. Consideramos assim, que em média 40% do total de professoras alfabetizadoras (de 0 a acima de 25 anos de docência em alfabetização) afirmam estarem realizadas tanto com a remuneração quanto com o plano de carreira.

“Considero a carreira da SEEDF uma carreira muito promissora. Claro que podem ter muitos aspectos a serem melhorados, principalmente quando pensamos no professor que faz seu trabalho com compromisso e dedicação. Os desafios e dificuldades são muitos, mas me sinto feliz sempre que vejo meu trabalho surtindo efeito, seja na aprendizagem do estudante, ou nas formações continuadas que propomos na coordenação pedagógica. Ver o avanço do outro me faz ter mais e mais esperança na educação.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“A carreira é um dos pontos críticos da SEEDF. [...] Dificuldades foram várias, não ter estrutura, não ter livros, ao chover sair correndo para pegar cinco baldes e os estudantes já saberem exatamente onde colocar para pegar a chuva das goteiras e afastar as carteiras já sem espaço. Trabalhar vários anos, tendo 3 reais de aumento; não ter educador voluntário social, ver todo mundo da sala apanhando e ter que defender a inclusão (alunos, professora e eu junto); ficar vigiando banheiro porque um aluno assediava os estudantes da escola e pedia para as crianças menores ficarem tirando a roupa e o centro de ensino especial não o aceitar, dizendo que era muito perigoso para eles.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Mas sinto falta muitas vezes de não ser respeitada e valorizada, de não ter um salário digno; pois acredito que sou a porta de entrada para muitos estudantes que assim como eu, almejam uma vida melhor por meio da educação.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

“Para concluir, o que me deixa feliz em minha vida profissional é saber que influenciei a vida de muitas crianças juntamente com suas famílias, que cooperei com a direção da minha escola e com meus colegas de trabalho para criarmos um ambiente acolhedor dentro da escola para a comunidade na qual trabalhamos, é receber das famílias dos meus estudantes os elogios pelo bom trabalho realizado ao longo de vários anos letivos.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

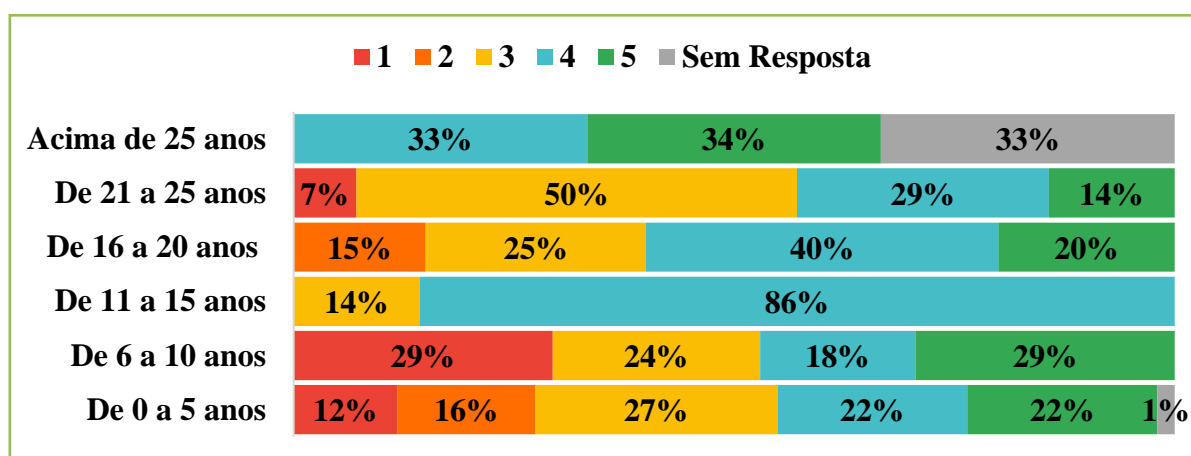
As narrativas das professoras alfabetizadoras também revelam esse movimento dialético na concepção de realização com o salário e com a carreira. Os elementos de valorização e desvalorização, resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora, materializados como pares dialéticos de análise, estão entrelaçados nesse contexto da realização profissional, pois percebe-se que mesmo sendo uma carreira considerada pelas docentes como promissora, apresenta desafios no trabalho com a alfabetização, dificuldades em relação às condições de trabalho no espaço escolar, baixa remuneração e desvalorização da profissão docente por parte do poder público.

A resposta criativa exige repensar as condições de trabalho do professor, tomando essa categoria como central. Sem essa condição, pode-se cair num reformismo que irá sobrecarregar ainda mais o professor, que tem de assumir a transformação da escola, lidando no micro com questões sociais amplas e complexas (CURADO SILVA, 2008, p. 130).

Segundo o Documento “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” (UNESCO, 2004, p. 137 e 138), no que tange à realização dos professores em relação à sua profissão e plano de carreira, tendo como termo de comparação o início de sua carreira; observa-se que quase metade aponta a opção mais realizado no atual momento do que no início da carreira (48,1%). Entretanto, o que chama a atenção é o fato de, mesmo em condições de trabalho frequentemente difíceis, a proporção dos que se mostram realizados e igualmente realizados é de 63,4% em contraposição a 24,3% de menos realizados e 12,3% de não realizados (total de 36,6 docentes).

Nesse contexto, considerando o par dialético de resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora, conclui-se a partir da Figura 19 que 86% das professoras com 11 a 15 anos de docência em alfabetização afirmam estarem realizadas com a infraestrutura da escola e destaca-se também que 67% das docentes com mais de 25 anos de docência em alfabetização que avaliaram a infraestrutura da escola declararam estarem realizadas ou totalmente realizadas pois deram nota 4 (33%) ou 5 (34%). As professoras com 21 a 25 anos de alfabetização afirmaram estarem em maior proporção nem pouco nem totalmente realizadas, pois 50% deram nota 3 para a infraestrutura da escola. As docentes com 6 a 10 anos de docência em alfabetização afirmaram estarem em maior proporção nenhum pouco realizadas, 29% deram nota 1 para a infraestrutura da escola. Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.03698, sendo assim, tem-se evidências para a rejeição da hipótese nula e há associação entre a experiência na alfabetização e a realização com a infraestrutura da escola.

FIGURA 19 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS REALIZAÇÃO COM A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA

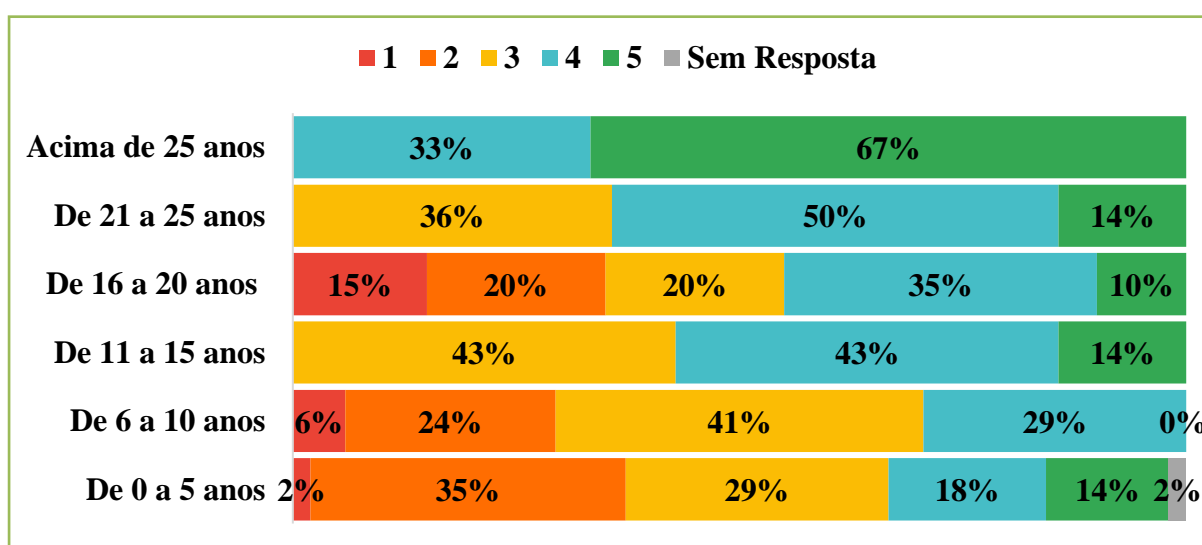


Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Desse modo, infere-se que as professoras alfabetizadoras com menos tempo de docência em alfabetização e experiência na carreira (0 a 10 anos) atuam em escolas mais distantes do seu local de moradia, pois ainda não possuem uma pontuação mais alta considerando o tempo de atuação na rede pública de ensino do Distrito Federal e a lotação definitiva em uma das Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Educação. Assim, essas professoras enfrentam mais dificuldades em relação às condições de trabalho, incluindo também em algumas situações a infraestrutura da escola e a falta de material didático.

Na Figura 20 observa-se que 100% das professoras com mais de 25 anos de docência em alfabetização afirmam estarem realizadas ou totalmente realizadas, pois deram nota 4 (33%) ou 5 (67%) para a realização com o material didático. As docentes com 11 a 15 anos de experiência em alfabetização representam as que em maior proporção estão nem pouco nem totalmente realizadas, pois 43% deram nota 3. As professoras com 0 a 5 anos de docência em alfabetização declaram em maior proporção estarem pouco ou nenhum pouco realizadas, sendo que 37% deram nota 1 (2%) ou 2 (35%). Além disso, 35% das alfabetizadoras com 16 a 20 anos de docência em alfabetização também declaram estarem pouco ou nenhum pouco realizadas, nota 1 (15%) ou 2 (20%) para a realização com o material didático. Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.03648, sendo assim, tem-se evidências para a rejeição da hipótese nula e há associação entre a experiência na alfabetização e a realização com o material didático.

FIGURA 20 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS REALIZAÇÃO COM O MATERIAL DIDÁTICO



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Assim, considerando o nível de realização com o material didático ser maior a partir dos 10 anos de docência em alfabetização, infere-se que as professoras alfabetizadoras com mais experiência em turmas de alfabetização já tiveram mais contato com diversos materiais didáticos, expressando um maior conhecimento para utilização no planejamento pedagógico e intervenção no processo de aprendizagem dos estudantes.

“Foi nessa época, 2010, que me vi com a necessidade de estudar e me aperfeiçoar como professora alfabetizadora. Mas os desafios foram muitos, a escola não tinha recursos materiais, telefone fixo, internet, computador, impressora, com salas apertadas e mal ventiladas, nem mesmo uma quadra de esporte foi construída antes da entrega da escola à comunidade.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Minhas últimas experiências foram com o 1º Ano, que atuo há quatro anos e é minha paixão na alfabetização. Acredito ser um dos anos mais importantes da alfabetização, sendo o ponta pé inicial que se for bem dado, a criança vai embora sem tanto embaraço nos anos seguintes. Fora que acompanhar as primeiras descobertas de leitura e escrita da criança é um verdadeiro mar de emoções.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

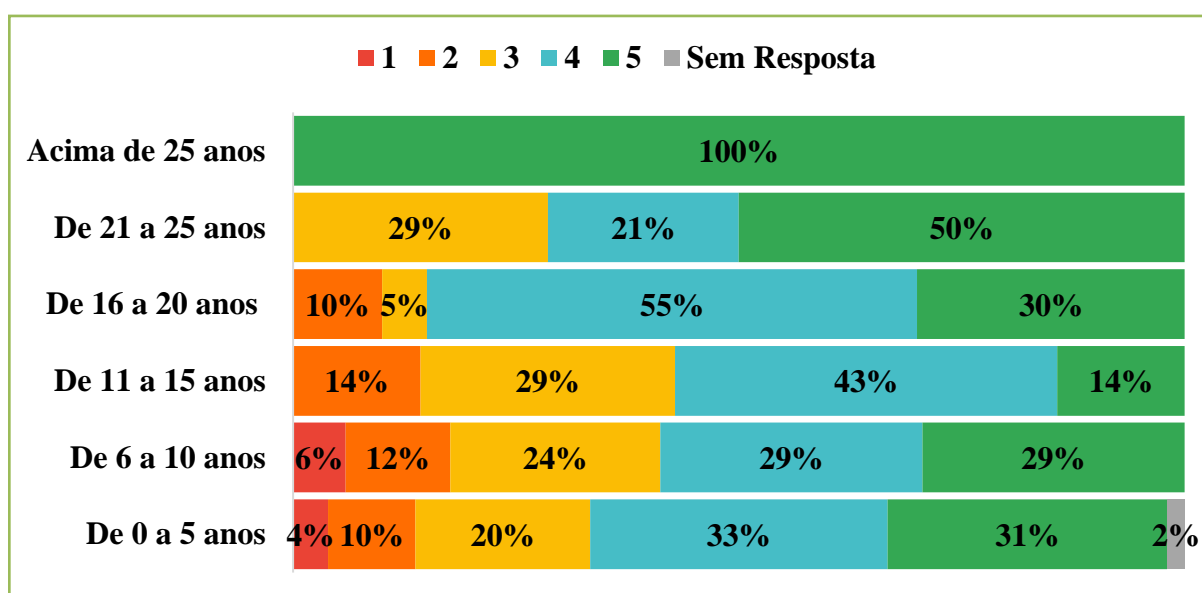
Nesse sentido, as narrativas das professoras revelam as marcas de realização e de resistência do trabalho docente como alfabetizadora no ciclo de vida profissional, mesmo vivenciando desafios na materialidade das condições de trabalho em determinados contextos, no que tange a infraestrutura da escola, o material didático e a carga horária de trabalho. E essas marcas comuns fazem a diferença no ciclo de vida profissional, sendo objetivadas e subjetivadas pelas vivências singulares de cada professora no processo de identificação, satisfação, sentimento e compromisso com o trabalho docente na alfabetização.

As condições de trabalho do professor e os fenômenos de intensificação, complexificação e precarização afetam sua relação com os alunos, suas formas de planejar, organizar e conduzir sua atividade [e ainda] seu envolvimento e motivação com o próprio desenvolvimento profissional e seu compromisso com a sociedade e com cada um de seus alunos (CURADO SILVA, 2018, p.95).

