



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA MIKAELE DA SILVA CAVALCANTE**

**PERMANECER OU EVADIR DA DOCÊNCIA? ESTUDO SOBRE PERSPECTIVAS  
DE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID UECE**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2018**

MARIA MIKAELE DA SILVA CAVALCANTE

PERMANECER OU EVADIR DA DOCÊNCIA? ESTUDO SOBRE PERSPECTIVAS DE  
PROFESSORES INICIANTEs EGRESSOS DO PIBID UECE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Cavalcante, Maria Mikaele Da Silva .  
Permanecer ou esvair da docência? Estudo sobre  
perspectivas de professores iniciantes egressos do  
pibid usoc (recurso eletrônico) / Maria Mikaele Da  
Silva Cavalcante. - 2018 .  
1 CD-ROM: il.; 4 N pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do  
trabalho acadêmico com 156 folhas, acondicionado em  
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade  
Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado  
Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Formação de professores..  
Orientação: Prof.ª Dra. Isabel Maria Sabino de  
Farias.

1. Permanência na docência. 2. Professores  
iniciantes. 3. Pibid. I. Título.

MARIA MIKAELE DA SILVA CAVALCANTE

PERMANECER OU EVADIR DA DOCÊNCIA? ESTUDO SOBRE PERSPECTIVAS DE  
PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID UECE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2018.

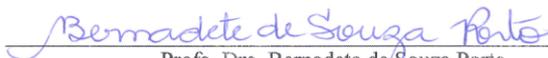
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida  
Fundação Carlos Chagas – FCC



Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto  
Universidade Federal do Ceará – UECE

Dedico este trabalho, no plano individual, a minha mãe, por ser o meu exemplo e fortaleza; no plano coletivo, a todos os professores e profissionais da educação que sonham e trabalham por uma escola pública melhor.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida, força e saúde nessa jornada de estudos.

A minha família, que tanto me ajudou nesta caminhada. A minha mãe, mulher forte que dedicou parte da sua vida aos filhos, foi minha primeira professora e me ensinou amar, sonhar e ter sempre esperança, se tornando a minha maior referência. Ao meu pai pela admiração. E, aos meus irmãos, Francisco (*in memoriam*) e Vanderson. Essa vitória é nossa!

Aos meus avós, Maria e Domingos, pelo amor e cuidado.

Agradeço aqueles que se tornaram a minha segunda família: João, Vânia e Sofia. Obrigada pela acolhida, apoio e torcida, serei sempre grata por tudo o que fizeram por mim.

À Andreia, prima querida, pela torcida constante e escuta amorosa. Agradeço também ao Matheus, Mairla e Tamara.

À minha orientadora, Dra. Isabel Sabino, por ter assumido junto comigo a feitura dessa pesquisa. Agradeço pela orientação segura e humildade, pelo incentivo ao meu percurso acadêmico e por ser minha inspiração de professora comprometida com a educação.

Agradeço as valorosas contribuições das professoras que participaram da banca de qualificação e defesa: Patrícia Albieri, Bernadete Porto e Silvina Pimentel. Muito obrigada!

À professora Rozimar Machado por ter me acolhido durante o estágio em docência.

Ao professor Nilson, primeira pessoa a me incentivar ingressar numa bolsa de iniciação científica. Agradeço também pela ajuda com os dados dos bolsistas.

Ao Cláudio Torquato pela generosidade em compartilhar seus livros e conhecimentos comigo desde a graduação; obrigada pela leitura do meu texto e aprendizagens durante esse percurso.

Ao Hamilton que me ajudou durante o processo seletivo do Mestrado.

Ao professor João Luiz e Alex pela leitura e contribuições para a minha pesquisa.

Ao Carlos, agradeço pela escuta e atenção durante o processo final de escrita da dissertação.

À Andreia Matias, que se tornou uma amiga, me acolheu por tantas vezes em sua casa, compartilhou seus conhecimentos e foi uma companheira fiel durante toda essa caminhada.

Com admiração, a Edilene, sempre positiva e atenciosa.

Ao Thiago e a Marília; ele por ser um amigo tão sincero e solidário; a ela, agradeço pelo cuidado e amorosidade. Amo vocês.

Aos amigos que tornaram minha caminhada mais leve e florida: Mateus e Willana, amigos fieis e companheiros da melhor qualidade; Manu, Priscila e Karyne, amigas desde a graduação, pelo companheirismo e carinho.

Ao Grupo Educas que me inseriu no mundo da pesquisa, mas também me mostrou o valor da amizade, do companheirismo e solidariedade. Deixo meu carinho especial aos meus companheiros de bolsa: Ana Cristina, Brena, Carol, Giovanna, Isaías, Jaqueline, Jessica do Carmo, Jessica Nobre, Jean, Joelma, Kananda, Lidiane, Sandy e Yslena.

Ao OBEDUC, em nome dos seus coordenadores, professora Isabel, Jardimino, Magali e Regina; serei sempre grata pelos ensinamentos. Agradeço também aos participantes do Grupo C: Vanessa, Adriana e Leonardo!

A todos os professores que me acompanharam e contribuíram para a minha história, pessoas que me marcaram, entre os quais, mesmo correndo riscos de injustiças e esquecimentos, destaco: Conceição, Freire (*in memoriam*), Rono, Jorge, Daniele Kelly, Tânia, Raquel, Barreto, Rosa, Margarete e Lucíola.

A turma de Mestrado 2016, pelas trocas ao longo dessa caminhada, em particular: Alessandra, Bruno, Felipe, Gabriel, Kessiane, Lorena, Ludimila, Mayara, Natasha, Nívea, Rosani, Rogério, Sarlene, Sueli, Valônia, Vera e Vitória.

A todos os participantes e colaboradores dessa pesquisa, as pessoas que responderam ao questionário eletrônico, as duas professoras que aceitaram fazerem o pré teste do caso de ensino e, aos professores iniciantes que compartilharam comigo suas histórias, experiências e angústias: Ágata, Jacinto, Jade e Pérola; todos vocês têm a minha gratidão!

A Universidade Estadual do Ceará, lócus de tantas oportunidades e aprendizagens.

Ao PPGE/UECE, meu lugar preferido na UECE, nas pessoas dos professores João Batista e Marina Cavalcante; agradeço aos professores do Programa: Jacques, Fátima, Isaíde e Raquel; agradeço também a Jonelma e à Rosângela, pelo empenho e carinho ao longo desses anos.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES e a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP - pelo apoio financeiro.

À todos que contribuíram direto ou indiretamente para a realização dessa pesquisa.

“Ser ao mesmo tempo um resultado — como todos somos — da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada aluno, descer à sua alma, feita de mil complexidades, também, para se poder pôr em contato com ela, e estimular-lhe o poder vital e a capacidade de evolução.

E ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento.

E ter imaginação para sugerir.

E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados.

E saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar. Quando a mocidade procura um rumo para a sua vida, leva consigo, no mais íntimo do peito, um exemplo guardado, que lhe serve de ideal.

Quantas vezes, entre esse ideal e o professor, se abrem enormes precipícios, de onde se originam os mais tristes desenganos e as dúvidas mais dolorosas!”.

(Cecília Meireles, 1930).

## RESUMO

Esta dissertação discute a permanência no magistério entre professores iniciantes, egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem como objetivo principal, compreender os motivos que levam a permanência na profissão, considerando a relação entre a preparação para a docência e a inserção profissional na profissão. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se identificar os motivos que embasam a escolha do magistério como profissão; conhecer a perspectiva de professores iniciantes egressos do Pibid sobre a contribuição dessa experiência para sua inserção e atuação na docência, bem como na profissão; caracterizar a inserção na docência com ênfase nos aspectos que facilitam e dificultam a atuação profissional nos primeiros anos; refletir sobre as perspectivas de professores iniciantes a cerca da permanência na profissão a partir de sua inserção e atuação na docência nos primeiros anos da carreira. O referencial teórico apoiou-se nas reflexões de Garcia (2010), Farias (2012, 2013 e 2014), André (2012, 2014 e 2015) Formosinho (2009), Nóvoa (2009), Almeida, Tartune e Nunes (2014), dentre outros. O estudo é caracterizado como uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo empírica. No que se refere aos procedimentos técnicos de coleta de dados, utilizamos o levantamento bibliográfico, análise documental, o emprego de questionário eletrônico para os egressos do Pibid de Pedagogia da UECE, respondido por 50 pessoas, dentre os quais consideramos as respostas de 23 ex pibidianos, e a realização de uma conversa individual, mediada por um caso de ensino, com quatro professores iniciantes, atuantes na rede pública de ensino do Ceará. Os dados referentes ao questionário revelaram que a principal motivação dos participantes para a escolha da docência ocorreu devido ao interesse pela área, precedido pela baixa concorrência no vestibular. Com relação à participação no Pibid, apontaram como sendo uma experiência que contribuiu para a identificação com a profissão, aproximação com o contexto escolar, formação e atuação profissional. No que se refere aos desafios do início da carreira profissional foi destacado “o saber fazer”, a falta de apoio da comunidade escolar e a desvalorização da profissão. Quanto a perspectiva de permanência na carreira, um grupo de seis professores indicou terem dúvidas sobre se continuariam ou não atuando como docentes. As análises dos dados oriundos da conversa com os professores iniciantes, por sua vez, indicaram que os participantes sentem-se motivados a permanecer na docência, apesar de também cogitarem outras possibilidades de atuação dentro da profissão. Constatamos que a experiência no Pibid contribuiu para a formação, identificação e inserção na carreira docente, pois os professores reconheceram que

se sentem mais preparados em decorrência dessa experiência. O estudo constata, ainda, os docentes iniciantes não recebem um acompanhamento adequado. O início na carreira se revelou como um momento de muitas dúvidas, inseguras, medos e solidão. Os desafios que estes docentes enfrentam não se concentram somente no âmbito da sala de aula, eles extrapolam inclusive, os muros da escola, sendo a desvalorização o fator de maior destaque em seus depoimentos. Por outro lado, revelam que a docência tem seus prazeres, em geral, associados aos alunos, ao acompanhamento de sua evolução ou quando são por eles reconhecidos. A dificuldade em ser e permanecer sendo professor é evidente, e apesar de também apresentar seus prazeres, é preciso uma mudança efetiva. Dessa forma, esperamos que essa pesquisa possa colaborar para aprofundar e ampliar o debate sobre a formação e atuação profissional docente no país, que ainda tem muito que avançar e um longo caminho por trilhar até alcançamos uma educação com qualidade socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** Permanência na docência. Professores iniciantes. Pibid.

## ABSTRACT

This dissertation thesis discusses the permanence in teaching among beginning teachers, graduated from Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid (Institutional Program of the Initiation to Teaching Scholarship) of the Pedagogy course of the University of the State of Ceará (UECE). Its main objective is to understand the reasons that lead to the permanence in the profession, considering the relationship between the preparation for teaching and the professional insertion in the actual job. With regard to the specific objectives, it was sought to identify the reasons that support the choice of teaching as a profession; to know the perspective of beginning teachers who graduated from Pibid on the contribution of this experience to their insertion and performance in teaching, as well as in the profession; to characterize the insertion in the teaching with emphasis in the aspects that facilitate and difficult the professional action in the first years; to reflect on the perspectives of beginning teachers about the permanence in the profession from their insertion and acting in teaching in the first years of the career. The theoretical framework was based on the reflections of Garcia (2010), Farias (2012, 2013 and 2014), André (2012, 2014 and 2015), Formosinho (2009), Nóvoa (2009), Almeida, Tartune and Nunes, among others. The study is characterized as a research of qualitative approach, of empirical type. Regarding the technical procedures of data collection, we used the bibliographical survey, documentary analysis and an electronic questionnaire submitted to the graduates of Pedagogy at UECE, answered by 50 people, of which we consider the responses of 23 ex-pibidians, and the realization of an individual conversation, mediated by a teaching case, with four teachers who started working in the public school system. The data on the questionnaire revealed that the main motivation of the participants to choose the teaching occurred due to the interest in the area, preceded by the low competition in the vestibular. Regarding the participation in the Pibid, they pointed out as an experience that contributed to the identification with the profession, approach to the school context, training and professional performance. Regarding the challenges of the beginning of the professional career, “know-how” was highlighted. Regarding the prospect of career continuation, a group of six teachers indicated that they had doubts about whether or not they would continue as teachers. The analyses of the data from the conversation with the beginning teachers, in turn, indicated that the participants feel motivated to remain in the area, although they also consider other possibilities of acting within the profession. We found that the experience in the Pibid contributed to the formation, identification and insertion in the teaching career, since the teachers recognized that they felt more prepared as a result of this

experience. The study also identified that beginning teachers do not receive adequate follow-up; the beginning of the career turned out to be a time of many doubts, insecurity, fears and loneliness. The challenges that teachers face are not only focused on the classroom, they also go beyond the walls of the school, and the devaluation of the profession is the most prominent factor in their testimonies. On the other hand, they reveal that teaching has its pleasures, in general, associated to the students, the monitoring of their evolution or when they are acknowledged by them. The difficulty in being and remaining a teacher is evident, and although it also presents its pleasures, an effective change is needed. Thus, we hope that this research can collaborate to deepen and broaden the debate about the formation and professional activity of teachers in the country, who have a long way to go until we reach an education with socially referenced quality.

**Key words:** Permanence in teaching. Beginning teachers. Pibid.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b>	<b>Pedagogos respondentes ao questionário.....</b>	<b>46</b>
<b>Quadro 2-</b>	<b>Professores selecionados para continuar a participação na pesquisa.....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro 3-</b>	<b>Motivos da escolha pela docência dos iniciantes egressos do Pibid que responderam ao questionário.....</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 4-</b>	<b>Contribuições do Pibid para a inserção e atuação nos primeiros anos de docência.....</b>	<b>85</b>
<b>Quadro 5-</b>	<b>Desafios nos primeiros anos de atuação como professor.....</b>	<b>89</b>
<b>Quadro 6-</b>	<b>Perfil dos professores indecisos quanto a permanência na docência.....</b>	<b>95</b>
<b>Quadro 7-</b>	<b>Padrões de desempenho estudantil do SPAECE.....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 1-</b>	<b>Campos de Saberes da Pedagogia.....</b>	<b>77</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento De Pessoal em Nível Superior
C.A	Centro Acadêmico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUCAS	Educação, Cultura Escolar e Sociedade
EEEPE	Encontro Estadual De Estudante De Pedagogia
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EXCEPE	Executiva Cearense de Pedagogia
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Da Educação
FUNCAP	Fundação Cearense De Apoio Ao Desenvolvimento Científico E Tecnológico
FVC	Fundação Victor Civita
IBCT	Instituto Brasileiro de Ciências Da Informação E Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias E Serviços

IQE	Índice de Qualidade da Educação
ISO	International Organization For Standardization
LDB	Lei De Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
OCDE	Organização Para a Cooperação Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
PCCR	Plano de Carreira, Cargos e Remuneração
PIBID	Programa Institucional de Bolsa De Iniciação a Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra De Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Programa Primeiros Projetos
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RUF	Ranking das Universidades Do Brasil
SME	Secretaria Municipal De Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação Da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo De Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Ouro Preto

UFOP	Universidade Federal De Ouro Preto
UNESCO	Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura
UNIFESP	Universidade Federal De São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1	PERMANÊNCIA NO MAGISTÉRIO: O PROBLEMA DA PESQUISA.....	28
1.2	OBJETIVOS DO ESTUDO .....	37
1.3	O ESTUDO E SEU PERCURSO .....	38
<b>2</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO: ESCOLHAS DA PESQUISA..</b>	<b>40</b>
2.1	PESQUISA DE CAMPO: ABORDAGEM, ENFOQUE E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	41
<b>2.1.1</b>	<b>Aproximando o universo investigado.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Os Professores Pedagogos iniciantes egressos do Pibid do nosso estudo .....</b>	<b>47</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Conversando a partir de um caso de ensino.....</b>	<b>51</b>
2.3	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	61
<b>3</b>	<b>SER PROFESSOR, UM TRABALHO DESVALORIZADO E SEDUTOR: APONTAMENTOS PARA COMPREENDER A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO.....</b>	<b>63</b>
3.1	DESAFIOS DE UMA PROFISSÃO COMPLEXA: QUAIS FATORES DIFICULTAM O EXERCÍCIO DOCENTE?.....	64
3.2	OS PRAZERES DA DOCÊNCIA: QUAIS FATORES FAVORECEM O EXERCÍCIO DOCENTE?.....	75
<b>4</b>	<b>QUEM SÃO OS PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO PIBID UECE? ESCOLHA PROFISSIONAL, FORMAÇÃO INICIAL E PERSPECTIVAS NA PROFISSÃO.....</b>	<b>82</b>
4.1	A ESCOLHA DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: QUAIS AS MOTIVAÇÕES?.....	83
4.2	QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A INSERÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES?.....	89
4.3	QUAIS OS DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSOR?.....	95
4.4	O INÍCIO NA DOCÊNCIA: UM TEMPO DECISIVO PARA A	

	PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO.....	100
<b>5</b>	<b>PERSPECTIVAS DE PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA ENTRE PROFESSORES INICIANTE: FORMAÇÃO, DESAFIOS E PRAZERES.....</b>	<b>105</b>
5.1	A PREPARAÇÃO PARA SER PROFESSOR: ENTRE A IDENTIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO.....	105
5.2	SER PROFESSOR: A REALIDADE DA PROFISSÃO A PARTIR DAS LENTES DE DOCENTES INICIANTE.....	114
5.3	PERMANECER SENDO PROFESSOR: ENTRE O PRAZER DO AGORA E A ESPERANÇA NO AMANHÃ.....	124
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>144</b>
	APÊNDICE A - DADOS DO QUNTITATIVO DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ .....	145
	APÊNDICE B – QUNTITATIVO DE ALUNOS NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA .....	147
	APÊNDICE C – FORMULÁRIO ELETRÔNICO.....	149
	APÊNDICE D – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FORTALEZA.....	152
	APÊNDICE E – NOTAS DE ENSINO.....	153
	APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	155

## 1 INTRODUÇÃO

“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar”.

(Clarice Lispector, 2001).

Este estudo<sup>1</sup> investiga a perspectiva de professores iniciantes quanto a sua permanência no magistério. Trata-se de profissionais da educação, atuantes no ensino Fundamental, egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará (UECE)<sup>2</sup>, em Fortaleza. Nesta investigação, consideramos a relação entre a preparação para a docência e a inserção destes profissionais na carreira para discutir a decisão de permanecer ou não na profissão.

O interesse em investigar o tema se delineou a partir de experiências diversas decorrentes da minha<sup>3</sup> trajetória de formação profissional, cada uma delas matizadas por rupturas e possibilidades, corroborando de forma decisiva para a constituição do objeto de estudo desta pesquisa: a permanência no magistério entre professores iniciantes.

Assim, o exame de minha caminhada, mais especificamente dos motivos que despertaram o interesse pelo magistério e o percurso formativo voltado para o exercício desta profissão, traz elementos relevantes para explicitar os *porquês* da escolha do objeto de estudo supracitado, evidenciando também o meu lugar de fala e o modo que foi sendo constituída essa tessitura de pesquisa.

Durante toda a Educação Básica, estudei em escolas públicas e a opção por ser professora surgiu ainda muito cedo, fruto da admiração pela profissão docente, originado por professores que marcaram e fizeram parte do meu processo de aprendizagem escolar; neste escrito destaco três que contribuíram significativamente para esta escolha, que destacarei em

<sup>1</sup> Neste estudo utilizamos a formatação indicada pelo Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da UECE, que tem como base as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as normas estabelecidas pela *International Organization for Standardization* (ISO).

<sup>2</sup> A UECE é uma instituição multicampi. Atualmente, conta com dois *campi* na capital (Fátima e Itaperi) e seis no interior (Crateús, Iguatú, Itapipoca, Limoeiro do Norte Quixadá e Tauá). Em todas é ofertado o curso de Pedagogia.

<sup>3</sup> Esta parte introdutória do texto foi escrita, predominantemente, na primeira pessoa do singular por trazer elementos da minha trajetória de formação e as motivações para a realização desse estudo. Nas demais partes utilizo a primeira pessoa do plural por considerar que o texto é constituído em coautoria com a orientadora e ter contribuições de outros colegas e pesquisadores.

seguida, mesmo sabendo que muitos outros também me influenciaram, pessoas com diferentes formas de viver, ensinar e aprender.

A primeira professora é Alice, aquela que me ensinou as primeiras palavras. Uma jovem professora, na época, ainda estudante de Pedagogia de uma faculdade particular da região de Fortaleza. Ela tinha estatura baixa, cachos nos cabelos bem definidos e uma abordagem tradicional no ensino, que podemos classificar de “bancária”, como Freire (1974) denominava aqueles processos de ensino e aprendizagem na qual o professor se considera, entre outras características, o detentor do conhecimento, não existindo diálogo entre os sujeitos. Com uma voz firme, por vezes, gritava como se buscasse, por meio disso, ser melhor compreendida. Para ela, a sala de aula parecia ser um palco de teatro: ao iniciar sua atuação, o sorriso antes distribuído a todos, se dissipava e um “ar de tensão” era instaurado entre os alunos. Mas não foi o seu modo de ensinar que me chamou atenção, e sim a maneira como que a cada conquista ela vibrava junto conosco, afinal, era uma das responsáveis pelos avanços ocorridos em nossa aprendizagem. Recordo da dificuldade em pronunciar a letra “R” e sua felicidade quando consegui, finalmente, aprender. Ser professora era algo que gostava, e por mais que não demonstrasse isso integralmente, era perceptível o prazer com a profissão.