E ainda no percurso de compreensão das marcas do ciclo de vida profissional - elementos de valorização e desvalorização, resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora - a Figura 21 apresenta que 100% das professoras alfabetizadoras com mais de 25 anos de docência em alfabetização afirmam estarem totalmente realizadas com a carga horária. As docentes com 11 a 15 anos de experiência em alfabetização declaram estarem em maior

proporção nem pouco nem totalmente realizadas, pois 29% deram nota 3. Quanto as professoras com 6 a 10 anos de docência em alfabetização 18% deram nota 1 (6%) ou 2 (12%) afirmando estarem pouco ou nenhum pouco realizadas com a carga horária. Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.5507, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre a experiência na alfabetização e a realização com a carga horária.

FIGURA 21 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS REALIZAÇÃO COM A CARGA HORÁRIA



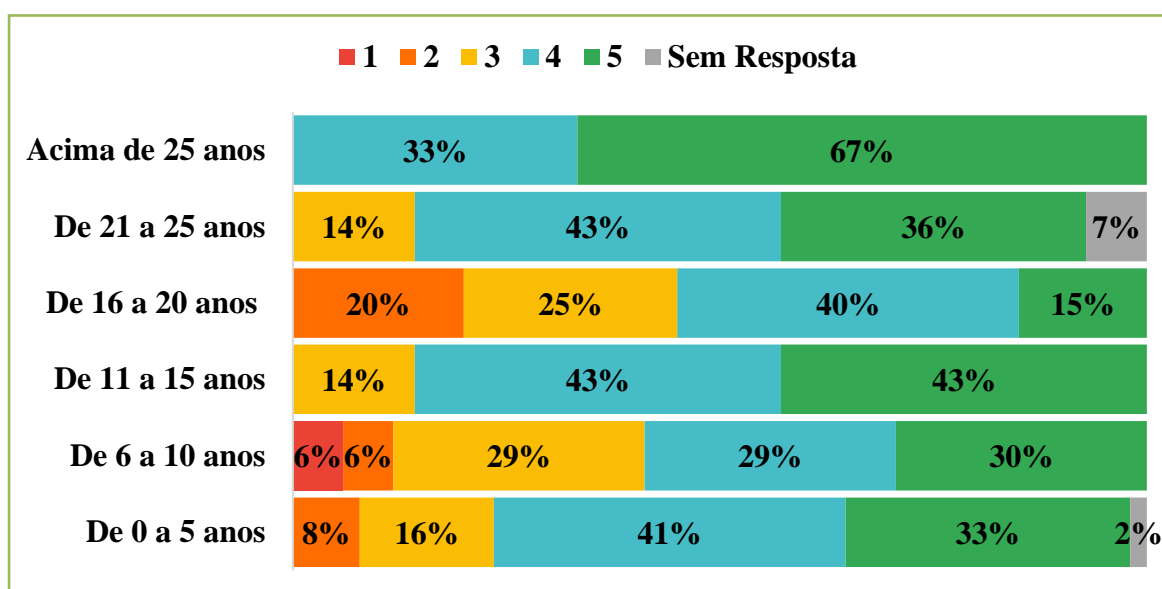
Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Percebemos assim, que a não associação entre a experiência na alfabetização e a realização com a carga horária pode estar mais atrelada ao tempo na carreira docente, tendo em vista que o maior nível de realização com a carga horária se encontra na fase de 21 a 25 anos e acima de 25 anos. Essas docentes vivenciaram momentos na carreira na rede pública de ensino do Distrito Federal anteriores a universalização da jornada ampliada de 40 horas semanais estabelecida a partir do ano 2000 e conforme estabelecida no Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal (2013). Antes da implantação da jornada ampliada, as professoras alfabetizadoras exerciam mais tempo de regência em sala de aula e menos tempo de coordenação pedagógica, impactando consideravelmente nas condições de trabalho, organização pedagógica e também na saúde física e mental. Nesse contexto, as professoras alfabetizadoras que possuem mais de 20 anos de ingresso na carreira e de experiência na

docência em alfabetização afirmam estarem realizadas ou totalmente realizadas com a carga horária, considerando as vivências ao longo do ciclo de vida profissional marcado por etapas com características diferenciadas.

E ainda nesse processo de análise e de compreensão do ciclo de vida profissional, a partir da Figura 22 conclui-se que 100% das professoras alfabetizadoras com mais de 25 anos de docência em alfabetização afirmam estarem realizadas ou totalmente realizadas com a atividade docente, pois avaliaram com nota 4 ou 5. As docentes com 6 a 10 anos de experiência em alfabetização afirmam em maior proporção estarem nem pouco nem totalmente realizadas, pois 29% deram nota 3. Já 20% das professoras com 16 a 20 anos de docência em alfabetização declaram estarem pouco ou nenhum pouco realizadas, sendo que deram 2. Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.5752, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre a experiência na alfabetização e a realização com a atividade docente.

FIGURA 22 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS REALIZAÇÃO COM A ATIVIDADE DOCENTE



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Considerando os dados apresentados na Figura 22, podemos perceber que em média 75,5% das professoras alfabetizadoras afirmam estarem realizadas com a atividade docente. Esse percentual revela que os elementos de realização e desafios da alfabetização, compromisso e identificação com os alunos/crianças, resistência e desistência do trabalho docente como

alfabetizadora marcam o ciclo de vida profissional, se entrelaçando também às categorias analíticas **“Inserção no magistério”** e **Processo de profissionalização”**. Esse entrelaçar das categorias que emergem do objeto de estudo nos revelam que a realização com a atividade docente está objetivada e subjetivada pelos elementos de escolha da docência, escolha pela formação inicial e satisfação com a formação continuada, além da compreensão sobre a especificidade da profissão docente.

Sobre a especificidade docente de ensinar, Curado Silva (2011) chama a atenção para o fato de que embora a função específica do professor seja ensinar, essa tarefa não se pauta mais em uma simples passagem pelo saber, uma vez que, por razões sócio históricas, a valência de ensinar assume um papel diferente, devido ao desenvolvimento da globalização, que se reflete em informações vastas e acessíveis, mas, mesmo assim, a especificidade do trabalho docente se refere ao conhecimento. Contudo, vale ressaltar que não basta ao professor saber um determinado conteúdo e ter domínio sobre a disciplina que ministra, é preciso saber, sim, mas saber ensinar também.

“Alfabetizar é tarefa desafiadora, que a cada dia nos mostra uma surpresa ao alfabetizador, ou seja, é uma atividade mesclada por encantos e desencantos. O encantamento nasce da descoberta das potencialidades das crianças no aprendizado da leitura e da escrita, apesar das condições estruturais e sociais. O desencanto ocorre no enfrentamento das dificuldades para alfabetizar, pautado nas seguintes indagações: como fazer para que as crianças se tornem alfabéticas? Como lidar com a diversidade e com a heterogeneidade na sala de aula?” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“As crianças que estiveram e estão sob minha responsabilidade como professora alfabetizadora são o motivo do meu trabalho existir e de toda caminhada que fiz até aqui. Por isso, dia a dia se confirma dentro de mim...nasci para ser professora!” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Assim, destacamos também nas narrativas das professoras alfabetizadoras que a realização com a atividade docente marca o ciclo de vida profissional, mesmo com todos os desafios da alfabetização; mas se revela e materializa no compromisso das docentes com a organização do trabalho pedagógico e a aprendizagem dos alunos, num movimento de resistência do trabalho docente como alfabetizadora.

“Os desafios dessa profissão são diários e inúmeros. Mas como hoje me sinto bem mais segura para alfabetizar, já não sofro tanto com eles. Modéstia à parte, devo boa parte dessa segurança à minha dedicação e compromisso com a educação. A indisciplina em sala é algo que me incomoda muito e por vezes

me sinto incapaz de manter o controle por muito tempo, com aquelas crianças mais agitadas, o que acaba por interferir no andamento das aulas, prejudicando a aprendizagem.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Hoje sei dizer que para permanecer tantos anos em sala de aula é preciso viver a satisfação e alegria de ver o fruto do seu trabalho. Ao longo de todo esse percurso, precisei aprender algo que fez, faz e fará toda diferença no meu caminhar como professora/alfabetizadora: a formação inicial, continuada (tive oportunidade de participar de boas formações), experiências como docente, apoio e acolhimento da escola onde trabalho, apoio da minha família e amor à profissão e ao trabalho são ingredientes que sustentam a missão do professor (que é a minha missão), mas, nada me faz permanecer todos os dias dentro da sala de aula vivendo satisfação no trabalho que desenvolvo com os estudantes, do que ter a consciência de que Deus projetou essa missão para mim e me fez compreender que não é apenas amar o que faço, mas, principalmente amar para quem faço.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

“Neste momento atual da minha vida profissional me sinto mais estimulada, mais motivada e mais entusiasmada do que nunca a atuar em turmas de alfabetização. Por quê? Porque eu fui descobrindo ao longo desses últimos anos “segredinhos” de como atuar em qualquer turma, de qualquer série e que fazem as aulas de qualquer professor fluírem da melhor maneira possível.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Portanto, a categoria analítica **“Marcas do ciclo de vida profissional”** compreende os elementos distintos de realização e desafios da alfabetização; compromisso e identificação com os alunos/crianças; trabalho coletivo e relação com os pares; elementos de valorização e desvalorização; resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora que compõe o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora.

Ainda nesse percurso de análise das categorias que emergem do objeto de estudo, as Tabelas 16 e 17 trazem o cruzamento de dados entre a experiência na alfabetização e os aspectos mais positivos para o trabalho docente. Pode-se constatar que a autonomia foi o aspecto com maior percentual para as docentes com até 10 anos de experiência na alfabetização, 24% das respostas para as professoras com 0 a 5 anos e 29% das respostas para as professoras com 6 a 10 anos de docência em alfabetização. Para as professoras com 11 a 15 anos de experiência em alfabetização, 27% das respostas foram para o aspecto da atividade docente, 27% para a autonomia e 27% para a realização pessoal. Já para as docentes com 16 a 20 anos de experiência em alfabetização, 22% das respostas foram o aspecto da realização pessoal. E por fim, as professoras com mais de 20 anos de docência em alfabetização escolheram a estabilidade e a realização pessoal como os principais aspectos positivos para o trabalho docente, sendo 59% para a estabilidade e para a realização pessoal. Não foi possível realizar o teste de associação para o cruzamento por não atender o pressuposto de independência, visto que, professoras

alfabetizadoras poderiam escolher mais de uma alternativa para os aspectos mais positivos para o trabalho docente.

TABELA 16 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS ASPECTOS POSITIVOS PARA O TRABALHO DOCENTE

Anos de alfabetização / Sentimentos positivos para o trabalho	Atividade docente		Autonomia		Carga horária		Estabilidade		Plano de carreira	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
0 a 5 anos	25	17%	36	24%	14	10%	18	12%	7	5%
6 a 10 anos	5	13%	11	29%	2	5%	7	18%	2	5%
11 a 15 anos	3	27%	3	27%	0	0%	2	18%	0	0%
16 a 20 anos	6	11%	8	15%	4	7%	11	20%	3	5%
21 a 25 anos	6	18%	6	18%	3	9%	8	24%	1	3%
Acima de 25 anos	0	0%	1	13%	0	0%	2	25%	1	13%
Total Geral	45	15%	65	22%	23	8%	48	16%	14	5%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

TABELA 17 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS ASPECTOS POSITIVOS PARA O TRABALHO DOCENTE (CONTINUAÇÃO)

Anos de alfabetização / Sentimentos positivos para o trabalho	Realização pessoal		Relação interpessoal		Salário		Sem Resposta		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
0 a 5 anos	23	16%	16	11%	7	5%	1	1%	147	100%
6 a 10 anos	6	16%	3	8%	2	5%	0	0%	38	100%
11 a 15 anos	3	27%	0	0%	0	0%	0	0%	11	100%
16 a 20 anos	12	22%	7	13%	4	7%	0	0%	55	100%
21 a 25 anos	8	24%	0	0%	1	3%	0	0%	33	100%
Acima de 25 anos	2	25%	1	13%	1	13%	0	0%	8	100%
Total Geral	54	18%	27	9%	15	5%	1	0%	292	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Nesse contexto, infere-se que os aspectos considerados pelas professoras alfabetizadoras como os mais positivos para o trabalho docente se relacionam com os elementos de realização e desafios da alfabetização, resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora. Verifica-se, conforme apresentado também na Figura 22 (Ver p. 203), que ao longo de todas as fases do ciclo de vida profissional, em média 75,5 % das professoras alfabetizadoras afirmam estarem realizadas com a atividade docente. Essa realização é reafirmada pelos aspectos da autonomia, estabilidade e realização pessoal.

“Para mim ser professora alfabetizadora é tudo na minha vida hoje. Mudei minha história, minha vida com a realização deste sonho de infância.”
(Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Consigo perceber o resultado do meu trabalho nos olhos de cada criança ao entrar na sala de aula diariamente e ao nos despedirmos no final do ano, com os olhos brilhando. É isso que me faz continuar e recomeçar todos os anos com entusiasmo e alegria. Me sinto realizada na profissão que não sonhei, mas que aprendi a amar desde que me tornei professora e me deixaram trabalhar com autonomia.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Em nenhum momento desses 25 anos me senti desmotivada ou quis mudar de profissão, aliás, não me vejo fazendo outra coisa.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

Em concordância com Contreras (2012), autonomia de professores reside em aspectos pessoais e sociais. Consiste mais em uma questão humana do que propriamente técnica ou pedagógica, mas sim, na construção de uma consciência política do trabalho docente e da organização da prática pedagógica na alfabetização. É uma transição da autossuficiência para a emancipação na profissão e na concepção de ensinar.

As marcas são elementos comuns do ciclo de vida profissional e as vivências revelam que cada professora alfabetizadora significa e dá sentido diferente para essas marcas, considerando a materialidade de cada fase vivenciada e a subjetividade das relações com a identificação, emoção, satisfação, compromisso. Dessa forma, infere-se que as vivências se revelam como singulares, pois podem ser interpretadas, percebidas, experimentadas ou vividas diferentemente por diversos sujeitos. É possível perceber que as vivências podem estender-se ao passado e ao futuro da existência humana, sendo a consciência é vivência de vivências (Vigotski, 1994).

“Confesso que não foi fácil me encontrar como alfabetizadora, muitos questionamentos nos afligem...que método irei usar, como alcançar tantas crianças com níveis de aprendizagem tão distintos, como conseguir o

engajamento dos estudantes, manter a atenção dessas crianças diante de tantas outras situações.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Acredito que todo dia é um aprendizado para mim, pois, aluno é uma caixa de surpresas... E assim vou me definindo, me descobrindo e me construindo como professora alfabetizadora. O importante é que meu sonho se realiza todos os dias. Nunca pensei em desistir.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

Assim, as vivências singulares do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora retratam uma condição dialética, pois observa essa docente em permanente movimento, em várias facetas do meio social e da sua relação com o outro. Nesse sentido, as vivências também se referem à vida interna das professoras alfabetizadoras, ao seu mundo singular, perpassado de afetividade. Essa relação simbólica faz mediação entre a essência e o fenômeno, a experiência interior e a exterior no processo de alfabetizar, considerando a realização na profissão docente e ao mesmo tempo a resistência diante das condições de trabalho e desafios do trabalho na alfabetização. Portanto, partimos do conceito de vivenciar, ou seja, perejivânie, ressaltando que as marcas que perpassam o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, num movimento contínuo, levam a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles.

(...) cujos fundamentos estão no Materialismo Histórico-Dialético, propõe a relação de reciprocidade entre a subjetividade e a objetividade, isto é, para a compreensão do mundo interno, há que se compreender o mundo externo, as mediações sociais que expressão a constituição do que é particular. Tal relação permite a compreensão do homem em sua totalidade, em um processo de constante transformação externa, produtor da história que se manifesta na criação e aperfeiçoamento de instrumentos, e interna, na ‘impressão’ desta história coletiva em cada indivíduo particular, na apropriação dos signos culturais que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (CAMBAÚVA e SILVA, 2009, p. 32).

Nesse contexto, partindo do movimento de objetivação e subjetivação na análise do nosso objeto de estudo, a relação entre as marcas e as vivências singulares do ciclo de vida profissional também podem ser percebidas considerando o cruzamento de respostas dadas à questão 21 do questionário sobre a percepção do nível de reconhecimento social da profissão docente em relação ao tempo de experiência na alfabetização. Pode-se constatar, a partir da tabela 18, que 51% das professoras com 0 a 5 anos de docência em alfabetização consideram ruim (41%) ou muito ruim (10%) o nível de reconhecimento social da profissão docente. Já

65% das professoras com 6 a 10 anos de experiência em alfabetização consideram ruim (35%) ou muito ruim (29%).

TABELA 18 – ANOS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS NÍVEL DE RECONHECIMENTO SOCIAL

Anos de alfabetização/ Percepção do nível de reconhecimento profissional	Muito Ruim		Ruim		Médio		Bom		Muito Bom		Sem Resposta		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
0 a 5 anos	5	10%	21	41%	15	29%	8	16%	1	2%	1	2%	51	100%
6 a 10 anos	5	29%	6	35%	3	18%	2	12%	1	6%	0	0%	17	100%
11 a 15 anos	0	0%	1	14%	2	29%	3	43%	0	0%	1	14%	7	100%
16 a 20 anos	4	20%	9	45%	5	25%	1	5%	0	0%	1	5%	20	100%
21 a 25 anos	3	21%	3	21%	5	36%	2	14%	1	7%	0	0%	14	100%
Acima de 25 anos	0	0%	1	33%	0	0%	2	67%	0	0%	0	0%	3	100%
Total Geral	17	15%	41	37%	30	27%	18	16%	3	3%	3	3%	112	100%

Fonte: Elaborado pela ESTAT (2021).

Quanto às professoras com 16 a 20 anos de docência em alfabetização, 65% afirmam que o nível de reconhecimento social da profissão docente é ruim (40%) ou muito ruim (25%). Para as professoras mais experientes, com mais de 25 anos de docência em alfabetização, 67% afirmam que o nível de reconhecimento social da profissão docente é considerado bom. Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.3153, portanto, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre a experiência na alfabetização e o nível de reconhecimento social.

Assim, percebe-se que em média apenas 19% das professoras alfabetizadoras consideram bom ou muito bom o nível de reconhecimento social da profissão docente. Mesmo com o alto percentual de realização e satisfação com a profissão e a atividade docente, as professoras alfabetizadoras em diferentes fases do ciclo de vida profissional afirmam que a profissão docente vive um movimento de contradição e mediação na sociedade. E nesse movimento temos algumas das marcas do ciclo de vida profissional, como elementos de valorização e desvalorização, resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora.

As narrativas das professoras alfabetizadoras revelam esse movimento de relação entre as marcas e as vivências singulares ao longo do ciclo de vida profissional, pontuando que apesar da falta de políticas públicas consistentes para valorização e reconhecimento social da profissão docente, é marcante a resistência do trabalho docente como alfabetizadora e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Essas marcas são comuns, históricas e dialéticas, explicam a totalidade do ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras e se individualizam a partir das vivências singulares de cada docente.

“Acho que é isso que me faz continuar: a esperança de melhorar e contribuir de um modo mais amplo com a comunidade na qual estou inserida.”
(Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Não desisti da minha profissão. E pensar em fazer outro concurso para sair da SEEDF. Não vou negar, pois tem carreiras que exigem menos esforço e remuneram mais; como é o caso dos bancários. Mas ao começar o processo fui ficando tão infeliz que arranjava vários motivos para não o fazer.”
(Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“O que me fez continuar a ser professora é o brilho no olhar de quem aprende a ver o mundo por meio das letras e ver mesmo no rosto enrugado de uma mulher de 75 anos a felicidade de ler uma receita e de ver um carpinteiro de 50 anos dizer que agora será engenheiro. É encontrar na universidade aquele aluno que passou por suas mãos e te reconhece como parte do processo. Essa é a razão pela qual continuo professora.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

Segundo os estudos de Dejours (2008) o reconhecimento no campo do trabalho docente, o qual se inscreve na dinâmica da realização do eu e da identidade, ameniza as vivências de sofrimento do trabalhador, propicia o sentimento de pertencimento e reveste de sentido o seu trabalho.

O trabalho implica nos gestos saber-fazer, no engajamento do corpo, na mobilização da inteligência, no poder de sentir, pensar e inventar. Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real. O real para o sujeito é aquilo que se opõe ao controle, que o empurra para pensar e agir de forma diferenciada daquilo que a organização prescreveu. É na verdade a resistência aos procedimentos do saber – fazer (DEJOURS, 2008, p. 76).

Pontuamos também que mesmo diante de elementos de desvalorização e de falta de reconhecimento da profissão docente, o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora é marcado pela resistência aos desafios do trabalho na alfabetização, pelo compromisso social

das docentes em relação à aprendizagem dos alunos e pela mediação entre os momentos de valorização e desvalorização da carreira profissional.

“Mesmo diante de tantos desafios, me sinto extremamente feliz, sou muito grata por tudo e o reconhecimento das crianças, o amor, me motivam, são combustíveis para eu seguir alfabetizando.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Infelizmente, tenho me sentido muito cansada e com problemas de saúde, mas com sentimento de que tenho cumprido o meu dever e torço para que os professores sejam mais valorizados e a educação pública tenha maior investimento, pois não vejo como mudar uma sociedade senão pela educação.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Os momentos marcantes em minha vida profissional foram justamente aqueles em que precisei ser tirada da minha zona de conforto, onde eu fui desafiada a apresentar os resultados esperados seguindo as metodologias que eu julgava as ideais, os momentos em que tive que dar o braço a torcer e reconhecer que se eu queria mudar os resultados nas minhas turmas eu precisaria mudar minha forma de trabalhar. E meus maiores desafios foram acompanhar uma galerinha que estava nascendo em um mundo repleto de tecnologias sendo uma professora que não queria abandonar a forma antiga de lecionar. Houve momentos em que o pensamento era de desistir, sim, mas não das turmas de alfabetização, e, sim, do sistema educacional em si.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Vale ressaltar a concepção ontológica do trabalho, tomando como princípio fundamental a humanização do sujeito; a professora alfabetizadora se constitui e se humaniza também no exercício de sua profissão, possibilitando sua valorização como sujeito histórico nesse processo. Quando o trabalho docente é visto como vocação, dom ou exercício de amor pode acarretar a desvalorização profissional, salarial e social do professor. Nesse sentido, Enguita (1991) vê aqueles que exercem o trabalho docente como sujeitos ativos nas relações sociais de trabalho. Em concordância com a tese de Antunes (2002), pode-se considerar o trabalhador docente como parte integrante das classes trabalhadoras que vivem do trabalho, vendem sua força de trabalho, neste caso, intelectual.

“Nunca foi fácil a jornada de professora alfabetizadora. Inclusive, houve momentos em que considerei a possibilidade de deixar a vida de professora e tentar um novo concurso em outra área, por causa do desgaste, cansaço, e de tantos problemas que se apresentam numa sala de aula. Mas, a verdade é que não levei adiante esse pensamento, pois, eu gostava muito do meu trabalho (por mais cansativo e desgastante que fosse), sentia profunda alegria de ver os resultados do meu trabalho, vivia satisfação dos frutos colhidos (muitas crianças alfabetizadas e avançando em suas aprendizagens) e sempre fui apoiada por um grupo de trabalho comprometido (colegas professores,

Ao analisarmos essa nuvem de palavras podemos destacar a relação dialética entre as categorias **“Marcas do ciclo de vida profissional”** e **“Vivências singulares do ciclo de vida profissional”**. O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora é constituído por marcas da trajetória pessoal e profissional em cada docente e que se intensificam no processo de vivências singulares. Considerando os comentários sobre “Ser professor é”, infere-se que cada professora alfabetizadora significa e dá sentido diferente para essas marcas, entretanto temos singularidades sociais e totalitárias nesse processo como a relação da profissão docente com o conhecimento, com a aprendizagem, com a transformação social e com o estudante.

Ao olharmos para as narrativas das professoras alfabetizadoras essas marcas e vivências singulares do ciclo de vida profissional se materializam nas falas sobre “Ser professor é” e também na trajetória de vida e de carreira das docentes, entrelaçadas por um movimento de objetivação e subjetivação do sujeito. Esse movimento é histórico e dialético. Ele contém marcas da carreira e das condições de trabalho, da realização e dos desafios da alfabetização, das relações subjetivas com os pares e da concretude vivida no espaço escolar.

“Ser uma professora alfabetizadora é ser um profissional criativo, capaz e dedicado. É buscar sempre articular a teoria e a prática, a fim de se alcançar os objetivos. É ter um caminho a seguir, um objeto que nos leva diretamente ao ponto. Para além de tudo isso: é ser formador de mentes pensantes e críticas!” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Entendo que o nosso papel é muito mais, muito mais importante, maior do que aquilo que a gente realmente imagina quando começa a trabalhar, quando começa a alfabetizar a gente não tem noção da importância do que se tem. E, então, quando a gente começa a ensinar a criança a ler a fazer com que ela descubra o significado das primeiras palavras, e junto com isso o significado das coisas do mundo ao redor dela, é que a gente começa a entender realmente qual o nosso papel.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Porque para mim, ser alfabetizadora é dar a oportunidade de a pessoa ser alguém melhor para ela e para o mundo! Não é o trabalho que faz isso... É a leitura e o conhecimento!” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Para mim ser professora alfabetizadora é tudo na minha vida hoje. Mudei minha história, minha vida com a realização deste sonho de infância.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Para mim ser professora alfabetizadora é de forma responsável e consciente do seu papel, plantar com afetividade uma sementinha de autonomia e esperança em cada criança carente de informação, para lá na frente quando ela já puder perceber essa autonomia, regar a sementinha lá dentro de si e resgatar todo o seu poder para realizar as suas vontades rumo à felicidade.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Para mim ser alfabetizador é abrir os olhos dos cegos do conhecimento para o mundo.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

“Ser professora alfabetizadora é um desafio diário, cheio de preocupações e por fim gratificante! É maravilhoso perceber o avanço das crianças em cada letra reconhecida, em cada palavra formada, em cada momento de soletração até a leitura mais efetiva. É uma troca de conhecimento com as histórias que eles trazem de casa, é um constante aprendizado.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Para mim, ser professora alfabetizadora é ter a felicidade de retirar a venda dos olhinhos de cada uma das minhas crianças e presenciar ela passarem a enxergar o novo caminho que se descortinou diante delas e no qual, daqui para frente elas vão passar a trilhar.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

Nesse sentido, reafirmamos a importância do caminho percorrido para tecermos todos esses fios que nos levam a compreensão do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora; partindo das bases teóricas de desenvolvimento profissional docente e não de ciclo de carreira, mas analisando todos os elementos que compõem o objeto e as vivências singulares, construções e desconstruções, bem como as condições de trabalho na perspectiva dialética e de contradição do cotidiano pessoal e profissional docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, **enquanto ator e autor**, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, **do sentido que tem em sua vida o ser professor** (PIMENTA, 1999, p.19, grifo nosso).

Portanto, compreender as vivências que constituem o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal é entender que essa docente é um sujeito histórico-social e pela sua práxis, produz a realidade e, também é produzido por ela, possibilitando o conhecimento da própria realidade, num processo real e histórico. Assim, partindo da aparência e alcançando a essência do objeto investigado, concluímos que o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora pode ser compreendido pela relação história e dialética das categorias que emergem desse objeto: **Feminização e**

Feminização, Inserção no magistério, Processo de profissionalização, Marcas do ciclo de vida profissional e Vivências singulares do ciclo de vida profissional. Por fim, afirmamos que ao analisarmos o todo de nosso objeto, buscamos ir além de olhar tudo que envolve o ciclo, mas revelar as singularidades e suas relações num projeto de professora alfabetizadora, escola e sujeito social.

TESSITURA DA TESE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um movimento dialético e considerando o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora como um processo e não uma série de acontecimentos, mas sim, um percurso *continuum*, que pode ser constituído por marcas, vivências, trocas de experiências, etapas de carreira; no qual a professora se desenvolve em tempos e espaços diferenciados, envolvendo desde sua formação inicial, iniciação na carreira, condições de trabalho e formação continuada ao longo de seu desenvolvimento profissional; nos dedicamos nesse momento à síntese dessa pesquisa de Doutorado. Para isso, retomaremos os objetivos propostos, explicitaremos a tese e faremos algumas considerações para futuros estudos e possíveis aproximações com o objeto.