O segundo professor, Miguel, lecionava História e me fez cogitar a docência como uma possibilidade de atuação profissional, ainda durante o sétimo ano do Ensino Fundamental. Um homem maduro, que deveria ter aproximadamente 45 anos e me passava tranquilidade, sabedoria e esperança no futuro melhor. Ele adorava contar sobre suas viagens e destacar nossas potencialidades. Se por um lado ele era impositivo, firme e conservador, por outro, o orgulho que tinha em ensinar era evidente e motivador. Certa vez, após realizarmos uma apresentação, ele saiu da sala e retornou com a diretora e pediu que repetíssemos. Estava em êxtase, sorrindo e vibrando: quanta satisfação em perceber os conhecimentos adquiridos pela turma!

Com o passar dos anos a ideia pelo magistério foi se perdendo. Durante o Ensino Médio, ao ingressar no Liceu, um colégio de referência entre as demais instituições públicas da cidade, a minha rotina de estudos foi intensificada e iniciou a pressão pelo vestibular. Mas, nenhuma profissão me interessava.

O terceiro professor que destaco é Pedro, o conheci durante o terceiro ano do Ensino Médio, quando estava perdida e insegura sobre qual carreira profissional seguir. Licenciando em Ciências Biológicas na UFC. Ele tinha paixão pelo ensino, envolvimento com tudo que se referia aos saberes produzidos na escola e compromisso com a profissão docente. A tarefa de ensinar era assumida com leveza, suas aulas eram envolventes e

dinâmicas; o tempo parecia não passar. A preocupação com as nossas escolhas futuras e a disponibilidade em dialogar é algo que deve ser destacado, pois além de aproximá-lo da turma, também criava uma relação de confiança<sup>4</sup>.

Foi recordando destas experiências significativas na sala de aula com estes professores que decidi prestar vestibular para uma licenciatura, especificamente, Pedagogia. A justificativa era simples: queria ser professora, adorava crianças e tratava-se de um curso com baixa concorrência.

Apesar dessas justificativas, as três experiências com os docentes supracitados me marcaram de maneiras diferentes e tiveram forte influência para a escolha pelo magistério, pois todas convergiram para o entendimento de que a docência é um belo ofício, que lida com o processo de ensino e aprendizagem, com o desenvolvimento humano, potencialidades e limitações, mas, sobretudo, é uma ação impactante na vida de outras pessoas: poucos parecem ser aqueles que não se recordam de seus professores. Por ter essa configuração é que me encantei e escolhi o magistério como profissão. Interessante, hoje, perceber que cada um dos docentes que participaram da minha trajetória traziam consigo suas próprias histórias, as quais estavam relacionadas ao motivo de ali estarem, tinham dinâmicas diferentes de ensinar e uma relação particular com o magistério.

Cada professor ensina e age de forma diferente diante das situações em sala de aula; mesmo quando seguem perspectivas teóricas e pedagógicas semelhantes, o cotidiano nunca é o mesmo. Na sala aula não há como seguir um roteiro fechado, inflexível. As situações surgem e com elas, cada qual se comporta de um jeito peculiar e imprevisível. Seja como for, o professor é alguém importante na trajetória de formação de seus discentes: dele se espera ter um exemplo, ou melhor, ele é nosso exemplo, aquele que queremos que saiba nosso nome – mesmo quando compomos uma sala numerosa; aquele em confiamos no que diz e nos preocupamos com o que pensa a nosso respeito.

Por mais que a docência esteja perdendo prestígio na sociedade (PALAZZO, 2015), dia após dia, ainda há uma admiração, de um modo geral, por parte dos alunos com relação ao professor. Sobre isso, conforme asseverou Charlot (2006) durante uma entrevista a Revista Nova Escola, “não há nada pior para uma criança ou um adolescente do que encontrar seu professor na rua e não ser reconhecido”. O professor tem uma representação importante em nossas vidas, pois é por meio dele que temos acesso aos saberes historicamente

---

<sup>4</sup> Ele era admirado por todos, porém desistiu do magistério 4 anos depois e enveredou pela Engenharia Civil. Atualmente, encontra-se fazendo Pedagogia na Alemanha.

acumulados pela humanidade. Essa fala é de quem por tantas vezes alegrou-se timidamente por ser notada, que presenciou uma ação ou informação de algum docente transformar-se no principal assunto entre os intervalos de suas aulas, e, assim, quis seguir esse caminho e vivenciar o outro lado da relação entre professor e aluno.

Mas essa não foi uma escolha bem recebida pelos mais próximos, pois consideravam que a minha trajetória escolar me permitia “ir além”, como diziam, e ter outra profissão. Seguir uma carreira numa área mais valorizada, em razão de que, conforme adverte Jesus (2004), muitos acreditam que decide ser “professor quem não tem capacidade de ter um emprego melhor, isto é, segundo os valores actuais, mais bem remunerado” (p. 35). Por esta razão o anúncio dessa decisão suscitou comentários com pouca motivação que me deixaram insegura e retraída, sobretudo, entre os colegas do Ensino Médio que rejeitavam a ideia, visto que “a docência deixou de ser uma opção profissional interessante para o jovem ingressar no mercado de trabalho” (ALMEIDA, TARTUCE e NUNES, 2014, p. 111).

O ingresso no curso de Pedagogia<sup>5</sup> ocorreu em 2011, na UECE (me tornando a primeira da minha família a ingressar na Educação Superior pública), o que representou uma realização, pois esta foi a minha primeira opção no vestibular, diferente da maior parte dos ingressantes do meu período que já havia realizado vestibulares para áreas distintas, situação que repercutiu na insatisfação de alguns alunos, os quais, tempo depois, abandonaram o curso.

Sobre o fenômeno do abandono universitário, solicitamos junto a Pró-Reitoria de Graduação da UECE, por meio de ofício (nº066/2017), um levantamento do quantitativo de evadidos da universidade (2017) e identificamos que no período compreendido entre 2010 a 2015, nos 7 *campi* da instituição, ingressaram no curso de Pedagogia um total de 2.597 pessoas, sendo que nesse período 616 abandonaram o curso (23,5%) e 151 (5%) desistiram definitivamente<sup>6</sup> (APÊNDICE A). Registrou-se uma perda, portanto, entre abandono e desistência, de praticamente um terço das vagas ofertadas na referida instituição. Perda para aqueles que evadem e tem o esforço pessoal e econômico desperdiçado; para a instituição formativa, que além do aspecto financeiro, fica com inúmeras vagas ociosas; e, perda também

---

<sup>5</sup> O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 1, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), reafirmando o curso de graduação em Pedagogia como licenciatura. Cumpre destacar que este curso tem como indicativo de formação preparar para exercer funções do magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio - modalidade normal, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissionalizante, Gestão Escolar, acompanhamento pedagógico e atuação em outras áreas que necessitam de conhecimento pedagógico.

<sup>6</sup> Entende-se como abandono de curso a ausência de matrícula sem justificativa que fundamente tal ação. A desistência, por sua vez, é caracterizada quando o aluno comunica a instituição que desistiu do curso e assina um termo de responsabilidade, sendo neste momento, concluído o seu vínculo com a instituição.

para a sociedade em geral, por ser responsável pelo custeio dessa formação na universidade pública.

Esse movimento do curso de Pedagogia da UECE, porém, não é uma situação isolada; trata-se de um fenômeno com números que preocupam. Numa pesquisa recente sobre a evasão nos cursos de licenciatura das universidades federais do país, Santana (2016) constatou uma redução de 4% no número de evadidos referente aos anos anteriores, no entanto, a taxa permanece alta, “com um acréscimo de 60% do número de alunos matriculados e 56% dos evadidos entre 2007 e 2014” (p. 314). Ainda sobre essa realidade, Pinto (2009) questiona: “a taxa de evasão nas licenciaturas, mesmo nas instituições públicas, supera os 50%. Por que tantos licenciandos abandonam seus cursos? Nos cursos de medicina essa taxa é próxima de zero” (p. 09).

Identificamos, aqui, a seguinte problemática: os jovens têm perdido o interesse pela profissão professor e, dentre aqueles que fazem a opção pelo magistério, um número expressivo desiste antes mesmo de concluir o curso; “poucos jovens estão sendo atraídos pelo magistério, o que pode dificultar a sua renovação e conduzir a uma escassez de profissionais no país em um futuro não muito distante” (PALAZZO, 2015, p. 34).

Um fator relacionado à evasão dos cursos de licenciatura é que nestes há um índice grande de estudantes de baixa renda que tem dificuldades financeiras de se manterem nos cursos de graduação. Contribui para isto também a precária política de permanência universitária para estes jovens. Na UECE, por exemplo, segundo dados do relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis desta instituição, “60,24 % dos alunos da UECE são de famílias pobres cuja renda econômica situa-se na faixa de menos de 1 a 3 salários mínimos” (2014, p. 4). Nesse sentido, a universidade oferece uma bolsa, por meio do Programa Bolsas de Estudo e Permanência Universitária – PBEP, para ajudar na mobilidade, sustento doméstico e custeio de despesas com matérias de estudos, visando a permanência desses alunos. O auxílio, porém, é oferecido apenas para uma parcela da população estudantil<sup>7</sup> que carece do benefício.

É necessário considerar ainda, que os cursos de licenciaturas, em geral, tem baixa concorrência, portanto, para aqueles que não conseguiram ingressar em cursos de seus interesses, esta pode ser uma opção imediata, enquanto aguardam o surgimento de outras possibilidades de estudo ou carreira profissional. Palazzo (2015) diz que a seleção dos cursos de graduação ocorre por meio de uma “estimativa *a priori* de sua capacidade comparada à dos

---

<sup>7</sup> Segundo relatório da UECE (2016), do universo de 14.962 matriculados no primeiro semestre do ano letivo, apenas 8.630 são bolsistas de assistência estudantil.

demais candidatos e do nível de competitividade no acesso a cada uma das carreiras (autosseleção acadêmica), além de fazerem uma autosseleção com base em suas características socioeconômicas e também de gênero dos candidatos” (p. 80).

Desse modo, para além das condições efetivas de concluir o curso, consideramos que esse movimento de evasão perpassa pelas características da profissão, ou seja, pela desvalorização e a precarização do trabalho docente, que são hoje um dos principais desafios enfrentados por esses profissionais (ENS, GISI e EYNG, 2011), dentre outros que circundam a carreira docente. O quadro de desistência e falta de interesse pela profissão se agrava ainda mais no início da atuação profissional, momento em que, segundo Oliveiri e Jardimino (2015), os recém ingressos na atividade se sentem sozinhos, desmotivados e acabam abandonando a profissão.

Essas problemáticas trazem a tona à complexidade que envolve ser e permanecer sendo professor em nossa sociedade, tema este que tive aproximação ao ser contemplada com uma bolsa de iniciação científica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), no ano de 2012, no grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE<sup>8</sup>), que investigou a formação e a atuação profissional docente, campo de grande abrangência e de crescente atuação na produção acadêmica educacional brasileira e cearense, em particular.

O ingresso neste grupo de pesquisa foi um acaso, pois minha pretensão inicial era ingressar no mercado de trabalho, mas descobri possibilidades até então insuspeitadas: escrever, publicar, participar de eventos regionais, nacionais e internacionais, ampliar minha formação, vivenciar outras experiências no contexto da universidade, enfim, um conjunto de oportunidades únicas.

Desse modo, permanecendo vinculada ao EDUCAS, passei a integrar a equipe do Observatório da Educação que desenvolveu um estudo sobre Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica<sup>9</sup>, iniciativa apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de

---

<sup>8</sup> Esta equipe é cadastrada no Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq desde 15 de dezembro de 2006 e tem como escopo o processo escolar, considerando as dimensões da política, da cultura, da docência e da aprendizagem no contexto de suas determinações sociais e históricas. O Educas mantém um blog com as principais ações desenvolvidas desde então <educas.com.br>. Ingressei no grupo com bolsa vinculada ao projeto “O Professor do Ensino Superior e a Pesquisa: qual relação e prática pedagógica?”, iniciativa que teve apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, por meio do Programa Primeiros Projetos - PPP/FUNCAP/CNPq, Edital N° 07/2010, sob a coordenação da professora Dra. Silvina Pimentel Silva (aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa em 17 de agosto de 2011).

<sup>9</sup> Este Observatório caracteriza-se como uma investigação em rede, articulando programas de pós-graduação em Educação do Sudeste e Nordeste brasileiro (UECE, UFOP e UNIFESP) em torno do projeto “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID”. A iniciativa,

Pessoal em Nível Superior (CAPES) (Edital CAPES nº 049/2012) e desenvolvida no âmbito desse grupo de pesquisa.

Revisitando meu percurso, posso afirmar que tive uma formação diferenciada, se comparada aos demais licenciandos durante a graduação, isso somente foi possível porque foi por meio da inserção em grupo de pesquisa que aprendi e me envolvi com diferentes práticas e momentos que abrange a ação de pesquisar. Porém, muito mais do que “me iniciar na pesquisa”, a participação neste espaço, contribuiu para minha autonomia, criatividade e criticidade por meio da construção e troca de conhecimentos com professores da Educação Básica experientes, colegas da pós-graduação e da graduação, com os quais fui construindo uma rede de aprendizagens profissional e pessoal.

As disciplinas cursadas durante a graduação, em geral, não deixaram a desejar. Com um corpo docente qualificado, considero que tive ao longo dos quatro anos de graduação, acesso aos saberes necessários para iniciar na profissão de forma segura, mesmo sabendo que somente a base oferecida não era suficiente para toda uma carreira no magistério. Cabe o registro da principal lacuna que percebi nessa formação: a relação com a prática, que pouco teve espaço durante essa trajetória. Os estágios, compostos por algumas aulas de observação com apenas uma ou duas regências – que, em geral, nem são integrais, não têm seu objetivo reconhecido pelos licenciandos por não conseguir suprir essa lacuna. Por outro lado, parte do corpo estudantil trabalha no contraturno, o que torna essa aproximação durante a formação inicial, por intermédio da universidade, difícil de acontecer.

Por esse motivo, considero que ter tempo para estudar, em decorrência das bolsas que participei, me ofereceram oportunidade ímpar para dedicar-me integralmente a formação, assim como participar de outros espaços que são tão formativos quanto a sala de aula. Para além da participação em grupo de pesquisa, integrei também no Centro Acadêmico do Curso durante o período de dois anos e a Executiva Cearense de Pedagogia<sup>10</sup>; experiências essas que, somado as demais antes enunciadas, fomentaram o interesse em pesquisar sobre a formação de professores no trabalho final de conclusão de curso, que versou sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) para

---

com vigência até 2017, é coordenada pela professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias. Sobre essa experiência ver: Farias, Jardimino e Silvestre, 2015.

<sup>10</sup> A escolha dos representantes dos C.A ocorre por meio de eleições realizadas anualmente no Curso. Para a escolha dos representantes da ExCePe é realizado uma votação na plenária final do Encontro Estadual de Estudante de Pedagogia – EEEPE, um evento com participação do corpo estudantil de Pedagogia do estado do Ceará. Não tínhamos determinações de cargos e funções específicas, desenvolvíamos todas as atividades coletivamente.

a formação docente dos egressos dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia (CAVALCANTE, 2015).

O Pibid é uma ação que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação inicial para ser professor por meio do fomento a iniciação a docência. A iniciativa insere os licenciandos no contexto da escola de Educação Básica para que estes, acompanhados e supervisionados por professores experientes da rede pública de ensino sob a orientação de professores da universidade, vivenciem experiências pedagógicas enriquecedoras no plano metodológico, tecnológico e da inovação educativa.

O surgimento do Pibid teve como cerne a nº Lei 11.273/2006, que autoriza “a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”, de responsabilidade, a princípio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, posteriormente, do FNDE em parceria com a CAPES, conforme resume Tancredi (2013). Seu delineamento, como política pública, observa também as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O programa teve sua primeira chamada lançada em 20 de dezembro de 2007 (Edital nº 6.316/2007), começou a ser implementado em 2009 e foi institucionalizado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. A iniciativa oferece bolsas para os envolvidos: licenciandos, que desenvolvem atividades pedagógicas na rede pública de ensino; os coordenadores institucionais, docentes universitários que articulam e implementam o Programa nas IES; os coordenadores de áreas, também professores da universidade que são orientadores dos licenciandos bolsistas; os docentes de escolas públicas de Educação Básica, responsáveis pela supervisão das ações dos licenciandos no contexto das escolas. A Capes assegura ainda, recursos de custeio para a execução das ações previstas no planejamento aprovado.

No decorrer dos anos o Pibid cresceu expressivamente<sup>11</sup>. Segundo o último relatório disponibilizado pela agência financiadora da iniciativa, o programa saltou de 3.088 bolsistas em 2009 para 49.321 em 2012 e, em 2014, alcançou 90.254 concessões de bolsas. Sobre esse quantitativo, merece destaque o dado que indica o Nordeste “como a região com

---

<sup>11</sup> Em 2015, no entanto, a expansão do Pibid é abalada com a Portaria nº 046/2016, de 11 de abril, que institui novo Regulamento para o Programa, tendo como objetivo direcionar o Pibid para melhorar os resultados pouco exitosos do país na Prova Brasil, secundarizando a formação de professores, objetivo primeiro até então da iniciativa. A Portaria nº 046/2016 foi revogada em 14 de junho, após amplo movimento de resistência ao desmonte da proposta original do Programa.

maior número de bolsistas e de IES participantes, o que não é uma situação comum nos programas educacionais, haja vista que as regiões Sul e Sudeste costumam ter maior número de participantes nos programas de educação” (BRASIL/CAPES, 2014p. 8).

No Ceará, a UECE é a instituição que concentra o maior contingente de bolsistas do Pibid no estado, com 1.041 bolsistas de um total de 3.181 (32,5%), conforme indicou o relatório (BRASIL/CAPES, 2014). Diante desses dados, buscamos em nossa monografia de conclusão de curso de Pedagogia que realizamos buscamos desvelar a contribuição do programa para formação docente dos licenciandos da referida instituição (CAVALCANTE, 2015).

Dos resultados encontrados nesta pesquisa, as respostas dos pibidianos participantes (n=27), evidenciaram que mais da metade (n=14; 52%) não estavam exercendo a docência naquele momento (CAVALCANTE, 2015). Um grupo de oito egressos atribuiu este fato à continuidade de estudos, a exemplo da pós-graduação, tanto em nível *lato sensu* (dois especialistas e um cursando especialização) quanto *stricto sensu* (seis mestrandos, um mestre e dois doutorandos); e, outro grupo de seis egressos informou que não trabalha no momento (3) ou não trabalhava na área (3). Os demais egressos estavam atuando na rede pública de ensino (9) ou na rede privada (4).

Apesar do afastamento da profissão evidenciado pelos egressos do Pibid participantes da pesquisa que realizamos naquele momento, motivado predominantemente pela continuidade dos estudos, os relatos indicavam também que o Programa tem contribuído para a formação dos licenciandos, na medida em que possibilita o contato com o ambiente escolar, sendo o acompanhamento realizado pelos professores da rede e da universidade considerado um ponto de apoio, algo inexistente nos primeiros anos de profissão.

O Pibid não só insere o licenciando no seu futuro contexto de trabalho, mas incorpora outros profissionais na execução de sua ação, o que reverbera no desenvolvimento dos demais envolvidos, e, conseqüentemente, no desenvolvimento da instituição de ensino superior e das escolas, conforme anotam Farias *et al* (2018) ao identificarem esse programa como uma ação indutora de formação profissional tanto para quem já atua na docência (professores experientes e iniciantes), quanto para aqueles que almejam ingressar na profissão. Ao assim se posicionarem os autores advertem que se trata de compreender o Pibid como uma iniciativa que impulsiona processos de formação para além do seu objetivo central, que é a inserção profissional em contexto de formação inicial, “mas antes como um fenômeno que, ao embrenha-se no desenvolvimento organizacional e curricular da escola, transforma-se

num contexto que pode envolver, mobilizar e movimentar o desenvolvimento profissional [...]” (p. 81) docente, seja de veteranos ou novatos.

O licenciando que participa do Pibid passa mais tempo na escola e tem uma maior qualidade na aproximação do futuro contexto de trabalho, adquirindo aprendizagens e produzindo também experiências para a escola. Diferente do que ocorre nos estágios supervisionados obrigatórios, cuja integração do graduando na realidade escolar é débil: observa em curto período e realiza de forma aligeirada a sua regência e retorna para a universidade, ainda sem as mínimas experiências necessárias, no nosso entendimento.

Não sem razão, nos últimos anos, na medida em que o programa se expandiu, percebemos também dedicação de inúmeros pesquisadores em estudar, compreender e apresentar os resultados desta iniciativa. Os relatos dos seus participantes, de ser esta uma experiência preñe de significados, ganharam visibilidade nos eventos e discussões sobre a formação de professores, uma vez que a articulação “teoria e prática” é ressaltada como traço forte da prática formativa no âmbito do Pibid, mesmo que sua configuração ainda sofra críticas. Em Fortaleza, por exemplo, algumas escolas da rede particular, inclusive, consideram a experiência no Programa como um aspecto que diz de qualidade profissional, o que não ocorre com os estágios supervisionados obrigatórios. Sobre esse debate nos parece necessário frisar que compartilhamos do entendimento de que o Pibid e o Estágio Supervisionado são componentes formativos distintos, ou como assinalam Martins, Farias e Cavalcante (2012):

É fato que o aluno no estágio se coloca na função docente, vivencia sua natureza (SILVEIRA, 2012). Embora tais características possam ser percebidas também no PIBID, o estágio se insere em uma sistemática acadêmica, alinhado a um fluxo curricular planejado para progressivamente aumentar o grau de complexidade da análise da realidade escolar. O PIBID, mesmo colaborando com esse processo, não substitui o estágio curricular supervisionado e seus objetivos, que possui legislação própria (MARTINS, FARIAS e CAVALCANTE, 2012, p. 4212).

É nessa direção que também se posiciona Jardimino (2014) que chama atenção para o caráter de formação complementar do Pibid, portanto, não cabendo comparações, mas compartilhamento de ideias e estratégias. Este entendimento fortalece a decisão de investigar egressos desse programa por pressupor que essa experiência pode repercutir no início da carreira de professor, momento profissional em foco nesse estudo. Sobre o assunto, André (2015) aponta que “o programa **atrai** o aluno para a profissão docente e, dessa forma, ajuda na **retenção** desses profissionais. O Pibid gera algum efeito de **permanência** desse profissional” (p. 72) (Grifamos).

Assim, os dados aqui apresentados juntamente com os estudos empreendidos no âmbito do curso de Mestrado no PPGE UECE, grupo de pesquisa EDUCAS e do curso de Pedagogia fomentaram o interesse em investigar sobre a permanência no magistério entre professores iniciantes, mais especificamente, de iniciantes egressos do Pibid, por pressupor que estes tiveram uma formação diferenciada, geradora de “algum efeito” que favorece sua permanência na docência. Este é, por assim dizer, o foco temático desta proposta investigativa, em curso no Mestrado em Educação da UECE, na linha de Pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação”, precisamente no Núcleo “Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação”. O contorno das preocupações que movem esta investigação é detalhado no próximo tópico.

### 1.1 PERMANÊNCIA NO MAGISTÉRIO: O PROBLEMA DA PESQUISA

A docência como trabalho é uma ocupação antiga, que admitiu diferentes concepções e fins ao longo da história. Reconhecida como uma atividade *sine qua non* para o desenvolvimento da sociedade, o magistério, contraditoriamente, enfrenta desafios que extrapolam a sala de aula, o que torna o trabalho docente complexo e dinâmico, exigindo do professor muito mais do que habilidades e conhecimentos técnicos.

No exercício da atividade profissional docente entra em cena também os valores, crenças, modos de pensar e sentir, que ao mesmo tempo é único e plural em cada sujeito. Somado a esses elementos, é preciso ponderar que no processo de ensino e aprendizagem, as condições oferecidas podem ser substanciais: infraestrutura, salários, apoio pedagógico, as formações ofertadas, políticas de valorização e carreira etc., afinal elas repercutem fortemente sobre a qualidade da prática educativa na sala de aula.

É importante destacar ainda, que tais fatores são vivenciados de forma distinta, pois a realidade do contexto escolar não é una e o território brasileiro, em toda a sua vastidão, condensa especificidades e diferenças de ordem cultural, política e econômica que reverbera diretamente na escola. Esse conjunto da problemática que engloba a ação docente, somado a desvalorização social da profissão, tem repercutido negativamente o momento da escolha dos jovens pelo magistério.

Sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, a Fundação Victor Civita (FVC) encomendou à Fundação Carlos Chagas (FCC) uma pesquisa sobre o assunto, considerando a perspectiva dos alunos do Ensino Médio. O estudo, que contemplou o universo de 1.501 alunos de 18 escolas públicas e privadas das cinco regiões do país,

apresenta resultados que preocupam. Segundo os achados, apenas 2% dos alunos investigados indicam, como primeira opção o curso de Pedagogia ou outra licenciatura, sendo que o nível de ensino menos atrativo é o das séries iniciais do Ensino Fundamental (Gatti et al, 2009).

A amostra utilizada na pesquisa não é suficiente para que realizemos uma generalização sobre a realidade do país a partir dos seus resultados, uma vez que, só no Ceará temos o registro de 210.624 alunos matriculados na rede municipal (APÊNDICE B), mas certamente nos oferece indícios de uma situação preocupante. Sobre os achados desse estudo da FCC, as autoras apontam que:

O estudo revela que os estudantes, na sua maioria, não têm intenção de ser professor. Ao se formular a questão “Algum de vocês pensa ou pensou recentemente em ser professor?”, o “não” foi a resposta automática de muitos, com expressões de rejeição seguidas de desconforto (silêncio, risadas). Passados alguns segundos, vieram as respostas sistematizadas, mais “politicamente corretas”, ainda assim, sempre acompanhadas de uma negativa. A rejeição à profissão é ainda mais gritante quando se referem ao pedagogo (TARTUNE, NUNES e ALMEIDA, 2010, p. 10).

Os resultados da pesquisa da FCC, apesar de ter uma representatividade apenas simbólica diante do quantitativo de estudantes do país, traduz a realidade da profissão docente. Ser professor no Brasil não é atrativo. A baixa procura nos vestibulares, as altas taxas de evasão dos cursos de licenciatura, o absenteísmo do trabalho e a deserção da carreira nos primeiros anos de atuação vêm comprovando isso, tornando-se um tema que precisa ser debatido, mas, sobretudo, ter uma resposta imediata a essa realidade.

Para Garcia (2010), a deserção da carreira e a dificuldade em recrutar novos docentes para esta atividade é uma realidade de vários países. O autor pontua, ainda, que os sistemas educativos apresentam dois problemas: tornar a profissão de professor atraente e conseguir manter o maior número possível de bons professores na atividade, situações que estão diretamente inter-relacionadas. Cunha e Zanchet (2010) asseguram que alguns países já reconhecem “as consequências de desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo” (p. 191), ou seja, um movimento que reclama uma posição estratégica nas políticas públicas.

O limiar dessa questão se inicia na escolha profissional. Os melhores alunos do Ensino Médio, em geral, são atraídos para aquelas profissões socialmente reconhecidas e que oferecem melhores retornos financeiros pessoais.

Como exemplo disso, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2005 identificou que o perfil daqueles que pretendem ingressar na profissão é

composto por jovens pertencentes a nichos sociais menos favorecidos e que tem chances mais reduzidas, conforme podemos identificar na síntese a seguir:

- 92% são mulheres;
- 73% trabalham;
- 80% advêm de escolas públicas;
- 30% vêm do grupo com as piores notas do Ensino Médio;
- 39% tem renda familiar inferior a três salários mínimos;
- 50% dos pais têm a 4<sup>o</sup> série da Educação Básica;
- 45% declaram conhecimento praticamente nulo em Inglês.

Esses dados traduzem aspectos importantes da condição social dos futuros professores e a relação desta com a escolha pela docência. Trata-se, com base nos dados apresentados, de um grupo composto por jovens com um perfil semelhante que não nos parece ser resultado do acaso, mas sim de uma construção social. Para esse público ingressar numa licenciatura é mais acessível e fácil, dada a baixa concorrência, a falta de uma boa formação e condições econômicas, conjunto de fatores que limitam suas possibilidades profissionais.

Os estudos de Bourdieu (1983) apontam que a bagagem familiar tem forte impacto no destino escolar, pois os gostos, preferências, aptidões e aspirações do futuro profissional seriam socialmente constituídos, pensamento esse que corroboramos; a construção social refere-se a um conjunto unitário de preferências compreendido nos subespaços simbólicos que são ocupados pelas pessoas, ou seja, *hêxis* corporal, vestimenta, linguagem e assim por diante.

Nessa direção, fazer um curso de curta duração ou de fácil inserção (fato que inclusive acentua a desvalorização da profissão, dado a “inflação de títulos”), já representa uma ascensão social para as classes populares, pois não existem condições de investir numa formação mais prolongada e de alto custo. Assim esse grupo tem “aspirações moderadas” (MARTINS NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 5), pois esse é um investimento em que o retorno ocorre em longo prazo, e, portanto, representa um risco. Para eles, o “investimento numa carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar” (Idem). Vejamos, por exemplo, a medicina, um curso concorrido entre os jovens, valorizado socialmente e, apesar da precariedade das condições de

trabalhos, os profissionais tem um bom salário<sup>12</sup>, sobretudo se considerarmos a profissão de professor<sup>13</sup>. Mesmo que um aluno, de classe popular, conseguisse passar em Medicina numa universidade pública, o que não é fácil considerando os aspectos anunciados anteriormente, prosseguir nos estudos está intimamente ligado ao capital cultural e familiar, ao *habitus* de classe e aos bens culturais que teve/têm acesso, seria necessário que este tivesse financiamento por aproximadamente 10 anos, até iniciar sua atuação profissional, tornando-se um desafio, quase inalcançável, para pessoas com pouco poder aquisitivo.

Assim, ser professor pode ser uma possibilidade mais acessível para o alcance de um diploma, e, por mais que não seja o esperado ou sonhado, já representa romper barreiras, conseguir uma ascensão social e ter um grau de estudo maior que seus pais tiveram. Além disso, fazer a escolha pelo magistério é também investir numa profissão carente de profissionais, portanto, significa ingressar no mercado de trabalho com maior facilidade. Desse modo, a opção pela docência pode estar mais relacionada à necessidade do que a identidade, e vem sendo realizada predominantemente por um grupo que, ao que parece, conforme constatou os dados do Enade (2005), não teria muitas oportunidades de escolhas entre os cursos universitários, visto que não apresentam um bom desempenho escolar, nem condições econômicas para tanto, o que limita as opções, pois não basta ingressar no Ensino Superior, é necessário ter subsídios para nele se manter. Os estudos de Gatti *et al* (2009) reforçam os argumentos supracitados:

[...] são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, e têm apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura, que estão tendo de lidar com um novo *background* cultural dos estudantes (GATTI *et al*, 2009, p. 15).

A partir deste trecho, confirmamos o entendimento de que apesar da docência não ser uma profissão atrativa para a maioria das pessoas dessa sociedade, ela continua motivando jovens de uma determinada classe social a nela ingressarem, pois para esse grupo social permanece sendo uma atividade atrativa, dado as demais possibilidades existentes,

---

<sup>12</sup> Segundo o sindicato dos médicos do Ceará, no que se refere ao exercício profissional na rede privada, os médicos devem receber o mínimo de 06 (seis) salários mínimos para o equivalente de **20 horas** semanais de trabalho. Somando a isso, devem receber ainda, mais 20% de três salários mínimos, referente ao adicional de insalubridade. Os cálculos seguem a Lei Federal nº 3.999/61. Fonte: <<http://www.sindicatodosmedicosdoceara.org.br/assessoria-juridica/tabela-salarial/>>.

<sup>13</sup> O piso salarial e professores com jornada de **40 horas** semanais é de 2.455, 35 em 2018 (BRASIL/MEC, 2018).

desenhando um novo cenário de desafios para a formação de professores e atuação desses profissionais.

Nessa discussão, não podemos deixar de considerar, de um lado a presença de uma ideia “romântica” e carregada de estereótipos da profissão docente como um sacerdócio, perspectiva essa já superada por estudos da área de Educação; por outro, a presença da compreensão desta como uma atividade que pode ser realizada por qualquer pessoa, inclusive sem formação, a exemplo do que diz a Lei nº 13.415<sup>14</sup> de 16 fevereiro de 2017, que teve origem na Medida Provisória do Novo Ensino Médio<sup>15</sup> nº 746 de 2016 e autoriza profissionais com “notório saber” ministrar disciplinas de cursos técnicos e profissionalizantes. Essa ação corrobora para “uma sensação de espaço profissional movediço que desponta diretamente na escassez de professores para atuar nos anos finais da Educação Básica, etapa com maior demanda” (GUIMARÃES e HENRIQUES, 2017, p. 2).

Esses dispositivos legais parecem contraditórios, pois fragilizam a profissão e o entendimento do professor como um profissional que requer uma formação específica de cunho pedagógico, sendo por meio dela que este sujeito exerce a sua função de ensinar, aprender e contribuir para a transformação e o desenvolvimento humano. A ideia de que o magistério pode ser realizado por “qualquer pessoa” com manifesto saber fortalece a desvalorização da atividade docente. Por compreender que a docência é uma profissão sem elevada profissionalidade, e que enfrenta desafios diários e históricos, ações como Reforma do Ensino Médio, que institui o notório saber, reforça ainda mais o descrédito com relação a estes profissionais.

A desvalorização do magistério tem sido um dos motivos que leva a baixa procura pela profissão e tem tornado a permanência uma problemática histórica, conforme apontam Ens *et al* (2014). Em pesquisa abordando a temática, estes autores identificaram que:

---

<sup>14</sup> Esta Lei altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e define mudanças na estrutura do Ensino Médio, com a à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral e carga horária mínima anual para 1.400 horas. O currículo do Ensino Médio é definido composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino; dentre outras modificações.

<sup>15</sup> A Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. A mudança deve ocorrer na estrutura do ensino médio, com a à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral e carga horária mínima anual para 1.400 horas. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino; dentre outras modificações.

Além da frágil formação, outras representações emergem em relação à desmotivação e/ou motivos para a não permanência na profissão. As mais recorrentes estão relacionadas à remuneração salarial, à desvalorização, à indisciplina, às condições de trabalho, à falta de participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos (ENS *et al.*, 2014, p. 15).

Quando a questão é permanecer ou não no magistério, um período se distingue dos demais e pode ser decisivo nessa escolha: o período de iniciação profissional, que abrange, de acordo com Garcia (2010), do primeiro ao quinto ano de atuação profissional. No entanto, é importante dizer não há consenso entre os autores sobre essa delimitação, mas uma média, pois, como anota Hubermas (2007), o desenvolvimento na carreira é um processo e não uma sucessão de acontecimentos, e como tal, pode ocorrer regressões e discontinuidades, podendo levar inclusive, que alguns professores nunca estabilizem. Sobre esse momento da vida do professor, Nono e Mizukami (2006), asseveram:

Trata-se de um período de sobrevivência e descoberta, no qual as professoras procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre profissão às condições reais de trabalho que encontram, **procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter um certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios** que marcam a entrada na carreira (NONO e MIZUKAMI, 2006, p. 13) (Grifamos).

Quanto a este período de iniciação profissional, Gatti *et al.* (2009), assinala, baseada em um estudo Schwartz (2007) que “30% dos novos professores desistem do magistério, em média, três anos depois do ingresso”. Completa, ainda, dizendo que “os melhores e os mais brilhantes no contexto acadêmico são os mais propensos a sair” (p. 15). Esta constatação confirma a ideia de que após o choque com a realidade concreta de trabalho ou com a possibilidade de galgar outros horizontes, existe uma tendência a evasão da carreira; por qual motivo isso ocorre?

A deserção do magistério no início da carreira, não é um fenômeno aleatório. É necessário considerar o que representa esse momento e as condições que são oferecidas àqueles que estão ingressando em suas atividades. Os primeiros anos na docência equivale a um teste, um tanto quanto difícil, que segue o modelo “nade ou afunde”, ou ainda, “aterrize como puder”, conforme sintetiza Garcia (2010).

Segundo este mesmo autor, aos professores iniciantes são destinadas as escolas mais complexas e as aulas e horários que os docentes mais experientes descartam. A preferência é assegurada aqueles profissionais que estão há mais tempo, mesmo sendo esses mais habilitados para lidarem com as situações difíceis da atividade. Cunha e Zanchet (2010) salientam que “os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e às inseguranças

próprias de sua condição. Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa” (p. 192). Por isso, os primeiros anos na docência podem ser comparados a uma prova de resistência, em que muitos desistem.

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

Para André (2012) a elevada taxa de evasão na docência nos primeiros anos de atuação profissional torna imprescindível e urgente a existência de programas e políticas de apoio, suporte e acompanhamento desses professores, conforme já ocorre em países como os Estados Unidos da América, Noruega, Japão, Suíça, dentre outros. Os programas de iniciação profissional, se caracterizam como iniciativas que tem o objetivo de orientar e auxiliar professores no início da sua carreira profissional e ao incluírem “estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas” (ANDRE, 2012, p. 4).

A necessidade de programas de inserção profissional consiste no professor iniciante ter demandas específicas e diferentes das demais fases de carreira<sup>16</sup>. Garcia (1999) elenca atividades que configuram esses programas: proporcionar informação: disposições legais, administrativas etc; visita prévia a escola para familiarizar-se com o ambiente; redução da carga horária e que nesse tempo livre possam realizar atividades formativas; seminários de discussão sobre problemas concretos e como um apoio pessoal e emocional; conectar professores principiantes por meio de correio eletrônico; estudos de caso: para formar professores numa perspectiva reflexiva; e, assessoria aos iniciantes, o que pode ser assumido por colegas ou “mentores”.

No Brasil, iniciativas dessa natureza, que auxiliem no ingresso na profissão e na atuação profissional durante os primeiros anos de atuação, ainda são restritas; o que se identifica são ações pontuais e isoladas, mas ainda não há iniciativas apoiadas por órgãos gestores da educação. André (2012), ao discutir o assunto, destaca três ações de programas de inserção no contexto da formação inicial que ocorrem no país e que têm como intenção

---

<sup>16</sup> Fases do ciclo de vida do professor, segundo Hubermas: Entrada na carreira; estabilização; diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afectivo; conservantismo e lamentações; desinvestimento.

aproximar a escola da universidade, ao mesmo tempo em que forma profissionais para atuarem na Educação Básica, são elas: Bolsa Alfabetização<sup>17</sup>, Bolsa Estágio<sup>18</sup> e o Pibid.

Dos programas supracitados, apenas o Pibid está presente nas cinco regiões do país. Trata-se de uma ação que tem oportunizado rupturas com questões antigas no âmbito da formação inicial, fonte de debates e críticas, tais como: o distanciamento entre escola e universidade; a dicotomia teoria e prática; a inserção de licenciandos no seu futuro ambiente de trabalho e o envolvimento com pesquisas; a produção científica de professores da Educação Básica; e, o reconhecimento do professor da escola como par importante na formação de futuros docentes.

Iniciativas que corroboram para uma experiência mais significativa durante a formação inicial e atuação no contexto da Educação Básica são relevantes, pois é comum no início da carreira, professores recorrerem a mecanismos de fuga ou adotarem, nas suas práticas diárias, métodos que não consideram válidos, como pondera Nono (2011), em decorrência das dificuldades encontradas nos primeiros anos de atuação profissional, ocasionando, por vezes, pedidos de transferências e excessivas faltas no trabalho. Além disso, os professores também têm adoecido com maior frequência, devido ao esgotamento físico e emocional, em virtude do aumento de responsabilidade e das modificações no papel desses profissionais, causando-lhes mal-estar docente, um estado que provoca custos elevados para o sistema de um modo geral. Segundo Carlotto (2002) “o exercício profissional da atividade docente encontram-se presentes diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas” (p. 1), que podem levar à Síndrome de Burnout<sup>19</sup>.

Desse modo, pensar o “bem estar” do professor, muito mais do que uma prioridade, deve ser uma necessidade, sobretudo diante do panorama de escassez crescente de docentes. Em 2007, o Conselho Nacional de Educação publicou um relatório que apontou a necessidade de 235 mil novos professores para o Ensino Médio, alertando ainda que, do universo de 2,5 milhões de educadores do país, 60% estavam mais próximos da aposentadoria

---

<sup>17</sup> Criado em 2007 pelo governo do Estado de São Paulo, a bolsa alfabetização é destinado para licenciandos que são inseridos em escolas da rede estadual de ensino, sob supervisão de professores universitários, para auxiliar os professores da alfabetização. Estes devem desenvolver, também, um projeto de investigação voltado à experiência vivida na escola, com a supervisão do orientador da universidade e do professor regente.

<sup>18</sup> O programa Bolsa Estágio é uma ação efetivada nas classes de 1º ano das escolas municipais de Jundiaí, São Paulo. O estudante bolsista permanece na classe o ano inteiro como auxiliar do professor da Educação Básica e sob orientação de docentes universitários.

<sup>19</sup> A síndrome de Burnout é um tipo de estresse ocupacional. As profissões mais vulneráveis são geralmente as que envolvem serviços, tratamento ou educação. A severidade de burnout entre os profissionais de ensino é superior à dos profissionais de saúde, tornando o Magistério uma das profissões de alto risco (CARLOTTO, 2002).

que do início de carreira, movimento que indicava que o Brasil correria sérios riscos de ficar “sem professores” na década seguinte (BRASIL/MEC, 2007, p. 12), ou seja, no atual momento em que vivemos.