O tema dessa pesquisa “O Ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal” buscou abordar de maneira mais detalhada e científica o ciclo de vida profissional das professoras atuantes em uma das etapas da educação básica no Distrito Federal, os anos iniciais/alfabetização do ensino fundamental; contribuindo também para a pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) da Universidade de Brasília (UnB). Nesse sentido, considerando que o professor é um sujeito histórico-social e pela sua práxis, produz a realidade e, também é produzido por ela, possibilitando o conhecimento da própria realidade, num processo real e histórico, estabelecemos como problema de pesquisa: Quais vivências constituem o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal?

Nesse percurso de tessitura do objeto, o objetivo geral da pesquisa propôs compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, se desdobrando em quatro importantes objetivos específicos: 1) Categorizar os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente; 2) Caracterizar a especificidade de ser professora alfabetizadora na rede pública de ensino do Distrito Federal; 3) Identificar que elementos e fatores são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora; 4) Analisar as vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Reafirmamos que compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora numa perspectiva crítico-dialética possibilitou apresentar elementos e fatores concretos para esse fenômeno vivido pelo sujeito docente; considerando a natureza humana, sua historicidade e temporalidade, bem como as contradições e mediações nesse processo.

E nesse sentido, também confirmamos o interesse e a pertinência dessa investigação se pautarem a partir de três instâncias relevantes: pessoal, social e científica. A instância de relevância pessoal se justifica pelas experiências como professora alfabetizadora e formadora de professores alfabetizadores durante 27 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A instância social parte do interesse de compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, considerando que a professora alfabetizadora traz em suas ações docentes, representações, valores e demandas específicas para atuar no Ciclo de alfabetização, relacionadas às condições de trabalho, além das relações teoria e prática, marcas constitutivas e vivências singulares ao longo do ciclo de vida profissional. E por último, a instância científica entende que o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal parte de uma totalidade e fortalece a pesquisa de produção do conhecimento comprometida com a educação, propondo reflexões críticas e emancipadoras e sentido social e político.

Assim, quanto ao primeiro objetivo específico da pesquisa, categorizar os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente, o levantamento no Estado do Conhecimento revelou informações substanciais sobre o ciclo de vida profissional do professor alfabetizador, organizando-as, interpretando-as segundo os objetivos da investigação proposta e categorizando os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente por meio de seis descritores: **ciclo de vida profissional, ciclo de carreira dos professores, ciclo carreira docente ou ciclo de carreira docente, ciclo de vida dos professores, ciclo profissional docente, ciclo de vida do professor alfabetizador**. Partimos da totalidade que seria o ciclo de vida profissional docente, até a particularidade do ciclo de vida profissional do professor alfabetizador e considerando o recorte temporal de 2006 até 2019. Concluímos por meio do Estado do Conhecimento e categorização dos estudos que pouco têm sido a ênfase e discussão sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora e sua constituição como trabalhadora, atrelado ao seu processo histórico e emancipador de formação e valorização profissional; atravessado nas suas teorias de conhecimento e nas suas práticas pedagógicas pelos conflitos pessoais e profissionais. Por isso, buscamos em nossa pesquisa, materializar um olhar crítico e histórico sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, por meio do materialismo histórico e dialético como percurso metodológico de reflexão e estudo.

Em relação ao segundo objetivo específico, caracterizar a especificidade de ser professora alfabetizadora na rede pública de ensino do Distrito Federal, abordamos os principais marcos da história da alfabetização, a especificidade do trabalho docente em turmas de

alfabetização, as concepções das políticas de formação dos professores alfabetizadores, e as especificidades e singularidades da carreira docente no Distrito federal. Nesse processo de compreensão, percebemos que a alfabetização no Brasil tem uma trajetória marcada pela complexidade, originada em fatores sócio-históricos, pedagógicos e políticos educacionais que, ao longo do tempo, foram marcando esse processo. As políticas públicas no Brasil direcionadas à alfabetização enfatizam a garantia do acesso à educação, à permanência e sucesso dos alunos, à concepção de leitura e escrita, à prática em sala de aula, metodologia, avaliação, recursos, formação de professores alfabetizadores e à carreira docente.

Esses marcos históricos e concepções das políticas de formação docente reafirmam a especificidade do trabalho da professora alfabetizadora principalmente quanto aos conhecimentos e a forma. Em relação aos conhecimentos, as atuais políticas de formação inicial e continuada aproximam o perfil do professor alfabetizador a uma perspectiva de alfabetização cultural e cognitiva, e a importância desse profissional para a aprendizagem da criança, bem como a necessidade da busca pelo conhecimento por parte do docente; sendo assim enfatizado, um conhecimento prático e técnico de aplicabilidade às necessidades do processo de alfabetização e constituição da metodologia utilizada pelo professor alfabetizador. Quanto à forma expressa peculiaridades considerando a organização do trabalho docente na alfabetização e a imediatez dos resultados do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, ao buscarmos caracterizar a especificidade de ser professora alfabetizadora na rede pública de ensino do Distrito Federal, consideramos também as singularidades da carreira que deve ser compreendida como um dispositivo legal de aprimoramento dentro do ciclo de vida profissional, com elementos e fatores como; fases ou etapas, cargos e salários, carga horária, gratificações, plano de carreira, formação específica, políticas de valorização e formação docente. Sendo assim, infere-se que todas essas especificidades e singularidades analisadas marcam histórica e dialeticamente como fatores importantes na constituição do ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras.

Quanto ao terceiro objetivo específico, identificar que elementos e fatores são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, consideramos as singularidades da carreira e da formação dessas docentes. Para isso, realizamos a análise do questionário e da entrevista-narrativa aplicados aos sujeitos da pesquisa que possibilitou perceber a diversidade de tempo de vida profissional e os elementos e fatores constitutivos do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora; considerando sempre a totalidade e historicidade de nosso objeto de estudo e a contradição e mediação no campo da

pesquisa. Nesse caminho teórico-metodológico de análise dos instrumentos de pesquisa, afirmamos que o perfil social e o perfil de formação são elementos fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Quanto ao perfil social, conclui-se que as categorias **“Feminização e Feminilização”** e **“Inserção no magistério”**, materializadas pelas particularidades da faixa etária, cor e estado civil revelam-se como fatores importantes na constituição do ciclo de vida profissional das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal; apresentando o perfil social das docentes e se relacionando a outros elementos constitutivos, como a formação profissional. Em relação ao perfil de formação, a categoria **“Processo de profissionalização”** se revela no movimento de constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, mediada pelas relações entre os fatores da formação inicial, formação continuada, professor iniciante e experiência inicial na carreira como contrato temporário e na rede privada de ensino.

E quanto ao proposto pelo quarto objetivo específico, analisar as vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, realizamos o processo de reflexão das respostas dadas às questões do questionário e da entrevista-narrativa, no que tange as singularidades do tempo, das escolhas, da formação, do sentimento, da relação com os sujeitos e da realização na profissão docente. Nesse percurso de análise, conclui-se que as categorias que se entrelaçam na totalidade e temporalidade histórica e dialética, e emergem do nosso objeto de pesquisa - **“Marcas do ciclo de vida profissional”** e **“Vivências singulares do ciclo de vida profissional”** - revelam as singularidades do ciclo de vida profissional nas diferentes interlocuções dos processos de objetivação e subjetivação da professora alfabetizadora e a materialidade do trabalho docente na alfabetização.

As marcas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora compreendem os elementos que fazem a diferença no ciclo de vida profissional, revelando ações e atividades construídas: realização e desafios da alfabetização; compromisso e identificação com os alunos/crianças; trabalho coletivo e relação com os pares; elementos de valorização e desvalorização; resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora. Esses elementos constitutivos do ciclo de vida profissional revelam as várias e diversificadas formas da professora alfabetizadora viver num processo contínuo sustentado pelo projeto de desenvolvimento na alfabetização dos sujeitos envolvidos. Além das marcas, o ciclo de vida

profissional é constituído por vivências reveladas nas narrativas de vida profissional e pessoal da professora alfabetizadora retratando elementos singulares, tais como, identificação, satisfação, emoção, trabalho objetivo, compromisso.

Assim, todo o percurso metodológico de análise do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal se pautou na sistematização e compreensão das múltiplas determinações que emergem do objeto; tendo o trabalho como categoria ontológica, mediada pela contradição e num movimento dialético e histórico entrelaçado pela categoria vigotskiana de *pereživânie* (vivência). Compreendemos que a correlação do trabalho docente e o ciclo de vida profissional implica a contextualização dos fenômenos educacionais tal como são produzidos na sociedade, reconstruindo o real dessa relação como síntese de suas múltiplas determinações, na sua historicidade. Por isso, o ciclo de vida profissional docente deve ser compreendido numa perspectiva interativa, na qual o desenvolvimento profissional do professor é contextual e contraditório.

Por isso, o processo de tessitura da tese e considerações finais sobre o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal, considera imprescindível a materialidade, a totalidade, a essência e as múltiplas determinações que emergem desse objeto de estudo: **Feminização e Feminilização, Inserção no magistério, Processo de profissionalização, Marcas do ciclo de vida profissional e Vivências singulares do ciclo de vida profissional**. Essas categorias analíticas nos possibilitam compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora como um todo dialético em constante movimento.

Diante das discussões realizadas e análises empreendidas, defendemos a tese de que **o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal é constituído por marcas e vivências singulares que são compreendidas na perspectiva da totalidade. Cada momento individual e social torna-se um fato histórico que define a individualidade e a relação com o outro no espaço profissional. Desse modo, os elementos e fatores fundamentais na constituição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora não consistem em etapas estanques, eles são de forma explícita e implícita, parte de um todo. Portanto, ressaltamos que a temporalidade da carreira necessita para sua compreensão, dialeticamente tomar o trabalho docente como princípio ontológico, a “práxis” pedagógica na alfabetização, os processos de objetivação e subjetivação do sujeito e as vivências singulares na vida profissional. Nesse sentido entendemos que há uma especificidade do trabalho da professora alfabetizadora,**

relacionada ao compromisso com as crianças e a busca por resultados mais imediatos no processo de alfabetização, materializando desafios e ao mesmo tempo realização profissional nesse processo. Assim, o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal apresenta elementos comuns, mas tem uma singularidade histórica aliada ao perfil do sujeito, e especificamente ao encontro desse sujeito com o processo de alfabetização das crianças.

Portanto, no movimento de análise do nosso objeto, o materialismo histórico e dialético se efetiva no campo educacional na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. Nesse sentido, consideramos como transformação do concreto real em concreto pensado, a elaboração de síntese das múltiplas determinações que emergem do objeto. Desse modo, temos como síntese desse movimento de análise que o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal é constituído por marcas que perpassam o ingresso na docência em turmas de alfabetização; a importância da formação continuada e permanente ao longo do desenvolvimento profissional; a especificidade do trabalho docente na alfabetização; a busca por resultados concretos no processo de ensino-aprendizagem das crianças e a permanência na profissão mesmo diante dos desafios da docência como alfabetizadora.

E por fim, ao concluirmos esta pesquisa, cumpre destacar em nosso ponto de chegada, depois de idas e vindas nos sucessivos movimentos de aproximação ao nosso objeto - o ciclo de vida profissional da professora da rede pública de ensino do Distrito Federal - que não objetivamos esgotar a discussão sobre o tema, pois a temporalidade e historicidade desse estudo e suas relações com as condições de trabalho docente, formação inicial e continuada, realização profissional e resistência na carreira; possibilitam novos olhares, discussões e análise sobre o ciclo de vida profissional docente e o campo de formação de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco Cordeiro. A (in)satisfação dos professores. In: Estrela Maria Teresa. (Org). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora; 1997. p. 81-116.

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de.; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.155, p.56-75, jan./mar, 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. (Orgs). **A Dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 8ª ed., 2002.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artmédicas, 1995.

BARONE, Thomas e colaboradores. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKULA, J.; BUTTEY, T, J.; GUYTON, E. (Org.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996, p. 1118-1149.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno CEDES, vol. 19, nº 44, Campinas, apr. 1998.

BENDASSOLLI, P. F. **Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 49, n. 4, p. 387-400, out/dez 2009.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Os pensadores**. São Paulo: Editor Victor Civita, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Guia do Formador. Brasília: MEC/SEB, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Formação de Professores: Fundamentos para o trabalho de tutoria – Fascículo do Tutor. Área de Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Resolução do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003. Brasília, 2003.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Caderno de Orientações. Brasília, 2007.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

_____. Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do PACTO e define suas diretrizes gerais. DOU de 05 de julho de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMARGO, Sandra A. F. **Trabalho docente na escola pública de ensino fundamental: vivências, significados e sentidos da atividade de ensinar**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CAMBAUVA, Lenita Gama; SILVA, Lúcia Cecília da. A História da Psicologia e a Psicologia na História. In: Marilda Gonçalves Facci, Silvana Calvo Tuleski, Sônia Mari Shima Barroco. (Org.). **Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação**. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2009, v. 1, p. 23-35.

CASTRO, M. Ciclos profissionais. 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.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-191.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Nazaré; FUCK, Andréa Heidersschidt. O professor alfabetizador situado no contexto histórico: diferentes caminhos e diferentes perspectivas em discussão. In: LAMY, Gersolina Antonia de Avelar; HOELLER, Solange A. de Oliveira (org.). **Alfabetização em destaque**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CURADO SILVA. Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

_____. Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva Crítico-Emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1987.

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

DEJOURS, C. In LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (orgs). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Lei nº 3.318, de 11 de fevereiro de 2004. Brasília-DF, 2004.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. 2ª ed. Brasília-DF, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco. Brasília-DF, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Plano de Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013. Brasília-DF, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 285, de 05 de dezembro de 2013. Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília-DF, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 304, de 30 de dezembro de 2013. Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens no Ensino Fundamental Anos Finais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília-DF, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013. Projeto de Organização do Trabalho Pedagógico das

Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília-DF, 2013.

_____. Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024). Brasília, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Edital nº 23, de 13 de outubro de 2016. Brasília-DF, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 241, de 19 de julho de 2019. Normas para Lotação, Exercício e Remanejamento de servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Brasília-DF, 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 08, de 06 de janeiro de 2021. Dispõe sobre o Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Brasília-DF, 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Censo Escolar 2020. Disponível em: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php>. Acessado em 03 de fevereiro de 2022.