Nessa direção, nos últimos quatro anos, as notícias nos meios de comunicação têm alertado para a temática. Em 2013, jornais de todo o país noticiaram<sup>20</sup> que no Estado de São Paulo oito professores concursados solicitam exoneração por dia das escolas estaduais públicas. Em Minas Gerais a realidade não é muito diferente, pois, em média, cinco professores pedem demissões por dia. Já no Ceará, o Sindicato dos Professores e Servidores do Estado divulgou que, dentre os 4 mil concursados para a rede estadual no ano de 2009, 20% desistiram da profissão. A situação não é animadora. Sobre o assunto, vejamos alguns dados de estudos que trazem constatações importantes para a discussão:

- Uma pesquisa realizada em 2009, com 8.795 professores da Educação Básica, atuante em 7 estados do país, identificou que: 29% dos professores se sentem frustrados com o trabalho; 25, 4% pensam em parar de trabalhar na educação (PEREIRA JUNIOR e OLIVEIRA, 2016);
- A principal motivação para a continuidade na profissão está atrelada ao vínculo afetivo, a ideia de missão e de uma visão “romântica” do trabalho (ENS *et al*, 2014);
- Há professores que colocam licenças para fugir das salas de aulas, mesmo não se considerando incapazes ou doentes (LEMOS, 2009), fenômeno que é colocado pelo autor como sendo um micro-abandono;
- Uma recente pesquisa divulgada pela Globonews afirmou que o número de professores de escolas estaduais afastados por transtornos mentais ou comportamentais quase dobrou entre 2015 e 2016.
- De acordo com a apuração no ano de 2015, cerca de 25.849 professores apresentaram algum tipo de problema. Em 2016 esse número chegou a 50.046 (2017).
- Uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), com 1400 professores de 167 cidades de São Paulo, constatou que: 36% dos professores não se sentem seguro no entorno da escola; 20% dos professores não se sentem seguros dentro da escola; 40% dos professores afirmam ser comum, em suas

---

<sup>20</sup> Fonte: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>>. Acesso em: 24 set 2016. Fonte: <<http://www.otempo.com.br/cidades/cinco-professores-se-demitem-por-dia-das-escolas-estaduais-1.717680>>. Acesso em: 24 set 2016. Fonte: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/violencia-e-baixos-salarios-afastam-professores-novatos-1.228301>>. Acesso em: 24 set 2016.

escolas, sofrer ameaças ou ter algum bem danificado por aluno; 62% já foram xingados; 24% foram roubados ou furtados (2013).

A situação destes profissionais é emblemática, uma vez que vem sendo marcada por processo crescente de deterioração da saúde, uma continua desvalorização, que é sucedida da vontade de abandonar ou afastar-se da sala de aula. As constatações apresentadas no decorrer do texto reforçam o problema que alicerça esse estudo: considerando os primeiros anos de experiência na docência, o que têm a dizer professores iniciantes sobre continuar ou não na profissão?

Entendendo que essa decisão perpassa pela constituição do “ser professor” (escolha e formação) e sua atuação profissional, sobretudo nos primeiros anos, delineamos outros questionamentos: Quais motivos levaram o/a professor/a escolher o magistério como profissão? De que modo a experiência no Pibid reverberou na decisão de exercer o magistério e na sua atuação na profissão? Quais aspectos facilitaram e/ou dificultam sua atuação profissional como professores iniciantes na sala de aula? Como ocorreu a inserção na profissão docente? Tais questionamentos norteiam o presente estudo e subsidiam os objetivos da pesquisa, apresentados no tópico a seguir.

## 1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Com base nas preocupações que movem a realização desse estudo seus objetivos estão assim consubstanciados:

Objetivo Geral:

Compreender os motivos que levam egressos do Pibid da UECE a permanência na profissão docente, considerando a relação entre a preparação para a docência e a inserção destes profissionais na carreira para discutir a decisão de permanecer ou não na profissão.

Objetivos específicos:

- a) Caracterizar a inserção na docência de egressos do Pibid da UECE com ênfase nos aspectos que facilitam e dificultam a atuação profissional nos primeiros anos;
- b) Identificar os motivos que embasam a escolha pelo magistério como profissão e a decisão de nela permanecer ou não durante os primeiros anos de exercício docente de egressos do Pibid da UECE;

- c) Conhecer a perspectiva de professores iniciantes egressos do Pibid sobre a contribuição dessa experiência para sua inserção e atuação na docência, bem como na profissão.
- d) Refletir sobre as perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid da UECE acerca da permanência na profissão a partir de sua inserção e atuação na docência nos primeiros anos da carreira.

### 1.3 O ESTUDO E SEU PERCURSO

O estudo ora apresentado possui mais quatro seções, além dessa Introdução que apresenta os motivos que levaram a escolha do tema e relevância da temática no contexto educacional brasileiro, as questões norteadoras e os objetivos que moveu sua realização.

Na segunda seção apresentamos as escolhas e justificativas metodológicas do estudo, caracterizado como uma pesquisa de campo, compreendida como uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo empírica. A pesquisa foi realizada em dois momentos. O primeiro assumiu um viés mais exploratório e buscou identificar os professores iniciantes egressos do Pibid de Pedagogia da UECE. Desse universo identificado selecionamos um grupo para com eles nos aprofundar na temática em estudo. No momento seguinte, que teve como partida um caso de ensino (ROESCH, 2005; MUSSI, 2007), realizamos uma conversa, de forma individual, com quatro professores iniciantes egressos do Pibid atuantes na Educação Básica cearense, que responderam ao questionário eletrônico e apresentam um perfil semelhante. Além disso, apresentamos como organizamos e analisamos o material produzido.

Na seção terceira, discutimos aspectos que compreendemos dificultar e favorecer o exercício da prática docente. Nesse sentido, discutimos a escolha da profissão, a formação inicial com foco na participação no Pibid e o processo de inserção profissional. Partimos da premissa de que estes três momentos supracitados, podem ser considerados decisivos na definição de permanência ou não na profissão.

Na quarta seção, por sua vez, apresentamos e discutimos os dados obtidos por meio do envio do formulário eletrônico aos egressos do Pibid da UECE, com o intuito de traçar um panorama de quem são, como enfrentam e pensam sobre esse período de iniciação profissional. Para tanto, dividimos em quatro subtópicos que se destinam a apresentar quem são os professores iniciantes egressos do Pibid UECE, as motivações que levaram estes a escolher o magistério como profissão, a contribuição do programa para a formação e atuação

profissional, assim como os desafios apontados pelos professores iniciantes durante o processo de inserção profissional e suas perspectivas sobre a permanência no magistério.

Na quinta seção, contamos com o suporte meio da análise temática para discutirmos a permanência na carreira docente a partir das informações obtidas junto a quatro professores iniciantes atuante da rede pública. Esse momento ocorreu por meio de uma conversa que foi mediada por um caso de ensino sobre a permanência na docência, e abordando, além das motivações para a escolha do magistério e a formação inicial, os desafios que os recém-ingressos na docência enfrentam durante os primeiros anos de atuação profissional, assim como os prazeres da atividade e as perspectivas quanto a permanência na carreira.

Nas *Considerações Finais* sintetizamos os resultados das análises e registramos reflexões amadurecidas pela aproximação intensiva ao fenômeno investigado, entendendo que esta pesquisa não esgota a temática, mas tem elementos importantes para o debate no campo da formação e atuação profissional docente.

Na sequência detalhamos, ainda, as referências bibliográficas, composta por um conjunto de obras, artigos e documentos cujos autores e atualidade do conteúdo foram fundamentais na sistematização de nossas análises, além dos apêndices.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO: AS ESCOLHAS DA PESQUISA

“Mas é preciso escolher. Porque o tempo foge. Não há tempo para tudo”.

(Rubem Alves, 2002).

Nesta seção explicitamos o trajeto percorrido para a realização desse estudo, que assume como objeto a permanência no magistério entre professores iniciantes. Explicitar o percurso metodológico, nesse sentido, como destaca Minayo (2001), é apresentar o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, as escolhas e contornos de um processo complexo que envolve a capacidade de narrar, escrever, selecionar, observar, analisar e produzir conhecimento sobre um determinado fenômeno, o qual se denomina de pesquisa.

A construção desse caminho, por sua vez, não é fácil, requer um conjunto de habilidades de um sujeito – o pesquisador, para delimitar a melhor trajetória para estudo do objeto que investiga. Essa perícia que é esperada do pesquisador não é inata, decorre da sua trajetória em pesquisa, experiência de vida, tempo dedicado ao estudo, acesso a fontes, orientação, dentre tantos outros elementos. Por esse motivo, a citação expressa na epígrafe que abre essa seção, apesar da sua simplicidade, revela-se complexa: escolher. Mas porque definir algo é um desafio? Eleger objetivos, o aporte teórico e a metodologia pressupõe assumir riscos, enveredar no desconhecido e, nem sempre, numa direção certa. Porém, cientes que só assim se faz pesquisa é que escolhemos nos aventurar, traçar um percurso e assumir tais riscos, partindo do entendimento de que tantos os acertos quanto os equívocos cometidos nessa caminhada asseguram aprendizagens, seja para o desenvolvimento pessoal ou para o objeto em discussão.

É com arrimo nessa ideia, que entendemos pesquisa como: uma construção artesanal com rito próprio, realizado por meio de conceitos, proposições, métodos e técnicas, suscitado pelo questionamento de um sujeito (MINAYO, 2001). A escolha e definição de tais elementos nem sempre é tranquila, surge e se molda ao longo do trajeto, uma vez que múltiplas variáveis podem intervir nessa trama composta por tantas composições, ideias e costuras. Portanto, explicitar as desconfiças de que partimos, desvelar os desafios encontrados, as decisões adotadas e as dúvidas que ainda persistem é um compromisso ético que assumimos.

Desse modo, nesta parte do texto apresentamos o caminhar deste estudo, caracterizado como uma pesquisa de campo, compreendida como uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo empírica. Para tanto, recorreremos a dois procedimentos de produção de dados – questionário eletrônico e conversa mediada por um caso de ensino, detalhados mais adiante. Compõe a pesquisa professores iniciantes, egressos do Pibid de Pedagogia da UECE. A seguir são expressas as justificativas e o detalhamento do percurso metodológico da investigação realizada.

## 2.1 PESQUISA DE CAMPO: ABORDAGEM, ENFOQUE E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Concernente com nosso objeto de investigação - a permanência no magistério entre professores iniciantes, realizamos, conforme anunciado, uma pesquisa de campo, que ocorreu por meio de contato direto com os colaboradores já indicados. Assumimos um enfoque que busca descrever o significado de experiências de uma pessoa ou grupo a respeito de um determinado fenômeno (ESTEBAN, 2010), no caso, um grupo de professores iniciantes, egressos do Pibid de Pedagogia da UECE.

A ideia de discutir o fenômeno da permanência a partir da ótica dos professores em início de carreira, decorre do entendimento de que estes, muito mais do que revelar suas perspectivas futuras quanto à carreira no magistério, poderiam assinalar outros fatores, ocorridos, sobretudo, durante o processo de inserção profissional, que oferecesse subsídios para uma reflexão mais aprofundada sobre esta temática investigada.

Desse modo, buscamos apoio na abordagem qualitativa, que pode ser definida como uma atividade sistemática que visa “à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento” (ESTEBAN, 2010, p. 127).

A abordagem qualitativa, que pode ser concretizada de diferentes formas, permite ainda compreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos e favorece diferentes significados de experiências, como destaca André (1984). Os estudos dessa natureza investigam um determinado fenômeno em sua complexidade, privilegiando a perspectiva dos sujeitos participantes e, geralmente, são conduzidos por pequenas amostras, conforme sintetizam Bogdan e Biklen, (1994), traços que coadunam com os propósitos deste estudo. Estes autores, advertem ainda que, nem todos os investigadores qualitativos

compartilham do mesmo objetivo de investigação; alguns buscam desenvolver teorias fundamentadas, outros construir conceitos heurísticos e há também os que têm como objetivo a descrição. Para esses autores, entretanto, a abordagem qualitativa possui cinco características, mesmo que nem sempre sejam panteadas com a mesma eloquência: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; caracteriza-se como um estudo descritivo; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; há uma tendência de análise dos dados de forma indutiva; o significado é de importância vital. A partir das características enunciadas consideramos que esse estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa por buscar compreender a permanência no magistério, tendo como cerne as expectativas, crenças e o meio profissional em que estão inseridos os professores participantes para entender o fenômeno que incitou esta investigação.

É importante destacar ainda que, apesar de termos como ângulo do estudo as perspectivas de professores, encontramos subsídio nos conhecimentos acumulados sobre o fenômeno, o qual perpassa e orienta esta caminhada. Em sendo assim, iniciamos essa investigação com uma revisão bibliográfica que nos permitiu a aproximação a temática investigada e, a partir dela a realização dos delineamentos da pesquisa. Consideramos os estudos de André (2012, 2014 e 2015), Darling-Hammond (2014), Garcia (2010), Gatti *et al* (2009), Nono e Mizukami (2006), Nóvoa (2009), dentre outros, para discutir a profissão professor, com destaque para os fatores que dificultam e facilitam o exercício docente.

Ainda em relação aos procedimentos técnicos de produção de dados usado nesta pesquisa, além do levantamento bibliográfico, do exame de documentos (legislação do Pibid, PCCR, dentre outros), da aplicação de um questionário eletrônico, recorreremos ao suporte de um caso de ensino, adotado como uma estratégia investigativa, para mediar conversa com os professores participantes do estudo.

Em termos práticos, a pesquisa foi realizada em dois momentos. O primeiro assumiu um viés mais exploratório e buscou identificar os professores iniciantes egressos do Pibid de Pedagogia da UECE, e, a partir disso, selecionamos do universo identificado um grupo que atendesse a determinados critérios para com eles nos aprofundar na temática em questão, a permanência na docência.

No segundo momento da investigação, que teve como partida um caso de ensino sobre a temática em estudo, realizamos uma conversa, de forma individual, com quatro professores iniciantes egressos do Pibid atuantes na Educação Básica cearense, que responderam ao questionário eletrônico e apresentam um perfil semelhante. Essa última fase,

em particular, representou a culminância da pesquisa. Nos tópicos seguintes, detalhamos esses percursos e as escolhas realizadas.

### 2.1.1 Aproximando o universo investigado

O primeiro momento do estudo caracterizou-se como sendo um período de exploração e aproximação do universo pesquisado, que centrou sua atenção sobre professores pedagogos com até 5 anos de experiência profissional, contabilizados a partir da conclusão do curso de licenciatura, e que fossem egressos do Pibid de Pedagogia da UECE. Esse perfil foi traçado considerando os seguintes fatores: são iniciantes, portanto, encontram-se em um tempo da vida profissional propício a desistência do magistério, como destaca Gatti *et al*, (2009); é a obtenção do título de licenciado que autoriza, oficialmente, para ensinar. Associado a essas duas definições, partimos da premissa de que, os egressos de programas de iniciação a docência estão melhor preparados para enfrentarem os desafios da profissão docente, entendimento que se apoia nas formulações de Darling-Hammond (2014), autora que destaca os participantes de programas com preparação prática como sujeitos mais eficientes e com maior probabilidade de entrar e permanecer na carreira do magistério.

Com esteio nessas decisões empreendemos a primeira aproximação, buscando conhecer o segmento de sujeitos que pretendíamos investigar. Para tanto, iniciamos o levantamento dos egressos do Pibid de Pedagogia da UECE. A escolha do curso ocorreu devido à identificação e a trajetória de formação, assim como pelo fato da área concentrar o maior percentual de bolsistas do programa na Instituição<sup>21</sup>. Concentramos na UECE por ser “reconhecida regionalmente por sua vocação histórica na formação de professores” (FARIAS *et al*, 2011, p. 7) e considerada, pelo quinto ano consecutivo, como a melhor universidade pública estadual do Norte, Nordeste e Centro Oeste e a sétima do país<sup>22</sup>, segundo o Ranking Universitário da Folha (RUF);

O processo de identificação dos participantes do Pibid contou com a colaboração da Coordenação do programa na UECE, na pessoa do professor Ms. Nilson Cardoso, o qual disponibilizou uma lista com os nomes dos egressos do Pibid, do período de 2009 a 2016, vigência da iniciativa na instituição; o documento encontrava-se com os nomes dos alunos

---

<sup>21</sup> Em 2013, a UECE aprovou 1.041 bolsas de Iniciação a docência, distribuídos em 29 projetos em 10 Centros da Universidade. O Centro de Educação recebeu a maior demanda, 80 bolsas, tornando-se o curso com o maior número de bolsista da Instituição. Fonte: <<http://www.uece.br/uece/index.php/noticias/90520>>. Acesso em: 30 mar 2017.

<sup>22</sup> Fonte: <<http://www.uece.br/uece/index.php/noticias/92650-2015-09-16-16-02-42>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

que ainda estavam cursando a graduação, que haviam participado do programa e evadido. Desse modo, iniciamos a busca pelos contatos desses egressos, e assim, pudéssemos delinear aqueles que teriam o perfil para nosso estudo. Porém, não há um banco com esses dados, nem foi possível conseguir junto a Capes que, mesmo após abertura de solicitação dessas informações em sua plataforma, em resposta, deixou a cargo da UECE.

Por esse motivo, a coordenação do programa liberou o acesso na plataforma *moodle*<sup>23</sup> em todos os grupos registrados do Pibid de Pedagogia da UECE/Fortaleza; ferramenta que agrupa *e-mails* dos participantes. Desse modo, iniciamos uma busca minuciosa nestes espaços em prol de localizar os endereços eletrônicos dos 183 egressos identificados. A partir desse levantamento conseguimos 137 (69%) *e-mails* de ex pibidianos. Em busca de ampliar esse universo, realizamos uma procura também na rede social Facebook, mais especificamente no grupo de Pedagogia da UECE que tem um contingente de mais de 3.000 integrantes e nele encontramos o perfil de 85 pessoas. Dessa forma, conseguimos identificar, no total, o contato de 154 (84%) dos egressos do Pibid do curso da lista disponibilizada pela coordenação institucional do Programa, sendo: 17 perfis no Facebook, 69 *e-mails* e 68 em ambas as redes sociais.

Esse levantamento teve como propósito encontrar um considerável contingente de sujeitos para envio do questionário eletrônico (APÊNDICE C), com a finalidade primeira de identificar os egressos do Pibid que eram professores em início de carreira e se adequavam aos critérios já definidos.

O questionário é um procedimento de pesquisa, composto por uma série de perguntas e que “pode ser respondido com ou sem a presença do pesquisador e assumir formato impresso ou eletrônico” (FARIAS *et al*, 2010, p. 78). Este, assim como toda estratégia de produção de dados, apresenta vantagens e desvantagens, e, por esse motivo, em geral, nas pesquisas qualitativas são utilizados juntamente com outras possibilidades. No caso do nosso estudo, a escolha por ele ocorreu devido o alcance rápido a um grande número de pessoas, uma vez que precisávamos identificar os egressos do Pibid que tinham o perfil para este estudo e, quanto maior fosse o universo identificado, mais opções de escolha teríamos.

Com esse intuito, elaboramos um questionário composto por 17 perguntas, editado em formato digital (formulário eletrônico), produzido com o suporte da tecnologia

---

<sup>23</sup> A plataforma *moodle*, baseada em software livre, trata-se de plataforma de aprendizagem a distância, capaz de suportar uma das maiores bases de usuários do mundo. Trata-se de uma sala de aula virtual, em que ocorre o acesso a conteúdos atividades, debate de fóruns de discussão e tira dúvidas via mensagens, entre outros recursos. Na UECE, ele passou a ser utilizado em 2011, motivo pelo qual só conseguimos parte dos e-mails dos participantes.

rede mundial de computadores, por meio da ferramenta *Google Drive*, que salva automaticamente as respostas recebidas em uma tabela no programa *Office Excel* e também no formato PDF. A intenção foi, a partir das respostas, selecionar aqueles que iriam compor o momento seguinte do estudo, voltado para o aprofundamento das respostas. A configuração de perguntas foi assim definida: cinco sobre o perfil pessoal; três sobre a formação acadêmica; cinco sobre a atuação profissional; dois sobre o vínculo com o Pibid; um sobre a pretensão de prosseguir no estudo. Para a elaboração das questões levamos em consideração o fato de que poderíamos encontrar um público com perfil mais ou menos semelhante e que, em geral, as pessoas que respondem questionários são concisas em suas respostas e, portanto, precisaríamos ter “opções” de seleção, a depender do retorno obtido.

O envio ocorreu para todos os 154 contatos de egressos identificados, sendo que 10 *emails* encontravam-se inválidos. O formulário eletrônico ficou disponível para recebimento de respostas durante o período de um mês: fevereiro a março de 2017. Durante este intervalo, contamos com a colaboração na divulgação do coordenador do Pibid na Uece e dos coordenadores de área participantes dessa iniciativa na instituição. Além disso, alguns ex pibidiano também repassaram o questionário para os colegas no momento em que receberam. Por esse motivo, não identificamos com precisão quantas pessoas tiveram acesso ao instrumento.

Obtivemos o retorno de 50 egressos, que responderam de forma expressiva e generosa, diferente do que costuma ocorrer nos estudos de uma forma geral. É claro que houve uma variação nos conteúdos, alguns escreveram textos e outros apenas palavras, mas consideramos que obtivemos uma devolutiva valorosa. A hipótese é que isto ocorreu devido ao reforço na divulgação por parte da coordenação do Pibid na instituição e por não termos nos restringido a somente um meio de divulgação.

O material produzido resultou num montante de 249 páginas, o qual nos permitiu, além de conhecer que são os egressos do Pibid respondentes, discutir os motivos que os levaram a escolherem o magistério, os desafios enfrentados no início da carreira e a razão porque pretendem ou não permanecer na docência. O retorno obtido com o questionário, a *priori* elaborado com o intuito de servir como critério da escolha de um grupo de professores iniciantes egressos do Pibid, em decorrência da devolutiva significativa e da riqueza de seu conteúdo, conforme anunciamos, decidimos por discutir o que foi destacado pelos respondentes “ajustando” assim o percurso do nosso “*script*” inicial. Entendemos que seu exame ofereceu um panorama mais geral dos egressos do Pibid de Pedagogia da UECE. Esta análise é apresentada mais adiante.

Desse modo, o primeiro passo consistiu em selecionar, do conjunto de respostas, quais seriam analisadas. Iniciamos retirando os 18 egressos do Pibid que indicaram ainda estarem cursando a faculdade, mesmo aqueles que assinalaram que são professores, descartamos devido o fato da inconclusão da formação inicial. De posse das respostas dos 32 pedagogos, selecionamos somente aqueles que eram professores, uma vez que nove indicaram não estarem atuando na profissão, ficou, portanto, 23 egressos que são professores, conjunto do qual retiramos aqueles que participaram do momento seguinte da pesquisa, de aprofundamento das questões que abrangem a temática em estudo.

Por motivos éticos<sup>24</sup> não revelamos a identidade dos participantes do questionário; cada um dos 23 sujeitos recebeu um código constituído da letra P, referente a “Professor” e acompanhado de um número, que corresponde a ordem das respostas recebidas conforme, organizada no Quadro 1.

**Quadro 1 – Professores iniciantes egressos do Pibid Pedagogia/UECE respondentes do questionário**

(Continua)

<b>Código</b>	<b>Atuação profissional no momento</b>	<b>Tempo de experiência profissional</b>	<b>Tempo no Pibid</b>	<b>Pretensão de permanência na docência</b>	<b>Disponibilidade de para participação da pesquisa</b>
P1	Professora (Concursada)	Menos de 1 ano	6 meses	Sim	Sim
P2	Professora (Concursada)	5 anos	24 meses	Sim	Não
P3	Professora (Concursada)	1 ano	6 meses	Não tem certeza	Sim
P4	Professora (Substituta/público)	Menos de 1 ano	29 meses	Não tem certeza	Sim
P5	Professora (Concursado)	1 ano	20 meses	Sim	Não
P6	Professora (Concursada)	3 anos	24 meses	Sim	Sim
P7	Professora (Rede privada)	Menos de 1 ano	24 meses	Sim	Não
P8	Professora (Substituta/público)	4 anos	3 meses	Sim	Sim
P9	Professora (Concursada)	Menos de 1 ano	7 meses	Não tem certeza	Sim
P10	Professora	4 anos	24 meses	Sim	Sim

<sup>24</sup> Consideramos as indicações de Esteban (2010) ao sinalizar “Os códigos de ética insistem na segurança e proteção da identidade das pessoas que participam da pesquisa. A confidencialidade da informação obtida é o principal procedimento para garantir sua privacidade e intimidade” (p. 217).

(Continua)

	(Concursada)				
P11	Professor (Concursado)	4 anos	24 meses	Não tem certeza	Sim
P12	Professora (Substituta/público)	Menos de 1 ano	24 meses	Sim	Sim
P13	Professor (Rede privada)	Mais de 5 anos	3 meses	Sim	Sim
P14	Professora (Substituta/público)	Menos de 1 ano	24 meses	Sim	Sim
P15	Professora (Concursada)	1 ano	24 meses	Sim	Sim
P16	Professora (Substituta/público)	4 anos	24 meses	Sim	Sim
P17	Professora (não específica/público)	Menos de um ano	12 meses	Não tem certeza	Não
P18	Professora (Rede privada)	Menos de um ano	11 meses	Sim	Sim
P19	Professora (não específica/público)	4 anos	30 meses	Sim	Sim
P20	Professora (Rede privada)	4 ano	27 meses	Sim	Sim
P21	Professora (Concursada)	1 ano	24 meses	Sim	Sim
P22	Professora (Concursada)	4 anos	25 meses	Sim	Sim
P23	Professora (Substituta/público)	Menos de um ano	6 meses	Não tem certeza	Sim

Fonte: Elaborado pela autora

Consideramos que tivemos uma boa adesão dos 23 professores selecionados, pois aceitaram participar das etapas seguintes da pesquisa. Desse universo de professores pedagogos iniciantes egressos do Pibid, definimos aqueles que continuariam colaborando com o estudo, de modo a aprofundar a temática, os quais apresentamos a seguir.

### **2.1.2 Os Professores Pedagogos iniciantes egressos do Pibid do nosso estudo**

Neste tópico apresentamos como escolhemos os professores iniciantes que compõem este estudo. Ciente da necessidade de delimitar o quantitativo de colaboradores da pesquisa, tendo em vista sua exequibilidade, definimos critérios que nos permitissem criar uma unidade, com docentes que apresentasse características semelhantes e relevantes para a discussão da temática permanência no magistério entre professores iniciantes.

Diante disso, optamos por docentes que estivessem no início de suas carreiras profissionais e atendessem aos seguintes critérios: ser egresso do Pibid e ter participado por dois anos ou mais do Programa; ter concluído o curso de Pedagogia; ser professor da rede pública de ensino; ter até cinco anos de experiência profissional como docente; e, ter aceitado participar das próximas etapas do estudo. Justificamos cada um desses critérios a seguir:

a) **Ser egresso do Pibid e ter participado por dois anos ou mais do Programa:** por entendermos, com base nas contribuições de Darling-Hammond, (2014), que os sujeitos oriundos de experiência dessa natureza, tem uma formação diferenciada, na qual, somada a outros elementos, influencia na perspectiva de permanência ou não na docência de professores no início da carreira. A participação no Pibid tem sido reconhecida e destacada por diferentes estudos como uma experiência diferenciada. No entanto, compreendemos que é preciso ter uma experiência sólida, isto é, ter vivenciado uma certa regularidade e diferentes situações no contexto dessa formação. Além disso, destaca-se que o Pibid é um programa que tem recebido alto investimento, assegurando, além de recursos para o desenvolvimento dos subprojetos, bolsas para os licenciandos, “remunera o professor da escola que acompanha o bolsista do Pibid e, também, o professor universitário” (ANDRE, 2015, p. 74), ou seja, conta com um suporte logístico diferenciado.

b) **Ter concluído o curso de Pedagogia:** É comum no país a contratação de “professores improvisados”, ou seja, que não tem ainda a formação devida para atuar. Segundo dados do Observatório da Educação sobre o Plano Nacional de Educação – PNE, 35% dos docentes do país não tem Ensino Superior. Sem entrar no mérito da profissionalidade desses professores, nesta investigação, consideramos importante o tempo de experiência profissional a partir da obtenção da permissão para ensinar (diploma de licenciatura), por estarem oficialmente habilitados a exercer a função.

c) **Ser professor do Ensino Fundamental da rede pública de ensino:** Por uma questão política e ideológica, por entender que é para a escola pública que pesquisamos e formamos os futuros professores.

d) **Ser concursado:** Os professores concursados apresentam condições diferenciadas no contexto de trabalho, em decorrência da estabilidade profissional, à saber: escolha da escola e turmas, direito a greves, faltas etc; os substitutos/contratados, por sua vez, correm o risco de serem demitidos e tem condições ainda mais precarizados no meio escolar.

e) **Ter entre um a cinco anos de experiência como docente:** Essa escolha é para que possamos ter a perspectiva dos sujeitos em diferentes fases do período de inserção

profissional. Apesar de não ser possível identificar o exato momento em que essa inserção é finalizada e nem existir um consenso entre os autores que investigam a formação e o desenvolvimento profissional docente, por envolver a subjetividade de cada sujeito, estabelecemos esse período a partir de estudos de Garcia (2010).

f) **Ter aceitado participar das etapas seguintes:** entendemos ser primordial a disponibilidade dos sujeitos.

Com base nos critérios estabelecidos, acima mencionados, conseguimos compor um grupo de quatro professores iniciantes egressos do Pibid (P6, P11, P15 e P22 - Quadro 2<sup>25</sup>), aos quais atribuímos nomes fictícios de pedras preciosas, por fazermos uma analogia do processo de inserção profissional ao de lapidação, em que é preciso tempo, paciência, precisão, trabalho, técnica e estudo para trazer a tona todo o brilho e beleza escondido em cada pedra. Os nomes atribuídos foram: Ágata, Jade, Pérola e Jacinto. O Quadro 2 identifica esses colaboradores.

**Quadro 2 – Professores pedagogos iniciantes egressos do Pibid que participaram do segundo momento da pesquisa**

<b>Código</b>	<b>Atuação profissional no momento</b>	<b>Tempo de experiência profissional</b>	<b>Tempo no Pibid</b>	<b>Pretensão de permanência na docência</b>
P6 Ágata	Professora (Concursada)	3 anos	24 meses	Sim
P11 Jacinto	Professor (Concursado)	4 anos	24 meses	Não tem certeza
P15 Perola	Professora (Concursada)	2 anos	24 meses	Sim
P22 Jade	Professora (Concursada)	4 anos	25 meses	Sim

Fonte: Elaborado pela autora

Como mostra o Quadro 2, temos um grupo com perfil similar, predominantemente composto por mulheres, com apenas um participante do sexo masculino. A faixa etária varia entre 21 a 29 anos de idade. Dos quatro professores, dois tiveram experiência como professores substitutos da rede pública, um na escola de ensino particular e, apenas uma, ingressou no concurso sem ter qualquer experiência profissional. Todos os professores são

<sup>25</sup> Os professores P10 e P21 atendiam aos critérios da pesquisa, porém, não retornaram o contato para participar do segundo momento do estudo, mesmo com sucessivas tentativas.

especialistas<sup>26</sup>: Jacinto em Psicopedagogia, Ágata em Neurociência, Jade e Pérola em Gestão Escolar. Em Fortaleza, a maior parte do corpo docente é especialista.

Os participantes são lotados com 40 horas semanais (200 horas mensais) e trabalham de segunda a sexta - feira, com direito a um terço da carga horária para a realização de planejamento. Ágata, Jacinto e Perola atuam em uma única escola, próxima de suas casas, mas em regiões periféricas, fato que é enfatizado durante seus discursos. Jade, mora em Fortaleza, mas trabalha na região metropolitana da capital, na cidade de Maracanaú, numa escola que fica na fronteira entre as duas cidades; segundo nos informou, metade dos alunos são de Fortaleza e a outra parte de Maracanaú.

A professora Jade, no momento da conversa, comunicou que tinha assumido recentemente a função de coordenadora em sua escola; por estar a pouco tempo na função, permitimos sua participação, tanto pela sua experiência ser efetivamente na docência, quanto pela impossibilidade de conseguir um outro participante com o mesmo perfil durante o curto tempo que contávamos.

O contato presencial com os professores participantes do estudo ocorreu nas suas respectivas escolas de atuação profissional, durante o horário destinado aos seus planejamentos. Sobre em momento, nos chamou atenção o fato dos iniciantes estarem desenvolvendo suas atividades sozinhos.

Observamos ainda, que os professores que atuam em Fortaleza demonstraram preocupação com as avaliações e a própria atuação em sala de aula, em especial, Pérola, que tem o menor tempo de experiência profissional docente. Os relatos deles, foram carregados de aflição, expectativas e receios. Durante a conversa com Jade, que atualmente é coordenadora escolar na região metropolitana, é perceptível uma maior leveza nas suas colocações, satisfação com a profissão e tranquilidade com relação a tais avaliações, o que pode ser atribuído ao maior tempo no exercendo a atividade, mas também ao fato de estar assumindo uma função na coordenação.

A descrição do procedimento investigativo utilizado nesse segundo momento do estudo, detalhamos a seguir.

---

<sup>26</sup> Em Fortaleza, 72% do total de 6.777 docentes da rede municipal de educação são especialistas, a saber: 20 possuem nível médio, 1.365 graduados, 4.920 especialistas, 423 mestres e 49 doutores (APÊNDICE D) (SME, 2018).

### 2.1.3 Conversando a partir de um caso de ensino

No segundo momento da pesquisa realizamos uma conversa com um grupo de professores iniciantes para aprofundar o debate sobre a permanência na profissão, tema investigado.

Este momento teve como orientação um caso de ensino por nós elaborado, que foi enviado e discutido com os professores participantes, como um meio de direcionar, abordar e aprofundar as questões que permeiam esta pesquisa, ou seja, utilizamos o caso de ensino (LACERDA, 2011; MUSSI, 2007) como uma estratégia de investigação. Segundo Mizukami (2006), a utilização de casos de ensino (tanto na análise quanto na elaboração), permite o desenvolvimento de processos reflexivos, no que se refere ao raciocínio, discurso e memória.

A necessidade deste segundo momento de produção de dados surgiu, sobretudo, quando analisávamos as respostas do questionário eletrônico, uma ferramenta que para além de nos permitir compor um grupo de professores com o mesmo perfil, nos suscitou novas inquietações acerca da temática, a partir das problemáticas indicadas pelos respondentes. A princípio, idealizamos fazer mais dois momentos com os professores selecionados, um primeiro individual e outro coletivo, que tivesse também um caráter formativo. No entanto, as intempéries do caminho, acompanhado do curto tempo do Mestrado, nos levaram a fazer uma escolha de apenas um único momento. Em sendo assim, a nossa opção foi realizar o momento individual, afinal, nosso foco é desvelar a perspectiva de sujeitos, portanto, esse contato direto, particular e pessoal entre pesquisado e pesquisador, poderia produzir conteúdos mais precisos e ricos, a considerar a proposta investigativa; ademais, haveria uma facilidade maior de adequação das agendas.

Após essa decisão, o desafio foi pensar um modo de tornar esse encontro proveitoso e que produzisse boas reflexões, e por isso, optamos em realizar uma conversa apoiada na análise de um caso de ensino que teve como temática a permanência na docência. A seguir, apresentamos o caso de ensino que foi por nós criado e utilizado durante os encontros com os professores participantes do segundo momento da pesquisa.

#### *ESCOLHAS E CAMINHOS*

*Desistir do magistério não é uma ideia recente, na verdade, tem me acompanhado durante todo esse primeiro ano de exercício na docência, neste momento particularmente, essa ideia me sobreveio. Hoje tivemos uma confraternização de natal na escola e eu fui uma das três professoras homenageadas com flores e palavras generosas dos meus colegas de*

*trabalho e alunos, gestos que me deixaram surpresa, com uma sensação de reconhecimento e ainda mais indecisa quanto a permanecer ou não na profissão.*

*Esta é uma decisão difícil, pois desde cedo sonho em ser professora. O interesse pela Pedagogia surgiu a partir do encantamento em estabelecer relações com outras pessoas, contribuir para sua aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sociedade, por isso não hesitei ao escolher esta profissão, a qual ingressei por meio de um concurso público.*

*A ideia de ser reconhecida como profissional e ter a minha primeira turma me deixaram em êxtase. No entanto, esse primeiro ano não foi fácil e as frustrações começaram ainda na lotação quando manifestei meu interesse pela Educação Infantil, mas fui destinada para o 1º ano do ensino fundamental, o que inicialmente me causou receio por não saber alfabetizar, mas que logo transformou-se em medo ao perceber que não teria o acompanhamento adequado nos planejamentos e, contraditoriamente, era cobrada e pressionada pelos resultados que a escola precisa alcançar.*

*A instituição é boa, tem salas amplas, ventiladas e com ótima iluminação, mas a turma que fiquei era composta por 38 crianças, sendo uma com autismo, compondo um universo muito maior do que esperava. Ainda no primeiro dia, durante uma conversa com os alunos para nos conhecermos fui percebendo e me assustando com as suas ações: jogavam papéis uns nos outros, desperdiçavam materiais e tratavam-se com agressividade.*

*Diante desse cenário, resolvi seguir uma dinâmica diferente do que eles estavam acostumados, o que me trouxe conseqüências: deixei de supervisionar seus cadernos ou agendas, em prol da criação de uma cultura de responsabilidade e compromisso, além disso, me permitiu ganhar tempo para desenvolver outras atividades, mas logo descobri que as atividades não estavam sendo feitas; liberei a ida ao banheiro sem precisar da minha permissão, por interromper a aula e acreditar ser desnecessário, mas transformou-se numa distração e a sala nunca permanecia completa por muito tempo; posteriormente, tive a ideia de deixar lós dar um passeio rápido no pátio caso estivessem cansados ou entediados da aula, mas após o primeiro aluno fazer isso fui chamada atenção pela coordenação; e, assim, as minhas tentativas para ter um ambiente mais tranquilo, com diálogo e respeito, eram frustradas e pareciam surtir o efeito contrário.*

*Procurei refúgios com outros professores, com os quais tenho uma boa relação, mas percebi que não existia espaço para discutir tais práticas, afinal, eles repetiam como “um mantra”, dia após dia, o quanto estavam cansados e desacreditados da educação. Recordo até hoje de um diálogo com uma professora que está próxima da aposentadoria:*

*- Célia, você que já tem tanta experiência, me ajude com algum conselho sobre o que devo fazer pra os meninos se interessem mais por Matemática...*

*- Ana, a minha opinião você já conhece, saia dessa profissão enquanto é tempo, aproveite enquanto é jovem, você não vai mudar o mundo.*

*Tais diálogos foram me desmotivando, tanto pela falta de estímulo como pelo fato desses professores terem salas mais disciplinadas e melhor desenvoltura com os alunos, o que eu não conseguia. Até busquei estratégias para melhorar minha prática, mas não tardou até que me percebesse assumindo uma postura autoritária, sem permitir que os alunos tivessem qualquer ação ou participação em sala de aula, contrariando o que acreditava.*

*Essa foi minha rotina profissional, intercaladas por erros e acertos, que me deixaram por tantas vezes frustradas, mas também me trouxeram alegrias que compensavam o cansaço, em meio aos sorrisos e abraços nos momentos mais inesperados, que me fortaleceram para continuar. E o que falar sobre a carta escrita recebida por aquele aluno que chegou sem mal conseguir escrever seu próprio nome?*

*Ser professor é prazeroso, disso não tenho dúvidas. Posso dizer que, apesar das dificuldades, me senti realizada na maior parte tempo por acompanhar o desenvolvimento de cada criança, incentivar seus talentos e valorizar suas qualidades. Além disso, construí laços, me apeguei e por diversos momentos me emocionei, como hoje, ao receber a singela homenagem preparada. Porém, a ideia de desistir da profissão não me saí da cabeça, pois já não sei se compensa trabalhar em meio a tanto desgaste e desvalorização.*

Durante os encontros com os professores utilizamos o conteúdo apresentado. Os docentes tiveram acesso prévio; o material foi repassado pra eles com antecedência para que fizessem uma leitura adiantada, que foi novamente retomada durante os encontros. Assim, eles puderam antecipadamente organizar suas concepções e ideias acerca do assunto, o que em nosso ponto de vista, contribuiu para alcançarmos um diálogo mais profícuo. Além disso, conhecer o conteúdo que será abordado durante o encontro oferece maior segurança para os participantes.

O caso de ensino, como assinalamos no início dessa seção, é um instrumento pedagógico que visa à reflexão de uma pessoa ou grupo, a partir de uma determinada narrativa sobre uma situação dilemática do contexto escolar, podendo ser elaborada tanto pelo participante quanto pelo pesquisador, a depender do objetivo que busca ser alcançado. Nono e Mizukami (2002) indicam que esta é uma ferramenta de grande valor a ser utilizada em processo de formação de professores, bem como na investigação dos processos de

desenvolvimento profissional docente, conforme também destaca Mussi (2007), apresentando uso recorrente em áreas como administração e saúde.

Produzir um caso de ensino implica desenvolver uma história em forma de narrativa, composta de uma série de acontecimentos, precedida de um enredo (começo, meio e fim) e que permita interpretações de várias perspectivas de uma ou mais problemáticas, uma vez que esta ferramenta tem como objetivo a reflexão de uma determinada situação, considerando o seu contexto, tempo e espaço. Segundo Lacerda (2011):

Atenta-se para o fato de que estudo de caso não é, simplesmente, apresentar uma situação e resolvê-la no coletivo, mas discuti-la profundamente, fazendo relações com outros saberes, refletindo à luz de contribuições teóricas. O caso deverá ser real, mesmo quando elaborado na impessoalidade, representando as questões do cotidiano pedagógico, possibilitando a reflexão e a busca coletiva das deliberações. (LACERDA, 2011, p. 131)

A elaboração de um caso exige, por sua vez, criatividade para construir a história, de forma que envolva o leitor e, ao mesmo tempo, enfatize ao longo do texto, os elementos relevantes do assunto que se pretende discutir, mas sem influenciar aquele que ler.

Em nossa pesquisa, a qual optamos por construir um caso para mediar o diálogo com os participantes e aprofundar a discussão sobre a permanência no magistério, tivemos o desafio de construir uma história que considerasse três aspectos: a) apresentar um enredo envolvente e que despertasse o professor para olhar e refletir a sua realidade de trabalho; b) trouxesse elementos que pudesse fazer parte do contexto desses docentes para pensarem sobre a continuidade ou não na profissão; e, c) que não influenciasse nas respostas dos participantes.

O estilo do texto do caso de ensino, segundo Gil (2004), requer alguns cuidados especiais, com uma redação agradável e dados suficientes para a realização da análise. Além disso, o autor sintetiza dicas, dentre as quais, destacamos: o texto deve ser iniciado com um parágrafo que deixe clara a situação que o caso se desenrola; deve ser elaborado com clareza, precisão, linguagem simples, ideias com poucas palavras e sem ambiguidades; possuir uma estrutura que promova um fluxo fácil de pensamento; evitar advérbios que não explicitem o tempo, o modo e o lugar; escrever preferencialmente no passado e de maneira impessoal, evitando a expressão de opiniões e julgamentos; convém provocar no leitor um certo “interesse dramático”; o último parágrafo deve se associar diretamente ao primeiro parágrafo do texto, ele deve esclarecer a decisão que precisa ser tomada, de maneira coerente com o início.