ENGUITA, Mariano. **A ambiguidade da docência:** entre o profissionalismo e a proletarização. In: Teoria e educação. Porto Alegre, nº 4, 1991.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. **Ciclo de vida de la enseñanza.** Cuadernos de Pedagogia, Barcelona, n. 266, fev 1998, p. 52-57.

_____. Modelo (auto)biográfico-narrativo de formación y el desarrollo profesional docente. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación:** miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 58-84.

_____. **Formación y desarrollo de profesionales de la educación: un enfoque profundo.** USA: Deep University Press, 2015.

_____. **Ciclos en la vida profesional de los profesores.** Revista de Educación, Madrid, n. 306, 1995, p. 153-203. [Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre306/re3060500494.pdf?documentId=0901e72b81272a97>].

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Org). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto Editora, 2009.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, Bernardetti. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Bernardetti. **Professores para a Educação Básica: as licenciaturas**. Revista USP. São Paulo, nº 100, p. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. Coleção Textos FCC, vol. 29, 2009.

GIOLO, Suely Ruiz. **Introdução a Análise de Dados Categóricos com aplicações**. São Paulo: Blucher, 2017.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 141-169.

_____. 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.

GONÇALVES, J. A.; SIMÕES, C. **O desenvolvimento do professor numa perspectiva de**

formação permanente. Inovação, 1991, p. 135-147.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____. Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48, 1989.

_____. Antonio. **Cadernos do cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

GUPERZ, Jenny Cook. (Org). **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tempos, cambia el professorado.** Madrid: Ediciones Morata, 1998.

HOÇA, Liliamar; ROMANOWSKI, Joana Paulin e CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Professores alfabetizadores:** estudo sobre elementos do desenvolvimento profissional. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 16, n. 50, p. 937-965, out./dez. 2016.

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

ISAIA, Silvia M de A. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior:** um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. Relatório Final Bolsa PQ. CNPq, 2007-2010.

ISOTTON, Andréa Patrícia Probst. Implicações conceituais na História da Alfabetização. In: LAMY, Gersolina Antonia de Avelar; HOELLER, Solange A. de Oliveira (org.). **Alfabetização em destaque**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

JOVCHELOVICH, Sandra, BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUKÁCS, G. Narrar ou descrever? In: LUKÁCS, G. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Org). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação.** Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo, Abril Cultural (Os pensadores), 1978.

_____. Karl. **O Capital – Volume I.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. Karl. **Contribuição para a crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MCNALLY, J. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.** Dissertação de Mestrado em Educação. Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MELO, Eliane Pimentel C. B. N. de.; MARQUES, Silvio César M. **História da alfabetização no Brasil: novos tempos e velhas práticas.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun/dez 2017.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, M. do R. L.

Alfabetização no Brasil: uma História de sua História. Marília: Editora Unesp, p. 265-281, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. Maria do Rosário Longo. (Org.) **Formação de professores: propostas para ação no ensino fundamental e médio.** São Paulo: JM Editora, 2003.

_____. Maria do Rosário Longo. Apresentação. In: BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho!** São Paulo: Editora Unesp, p. 11-13, 2006.

_____. Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

_____. Maria do Rosário Longo. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

_____. Juan José Mouriño. **Educação Superior, desenvolvimento profissional e vida adulta.** In: Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2009, Porto Alegre. [Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/mosquera.htm>].

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRIGONE, Dêlcia (Org.). **Ser professor.** 6. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, p. 67-78.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio. **A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente.** In: Anais Congreso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos países de língua portuguesa. Congreso galego de Educación Física, Porto: Universidade do Porto, 1998.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Paolo. **Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223 – 238, jan./abr, 2005.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A Relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia, Campinas, nº 27, jan/março 2010.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília- UnB, 2016.

PIMENTA. S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil.** Brasília: Editora Paralelo 15, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação.** In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** São Paulo: Unesp, 2011. p. 15-24.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Os cursos de especialização na formação continuada de professores da educação básica. In: CORDEIRO, A. F. M. (Org.) **Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista Educação. Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUSA, J. V. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998. p. 127-158.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.

STROOT, Sandra. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, Stephen.; ENNIS, Catherine. (Orgs.). **Student learning in Physical Education**. Champaign: Human Kinetics, 1996.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. **Uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

TIMM, Jordana Wruck. **O ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas.** Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, RS: Porto Alegre, 2018.

TOASSA, Gisele. **Conceito de consciência em Vigotski.** Psicologia USP, 17(2), 59-83, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200004>

_____. Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 2013.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed, 1994.

_____. Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Lev S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. Revista Psicologia-USP. São Paulo, vol.21, n. 4, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

APÊNDICE I
QUADRO DE COERÊNCIA

Objeto de pesquisa: O Ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal

QUESTÃO DE PESQUISA: Quais marcas e vivências constituem o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal?

OBJETIVO GERAL: Compreender o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SEÇÃO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Categorizar os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente. 	SEÇÃO I CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE	Huberman (2000) Gonçalves (2000) Stroot (1996) Barone et al. (1996) Nascimento, Graça (1998) Cavaco (1999) Fernández Cruz (1995) Mosquera (1987) Isaia (2007) Brito (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica • Estado do conhecimento

<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a especificidade de ser professora alfabetizadora na rede pública de ensino do Distrito Federal. 	<p style="text-align: center;">SEÇÃO II</p> <p style="text-align: center;">PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</p>	<p style="text-align: center;">Marx (2008)</p> <p style="text-align: center;">Marx e Engels (2007)</p> <p style="text-align: center;">Cury (1987)</p> <p style="text-align: center;">Vigotski (2010)</p> <p style="text-align: center;">Mortatti (2010, 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percurso metodológico: <ul style="list-style-type: none"> ✓ método ✓ categorias metodológicas ✓ etapas, campo e sujeito da pesquisa
	<p style="text-align: center;">SEÇÃO III</p> <p style="text-align: center;">A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO: PROFISSÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A CARREIRA NO DISTRITO FEDERAL</p>	<p style="text-align: center;">Mortatti (2000, 2011)</p> <p style="text-align: center;">Cagliari (2009)</p> <p style="text-align: center;">Ferreiro e Teberosky (1999)</p> <p style="text-align: center;">Gontijo (2002)</p> <p style="text-align: center;">Soares (2012)</p> <p style="text-align: center;">Leis e Documentos oficiais da SEEDF</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar que elementos e fatores são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora. 	<p style="text-align: center;">SEÇÃO IV</p> <p style="text-align: center;">CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: ELEMENTOS DA CARREIRA E FORMAÇÃO</p>	<p style="text-align: center;">Mortatti (2000, 2011)</p> <p style="text-align: center;">Gontijo (2002)</p> <p style="text-align: center;">Vigotski (2010)</p> <p style="text-align: center;">Marx (2008)</p> <p style="text-align: center;">Marx e Engels (2007)</p> <p style="text-align: center;">Cury (1987)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário • Entrevista-narrativa

		<p>Huberman (2000) Brito (2011) Izaia e Bolzan (2008) Curado Silva (2008) Vásquez (2011) Leis e Documentos oficiais da SEEDF</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as marcas e vivências constitutivas do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal. 	<p>SEÇÃO V</p> <p>VIVÊNCIAS AO LONGO DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA</p>	<p>Mortatti (2000, 2011) Gontijo (2002) Vigotski (2010) Marx (2008) Marx e Engels (2007) Cury (1987) Huberman (2000) Brito (2011) Izaia e Bolzan (2008) Curado Silva (2008) Vásquez (2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário • Entrevista-narrativa

APÊNDICE II

**LEVANTAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO
PESQUISA: O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

DESCRITOR: CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

A – IBCIT, CAPES 2006-2019:

TESE: 03

DISSERTAÇÃO: 03

TESE e DISSERTAÇÃO	
1	BRITO, Talamira Taita Rodrigues. O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: TRAJETÓRIAS, CARREIRA E TRABALHO. Tese de Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG: Uberlândia, 2011.
2	TIMM, Jordana Wruck. O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO: O SENTIDO, O SIGNIFICADO E A PERCEPÇÃO DO BEM/MAL-ESTAR A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, RS: Porto Alegre, 2018.
3	BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS: CONTINUIDADES E DECONTINUIDADES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, RS: Pelotas, 305 f., 2009.
1	FELLER, Elinara Leslei. PROCESSOS FORMATIVOS E CICLO DE VIDA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 123 f., RS: Santa Maria, 2008.

2	GARBIN, Aline Regina. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM DIFERENTES MOMENTOS DA CARREIRA DOCENTE. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PR: Curitiba, 2017.
3	PITTA, Priscilla de Souza. RAZÕES QUE MOBILIZAM O EXERCÍCIO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Mestrado em Educação, Universidade La Salle, RS: Canoas, 2018.

B – ANPED 2006-2019:

	ARTIGO
1	ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR: DELINEANDO POSSÍVEIS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL. Anais da 30ª ANPED GT 08: Formação de Professores, 2007.

C – EDUCERE 2006-2019: artigo encontrado ao acessar o **GOOGLE ACADÊMICO.**

	ARTIGO
1	RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pinovski. CICLO DE VIDA PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR EM CURITIBA. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015.

D – REVISTAS DA EDUCAÇÃO 2006-2019 (QUALIS/CAPES A1, A2, B1, B2)

ARTIGO	
1 B1	ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. COMPREENDENDO OS MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR: CONSTRUÇÕES SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA. Revista Linhas Críticas, v. 14, n. 26, p. 43-59, Universidade de Brasília, DF: Brasília, jan./jun. 2008.
2 B2	ALVARENGA, Bruna Telmo Alvarenga; TAUCHEN, Gionara. PERCEPÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL E O DESINVESTIMENTO DA CARREIRA DOCENTE. Revista Conhecimento Online, vol. 2, a. 10, p. 25-45, Universidade Feevale, RS: Novo Hamburgo, julho/dezembro 2018.

G – GOOGLE ACADÊMICO 2013-2019:

ARTIGO	
1 B5	GODTSFRIEDT, Jonas. CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. Revista Corpoconsciência, vol. 19, n.02, p. 09-17, MT: Cuiabá, maio/agosto 2015.
2	ISAIA, S.M.A; GIORDANI, E.M; AIMI, D.; STROMM, P. C.; SCREMIN, G.; HENRIQUES, C.M. CICLOS DE VIDA PROFISSIONAIS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: IDENTIFICAÇÃO PRELIMINAR DE MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS Sem referência de base de publicação Encontrado a partir do Relatório: ISAIA, Silvia M de A. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. Relatório Final Bolsa PQ. CNPq, 2007-2010.

**DESCRITOR: CICLO CARREIRA DOCENTE OU CICLO DE CARREIRA
DOCENTE**

A – EDUCERE 2013-2019: o documento foi encontrado ao acessar o **GOOGLE ACADÊMICO**.

	ARTIGO
1	CARDOSO, Solange. CICLO DE CARREIRA DOCENTE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS? Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017.

B – REVISTAS DA EDUCAÇÃO 2006-2019 (QUALIS/CAPES A1, A2, B1, B2)

	ARTIGO
1 A2	FERREIRA, Lúcia Gracia DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CARREIRA DOCENTE: DIÁLOGOS SOBRE PROFESSORES INICIANTEs. Revista Acta Scientiarum, vol. 39, núm. 1, p. 79-89, Universidade Estadual de Maringá, PR: Maringá, 2017.
2 B2	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, vol. 38, núm 35, p. 15-30, Venezuela: Caracas, 2017.
3 A2	FARIAS, Gelcemar Oliveira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. CICLOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA. Revista Movimento, v. 24, n. 2, p. 441-454, RS: Porto Alegre, abril/junho 2018

C - ENDIPE 2013-2019: painel apresentado

ARTIGO	
1	CARDOSO, Solange; SILVA, Maria Eneida da; FRANÇA, Frederico Guilherme Campos. O ciclo de carreira e as condições de trabalho: aproximações e relações possíveis. Anais do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 2018.

DESCRITOR: CICLO PROFISSIONAL DOCENTE**A – REVISTAS DA EDUCAÇÃO 2006-2019 (QUALIS/CAPES A1, A2, B1, B2)**

ARTIGO	
1	PIRES, Rui; ALVES, Mariana Gaio; GONÇALVES, Teresa N. R. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM DIFERENTES PERÍODOS AO LONGO DA VIDA. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 50-1, p. 57-78, Universidade de Coimbra, 2016.
B3	

APÊNDICE III
INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS: QUESTIONÁRIO

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

Prezado (a) Professor (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco o ciclo de vida profissional dos professores da educação básica da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Essa pesquisa faz parte das atividades do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e conta com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

O objetivo dessa pesquisa é compreender como os professores vivenciam o trabalho docente ao longo da sua vida profissional. Consideramos de grande importância conhecer e dar voz aos professores em nossa pesquisa.

Vale ressaltar que sua participação se fará de forma voluntária e que as informações obtidas não serão identificadas, assegurando o sigilo ao longo de toda a pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Caso concorde, solicitamos o preenchimento do questionário anexo.

Desde já, agradecemos sua colaboração, e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Profa. Dra. Kátia Curado

Profa. Dra. Nathalia Cassettari

Profa. Dra. Ana Sheila Fernandes Costa

Programa de Pós-graduação em Educação

Faculdade de Educação

Universidade de Brasília

E-mail para contato: shirleidesc@gmail.com

Data: _____/_____/_____

QUESTIONÁRIO

DADOS GERAIS

1. Informações pessoais/ Identificação

Instituição/Campus que está trabalhando atualmente: _____

Etapa/Ano da educação em que atua: _____

Coordenação Regional de Ensino _____

() Professor temporário. Há quantos anos? _____

() Professor efetivo. Há quantos anos? _____

2. Sexo

() Masculino () Feminino

3. Idade

() Até 20 anos

() De 20 a 25 anos

() De 25 a 30 anos

() De 30 a 35 anos

() De 35 a 40 anos

() De 40 a 45 anos

() De 45 a 50 anos

() Acima de 50 anos

4. De acordo com as categorias do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual é a sua cor?

() Branca () Parda () Preta() Amarela () Indígena

5. Qual é o seu estado civil?

() Solteira(o)

() Casada(o)

() União estável

() Divorciada(o) () Separada(o) () Viúva(o)

6. Onde reside atualmente?

() Mesma Região administrativa dessa instituição

() Outra Região administrativa _____

FORMACÃO

7. Magistério em Nível Médio: () Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa:

() Pública () Privada () Outro: _____

8. Graduação

Curso: _____

() Pública () Privada () Outro: _____

9. Pós-graduação

9.1. Especialização (em caso de ter cursado mais de uma, cite a última cursada)

Área: () Educação () Outro _____

() Pública () Privada () Outro: _____

9.2. Mestrado () Acadêmico () Profissional

Área: () Educação () Outro _____

() Pública () Privada () Outro: _____

9.3. Doutorado

Área: () Educação () Outro _____

() Pública () Privada () Outro: _____

9.4. Pós doutorado

Área: () Educação () Outro _____

() Pública () Privada () Outro: _____

10. Indique as principais razões que levaram você a escolher a docência. (Marque quantas alternativas desejar)

() Por dar maior acesso ao mercado de trabalho

() Por influência/tradição na família

() Por interesse específico pela profissão

- Por não gostar dos outros cursos disponíveis
- Por não ter outra opção
- Por oferecer maior estabilidade no trabalho
- Por questões financeiras
- Por interesse específico pela área de conhecimento

Outros. _____

11. Em qual momento da sua vida profissional a formação continuada foi/está sendo mais significativa para o trabalho pedagógico:

- Até 5 anos.
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos.
- Acima de 25 anos
- Nenhum

TEMPO DE CARREIRA

12. Há quantos anos você exerce a função docente?

- Há menos de 1 ano
- Até 5 anos.
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos.
- Acima de 25 anos

13. Há quanto tempo você é docente nessa etapa da educação?

- Há menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos.
- De 5 a 10 anos

- () De 10 a 15 anos
- () De 15 a 20 anos
- () De 20 a 25 anos.
- () Acima de 25 anos

14. Nesta instituição, qual a sua carga horária semanal? (considere a carga contratual: horas-aula mais horas para atividades/coordenação).

- () 20 horas
- () 30 horas
- () 40 horas
- () 40 horas com dedicação exclusiva
- () Outro: _____

15. Em quantas escolas/instituições você trabalha?

- () Apenas nesta
- () Duas
- () Três
- () Em quatro ou mais

FASES DE VIVÊNCIA NA CARREIRA

16. Qual é o nível de satisfação profissional nesse momento da carreira? (Indique o grau de satisfação sendo 1 Totalmente Insatisfeito e 5 Muito Satisfeito)

Totalmente Insatisfeito 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () Muito Satisfeito

17. Qual descrição, a seguir, mais se aproxima do modo como se sente atualmente na carreira? (marque a alternativa predominante)

- () Preocupado, angustiado, com medo, sentindo-se solitário. Percebo que há uma distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, há uma fragmentação do trabalho, sinto dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, percebo uma oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, sinto dificuldades com

alunos que criam problemas, dificuldade com material didático inadequado e sinto falta de apoio e orientação.

() Entusiasmado diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia na profissão e que estão atreladas à experiência de me sentir responsável por uma turma ou por me sentir como membro de um grupo.

() Estabilizado, vivenciando sentimentos de comprometimento definitivo com a docência e, ainda, assumindo responsabilidades.

() Fazendo experimentações, vivendo um momento de diversificação em que sinto que estou rompendo com a rigidez pedagógica, começo a criar e inovar o meu trabalho, sem seguir rigidamente os livros didáticos.

() Em um estado de questionamento, com dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.

() Em um estado de serenidade e distanciamento afetivo, sinto-me sereno na profissão e procuro me distanciar das lamentações frente à profissão.

() Em um estado de desinvestimento na profissão, estou me afastando da profissão e dedicando meu tempo mais a mim mesmo. Não tenho interesse em investir em cursos e qualificações profissionais.

() Outro: _____

PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A VIDA PROFISSIONAL

18. Indique o seu grau de realização profissional com cada dos aspectos listados abaixo, sendo: 1 Nenhum pouco realizado e 5 Totalmente Realizado

- A relação com os alunos: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- A relação com os pares (professores): 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- A Relação com a equipe gestora: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- A Relação com os pais: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- A Remuneração (salário): 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

- O Plano de carreira: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- A infraestrutura da escola: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- O material didático: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- A Carga horária: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- A Atividade docente: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

19. Das alternativas listadas abaixo, assinale as 3 que considera mais positivas para o seu trabalho.

- () Autonomia
- () Realização pessoal
- () Relação interpessoal
- () Carga horária
- () Plano de carreira/Salário
- () Atividade docente
- () Estabilidade

20. Classifique os aspectos listados abaixo de acordo com o quanto os considera positivos para o seu trabalho, sendo 1 negativo e 5 muito positivo:

- Autonomia: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Realização pessoal: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Relação interpessoal: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Carga horária: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Plano de carreira/Salário: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Atividade docente: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Estabilidade: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Possibilidade de transformação na vida dos alunos: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

21. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor?

- () Muito bom

- () Bom
- () Médio
- () Ruim
- () Muito ruim

22. Ser professor é:

23. Se você estiver disponível para aprofundamento futuro dessa pesquisa deixe seus contatos:

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone de contato: () _____

APÊNDICE IV
INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA-NARRATIVA



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Querida professora alfabetizadora,

Resgatar histórias de vida permite voos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação.

A escrita de uma narrativa sobre o ciclo de vida profissional permite refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivados pela história oficial. Aponta aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade. Sinaliza também para tudo que é escondido, neutralizado e precisa ser recuperado pela memória, libertado do silêncio, tirado do fundo do baú.

Nesse contexto, convidamos você para participar da Pesquisa de Doutorado em Educação intitulada: **“O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL”**, registrando a sua narrativa/memória de professora alfabetizadora. A narrativa pode ser simples, de linguagem direta e informal. Deixe sua memória viajar em sua trajetória de vida profissional. O texto não será divulgado, nem compartilhado, mas apenas analisado e servirá como instrumento metodológico de análise, considerando os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- Identificar que elementos e fatores são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora.
- Discutir os marcos constitutivos do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

É na tessitura de uma trama coletiva, cheia de idas e vindas, entrelaçada com as histórias de tantos outros sujeitos, que podemos descobrir e elaborar muitos outros motivos que indiquem sua pertinência.

ENTREVISTA-NARRATIVA

Nosso projeto de pesquisa busca compreender a singularidade do ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal; possibilitando compreender também a particularidade, sua constituição docente, trajetória e “práxis” pedagógica na alfabetização ao longo do seu desenvolvimento profissional; preenchido por contextos diversos, vividos com maior ou menor intensidade e que de uma forma ou de outra contribuem para a construção do seu ciclo de vida profissional. Cada momento analisado e redigido permitirá compreender o desenvolvimento da professora alfabetizadora num movimento dialético e histórico.

Partindo desse contexto, elencamos algumas perguntas direcionadoras para seu percurso narrativo e resgate da memória:

- Como me fiz professora?
- Conte sobre sua trajetória ao longo de sua vida profissional.
- Como construí a minha vida profissional atuando como professora alfabetizadora?
- Quais foram os caminhos pelos quais fui me definindo como professora alfabetizadora?
- Quais foram os momentos marcantes em minha vida profissional?
- E quais foram os maiores desafios?
- Houve algum momento de desistência?
- Quais atividades na carreira da rede pública de ensino desempenhei: docência, supervisão, coordenação pedagógica, direção, outras?
- Ao passar os anos na profissão, eu me sinto mais realizada ou não? Por quê?
- O que me faz continuar na profissão?
- Como me sinto neste momento atual da vida profissional?
- Quais articulações eu percebo entre a minha formação inicial e a formação continuada ao longo da minha carreira docente?
- Como defino a carreira docente da rede pública de ensino do Distrito Federal?

- Quais as principais dificuldades enfrentadas em minha trajetória como professora alfabetizadora?
- O que me deixa feliz em minha vida profissional?
- Para mim, ser professora alfabetizadora é ...

Narre, resgatando, rememorando, escolhendo e costurando os retalhos dessa colcha que constitui a sua vida profissional como professora alfabetizadora.

Grata por sua importante colaboração,

Viviane Carrijo Volnei Pereira

Doutoranda em Educação – UnB





Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Identificação:

REGISTRO DA ENTREVISTA-NARRATIVA

APÊNDICE V

ANÁLISE DO OBJETO: EIXOS, PRÉ-INDICADORES E INDICADORES

EIXOS	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
I) Perfil social da professora alfabetizadora	<p>“Desde pequena, sendo a segunda entre 5 filhos, ajudei meus irmãos no processo de alfabetização, seja no acompanhamento dos deveres de casa ou nas brincadeiras de escolinha.” (Professora alfabetizadora – 0 a 5 anos)</p> <p>“Nasci em uma família muito pobre, onde faltou até mesmo afeto. Fui para a escola antes do tempo pelas mãos de meu irmão mais velho e era aceita na escola talvez por pena e também porque conseguia aprender com facilidade o que os demais colegas mais velhos não conseguiam.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)</p>	1 – O ciclo de vida profissional e a presença feminina no processo de alfabetização
	<p>“Casei-me aos 21 anos de idade com meu sonho ainda guardado, virei dona de casa dependente do marido. Uma vida sofrida com violência e pressões psicológicas. Tive meu filho aos 22. Aos 27 resolvi retomar meu sonho de ser professora.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)</p>	2 – Perfil social da professora alfabetizadora: a figura feminina e o magistério

“Estou separada a 4 anos e 3 meses e sou uma nova mulher. Livre de violência e pressões psicológicas. Independente, feliz.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Andava meio desanimada, tinha acabado de perder meu marido, com duas filhas sem pai para criar... Sem pensar eu disse para mim mesma: vou passar nesse concurso.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Ser professora já era um sonho aos 3 anos de idade. Tenho fotos com livros e revistas embaixo do braço, ainda nesta idade. Me lembro que colocava os gatos e cães da minha avó nas cadeiras e queria alfabetizá-los. Depois nasceram primos e irmão mais novo do que eu 5 anos e lá estava novamente eu querendo ser professora.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Entrei no magistério com 15 anos e conclui aos 17! Cheia de expectativas e sonhos.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Nunca sonhei ser professora. [...] Sendo assim, me tornei professora depois de ter cansado de um trabalho de 13 anos no comércio e na

	<p>mesma empresa, sem perspectivas de crescimento. (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)</p> <p>“Assim cresci acreditando que a educação poderia mudar minha vida e passei a sonhar em ser professora de inglês. Ao chegar no ensino médio optei por fazer a seleção para o curso de Magistério e iniciei o curso, porém as dificuldades da vida obrigou-me a desistir e fazer um curso noturno, pois precisava trabalhar para poder me sustentar e o curso era em horário integral. Anos mais tarde ainda sonhando em ser professora fiz o curso de complementação pedagógica e passei a atuar como professora de séries iniciais a princípio como contrato temporário e logo em seguida como efetivo.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)</p>	
<p>II) Formação da professora alfabetizadora</p>	<p>“Chegou a hora de escolher um curso e a dúvida que permeava minha cabeça era Pedagogia ou Psicologia?! Uma prima já estava fazendo</p>	<p>1 – O Ciclo de vida profissional e a formação inicial da professora alfabetizadora</p>

Pedagogia e fiz minha opção.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Após o curso de Letras, fui fazer complementação em Pedagogia, visando o concurso da SEDF. Graças a Deus deu certo. Estou a 8 anos na secretaria e na alfabetização.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Resolvi fazer uma faculdade e a que coube no meu bolso e no meu tempo foi a Pedagogia, numa faculdade de fundo de quintal, perto da minha casa, fecha não fecha, fale não fale.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“A minha trajetória profissional iniciou-se aos 18 anos quando concluí o curso de magistério na extinta Escola Normal de Ceilândia, no ano de 1994.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

	<p>“O curso do PNAIC também foi forte aliado no meu desempenho, uma vez que via respondida no curso as minhas inseguranças.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Estou buscando aprimorar minha prática e para isso, penso em um mestrado. Espero que dê certo, pois tenho muitas dúvidas a serem investigadas. Me sinto realizada em parte, mas busco estratégias para contemplar o que não está 100%. Estando ainda no início da minha vida profissional, sempre busco articular os aprendizados da minha formação inicial com a minha prática docente, bem como, sempre tenho buscado apoio nas formações continuadas oferecidas pela EAPE.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Me graduei em pedagogia e sigo ampliando meus estudos e buscas nas quais o ofício exige diante dos constantes desafios. Atuo como professora alfabetizadora desde 2018.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Ressalto que a busca é constante, o aperfeiçoamento constante é</p>	<p>2 – O Ciclo de vida profissional e a formação continuada da professora alfabetizadora</p>
--	---	---

essencial. As inquietações e frustrações diárias são impulsos para a inovação e aprimoramento. A resiliência é primordial no fazer de alfabetizador.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Acredito que deveríamos estudar mais estudos científicos. Notei grande diferença em minha prática com os estudos feitos de uns sete anos até aqui que envolvem mais questões de desenvolvimento e neuro aprendizagem.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Hoje tenho 5 diplomas. Duas faculdades e 3 pós-graduações (Psicopedagogia, Neuro psicopedagogia e Docência do Ensino Superior).” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Fiz poucos cursos específicos na área de alfabetização, mas leio bastante sobre o tema, especialmente sobre as novas pesquisas que vão surgindo. Gosto muito do Arthur Gomes de Moraes, aplico em sala as Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética e percebo como faz sentido e ajuda na aprendizagem. Fiz o curso de matemática do PNAIC, onde aprendi muito sobre o ensino com jogos matemáticos e ponho em prática boa parte do que aprendi, sempre observando os

resultados que são bem positivos.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Concluí a graduação, iniciei de imediato a pós-graduação e vários cursos de extensão, trabalhei por 12 anos em escola na Ceilândia com turmas de Alfabetização.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Meu maior tempo de experiência como professora alfabetizadora é na escola atual, em Samambaia. Um lugar onde tenho aprendido muito, tanto com experiências positivas, como negativas também (que não são poucas), mas, não menos importantes. Participei de muitas formações ao longo dos anos, que acrescentaram muito em meu desempenho como professora alfabetizadora.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