Considerando as dicas descritas, fizemos um texto curto, conciso e direto. O escrito intitulado de “Escolhas e caminhos” é composto por nove parágrafos e um breve

diálogo com duas falas, distribuídos em duas laudas. O enredo tem como cenário a seguinte situação: uma professora iniciante que ao final do seu primeiro ano de atuação profissional, durante uma festa de confraternização de natal, é homenageada pelos alunos e colegas de trabalho; situação que a leva a rememorar alguns aspectos durante essa trajetória profissional desde seu ingresso na escola e a refletir sobre a sua continuidade no magistério, sem, contudo, chegar a uma decisão: afinal, o objetivo foi suscitar a reflexão, a decisão deveria ser explicitada pelo participante da pesquisa durante o encontro promovido sobre esse debate, em que discorreria sobre sua perspectiva sobre esse fenômeno, seus motivos e contextos. Este escrito nos levou a um exercício de tessitura muito singular, por meio de diferentes olhares, objetivos e intenções.

Para escrever o caso de ensino tivemos como base outras produções. Inicialmente, organizamos as dificuldades do início da carreira no magistério apontadas pelos professores respondentes do questionário eletrônico, com destaque para as respostas dos quatro professores iniciantes que tinham o perfil da pesquisa (Ágata, Jade, Jacinto e Pérola) e participaria deste momento, a saber: lotação, série de atuação, choque de realidade, a dificuldade em ter que alfabetizar, o planejamento e acompanhamento pedagógico, a relação com os professores, erros e acertos no exercício das práticas cotidianas.

Em seguida, realizamos a primeira escrita do texto, que conforme anunciado, teve como ponto de partida os principais desafios apontados no questionário, juntamente com uma carta de uma ex professora de Brasília que discorre os motivos e angústias que a levaram a desistir do magistério (FONSECA, 2013), uma experiência, segundo ela, traumática; o conteúdo faz parte do seu texto de dissertação. A ideia de utilizar esse texto como base para escrever o caso a ser aplicado ocorreu devido ao fato de detalhar o cotidiano de quando se inicia na docência, o choque de realidade e modo como se lida com a falta de experiência diante de um contexto novo. Além disso, utilizamos como referência outras cartas encontradas na internet de professores que falam sobre a docência e o livro de Paulo Freire (1997), intitulado “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”.

Para finalizar o texto acrescentamos, ainda, o motivo que levou a professora fictícia da história – Ana, a escolher o magistério: a identificação com profissão e desejo de contribuir para o desenvolvimento da sociedade; síntese do que indicaram os professores iniciantes nas respostas do questionário eletrônico.

Destacamos também situações que podem ser prazerosas para os professores em geral: ser concursado, possuir a primeira turma, atuar profissionalmente, ser reconhecido pela

comunidade escolar, os momentos de afetividades que envolvem o fazer docente e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

O texto, que parte da perspectiva de uma professora iniciante sobre a profissão, segue intencionalmente uma linha de tempo que inicia e termina com o mesmo questionamento: começa apresentando a dúvida sobre permanecer ou evadir do magistério, logo após, a docente relembra o motivo que a levou escolher a profissão, como foi a sua lotação e as primeiras impressões da instituição em que iria trabalhar. Em seguida, quando a professora descreve suas práticas cotidianas é possível perceber que teve uma boa formação, mas que não consegue colocar suas estratégias em prática, por mais entusiasmada e empenhada que seja. Assim, diante desses dilemas, mas também vivenciando o lado prazeroso de seu trabalho, a protagonista da história, retorna a se questionar se deve ou não continuar no magistério.

Essa construção foi pensada considerando que abordaríamos três momentos da carreira profissional do docente (NONO e MIZUKAMI, 2006) durante os encontros e conversas com os participantes: escolha profissional, formação inicial e os primeiros anos de atuação no exercício do magistério. No que se refere aos exemplos detalhados da prática, tanto de acertos como erros, a intenção foi levar a pensarem sobre quais são os seus desafios e alegrias, mas, sempre enfatizando a questão central do estudo, a continuidade ou não na profissão.

Assim, após finalizarmos o texto, em momento posterior, realizamos, ainda, a discussão da história para análise de outros estudantes da pós-graduação da UECE que participavam de uma disciplina<sup>27</sup> sobre Casos de Ensino; o retorno positivo nos fez realizar algumas alterações textuais.

O fato dos casos de ensino serem, em geral, aplicados em grupos, mais precisamente durante aulas, e considerando que tínhamos como propósito fazermos uma aplicação individual, optamos por realizar um pré teste do instrumento, tanto em busca de ainda realizar possíveis modificações, como também, perceber por meio da gravação, o modo de comportamento, o desenrolar da conversa e assim por diante.

A proposta do encontro era de que evitássemos assumir o caráter de uma entrevista, com perguntas e respostas, mas sim de uma conversa, antecedida por um parâmetro (a história - caso), e que pudéssemos deixar fluir as temáticas de forma espontânea,

---

<sup>27</sup> Ao longo de dois semestres cursamos, juntamente com outros colegas do Mestrado e do Doutorado, a disciplina de casos de ensino no desenvolvimento docente I e II. Agradecemos aos colegas que contribuíram para o aprimoramento do caso de ensino por nós elaborado.

partindo das colocações do próprio participante. Por optarmos pela utilização do caso, o qual os professores utilizaram como orientação para esse momento, foram realizadas intervenções pontuais durante os depoimentos dos participantes, que tiveram oportunidade de fazerem um relato mais livre.

Para nortear esse momento de conversa, sistematizamos quatro pontos que serviram de partida para esse diálogo (APÊNDICE E), essa orientação serviu como direção para o pesquisador, mas não chegou a ser utilizada durante os encontros. Esse instrumento, juntamente com outros elementos, são reconhecidos como notas de ensino (MUSSI, 2012). Segundo Roesch (2007), as notas de ensino acompanham os casos de ensino e se constituem de informações complementares, composto pelos seguintes elementos: o resumo do caso; as fontes dos dados (respostas do questionário, cartas e o livro de Paulo Freire); os objetivos educacionais (discutir a permanência na docência entre professores iniciantes); alternativas para a análise do caso (situações de desafios e prazeres proporcionados no âmbito do magistério); questões para a discussão do caso (identificação com a situação, situações que facilitaram e dificultaram o ingresso e a perspectiva de permanência na docência); e, a bibliografia recomendada para fundamentar a discussão.

Após finalizarmos o caso e as notas de ensino, com o intuito de assegurarmos que o caso estaria adequado e suficientemente claro, resolvemos fazer um pré teste, conforme sugere Gil (2004), o que, segundo o autor, a “maneira mais prática de testar a validade de um caso consiste em submetê-lo à análise outras pessoas, pois quem escreve o caso tende a apresentar certa dificuldade para analisá-lo criticamente” (p. 13).

Assim, convidamos uma estudante de mestrado do próprio programa de Pós-Graduação da UECE para fazermos a testagem, a participante é graduada em Educação Física e foi professora da rede municipal de Fortaleza durante 10 anos; a escolha para sua participação ocorreu pelo fato de ter pedido exoneração de concurso na área, apresentar uma boa trajetória de formação, ser alguém próxima e de fácil acesso. O encontro foi emocionado, diante das lembranças dos anos vividos na e para a docência, a emoção veio a tona e identificamos alguém que saiu da sua função, mesmo sendo aparentemente dedicada e apaixonada pelo seu ofício, pelas condições objetivas de trabalho.

Com relação ao aprimoramento do caso de ensino, durante a conversa, despertamos para questões que não faziam parte do conjunto de temáticas estudadas, a exemplo da desvalorização institucional sofrida pelos profissionais frente a Secretaria Municipal de Educação - SME, algo que foi sendo confirmado ao longo dos encontros com os demais professores.

No entanto, sentimos falta de aparecer nas discussões questões mais específicas da sala de aula, pois os exemplos que foram trazidos pela professora naquele momento, se distanciavam da atuação dos pedagogos e os desafios por eles encontrados. Assim, após a transcrição do conteúdo e análise da conversa, resolvemos realizar um segundo pré teste, dessa vez, com uma pedagoga.

A segunda participante, uma docente com formação em Jornalismo e Pedagogia, concursada da rede municipal, encontrava-se em seu segundo ano de atuação profissional numa escola de localização periférica. Diferentemente do primeiro pré teste, neste segundo foi possível dialogar sobre questões centrais na Pedagogia, a exemplo do processo de alfabetização e as avaliações externas. Um ponto que chamou atenção foi o fato desta professora indicar o desejo de realizar uma terceira graduação, dessa vez, para Letras, pois segundo nos relatou, apesar de ter vontade de permanecer sendo professora, queria migrar para uma outra área que pudesse lidar com crianças maiores, as quais imagina ser uma relação mais tranquila, além disso, cogitou também o Ensino superior.

Os pré testes foram importantes por que trouxeram perspectivas distintas, situação que também encontraríamos durante o momento seguinte da pesquisa, dessa modo, foi refletir sobre como deveríamos mediar e lidar com situações que até então não estávamos contanto.

Outro ponto que merece destaque é o fato de termos identificado que nos dois momentos de pré testes realizados os professores se direcionavam pelo caso de ensino, inclusive apontando haver um autoreconhecimento com história, algo que constatamos em todos os encontros que aconteceram posteriormente com os demais participantes da pesquisa, em que uma das professoras inclusive apontou: “ontem, depois que eu li o texto, eu até te disse por mensagem que eu tinha me emocionado, porque algumas coisas parecem que foi eu que escrevi” (Pérola).

Essa identificação com o caso foi importante, pois tínhamos como objetivo que o professor iniciante participante se reconhecesse na história e utilizasse como parâmetro para nos contar sua própria história na profissão, seus desafios, prazeres e perspectivas quanto a carreira.

Após as experiências supracitadas com os pré testes, definimos qual dinâmica deveríamos seguir para aplicar o caso de ensino como instrumento de mediação da conversa que teríamos com os professores iniciantes participantes do momento seguinte da pesquisa.

Inicialmente, enviamos por e-mail o caso de ensino para o professor alguns dias antes do encontro para que os docentes tivessem tempo para a realização da leitura. Durante o encontro presencial, iniciamos com a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido – TCLE (APÊNDICE F). Em seguida, explicamos brevemente o que é o caso de ensino, destacando que a história foi elaborada por nós com o intuito de mediar à conversa. Após isso, realizamos a leitura do caso para o professor, que acompanhou por meio do material impresso a ele entregue.

No momento seguinte, questionamos ao professor com relação as suas impressões sobre o caso e a relação da história com a sua realidade profissional. Prontamente, o docente narrava sua história de formação e experiência vivenciada na Educação Básica. Identificamos que os professores, mesmo sem solicitarmos, seguiram o mesmo roteiro do caso – escolha profissional, formação inicial e experiência profissional. É importante destacar também que realizamos perguntas pontuais durante os relatos com o intuito de melhor compreender alguma colocação realizada, por vezes, retornando ao caso de ensino para discutir tal questão, por exemplo: quando os docentes se referiam as dificuldades e prazeres no exercício de suas atividades, retomávamos a leitura do trecho do caso de ensino em que a professora detalha os momentos e fatores que sentiu dificuldade e satisfação com a profissão, pedindo para que o docente buscasse especificar de modo semelhante ao escrito na história.

Destacamos três aspectos positivos da conversa mediada pelo caso de ensino: 1) os professores, em nenhum momento, fugiram do assunto discutido; 2) todas as temáticas foram compreendidas, afinal, tinham como ponto de partida o caso; 3) percebemos segurança, tranquilidade e disponibilidade em conversar, inclusive agradeceram por termos os escutados. É importante destacar que informamos que nosso encontro seria uma conversa, não utilizamos roteiro e quase não realizamos anotações durante o encontro, para manter a atenção e o contato visual com o professor. Por não seguirmos um *script*, cada encontro fluiu de maneira diferente, mas ao final, conseguimos abordar as mesmas questões, mesmo realizando poucas intervenções.

A principal dificuldade identificada nesse momento da pesquisa foi de encontrar um horário na agenda dos professores, pois todos trabalham em tempo integral, por isso, marcamos durante o tempo dos seus receptivos planejamentos. Observamos alguns pontos negativos de termos realizado esse momento nas escolas, dentre os quais destacamos quatro: 1) dificuldade de encontrar um lugar reservado, dois dos encontros foram realizados na própria secretaria, em meio a bastante barulho; 2) notamos um determinado receio durante algumas falas com relação ao próprio ambiente de trabalho, os professores olhavam para os lados e baixavam o tom de voz, ficavam quase sussurrando, como se tivessem em estado de tensão diante do fato de outras pessoas da escola pudessem escutar; 3) o tempo limitado também foi um empecilho, em duas das entrevistas, por exemplo, os docentes marcaram

quarenta minutos antes do fim do expediente escolar, o que nos fez ser mais sucinto; 4) excessivas interrupções de colegas de trabalho e alunos. Notamos que os pré testes, realizados nas dependências do PPGE/UECE foram mais tranquilos. Porém, diante da impossibilidade dos participantes, aceitamos realizar nas escolas, afinal, esta foi a condição para a participação deles. Por outro lado, destacamos a receptividade dos professores, que nos acolheram, sendo generosos e solidários com o estudo. Percebemos boa vontade em participar, disponibilidade em responder as questões e ajudar inclusive em outros momentos.

Os participantes autorizaram a divulgação de seus relatos por meio de assinatura TCLE. Os encontros foram gravados e tiveram ao todo, contabilizando inclusive os pré testes, 5h e 30 min de duração. Além disso, realizamos também, logo após os encontros, alguns apontamentos sobre as impressões que tivemos a cerca dos professores, suas características e seu contexto de trabalho. Em seguida, transcrevemos todo o conteúdo.

Duarte (2004), sugere após transcrever um determinado material, se deve passar pela conferência de fidedignidade, de “ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc”. E assim fizemos. Optamos por uma transcrição do conteúdo *ipsis litteris*, considerando inclusive as interrupções, risos e demais eventualidades que marcaram esse momento. Ao termino desse trabalho, decidimos enviar o texto para os professores, de modo que eles pudessem fazer alterações, acréscimos e qualquer outra consideração que achassem necessário; dos 4 professores, três pediram para realizarmos alterações no material, tanto no sentido de esclarecer alguns trechos quanto de retirar colocações realizadas. Durante esse momento, também aproveitamos para tirarmos algumas dúvidas que surgiram no decorrer da transcrição.

Antes do envio para cada professor, editamos a versão do texto e realizamos uma “textualização” (MEIHY e HOLANDA, 2014), ou seja, retiramos todos os vícios de linguagens, repetições de palavras etc, um cuidado que tivemos para não constranger os participantes, ao tempo que mantivemos o conteúdo o mais fidedigno possível. Segundo Duarte (2004, p. 221), esses tipos de materiais “podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso. Frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc, devem ser corrigidos na transcrição editada”. Sobre a organização e interpretação dessas informações, apresentamos a seguir.

### 2.1.3 Organização e análise dos dados

Neste tópico explicitamos como organizamos e analisamos os dados produzidos por meio do questionário eletrônico e da conversa guiada por um caso de ensino sobre a permanência na profissão docente.

Conforme já assinalado, as respostas do questionário eletrônico foram enviadas automaticamente para uma planilha do *Excel*, além de ficarem armazenadas as respostas individuais de cada respondente e o resumo com gráficos de conteúdo recebido. Dessa forma, o primeiro passo que realizamos foi a leitura na íntegra de todo o material, sucedido da separação das respostas dos egressos do Pibid que são professores daqueles que ainda estão cursando Pedagogia ou que, apesar de já estarem formados, ainda não atuam na profissão.

O material foi organizado a partir do estabelecimento de temáticas, sendo elas: escolha da docência, contribuição do Pibid, desafios da carreira e permanência no magistério. Em seguida, identificamos as categorias que emergiam dos relatos dos respondentes que foram alocadas num quadro composto por: sujeito, categoria, número de respondentes (no caso da temática da escolha da profissão) e trecho correspondente.

Para Minayo (2001), categoria “se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (p. 27), e que significa trabalhar com a ideia de agrupamentos sobre um determinado conceito, que pode ser utilizado em qualquer tipo de pesquisa de abordagem qualitativa, destaca a autora. Desse modo, a partir dessa categorização, buscamos proceder tal como sugerido por André (2013), ao advertir que a categorização “por si só não esgota a análise”, sendo necessário ir além, ultrapassar a “mera descrição”, no intuito de acrescer “algo ao que já se conhece sobre o assunto” (p. 101). O resultado desse esforço compõe a seção 4 deste estudo, intitulado *Quem são os professores iniciantes egressos do Pibid UECE? Escolha profissional, Formação Inicial e perspectivas na profissão*.

Para a organização do material produzido durante a conversa mediado pelo caso de ensino, utilizamos uma dinâmica similar ao utilizado na análise das respostas do questionário eletrônico. Inicialmente, realizamos uma leitura de todo o material, em seguida, criamos as categorias que emergiam dos relatos. No entanto, diferente do que ocorreu no questionário eletrônico, em que as perguntas eram mais precisas e diretas, alcançamos um quantitativo maior de categorias, dessa forma, foi necessário realizar agrupamentos e selecionar aquelas que tinham relação efetiva com o objeto investigado – a permanência na docência. O Quadro 3 com as categorias pode ser observado a seguir:

**Quadro 3 – Categorias de análise**

<b>TEMÁTICA GERAL</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA</b>	ESCOLHA PROFISSIONAL	Curso de Pedagogia
	FORMAÇÃO INICIAL	Graduação
		Participação no Pibid
<b>INSERÇÃO PROFISSIONAL</b>	CHOQUE DE REALIDADE	Primeira semana de aula
	COMUNIDADE ESCOLAR	Relação com os pais
		Relação com os docentes
		Relação com a gestão
		Realidade social
	TRABALHO DO PROFESSOR	Prática docente
		Dificuldades - sala de aula
		Infraestrutura e materiais
		Saúde docente
	<b>PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA</b>	DESAFIOS DA PROFISSÃO (DESVALORIZAÇÃO)
PRAZERES DA PROFISSÃO		

Fonte: Elaborado pela autora

Após delimitar as categorias, selecionamos e alocamos os trechos do conteúdo transcrito proveniente da aplicação do caso de ensino e conversa com os professores participantes do segundo momento da pesquisa. No momento seguinte buscamos identificar as convergências e divergências entre os relatos dos docentes participantes; essa ação também foi realizada com relação a literatura sobre a temática.

Na seção 5, *Perspectivas de permanência na docência entre professores iniciantes: formação, desafios e prazeres* apresentamos o resultado dessas análises que fecham este relatório de pesquisa.

Em linhas gerais, são esses procedimentos analíticos que deram suporte ao exercício interpretativo das evidências utilizadas no desenvolvimento da presente investigação.

### **3 SER PROFESSOR, UM TRABALHO DESVALORIZADO E SEDUTOR: APONTAMENTOS PARA COMPREENDER A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO**

“Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.

(NÓVOA, 2009).

O que é ser professor? Que desafios enfrentam no exercício de sua prática cotidiana? Que características desse trabalho o tornam complexo, difícil, mas também sedutor e “atraente”? Essas preocupações, que balizam o presente escrito, servem de subsídio para compreendermos a dinamicidade da profissão docente e, conseqüentemente, a permanência no magistério, nosso objeto de estudo.

O termo professor deriva do latim e, segundo Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009), significa aquele que professa ou ensina. Acrescentamos dizendo que ser professor é partilhar das construções e experiências de sujeitos, reelaborar constantemente os conhecimentos adquiridos, contribuir para o desenvolvimento e aprendizado de outros, ao mesmo tempo em que aprende e se desenvolve como profissional e pessoa também, o que torna essa profissão única. Nóvoa (2009) destaca que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p.6), residindo aí a complexidade desta profissão, pois as escolhas, os valores e opções realizadas em sala de aula passa antes pela ética de cada indivíduo, por aquilo que ele é e acredita.

Partindo dessa premissa é que entendemos o trabalho docente como uma atividade dinâmica de mediação do aprendizado, carregada de intencionalidade. Ensinar não é uma ação mecânica, neutra, exige envolvimento, interação, troca, e com ela cria-se laços. Desse modo, na medida em que é preciso mediar o aprendizado de conteúdos, não se pode deixar de lado o viés afetivo e humano que está imbricado nesse fazer, em meio, as condições objetivas para que esse trabalho aconteça.

Assim, ser professor reúne fatores que atraem e outros que afastam, conforme também pode ocorrer em outras profissões. Se de um lado existe o fato de lidar com o aprendizado do outro, enquanto agente ativo, e com isso emergir um sentimento de satisfação,

por outro, têm a desvalorização, acompanhada do esgotamento físico e mental que essa atividade proporciona. Surge, então, o questionamento: o que leva professores a permanecer ou evadir da profissão docente?

Partimos da ideia de que a permanência no magistério é um fenômeno que tem o âmago em três momentos fundamentais: o primeiro, **a identificação e interesse de estar desenvolvendo esta atividade**: a docência foi uma escolha desejada?; o segundo, é a **preparação (formação) para este fazer**: quais as contribuições da formação inicial para a atuação em sala de aula? O professor sente-se preparado?; e, terceiro, o **período de inserção profissional** (ALMEIDA e NORONHA, 2015): que desafios são encontrados no contexto de trabalho e como são enfrentados?. Porém, apesar da compreensão de que a decisão de permanência no magistério passa por estes três momentos, entendemos também que existem diversos arranjos possíveis, o que não torna, necessariamente, nenhum destes decisivos, para exemplificar: imaginemos uma pessoa que não queria ser professor, mas acabou optando pela docência devido a “falta de opções”, teve uma excelente formação e “se descobriu” na atividade, no entanto, ao iniciar a vida profissional e sofrer o “choque de realidade”, sem apoio, resolve dela evadir. Portanto, assim como no exemplo citado, compreendemos que várias outras possibilidades também podem existir e levar um professor a permanecer ou evadir do magistério.