	<p>“Aprendi muito sobre organização escolar. Foi lá também que comecei meus primeiros cursos para entender o processo de alfabetização e o que eu faria para alfabetizar. Fiz os primeiros cursos, pois não sabia o que fazer nas turmas de 1º e 2º anos, e isso me assustava!” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)</p> <p>“Em conjunto com o período de experiência no início do magistério e o trabalho realizado pela escola aprendi a alfabetizar. A escola era um Centro de Referência para alfabetização na Regional do Gama e aprendi a amar cada vez mais o ato de alfabetizar.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)</p> <p>“E aí veio aquela enxurrada de métodos, metodologias, nomenclaturas diversas, cursos de aperfeiçoamento, formas de avaliar se o processo estava funcionando, Construtivismo, Vira Brasília a Educação, Escola Candanga, Jornada Ampliada, Bloco Inicial de Alfabetização, Psicogênese, Professor Nota 10, Pnaic... uma loucura. Passei por tudo isso! E hoje eu sou muito grata porque tudo isso foi essencial para meu processo de formação e aperfeiçoamento enquanto professora alfabetizadora.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)</p>	<p>3 – Professor iniciante</p>
--	---	---------------------------------------

	<p>“Foi nessa época, 2010, que me vi com a necessidade de estudar e me aperfeiçoar como professora alfabetizadora. (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)</p> <hr/> <p>“Anos mais tarde ainda sonhando em ser professora fiz o curso de complementação pedagógica e passei a atuar como professora de séries iniciais a princípio como contrato temporário e logo em seguida como efetivo.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)</p> <p>“Um ano após a minha formatura, pude ingressar efetivamente no trabalho docente como professora temporária, em uma turma de 4º ano que ainda não havia consolidado a alfabetização.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Fui cursar a faculdade de letras. Não tinha renda para isso. Então apostei novamente no meu sonho...montei aula de reforço na garagem de casa em nova colina. Comecei com uma aluna e 3 cadeiras. De repente tive que comprar uma mesa de 6 cadeiras e quando vi estava com 15 cadeiras de sala de aula com mesinha embutida. Atendendo</p>	<hr/> <p>4 - Experiência inicial como contrato temporário e na rede privada de ensino</p>
--	---	--

alunos de várias escolas particulares de Sobradinho.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Fui trabalhar ainda aos 17 anos em Planaltina-GO. Me sentia o máximo, rrsr. Logo fui trabalhar em uma escola particular, minha primeira turminha de crianças com 4 anos, eu simplesmente era apaixonada e me empenhava muito, já tinha que alfabetizar! Eram muitos os desafios, porém sempre acreditei no meu melhor e sempre fiz e faço com amor. Foram 5 anos muito desafiadores e marcantes em minha vida profissional de alfabetizadora, pois as escolas particulares exigiam muito, mas também foi de grande aprendizado e gratidão.”
(Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Fui trabalhar em uma escola particular para poder pagar a faculdade, porque naquela época a minha família não teria condições de me manter, mesmo que fosse na Universidade de Brasília. Eu precisava contribuir financeiramente em casa e conseguir meios para continuar estudando. Trabalhei por três anos em escola particular até ser admitida na SEEDF.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Eu, por conta própria, fui atrás de uma “Escolinha” para trabalhar e, de “Escolinha” em “Escolinha” eu fui me preparando para o tão almejado concurso da Fundação Educacional. Nesse meio tempo também fiquei sabendo da possibilidade de trabalhar de Contrato Temporário. Fiz minha inscrição, fui chamada e trabalhei nos anos de 1995 e 1996 nesta mesma escola em que até hoje estou lotada.”
(Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

“Curso concluído e, por questões pessoais, eu e minha família nos mudamos para Brasília/Taguatinga. Não demorei a ser admitida como professora em uma escolinha de Jardim de Infância próximo à minha casa. Ali comecei meus primeiros passos na função de professora alfabetizadora. Permaneci como professora de escolas de jardim de infância (como se chamava antigamente) durante quatro anos até ser chamada para ser empossada como professora de educação básica na Fundação Educacional do DF, hoje Secretaria de Educação do DF.”
(Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

<p>III) O ciclo de vida da professora alfabetizadora: escolhas, tempo e realização</p>	<p>“Desde pequena, sendo a segunda entre 5 filhos, ajudei meus irmãos no processo de alfabetização, seja no acompanhamento dos deveres de casa ou nas brincadeiras de escolinha. Sempre me vi nesse contexto de escola e aprendizado. Os caminhos da vida me levaram ao curso de Pedagogia, uma área super ampla que me encanta ao descobrir cada novo detalhe.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Não muito diferente do que acontecia na época em grande parte do interior do país, onde ser professora era reconhecido como uma profissão de respeito e status. Cresci seguindo os anseios da família e o desejo que carregava em meu coração.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Na faculdade minha ideia original não era trabalhar em escola, por incrível que pareça. Naquela época queria trabalhar com Pedagogia Empresarial, com desenvolvimento de pessoal, cursos de formação. Mas a faculdade não estava evoluída como o mercado, nós éramos a primeira turma do curso de Pedagogia Plena e nossos professores já nos diziam que a mudança do currículo já começava defasada (o que acredito que está até hoje). Não se aceitava, na época, outro tipo de</p>	<p>1 – O ciclo de vida profissional e a escolha pela profissão docente</p> <p>2 – Vocação para o magistério</p>
---	--	---

estágio que não fosse em escola. Candidatei-me a uma vaga de professora auxiliar. Minha primeira formação como professora veio daí.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Falar da minha vocação/profissão é sempre algo que me traz boas recordações. Me decidi ser professora aos 7 anos de idade, se é que já podia decidir algo. Porém, de forma muito clara sentia o amor vindo da minha primeira professora, a maneira pela qual ela nos alfabetizava era encantador, um Caminho Suave.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Considero a forma como o Magistério e a Pedagogia me encontraram uma situação muito interessante. Meu pai almejava que eu me formasse na Escola Técnica Federal do Maranhão, só que as vagas que haviam sobrado para bolsas de filhos de funcionários eram de cursos como Técnico em Topografia, por exemplo. [...]e me matriculou em um curso chamado “Normal”. Pensa se eu fazia ideia do que era isso! Nesse curso você passa dois anos tendo aulas de matérias comuns a todos os cursos e quando chega no terceiro ano você estuda as matérias específicas dele. Didática disso, didática daquilo e didática daquilo outro.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

	<p>“Como declarei recentemente na reunião de pais, nasci para ser professora. Desde meus seis, sete e oito anos de idade eu já dizia para minha família que queria ser professora. Aceitei a orientação da minha mãe e iniciei o curso magistério no Instituto de Educação do Maranhão (IEMA).” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)</p>	
	<p>“Tinha terminado a faculdade no meio de 2008, fiz o concurso no final desse mesmo ano e tomei posse no dia 09/02/2009, sendo dia 11/02/2009 meu primeiro dia numa sala de aula como professora. A essa altura, minha alegria de ter um emprego público, ganhar 4 vezes mais que eu ganhava no comércio e uma estabilidade profissional já tinham sido substituídos pelo medo e insegurança ao enfrentar uma sala de aula de 5º ano.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)</p>	<p>3 – O ciclo de vida profissional e o ingresso na carreira da rede pública do Distrito Federal</p>
	<p>“Foram grandes os desafios, choros, anseios, frustrações, conversas com a turma e com minha família, alegrias, e, por fim a sensação de dever cumprido, quando percebi o êxito e o avanço dos meus estudantes.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p>	<p>4 – Ciclo de vida profissional e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes no processo de alfabetização</p>

“Ainda insegura entrei na sala de aula temerosa, mas, a cada avanço dos estudantes, crescia em mim um sentimento de esperança e de fascínio. Meus maiores desafios na prática docente, foram as questões sociais em que nossos alunos estão inseridos, e as diversas situações que surgem no dia a dia de sala de aula, a vulnerabilidade social que interfere diretamente no aprendizado do estudante.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Gosto de desafios! Contudo, isso não significa que não tive medo e insegurança, muito pelo contrário, quanto maior o desafio, maior é a cobrança que faço para mim mesma enquanto professora. Meu desejo sempre foi de alcançar 100% dos meus estudantes e dos objetivos.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“Quando paro para pensar quais foram meus maiores desafios, vejo que todo ano foi um desafio! Cada turma, cada tipo de estudante, cada curso novo e sua aplicação, trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais que para mim é um tema muito complexo, ter uma equipe querida e as pessoas saírem da escola (que dor, até escrevendo as lágrimas me vem aos olhos), mas também para o bom

convívio das pessoas (porque muitos gestores esquecem que faz parte das competências deles o bem estar emocional dos servidores na escola).” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Amo o que faço. Gosto de fazer um trabalho de qualidade desde as aulas de reforço. Tenho paixão por ver meus alunos crescerem.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Apesar de já ter completado 19 anos como professora alfabetizadora, ainda sinto o desejo de ver mais uma vez ao final do ano o progresso de cada criança, de ver a consolidação do processo de alfabetização.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

“Novo desafio e no final grande parte das metas alcançadas. Trabalhei nos anos seguintes com turmas de 2º e 3º anos, mas a cada ano os desafios aumentavam e me via com a missão de alfabetizar estudantes fora da faixa etária, nas turmas de 3º ano.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Nesses 24 anos de exercício do magistério estive apenas 2 anos na coordenação pedagógica, me sinto realizada em contribuir diretamente

com a educação dos alunos, é gratificante vê-los utilizar a escrita em toda a sua função social, é como se eu os ajudasse a retirar vendas dos olhos.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Para ir me definindo como professora alfabetizadora eu precisei primeiramente mudar o meu conceito de como acontece o processo de aprendizagem. Eu precisei tirar o meu foco de como se ensina para como se aprende, ou seja, tive que tirar o foco de mim enquanto professora autoritária e que queria uma turma fazendo exatamente o que eu queria, do jeitinho que eu queria, para passar a avaliar se daquela forma que eu estava desenvolvendo a minha aula, todas as crianças estavam alcançando os objetivos que haviam sido estabelecidos.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

“As crianças que estiveram e estão sob minha responsabilidade como professora alfabetizadora são o motivo do meu trabalho existir e de toda caminhada que fiz até aqui. Por isso, dia a dia se confirma dentro de mim...nasci para ser professora!” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

	<p>“Tive medo e insegurança no início, mas, o meu grupo de trabalho era muito unido e realmente trabalhávamos coletivamente. Com professoras mais experientes que eu (eu estava no meu segundo ano de trabalho) pude aprender muito sobre o processo de alfabetização.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Outro ponto fundamental na prática pedagógica, que enriquece e amplia conhecimento são as trocas com os pares, no caminhar junto, no apoio e acolhimento, nos fortalece e assim podemos aprimorar nossos conhecimentos e descobrir nossas próprias metodologias, aplicar as técnicas a partir das evidências científicas aliadas à nossa didática.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Faço um parêntese que aprendi muitíssimo com uma amiga alfabetizadora incrível, Débora Dalla, muito da minha prática é influenciada por ela.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)</p> <p>“Diante da insegurança e falta de apoio dos gestores da escola, pensei algumas vezes desistir. Como eu era ingênua e inexperiente! E boba! Dá raiva só de lembrar o tamanho da minha inércia diante de uma</p>	<p>5 – Ciclo de vida profissional e a relação com os pares no espaço escolar</p>
--	---	---

	<p>equipe gestora (diretora, vice e supervisora) autoritária, grossa e sem qualquer empatia aparente. [...] Naquele mesmo espaço encontrei colegas maravilhosas que me incentivaram, apoiaram e me ajudaram a continuar.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)</p> <p>“Nessa escola eu encontrei seres humanos incríveis que foram, são e serão referência para minha profissão por toda a minha vida. Foi lá que aprendi a ser professora. Melhor: comecei a aprender, pois todos os dias aprendo um pouco mais com meus novos alunos a cada ano.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)</p>	
	<p>“Então, apesar de não poder ser lotado, logo na entrada no Plano Piloto, podíamos escolher uma escola no Plano e no final do ano seríamos devolvidos para a Sede.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)</p> <p>“Depois de um ano fui devolvida para a sede da SEEDF que me informou que eu deveria ser locada em alguma regional, e acharam por bem ser no Paranoá, que seria uma das opções mais “próximas” da minha casa. Foi uma experiência maravilhosa! Outro tipo de</p>	<p>6 – O ciclo de vida profissional e os movimentos na carreira (lotação, remoção, regência, coordenação pedagógica)</p>

	<p>comunidade, de vivência.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)</p> <p>“Saí de lá feliz e amada por meu 5º ano, que mesmo sem experiência, soube conduzir com maestria. Saí com a sensação de missão cumprida e no próximo ano fui para outra escola.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)</p> <p>“Os últimos dois anos tive a oportunidade de estar na coordenação, primeiro acompanhando a educação infantil e o 1º ano, e neste ano, acompanhando o 2º e 3º anos do BIA. A experiência na coordenação tem me dado uma visão macro da alfabetização na escola, percebendo fragilidades que poderiam ser evitadas a fim de se alcançar efetivamente a alfabetização dos nossos estudantes até o final do 2º ano (como vem sendo proposto pela BNCC).” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Construí minha vida alfabetizadora pulando de ano em ano ao longo dos meus 12 anos de professora.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)</p>	
--	---	--

“Sempre estive em sala de aula, exceto uma vez por 6 meses atuei como Pedagoga, mas me deparei com muita burocracia e falta de parceria, principalmente com a Secretaria de Saúde, o que me fez deixar de atuar no Serviço de Apoio. Não conseguia ajudar efetivamente as crianças e isso me fazia sofrer juntamente com as famílias, muitas vezes usei meu plano de saúde para atendimento psicológico das crianças, mas não era sempre que conseguia. Resolvi então voltar para minha sala de aula.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Em 2010 mudei de regional de ensino e fui trabalhar numa escola recém-inaugurada na Vila São José em Vicente Pires. A minha turma na nova escola foi um 3ºano, com estudantes com comportamentos semelhantes aos dos estudantes da minha primeira turma na SEEDF em 1998.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Em relação à minha trajetória enquanto professora alfabetizadora, começou da seguinte forma: durante o tempo em que estive no CE São José, em São Sebastião, trabalhei com turmas de 3ª série (mesmo tendo escolhido o concurso para atuar de Pré-escola à 2ª série), porque não sobrava turmas desse bloco que escolhi; era uma briga feia por essas

turmas (e, só depois eu descobri porque, mas deixa quieto); depois de quatro anos quando pude fazer minha remoção, encontrei vaga em Samambaia, na EC 325, que eu já conhecia e para lá eu fui; para minha surpresa na hora da escolha de turma percebi que mesmo tendo chegado naquele ano e com uma classificação bem baixa consegui pegar turma de 1ª série; fiquei sabendo que a maioria dos professores não arriscava pegar turma de alfabetização pois consideravam de uma responsabilidade muito grande; daí pra frente fiquei sempre pegando turmas de alfabetização. Só nos anos de 2008 e 2010 que, a pedido da equipe de direção, aceitei trabalhar na Equipe de Coordenação.”
(Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

“Ao longo de todos esses anos passei por três escolas com muitas histórias e muito aprendizado. Trabalhei quatro anos em duas escolas de São Sebastião. Dois deste foram em escola de zona rural e outros dois em escola da zona urbana. E, em 2002 pedi minha remoção para Samambaia, onde pretendo ficar até me aposentar.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

“Não foi sempre assim, mas com o passar dos anos fui amando e me interessando cada vez mais pela minha profissão que defendo com

	<p>muito orgulho. Assim me sinto hoje, orgulhosa da profissão que a vida escolheu para mim, mas que logo a adotei e da profissional que me tornei.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)</p>	
	<p>“Confesso que não foi fácil me encontrar como alfabetizadora, muitos questionamentos nos afligem...que método irei usar, como alcançar tantas crianças com níveis de aprendizagem tão distintos, como conseguir o engajamento dos estudantes, manter a atenção dessas crianças diante de tantas outras situações.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Acho que é isso que me faz continuar: a esperança de melhorar e contribuir de um modo mais amplo com a comunidade na qual estou inserida.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p> <p>“Não desisti da minha profissão. E pensar em fazer outro concurso para sair da SEEDF. Não vou negar, pois tem carreiras que exigem menos esforço e remuneram mais; como é o caso dos bancários. Mas ao começar o processo fui ficando tão infeliz que arranjava vários motivos para não o fazer.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)</p>	<p>7 – Ciclo de vida profissional: a carreira e os fatores de resistência na profissão docente</p>

“Acredito que todo dia é um aprendizado para mim, pois, aluno é uma caixa de surpresas... E assim vou me definindo, me descobrindo e me construindo como professora alfabetizadora. O importante é que meu sonho se realiza todos os dias. Nunca pensei em desistir.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“O que me fez continuar a ser professora é o brilho no olhar de quem aprende a ver o mundo por meio das letras e ver mesmo no rosto enrugado de uma mulher de 75 anos a felicidade de ler uma receita e de ver um carpinteiro de 50 anos dizer que agora será engenheiro. É encontrar na universidade aquele aluno que passou por suas mãos e te reconhece como parte do processo. Essa é a razão pela qual continuo professora.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

“Mesmo diante de tantos desafios, me sinto extremamente feliz, sou muito grata por tudo e o reconhecimento das crianças, o amor, me motivam, são combustíveis para eu seguir alfabetizando.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Infelizmente, tenho me sentido muito cansada e com problemas de saúde, mas com sentimento de que tenho cumprido o meu dever e torço

para que os professores sejam mais valorizados e a educação pública tenha maior investimento, pois não vejo como mudar uma sociedade senão pela educação.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Os momentos marcantes em minha vida profissional foram justamente aqueles em que precisei ser tirada da minha zona de conforto, onde eu fui desafiada a apresentar os resultados esperados seguindo as metodologias que eu julgava as ideais, os momentos em que tive que dar o braço a torcer e reconhecer que se eu queria mudar os resultados nas minhas turmas eu precisaria mudar minha forma de trabalhar. E meus maiores desafios foram acompanhar uma galerinha que estava nascendo em um mundo repleto de tecnologias sendo uma professora que não queria abandonar a forma antiga de lecionar. Houve momentos em que o pensamento era de desistir, sim, mas não das turmas de alfabetização, e, sim, do sistema educacional em si.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

“Nunca foi fácil a jornada de professora alfabetizadora. Inclusive, houve momentos em que considerei a possibilidade de deixar a vida de professora e tentar um novo concurso em outra área, por causa do desgaste, cansaço, e de tantos problemas que se apresentam numa sala

	<p>de aula. Mas, a verdade é que não levei adiante esse pensamento, pois, eu gostava muito do meu trabalho (por mais cansativo e desgastante que fosse), sentia profunda alegria de ver os resultados do meu trabalho, vivia satisfação dos frutos colhidos (muitas crianças alfabetizadas e avançando em suas aprendizagens) e sempre fui apoiada por um grupo de trabalho comprometido (colegas professores, gestores e equipes de apoio) sem os quais o sucesso da escola educadora não aconteceria.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)</p>	
	<p>“Ao passar dos anos me sinto mais realizada porque vejo que consigo melhorar a cada dia a forma como ensino e melhoro as experiências de aprendizagem das crianças. Realmente acredito que tenho um propósito na vida e que meu trabalho faz a diferença. Só de pensar que meus primeiros estudantes já estão se formando na faculdade (já tive alunos concorrendo em concurso de robótica nos EUA); pensar que participei um pouco da formação da vida de tantas pessoas, afirmo que vale a pena.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)</p> <p>“Mas, apesar de tudo, sou muito feliz por poder contar tudo isso. Por ter esse tanto de histórias. Por também ter influenciado a vida de tantas</p>	<p>8 – Ciclo de vida profissional: a carreira e as relações de satisfação/insatisfação</p>

	<p>crianças (hoje já vários jovens adultos), assim como de várias professoras (muitas gostaram, outras nem tanto). Poder ouvir “eu te amo” de uma criança ao invés de ajudar uma pessoa a se endividar (como é o trabalho do meu irmão) é muito recompensador.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)</p> <p>“Com o passar dos anos fui me conscientizando da importância do meu papel como educadora, buscando por aperfeiçoamento, o que me trouxe segurança para a profissão, conseqüentemente resultados positivos ao final de cada ano. Isso por si só me faz feliz e realizada como professora.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)</p> <hr/> <p>“Alfabetizar é tarefa desafiadora, que a cada dia nos mostra uma surpresa ao alfabetizador, ou seja, é uma atividade mesclada por encantos e desencantos. O encantamento nasce da descoberta das potencialidades das crianças no aprendizado da leitura e da escrita, apesar das condições estruturais e sociais. O desencanto ocorre no enfrentamento das dificuldades para alfabetizar, pautado nas seguintes indagações: como fazer para que as crianças se tornem alfabéticas? Como lidar com a diversidade e com a heterogeneidade na sala de aula?” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)</p>	<hr/> <p>9 – Ciclo de vida profissional: desafios da docência e organização do trabalho pedagógico</p>
--	--	---

“Para mim ser professora alfabetizadora é tudo na minha vida hoje. Mudei minha história, minha vida com a realização deste sonho de infância.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Minhas últimas experiências foram com o 1º Ano, que atuo há quatro anos e é minha paixão na alfabetização. Acredito ser um dos anos mais importantes da alfabetização, sendo o ponta pé inicial que se for bem dado, a criança vai embora sem tanto embaraço nos anos seguintes. Fora que acompanhar as primeiras descobertas de leitura e escrita da criança é um verdadeiro mar de emoções.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Os desafios dessa profissão são diários e inúmeros. Mas como hoje me sinto bem mais segura para alfabetizar, já não sofro tanto com eles. Modéstia à parte, devo boa parte dessa segurança à minha dedicação e compromisso com a educação. A indisciplina em sala é algo que me incomoda muito e por vezes me sinto incapaz de manter o controle por muito tempo, com aquelas crianças mais agitadas, o que acaba por interferir no andamento das aulas, prejudicando a aprendizagem.” (Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Consigo perceber o resultado do meu trabalho nos olhos de cada criança ao entrar na sala de aula diariamente e ao nos despedirmos no final do ano, com os olhos brilhando. É isso que me faz continuar e recomeçar todos os anos com entusiasmo e alegria. Me sinto realizada na profissão que não sonhei, mas que aprendi a amar desde que me tornei professora e me deixaram trabalhar com autonomia.”
(Professora alfabetizadora – 11 a 15 anos)

“Em nenhum momento desses 25 anos me senti desmotivada ou quis mudar de profissão, aliás, não me vejo fazendo outra coisa.”
(Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Hoje sei dizer que para permanecer tantos anos em sala de aula é preciso viver a satisfação e alegria de ver o fruto do seu trabalho. Ao longo de todo esse percurso, precisei aprender algo que fez, faz e fará toda diferença no meu caminhar como professora/alfabetizadora: a formação inicial, continuada (tive oportunidade de participar de boas formações), experiências como docente, apoio e acolhimento da escola onde trabalho, apoio da minha família e amor à profissão e ao trabalho são ingredientes que sustentam a missão do professor (que é a minha

	<p>missão), mas, nada me faz permanecer todos os dias dentro da sala de aula vivendo satisfação no trabalho que desenvolvo com os estudantes, do que ter a consciência de que Deus projetou essa missão para mim e me fez compreender que não é apenas amar o que faço, mas, principalmente amar para quem faço.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)</p> <p>“Neste momento atual da minha vida profissional me sinto mais estimulada, mais motivada e mais entusiasmada do que nunca a atuar em turmas de alfabetização. Por quê? Porque eu fui descobrindo ao longo desses últimos anos “segredinhos” de como atuar em qualquer turma, de qualquer série e que fazem as aulas de qualquer professor fluírem da melhor maneira possível.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)</p>	
	<p>“Considero a carreira da SEEDF uma carreira muito promissora. Claro que podem ter muitos aspectos a serem melhorados, principalmente quando pensamos no professor que faz seu trabalho com compromisso e dedicação. Os desafios e dificuldades são muitos, mas me sinto feliz sempre que vejo meu trabalho surtindo efeito, seja na aprendizagem do</p>	<p>10 – Ciclo de vida profissional: carreira e condições de trabalho</p>

estudante, ou nas formações continuadas que propomos na coordenação pedagógica. Ver o avanço do outro me faz ter mais e mais esperança na educação.” (Professora alfabetizadora - 0 a 5 anos)

“A carreira é um dos pontos críticos da SEEDF. [...] Dificuldades foram várias, não ter estrutura, não ter livros, ao chover sair correndo para pegar cinco baldes e os estudantes já saberem exatamente onde colocar para pegar a chuva das goteiras e afastar as carteiras já sem espaço. Trabalhar vários anos, tendo 3 reais de aumento; não ter educador voluntário social, ver todo mundo da sala apanhando e ter que defender a inclusão (alunos, professora e eu junto); ficar vigiando banheiro porque um aluno assediava os estudantes da escola e pedia para as crianças menores ficarem tirando a roupa e o centro de ensino especial não o aceitar, dizendo que era muito perigoso para eles.” (Professora alfabetizadora – 6 a 10 anos)

“Mas sinto falta muitas vezes de não ser respeitada e valorizada, de não ter um salário digno; pois acredito que sou a porta de entrada para muitos estudantes que assim como eu, almejam uma vida melhor por meio da educação.” (Professora alfabetizadora – 16 a 20 anos)

“Foi nessa época, 2010, que me vi com a necessidade de estudar e me aperfeiçoar como professora alfabetizadora. Mas os desafios foram muitos, a escola não tinha recursos materiais, telefone fixo, internet, computador, impressora, com salas apertadas e mal ventiladas, nem mesmo uma quadra de esporte foi construída antes da entrega da escola à comunidade.” (Professora alfabetizadora – 21 a 25 anos)

“Para concluir, o que me deixa feliz em minha vida profissional é saber que influenciei a vida de muitas crianças juntamente com suas famílias, que cooperei com a direção da minha escola e com meus colegas de trabalho para criarmos um ambiente acolhedor dentro da escola para a comunidade na qual trabalhamos, é receber das famílias dos meus estudantes os elogios pelo bom trabalho realizado ao longo de vários anos letivos.” (Professora alfabetizadora – acima de 25 anos)

APÊNDICE VI

ANÁLISE DO OBJETO: EIXOS, INDICADORES E CATEGORIAS

EIXOS	INDICADORES	CATEGORIAS
I) Perfil social da professora alfabetizadora	<p>1 – O ciclo de vida profissional e a presença feminina no processo de alfabetização</p> <p>2 – Perfil social da professora alfabetizadora: a figura feminina e o magistério</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Feminização e Feminilização • Inserção no magistério
II) Formação da professora alfabetizadora	<p>1 – O Ciclo de vida profissional e a formação inicial da professora alfabetizadora</p> <p>2 – O Ciclo de vida profissional e a formação continuada da professora alfabetizadora</p> <p>3 – Professor iniciante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de profissionalização

	4 - Experiência inicial como contrato temporário e na rede privada de ensino	
<p>III) O ciclo de vida da professora alfabetizadora: escolhas, tempo e realização</p>	<p>1 – O ciclo de vida profissional e a escolha pela profissão docente</p> <p>2 – Vocação para o magistério</p> <p>3 – O ciclo de vida profissional e o ingresso na carreira</p> <p>4 – Ciclo de vida profissional e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes no processo de alfabetização</p> <p>5 – Ciclo de vida profissional e a relação com os pares no espaço escolar</p> <p>6 – O ciclo de vida profissional e os movimentos na carreira (lotação, remoção, regência, coordenação pedagógica)</p> <p>7 – Ciclo de vida profissional: a carreira e os fatores de resistência na profissão docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas do ciclo de vida profissional: <ul style="list-style-type: none"> a) compromisso e identificação com os alunos/crianças b) realização e desafios da alfabetização c) trabalho coletivo e relação com os pares d) elementos de valorização e desvalorização e) resistência e desistência do trabalho docente como alfabetizadora • Vivências singulares do ciclo de vida profissional

	<p>8 – Ciclo de vida profissional: a carreira e as relações de satisfação/insatisfação</p> <p>9 – Ciclo de vida profissional: desafios da docência e organização do trabalho pedagógico</p> <p>10 – Ciclo de vida profissional: carreira e condições de trabalho</p>	
--	--	--