A partir dessa ideia é que, nesta seção discutimos aspectos que compreendemos dificultar e favorecer o exercício da docência durante os três momentos antes aludidos: escolha profissional, formação inicial e inserção profissional; partimos da premissa de que eles são considerados para a definição da permanência ou não na profissão.

### 3.1 DESAFIOS DE UMA PROFISSÃO COMPLEXA: QUAIS FATORES DIFICULTAM O EXERCÍCIO DOCENTE?

Neste tópico nos debruçamos em discutir os fatores que dificultam e complexificam o trabalho do professor, contemplando diferentes aspectos que perpassam essa atividade, com ênfase para três momentos: a escolha pela profissão docente, a formação inicial e a inserção profissional. Aqui consideramos aqueles desafios mais recorrentes, a saber: falta de identificação com o magistério, formação deficitária, condição de trabalho precária, baixos salários, o mal estar docente e as doenças germinadas a partir desta atividade, violência escolar e a desvalorização social. Conforme indica Garcia (2010) “muitos professores abandonam a profissão e fazem isso por estarem insatisfeitos com seu trabalho

devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e poucas oportunidades para participar na tomada de decisões” (p. 30). Mesmo sem abordarmos extensivamente cada um destes fatores, é fundamental realizarmos uma reflexão sobre essas problemáticas que nos parecem estar no centro do debate sobre a permanência na profissão.

No contexto contemporâneo, tornar-se e permanecer sendo professor caracteriza-se como um esforço complexo e desafiador. Na medida em que as tecnologias avançam, impulsionam mudanças abruptas e exigências exacerbadas sobre a sociedade, e conforme o acesso a informação é expandido, as relações, conhecimentos, expectativas e modo de viver também se modificam.

A escola não está isenta dessa realidade, a qual se encontra sobrecarregada de funções, principalmente, o professor, a quem são aferidos os maiores desafios a serem transpostos. O aluno, por sua vez, vivencia, espera e realiza exigências sobre a instituição e os docentes, mas não nutrem o interesse de retornar a este ambiente como profissional; mudar de lado não é atrativo. O aumento do desinteresse por parte dos jovens pelo magistério é crescente e por isso atrair pessoas para a docência se tornou uma tarefa difícil.

Há uma progressiva diminuição do índice de jovens que pretendem seguir a carreira na docência (BRANDÃO e PARDO, 2016). Sobre a temática, Almeida, Tartune e Nunes (2014), constaram em seu estudo que pretensão de ingressar na docência, em geral, ocorre de forma provisória ou até mesmo por falta de outras opções, escolha essa realizada nas últimas décadas, predominantemente, pelas classes sociais menos abastadas, compondo um perfil de licenciandos que tiveram um baixo desempenho na Educação Básica; um público que encontra nas licenciaturas a possibilidade de fácil inserção no Ensino Superior e obtenção de melhores condições de vida, uma vez que concentra baixa concorrência, alta empregabilidade e pouco investimento durante a formação, se comparado a outros cursos. Podemos dizer, portanto, que trata-se de uma escolha exequível, moderada, possível e com a probabilidade de retorno rápido. Em sendo assim, no que concerne ao aspecto identificação com o magistério, o que revelam os estudos mais recentes é que essa é uma questão secundarizada por parte daqueles que têm feito essa escolha. Aliás, o público que é atraído para a docência e o seu nível de formação é o primeiro aspecto revelador da desvalorização da profissão; por mais que não tenhamos um único fator que defina o status de uma profissão, mas sim uma soma de variáveis.

Gatti et al (2009), ao realizar estudo sobre a atratividade da carreira docente entre os jovens no Brasil, destaca que o processo de escolha profissional tem relação direta com as

possibilidades no mundo do trabalho, condicionando essa escolha não somente aos aspectos pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e sociocultural em que se vive.

O meio social, responsável por agir diretamente na construção de expectativas, gostos, identificação, também interfere na escolha profissional. Para compreender esta relação recorreremos a Bourdieu (1998), que aponta para a reprodução da estratificação social. Os estudos desse autor permanecem atuais, mesmo tendo surgido nos anos 60 do século passado, em meio a uma crise da concepção de escola, de mudanças no olhar sobre a educação e no momento também em que os governos inglês, americano e francês mostraram de forma clara o peso da origem social sobre os destinos escolares; reconheceu-se que o desempenho escolar não dependia inteiramente de aspectos individuais, mas da origem social (MARTINS NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

A realidade política, econômica e social do Brasil é distinta dos países citados, mas a configuração de reprodução e exclusão das classes populares é semelhante. Mesmo que, nos últimos anos, no Brasil, com a implementação de políticas afirmativas, tenha sido impulsionado um movimento de acesso a universidade dos grupos sociais mais desfavorecido economicamente, ainda existe um hiato que impera e está longe de ser sanado entre as classes sociais, que é ao mesmo tempo seletivo e hostil. O Programa Universidade para Todos – Prouni<sup>28</sup>, que ocorre por meio de bolsas integrais e parciais, é uma dessas ações que tem possibilitado o ingresso no ensino superior, inclusive em curso em que a inserção era praticamente nula, a exemplo da medicina, com um acesso irrisório da classe popular. Neste cenário, frases elaboradas por universitários, do tipo “o filho de pedreiro também vai virar doutor”, ganhou notoriedade e repercussão nas redes sociais e manifestações populares ocorridas nos últimos tempos. Contudo, esta realidade ainda é exceção, e mesmo que se massificasse, como ocorre com a Educação Básica, a reprodução permaneceria existindo ancorada em uma série de outros dispositivos.

A partir dessa ideia, compreendemos que as escolhas profissionais estão, de certo modo, condicionadas, como destaca Bourdieu (1998): “por intermédio de esperanças subjetivas que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendida e progressivamente interiorizadas” (p. 49), oportunidades essas que se tornam limitadas, conforme sintetiza emblematicamente uma participante da pesquisa de Silva (2013), ao dizer: *"imagina você morando no interior, de família pobre e grande, com muitas mulheres, só*

---

<sup>28</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Fonte: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>> Acesso em: 25 mar 2017.

*podia mesmo fazer o magistério e ser professora, que é, digamos assim, o sonho de toda menina de família pobre*”; fato que corrobora para o ingresso no magistério ser predominantemente composto por um número significativo de pessoas que na verdade não queriam ali estar. Movimento expresso por Gatti et al (2009):

Ainda muitos ingressam na docência de forma transitória. Dito de outra forma, a escolha não se deu como forma de realizar um projeto previamente estabelecido, e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária (GATTI et al, 2009, p. 00).

Este fenômeno da transitoriedade, destacada pela autora, não é exclusividade da docência, também ocorre em outras profissões, mas é outro elemento que fortalece a sua desvalorização, por assumir uma ideia de profissão secundária, por meio da prerrogativa de ser uma atividade acessível, levando profissionais a esta, como um meio de complementação da renda, fenômeno que ocorre, majoritariamente, no Ensino Superior que detém um “status” e salários distintos da realidade dos professores dos anos iniciais. Ser professor no ensino é uma atividade mais valorizada socialmente.

Porém, é importante chamar atenção para o fato de existir docentes que estão na docência e não se reconhecem nela, e apesar de existir probabilidade desse grupo de se identificar e se reconhecer nesta profissão ao longo da sua caminhada de formação e atuação profissional, estes já concentram uma possibilidade forte de evasão, sobretudo, quando estiverem em contato com o ato de ensinar, que não é tão simples como muitos idealizam. É necessário um *savoir faire* - saber fazer, que é específico, construído e dinâmico. Por isso, reconhecer a formação básica inicial para o exercício dessa função é fulcral.

A formação inicial é um período importante no processo da formação docente, já que uma docência bem-sucedida está em diálogo com a formação, conforme descreve Mesquita, Formosinho e Machado (2012). É nesse momento que o aspirante a professor tem acesso ao conhecimento profissional de sua futura profissão, que deve servir para orientar o seu trabalho, apesar de que não é objetivo (nem teria como ser) desse tempo formativo estabelecer “fórmulas” nem “receitas” que ensine como lidar, com exatidão, com as situações diversas que permeiam a atividade docente, pois, independente do tempo de experiência, elas não existem; as situações do contexto de sala de aula são imprevisíveis, as turmas respondem de maneira diferente e os alunos são singulares.

Ensinar é subjetivo, pois o modo como cada professor reage ao contexto é particular, por isso a formação específica é importante, por preparar para este exercício,

embora não esgote seu aprendizado. A formação inicial tem sido alvo de críticas e constantemente é colocada em xeque por diferentes instâncias acusadas de não preparar o professor como deveria para a atuação em sala de aula, constituindo-se como um período que acumula índices sofríveis e uma formação precária e aligeirada, tanto no âmbito teórico como prático, como advertem Pimenta e Lima (2006). No cerne do debate, sem dúvidas encontra-se a relação teoria e prática, que, por vezes, parece ser uma realidade distante do contexto de ensino das Instituições Superiores do Brasil, indo na contramão do que propõe os documentos legais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam que nos cursos de licenciaturas, deve-se ter 400 (quatrocentas) horas de “prática” como componente curricular e 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica (DCN’s, 2015, p. 1). Assim, a relação com a Educação Básica deveria acontecer ainda no início dos cursos de graduação. No entanto, Pimenta e Lima (2006) apontam para um distanciamento entre a teoria e prática nos cursos de licenciatura, o que contribui para uma formação fragmentada.

Sobre o currículo do curso de Pedagogia, especificamente, Gatti (2010) analisou 71 currículos desse curso em instituições de todo o país, presenciais, uma lista de 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas), e identificou que “a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica<sup>29</sup> fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matérias oferecidas nas instituições formadoras” (2010, p. 1372); o que é um problema, pois mesmo os conhecimentos teórico sendo essenciais a docência, está é uma atividade prática.

Ainda nessa direção, corroboramos com André (2015), quando diz que: “Há, nesse sentido, uma grande defasagem entre teoria e prática. Fala-se sobre grandes teorias educacionais, mas pouco sobre o que acontece em uma escola” (p. 70). Sem a pretensão de fazer a defesa de uma formação pragmática, é claro, precisamos ponderar que inserir o licenciando no contexto escolar amplia e dá significado aquilo que está sendo estudado, devendo ser, evidentemente, aliado a um repertório de conhecimento robusto, pois são esses conhecimentos teóricos que balizam a prática profissional do professor, mesmo que estes nem sempre possam ser evidenciados tal como estudado na prática, afinal, na dinâmica do exercício docente há um movimento que não é estático, mas é preciso ter ciência que a prática

---

<sup>29</sup> “As disciplinas específicas são aquelas que tratam de questões relacionadas à profissionalização do professor: Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar).

docente é intencionalizada pelo conjunto desses conhecimentos que servem para direcionar e orientar a atividade docente, que tem como principal desafio: ensinar.

A necessidade desse suporte surge por ser o ato de ensinar complexo, inferência que realizamos a partir da sua caracterização: um professor, muitos conteúdos a serem desvelados e vários alunos em diferentes estágios de aprendizagem, cada um com sua singularidade, composta por experiências de vida e escolares distintas. Oposto do modo como ocorre em outras profissões, no magistério é necessário acompanhar todos os indivíduos ao mesmo tempo, conhecer e partir do coletivo para o individual. No decorrer desse entrelace de experiências para chegar a um determinado fim (aprender), as relações humanas e afetivas também se fazem presentes.

A condução desse processo, papel do professor, significa caminhar por um terreno delicado, com desafios múltiplos a serem enfrentados neste contexto. Para quem está começando no exercício docente esses desafios se agigantam, sobretudo porque no início da carreira os professores iniciantes: são encaminhados para as piores escolas; a “disputa” por direitos e horários com os professores mais antigos; a falta de organização da escola para a troca de conhecimento e experiências entre professores, o sentimento de pertença ao grupo profissional, a formação inicial precária (GIOVANNI e GUANIERI, 2014). Em outras profissões identificamos um cuidado diferente com aqueles que estão ingressando, conforme sistematiza Garcia (2010):

Na realidade, se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, perceberemos o grau de desenvolvimento e de estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício (GARCIA, 2010, p. 32).

No caso da docência, há um sentimento de solidão vivenciado pelos docentes que estão ingressando, em que a confrontação com os desafios que ocorrem no início do exercício profissional tem ocasionado uma categoria de professores insatisfeitos com as condições de trabalho oferecidas.

Sobre essas dificuldades, a realidade nas escolas públicas, em geral, não é animadora, a começar pelo número de alunos. O quantitativo discente é importante, pois

repercute diretamente na qualidade do ensino e no trabalho do professor. O acompanhamento que se dá para uma turma de 45 alunos, evidentemente, é diferente quando esse número decresce para 20, por exemplo. Isso porque, ensinar excede o momento em sala de aula. É preciso planejar, pesquisar, estudar, corrigir atividades e avaliações, assim como oferecer um retorno para a família; isso apenas para referir as atribuições mais recorrentes que permeiam esse fazer docente.

Ao mesmo tempo, as cobranças não cessam. O professor precisa ser um profissional atualizado e, sobretudo, inovador. Buscar mecanismos para efetivar, dentro das limitações da escola, ideias que possam estimular a aprendizagem do aluno, mesmo quando os recursos oferecidos são escassos, tanto no que se refere à infraestrutura, quanto aos recursos materiais e de apoio.

Ao destacar a falta de materiais e infraestrutura adequada para os professores queremos chamar atenção para algo fundamental: ausência do básico reflete na falta de cuidado, descaso e indiferença com esta atividade. Sobre o assunto, o professor da Universidade do Algarve, Jesus (2004), adverte:

Para além da formação dos professores é também necessário dar-lhes **condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua motivação e competência profissional e realizar um trabalho de qualidade**. Neste sentido, é prioritária a diminuição do número de alunos, no sentido duma relação mais personalizada [...]. São ainda necessários melhores equipamentos, nomeadamente meios audiovisuais e informáticos, bem como uma melhoria dos espaços físicos (JESUS, 2004, p. 8) (Grifamos).

Corroborando com o pensamento do autor, que é necessário oferecer suporte para os professores exercerem seus trabalhos com qualidade, entendemos que o fato de diminuir o número de alunos e oferecer subsídios adequados e necessários para o professor também há uma necessidade de uma redução na carga de trabalho deste profissional, pois sua atividade não se efetiva somente durante a aula, naquele momento pontual. Por outro lado, de face com dificuldades dessa natureza – salas superlotadas, ter que “improvisar” denota a desvalorização para com a profissão, além de representar algo a mais para o docente preocupar-se.

Somado a isso, o professor também acaba por desempenhar outros papéis dentro na escola, de ordem social, familiar, psicológica etc. Formosinho (2009) adverte que essas novas atribuições da função docente acabaram produzindo um discurso de professor ideal, o denominado “superprofessor”, que pressupõe um docente indiferenciado, que pode desempenhar qualquer papel na escola. Essas atribuições caracterizam o docente como um profissional que, para além de lidar com a complexidade que envolve o ensino e a

aprendizagem, precisa estar preparado para assumir outras funções para as quais não foi formado, o que resulta em sobrecarga ainda maior.

É necessário informar que não estamos defendendo que o professor não deve se envolver com as demais demandas da escola, afinal, a prática educativa não se efetiva somente no espaço de sala de aula. O que pretendemos aqui demonstrar é que o docente se encontra sobrecarregado em meio às funções que são dele esperado. Criou-se uma imagem do professor como o responsável pelo funcionamento da instituição, insucesso escolar, alguém que pode, caso se “empenhe”, transformar o atual quadro da Educação, independente de apoio, condições sociais e materiais de trabalho. Mas, será mesmo o professor esse “super herói” que todos esperam? Nessa linha tênue, até onde vai a responsabilidade dos docentes, da família, comunidade, grupos sociais, das entidades religiosas e científicas, e, sobretudo, do Estado? Perguntas que nos dão pistas do papel o professor vem assumindo. Não se trata de “apregoar” a ideia de um profissional que é “vítima” da sociedade, mas sim de recuperarmos a sua função dentro do contexto escolar. Nóvoa (2009), ressalta que se faz necessário voltarmos ao que é central na escola: o ensino e a aprendizagem; uma vez que, que esta instituição está transbordando de funções sociais. Nesse cenário, quem assume a linha de frente é o professor.

Essa é uma situação complexa, reflexo de contradições estruturais e sócio históricas. Charlot (2011) chama atenção para essas tensões ao apontar os extremismos com que os professores são vistos na sociedade e, questiona:

O discurso é certo, mas incompleto: quem quiser, pode, contanto que assuma a postura de herói, santo ou mititante. O problema é que há, no Brasil, cerca de 2,4 milhões de “funções docentes”. Será que teremos de esperar que tanta gente se converta ao heroísmo para mudar a escola brasileira? (p. 105).

Essa provocação que é feita por Charlot nos incita a refletir e lembrar que os professores são profissionais normais, como qualquer outro, e não “super-heróis” que podem “salvar” a educação. Ainda para o autor, “falta o professor normal, que trabalha para ganhar um salário e sustentar sua família, que vive situações esgotantes e, também, prazeres dos quais pouco fala” (p. 106). Evidentemente, estes são agentes importantes no processo de aprendizagem, mas são também pessoas com uma família, vida social, dificuldades e sonhos.

O excesso de cobrança, a espera de um profissional que possa suprir carências, somado a um contexto de trabalho difícil, com baixa remuneração e reconhecimento, diminui a autoestima e fortalece a exaustão; movimento esse, que também expressa a presença da desvalorização da categoria.

A desvalorização da profissão perpassa tanto por aspectos de ordem social quanto econômico. Trata-se de uma classe com salários aviltantes<sup>30</sup>, o qual se equipara a profissões que não necessitam de nível superior, tais como: pedreiro, vendedor, carteiro e motorista de ônibus; e, dentre as profissões que tem nível superior, recebem menos da metade, a saber: médicos, engenheiros, químicos, enfermeiros, dentre outros (RABELO, 2010).

O salário do professor é um tema sempre em destaque devido ao consenso de que ele não condiz com o trabalho e necessidade docente. Espera-se que o professor, seja uma pessoa culta, que esteja atualizada, se qualifique constantemente, leia bons livros, viaje, frequente cinemas, teatros, e com isso, constitua uma bagagem preñe de experiências, que deve repercutir no modo como compreende o mundo, na mediação da aprendizagem, criatividade e desenvoltura no contexto escolar. Sobre a relação do nível cultural dos professores e o salário destes, Imbernón (2009), destaca que: “como dizia o poeta, o nível cultural de um país se comprova pelo salário de seus docentes. E muitos países têm um nível cultural excessivamente baixo, com seus docentes mal remunerados” (p. 14).

Nesta direção, uma pesquisa da Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico – OCDE, divulgou (2017) que o salário dos professores brasileiros estão entre um dos piores do mundo, por meio de um estudo realizado para *Education at a Glance* que mapeia dados sobre a educação nos 34 países membros da organização e 10 parceiros, incluindo o Brasil, que ficou à frente apenas da Indonésia. Fato que nos leva a pensar que, apesar de ter ocorrido uma melhora nos últimos anos na profissão no que se refere a salário, ainda são preciso maiores investimentos.

O salário configura um reconhecimento “concreto” do trabalho, mesmo que nem sempre represente o “esforço” desempenhado (e quase nunca o é); ele é um elemento fundamental na definição da posição social e valorização frente à sociedade. A partir disso, é que percebemos que não há uma incidência elevada de evasão entre as profissões com alta remuneração, mesmo que também apresentem um contexto de trabalho difícil; será essa uma “coincidência ou evidência” de que o salário seria, fazendo uma referência a mitologia grega, o “fio de Ariadne” para a saída deste labirinto que é o fenômeno da evasão da profissão?

Mesmo sem respostas, identificamos que o baixo salário dos professores na contemporaneidade, não é um dado inédito, é uma realidade da profissão desde sua gênese no

---

<sup>30</sup> Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). O piso salarial do magistério foi atualizado em 11,36%, conforme determina o artigo 5º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. O piso salarial de 2018 é R\$ 2.455,35.

país. Mas, que se agravou com o advento da expansão e acesso a educação para todos, quando a profissão de professor aumentou o seu contingente, porém, concomitante a demanda crescente, registramos também uma diminuição das exigências com relação a formação para conseguir suprir a carência. Este movimento, resultou, sobretudo, na composição de um corpo docente com diferentes situações formativas: professores formados em antigas escolas secundárias, bacharéis, pessoas com curso superior incompleto ou mesmo com ensino secundário, como denuncia Formosinho (2009), contribuindo para a desvalorização da profissão e para um decréscimo ainda mais acentuado nos salários dos docentes.

Porém, existe uma consciência da classe e uma repercussão no contexto da escola, que se apresenta, predominantemente, por meio de duas situações: a primeira se refere às constantes greves, necessárias diante desse cenário de precarização do trabalho docente e que são responsáveis inclusive, pelos avanços até hoje conquistados, mas que também ocasiona num atraso de conteúdos, na necessidade da reposição de aulas, que por vezes, ocorre de forma aligeirada. A segunda situação derivante dessa situação de baixos salários é o fato dos professores trabalharem três turnos para complementar seus orçamentos, o que caracteriza um profissional com mais tarefas para dar conta e que, em geral, não concentra seu trabalho em apenas uma só escola. Com uma carga horária extensa, o cansaço passa a fazer parte do cotidiano e impulsiona doenças e mal estar entre os docentes, caracterizando-se como um problema sério entre a classe, conforme podemos verificar nas considerações realizadas por Barbosa (2012):

A baixa remuneração configura-se como um dos principais causadores dos problemas de saúde por provocar o sentimento de insatisfação e desânimo anteriormente relatados e, também, por levar à intensa jornada de trabalho a fim de completar os rendimentos, o que causa fadiga, cansaço excessivo e desgaste (BARBOSA, 2012, p. 400).

Entendemos que esse cenário de cansaço excessivo, não se restringe apenas a busca por melhores salários, passa por isto, mas também pela própria essência da docência, que é em si cansativa e desgastante. A escola é um ambiente de múltiplas relações, nem sempre fáceis de lidar. A relação entre os professores, por exemplo, pode ser de cooperação mútua, mas também de competição e individualismo; e, com a coordenação pode ser um espaço de apoio ou de cobranças por resultados.

Um estudo realizado por Rausch e Dubiella (2013) indica que os professores quando referem-se ao mal estar docente apontam fatores externos à profissão, de natureza organizacionais, interpessoais e sociais, como: número de alunos por sala de aula, salário, estrutura física das instituições educacionais, ausência da família no apoio e acompanhamento

dos educandos e a falta de limites dos alunos; fatores esse que geram a sensação de “impotência” nos docentes. No que se refere aos fatores de bem estar desse mesmo grupo, os aspectos interno destacados, são: as relações professor-aluno e professor-professor, formação contínua de qualidade, o sentimento de valorização, a aprendizagem dos alunos e o sentimento de ser sujeito ativo na construção histórica da sociedade. Entretanto, os fatores de mal estar docente se sobressaem e 44% dos professores indicaram que escolheriam outra profissão. Se a evasão da profissão é uma problemática, tanto em decorrência da necessidade de profissionais quanto dos esforços financeiros e pessoais empreendidos, o que dizer de professores que ensinam sem a vontade de ali estar? Em meio a questionamentos que ecoam sem respostas, entendemos que o “sentir-se bem” no ambiente escolar é fundamental, porém, apresenta-se como uma tarefa cada vez mais difícil.

O estresse e as doenças têm afastado os professores de sala de aula, por meio de licenças médicas, cada vez mais recorrentes entre os profissionais. De acordo com estudo realizado com professores afastados por transtornos mentais da rede pública do Estado do Ceará, identificou-se que dentre os 35 investigados, o principal motivo do afastamento é a violência escolar, impulsionando para que estes não tenham mais a pretensão de retornar a sala de aula, conforme concluem Maciel *et al* (2012).

A realidade retratada no estudo cearense, contudo, não espelha casos isolados, nem tão pouco de um contingente pífio. Todos os dias, professores são ameaçados e intimidados, adoecem, sentem-se sozinhos e se afastam de seus cargos, até que esse distanciamento, que inicialmente é apenas da função, torna-se definitivo. Enquanto isso, notícias alertam<sup>31</sup> para a situação, e, apesar da indignação que sentimos, muito pouco vem sendo feito, inclusive nas pesquisas da área, que quase não debatem sobre a temática, por mais que apareça nas discussões, não é tratado com o afinho devido. Na corrida por melhores resultados na educação parece não existir tempo a perder com questões dessa natureza e, assim, o quadro se agrava. Em resumo, o cenário que se desenha é preocupante e não se trata apenas da evasão e adoecimento docente, mas sim da forma como a educação é priorizada no país e como os professores são tratados pelas instâncias que o cercam.

---

<sup>31</sup> **Professora é agredida por aluno em escola, desmaia e vai parar no hospital, em SP** < <https://extra.globo.com/noticias/brasil/professora-agredida-por-aluno-em-escola-desmaia-vai-parar-no-hospital-em-sp-20534403.html>>; **Professor baleado em estado grave expõe face trágica de violência em escolas** < <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,professor-e-morto-a-facadas-por-aluno-insatisfeito-com-notas-em-mg,651008>>; **Professor é morto a facadas por aluno insatisfeito com notas em MG** < [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140825\\_salasocial\\_eleicoes\\_professor\\_ser\\_gipe\\_cc](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140825_salasocial_eleicoes_professor_ser_gipe_cc)>. Acesso em: 30 mai 2017.

Considerando o que foi dito até aqui, emerge o questionamento: porque permanecer numa profissão tão desvalorizada, com baixos salários, precárias condições de trabalho e pouco reconhecimento social, que adoce e oferece risco de violência? Em busca de encontrar pistas que nos ajudem a compreender tais questionamentos, ponderamos no próximo tópico sobre alguns fatores que tornam a profissão professor atrativa e prazerosa, mesmo inserida em contexto de trabalho tão difícil quanto o que foi aqui exposto.

### 3.2 OS PRAZERES DA DOCÊNCIA: QUAIS FATORES FAVORECEM O EXERCÍCIO DOCENTE?

Neste tópico discutimos os fatores que favorecem e facilitam o exercício docente, tornando-o uma atividade prazerosa. Compõe esse tópico, uma reflexão sobre esses fatores, que podem ser de natureza exógena, externo a profissão: flexibilidade, duas férias ao ano, taxas de desemprego baixas e mobilidade; e endógenos, do próprio exercício docente: altruísmo, a participação no desenvolvimento de outras pessoas e a contribuição social.

No contexto atual, a profissão de professor possui aspectos que podem atrair para o exercício da atividade e contribuir para a permanência nela. Apesar de evidenciarmos uma falta de interesse dos jovens nos últimos anos por esta profissão, ela ainda permanece sendo uma opção para um determinado segmento da sociedade, afinal, por mais que se tenha um reduzido número de pessoas que escolhem as licenciaturas, ainda existe uma parcela que continua fazendo essa opção.

Inicialmente, é necessário destacar que a docência tem algumas particularidades, conforme anota Formosinho (2009) ao lembrar que diferentemente das demais profissões, em que se tem uma visibilidade muito restrita, é possível observar de perto o trabalho do professor. Desse modo, ainda quando se é aluno da Educação Básica já é possível ter uma ideia da docência, o que pode desdobrar em uma identificação, a partir de algum docente que se tenha maior proximidade ou mesmo por vários, afinal, os professores são importantes influenciadores na vida das pessoas. Outro fator desses contanto enquanto aluna com o magistério é a possibilidade de ter uma noção das condições de trabalho desse profissional, características que pode também despertar o interesse de alguns jovens na hora de fazer a escolha pelo magistério.

Além disso, estes também podem ser influenciados pela família, o contexto social e as próprias condições objetivas de trabalho, que no caso da docência, tem características que pode vir a despertar atenção na hora da escolha profissional.

Uma dessas características é o baixo índice de desemprego, pois como ressalta Louzano *et al* (2010) “os professores raramente ficam desempregados por longos períodos de tempo” (2010, p. 6). A demanda por docentes é vasta, pois além da necessidade de atendimento de um universo extenso de pessoas, que tem assegurado o acesso a Educação Básica como um direito público subjetivo, ainda existe uma rotatividade significativa dentre esses profissionais, em virtude de licenças, aposentadorias e exonerações. Fato que, apesar de não ser positivo para a categoria de um modo geral, pode ser um atrativo para as pessoas ingressarem no magistério, afinal, a probabilidade alta de conseguir um emprego “rápido”, sobretudo, em contexto social de difícil empregabilidade, podendo ocorrer inclusive, antes mesmo da obtenção do título de licenciado, principalmente, quando se trata do curso de Pedagogia, que necessita de pessoas dessa área para atuar em outros espaços escolares além da sala de aula, pode ser algo a ser considerado pelos jovens, sobretudo quando existe uma necessidade destes em ingressar rapidamente no mercado de trabalho.

Associada a essa demanda de profissionais, ainda existe um Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR), que garante uma carreira única entre os professores, baseada em promoções salariais de acordo com o nível de escolaridade e experiência na atividade.

Ademais, os professores que trabalham em instituições de ensino público, em geral, feriadados prolongados e “folgas” aos finais de semana.<sup>32</sup> Apesar de muitos docentes levarem atividades do trabalho para casa, após a implantação da Lei nº 11.738/2008, a qual determina que 1/3 da carga horária de trabalho dos docentes da rede pública seja destinada para o planejamento fora de sala de aula, teve-se um ganho nas condições de trabalho desses profissionais, por oferecer um tempo específico destinado para planejamento, elaboração e correção de atividade e avaliações, estudo e troca de ideias e conhecimentos com os pares e demais sujeitos do contexto escolar.

A flexibilidade e mobilidade que permite a profissão também merece destaque, pois na rede pública de ensino, é possível fazer a opção de trabalhar em tempo parcial ou integral, a depender da necessidade de cada profissional. Além disso, existe também uma mobilidade dentro desse contexto, que possibilita mudar de escola, apesar da existência da interferência de algumas variáveis. Por mais que essa opção conte com uma série de fatores

---

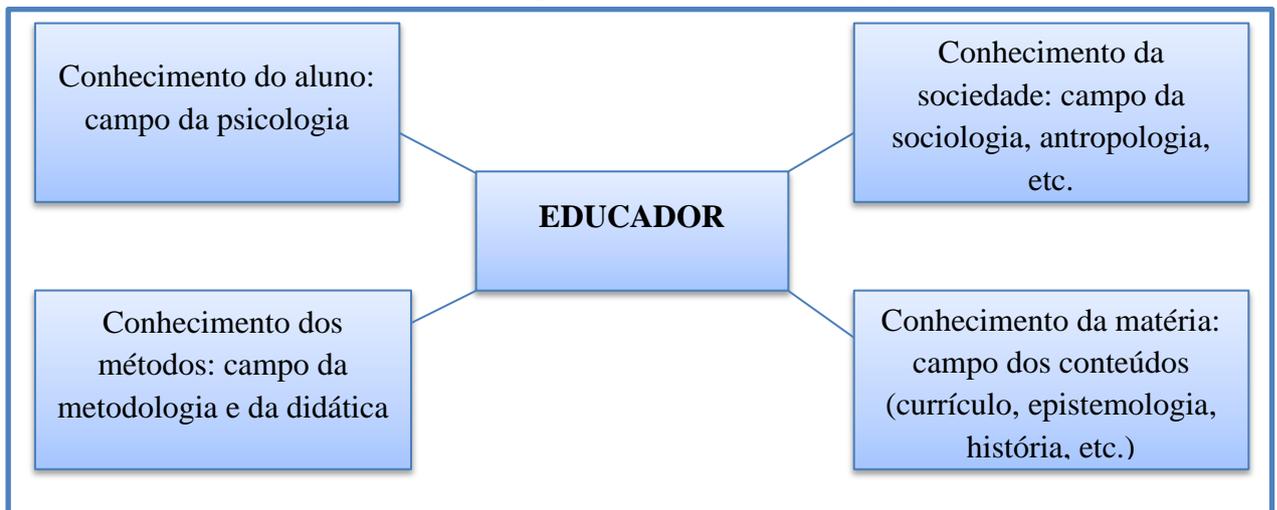
<sup>32</sup> Sobre esse ponto é importante ressaltar que há também dois recessos escolares durante o ano letivo para os estudantes, mas que não significam, necessariamente, que os professores também tenham duas férias. Para o professor do Ensino Básico, só existe oficialmente um período de férias, geralmente em julho. Em janeiro, mesmo não estando em sala de aula, estão à disposição da escola para a realização de outras atividades: reuniões, planejamentos coletivos, semanas pedagógicas etc, retornando, assim, para as suas atividades de sala antes de terminar o mês.

conjunturais que limitam o poder de escolha do professor e o leve a exercer, na maior parte dos casos, uma negociação, muitas vezes, inclusive por meio do assujeitamento a outras condições e situações impostas, é um elemento que pode facilitar seu cotidiano de trabalho. A ocorrência de uma lotação próxima à residência dos professores, por exemplo, oferece um ganho de tempo na vida desses profissionais.

Outro fator que contribui para o exercício docente refere-se à formação inicial. Para tanto, é importante dizer, como preâmbulo, que partimos da compreensão de que ao longo da carreira docente os professores atravessam diferentes fases e momentos formativos, que podem o levar a se desenvolver, aprimorar suas práticas e ressignificar seus saberes. No entanto, é na formação inicial que é trabalhado os conhecimentos básicos que subsidiam sua ação como profissional, é a fase em que o professor efetivamente compõe um repertório de conhecimentos necessários ao exercício da profissão, e, portanto, contribui de forma significativa para o enfrentamento dos desafios nos primeiros anos de magistério.

A formação inicial em licenciatura de Pedagogia, mesmo com todas as críticas existentes, é o momento de ter acesso a um repertório de conhecimentos que o ajude a lidar com a dinamicidade de uma profissão tão incerta e imprevisível como é ensinar. Para isso, recorre-se a outros campos de saberes, conforme sistematiza Libâneo (2012, p.19):

**Figura 1 - Campos de Saberes da Pedagogia**



Fonte: LIBÂNEO, 2012, p.19.

Esses conhecimentos teóricos servem como suporte para desenvolver uma função que é socioprática, como diz Roldão (2007), que ocorre em sala de aula, com alunos, inseridos em determinado contexto, com suas particularidades, necessidades e níveis de aprendizagens distintos. Em resumo, aprende-se a ensinar, ensinando. Porém, a condução dessa ação, recorre

a experiências anteriores, seja de antigos professores ou aos conhecimentos mobilizados no âmbito da formação inicial, daí a sua importância para atuação docente. Esta pode impulsionar para a identificação com a profissão daqueles que, porventura, não desejavam serem professores e, sobretudo, na composição de um repertório de conhecimentos profissionais.

A formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para expert, de identificação, socialização e aculturação profissional (ROMANOWKI, 2012, p.01).

Por mais que ser professor exija um movimento constante de estudos e novos conhecimentos, existe um ponto de partida, uma base que sustenta e direciona o caminho a ser seguido durante esse exercício, mas que não é suficiente, por isso vai requerer a evolução e desenvolvimento desses saberes. Não se trata de algo “estaque”, e sim uma dinâmica de constante construção e desconstruções, que para se expandir necessita de um alicerce.

Uma formação sólida não diminui os desafios enfrentados pelos professores, sobretudo, no início do seu exercício enquanto profissional, mas contribui para que estes sintam mais segurança e tenham êxito, conforme Darling-Hammond (2014) constatou. De acordo com esta autora “a revisão de pesquisas realizadas nos últimos 30 anos concluiu que [...], aqueles amplamente preparados e certificados obtêm, em geral, melhores resultados e são mais bem-sucedidos” (p. 1). Para ela os professores em início da carreira não apresentam satisfação com a formação ofertada e tem abandonado a profissão em índices acima da média. Nesse sentido, adverte:

Dados recentes também indicam que as reformas na formação docente, que criaram **programas mais estreitamente integrados com uma extensa preparação prática**, entrelaçados com cursos sobre ensino e aprendizagem, produzem professores que são mais eficazes e que **têm maior probabilidade de entrar na carreira e de permanecer nela** (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 1) (Grifamos).

No Brasil, iniciativas da natureza citada pela autora ainda são restritas, e o programa que mais se aproxima é o Pibid, que tem um viés prático, a partir da inserção no contexto de escolas de Educação Básica do país. Esta ação, além de inserir o licenciando no seu futuro ambiente de trabalho, oferece acompanhamento de profissionais mais experientes, tanto da universidade como da escola.

Este apoio oferecido aos participantes do Pibid representa uma oportunidade de conhecer a escola com um “olhar” orientado, pois existe um planejamento que antecede os momentos de efetiva atuação nesse contexto. Além disso, ao mesmo tempo em que se

aproxima dos conhecimentos “teóricos” é possível estabelecer uma relação direta com a “prática”. Configura-se, por conseguinte, como uma iniciativa rica de aprendizagem, que pressupõe uma formação de professores com uma perspectiva de trabalho diferenciado, uma vez que estes tem uma vivência calcada na coletividade, em que pessoas pensam juntas formas de intervir na escola e, com isso, se formam e transformam. O trabalho conjunto oferece também segurança e amparo para aqueles que retornam para a realidade escolar em busca de se tornarem profissionais, os desafios não são observados individualmente e a experiência dos professores que acompanham e orientam os bolsistas é o diferencial dessa iniciativa formativa.

Por outro lado, o Pibid é apenas um programa e, como destaca André (2015), pode acabar a depender do governo vigente. Além das críticas direcionadas por essa iniciativa privilegiar poucos discentes, destaca-se ainda advertências para o fato dos licenciandos que participam do programa realizarem observações e análises do contexto escolar com pouca (ou nenhuma) atuação docente efetiva e os professores universitário, em geral, não frequentarem com regularidade a escola, permanecendo assim, no seu “*habitat* natural”, questão problematizada por Roldão (2016). Porém, mesmo com estas críticas, esta iniciativa tem reunido um conjunto de contribuições para todos os envolvidos no seu curto tempo de execução, o que nos faz pensar que ações dessa natureza, associadas a formação inicial, repercute e favorece a inserção profissional de novos professores por oferecer, antes do início na carreira como docente, uma experiência diferente, que revela os desafios da escola, mas também oportuniza observar e vivenciar como estes são enfrentados por professores mais experientes e, assim, oferece um referencial, um ponto de partida para agir diante de situações dilemáticas similares quando os licenciandos se tornarem efetivamente professores. E, desse modo, não “sofrerem tanto”, sem saber “como fazer e agir” diante da realidade escolar, especialmente durante o processo de inserção profissional.

Por inserção profissional estamos entendendo o período de ingresso numa profissão, no caso, a docência. O acontecimento da transição de aluno a professor, por sua vez, não tem data nem é marcado de forma pontual, trata-se de um processo que pode ser mais longo para alguns do que para outros. Este momento de adaptação ocasiona ansiedade, medo, descobertas e aprendizagens, pois os conhecimentos adquiridos e a capacidade de articulação destes com a realidade são postos em relevo, o que torna esse processo de iniciação ao magistério especialmente importante, pois implica colocar “em prática” os conhecimentos adquiridos durante a formação, mas também lidar com as demais situações do contexto escolar, conforme ressalta Alves (2017):

O profissional no início da carreira docente precisa atender as expectativas que vão além do ato de ensinar, mas são especificidades da função de *ser professor*, dentre elas, interação com os pais e/ou responsáveis, desenvolvimento de planejamento que atenda as necessidades de aprendizagem, preenchimento de diários, atendimento às atividades burocráticas solicitadas pelas secretarias de educação, desenvolvimento de atividades diferenciadas que atendam às crianças com dificuldades de aprendizagem ou um aluno desmotivado/indisciplinado, mediação de conflito dentro e fora da sala de aula etc (ALVES, 2017, p. 36).

Assim como destaca Alves (2017), diversas demandas são requeridas ao professor, que precisa lidar com essas novas situações. Desse modo, o início na docência trata-se de um tempo que é atravessado por um misto de sentimentos, na qual a experiência da primeira turma, certamente é a principal delas e constitui-se como um momento que pode gerar insegurança, o que é comum, pois mesmo aqueles que tiveram uma excelente formação e “sentem-se” preparados para esse momento, enfrentaram o “choque de realidade”, pois somente no exercício efetivo da prática cotidiana efetivamente ele se torna professor; o que também torna esse período da profissão um estágio de “sobrevivência”, “descoberta” e tatear constante, conforme anota Huberman (2007).

Esse estágio de sobrevivência traz consigo a satisfação da nova realidade, de integrar um grupo profissional, trocar conhecimentos, estabelecer relações, ter autonomia em sala de aula. Na primeira experiência como docente, os sentimentos de alegria e satisfação se afloram, por ser chegada a hora de estar em contato com os “seus alunos”, com quais deve construir uma relação que visa o aprendizado, mas que é consolidada a partir da troca, da afetividade, do envolvimento e da imprevisibilidade; mas é diante do inesperado que se é surpreendido, seja como uma demonstração de afeto ou, simplesmente, do recebimento de um abraço ao final do dia, ações que geram uma sensação de reconhecimento e criação de laços.

Um sentimento que não fica restrito ao cotidiano e aos pequenos gestos, faz parte de uma ideia de futuro, de estar de alguma forma impactando a vida de outras pessoas, mesmo que os resultados possam ser revelados somente a longo prazo, e nem sempre sejam perceptível, o fato de estar participando efetivamente da vida de outros e nela ter papel importante, é motivador, e apesar da desvalorização na profissão ser consensual, ainda existe uma admiração pelos professores e prevalece a certeza da sua contribuição para o contexto social.

Assim, existe uma dupla realidade que instiga, mobiliza e faz pesar na realidade escolar no que se refere à permanência na profissão: vivenciar, no dia a dia, o crescimento e a evolução do aprendizado dos alunos: quanta satisfação não sente um professor ao ver um aluno ler pela primeira vez?; e, saber que a contribuição que é dada ainda extrapola as

experiências do ano letivo e pode reverberar no futuro deles: um professor pode servir de exemplo para alguém por toda a sua vida, sem nem mesmo saber. Isso tem implicações profundas na vida das pessoas, saber sua importância e colher os resultados do seu empenho e dedicação. Nesse sentido, os professores tem uma motivação que é inerente a profissão, intrínseca. Com relação a essa ideia, Garcia (2010) acrescenta:

Existe uma acentuada tendência que coloca a realização dos objetivos previstos (de aprendizagem e de formação dos alunos) como **uma das experiências mais positivas e gratificantes da profissão**. As definições de satisfação profissional são congruentes com a maneira como muitos docentes definem sua identidade a partir de uma visão vocacional. A vocação é entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão, por essa razão **os professores relacionam fortemente seus sucessos com o rendimento e a aprendizagem de seus alunos** (GARCIA, 2010, p. 17) (Grifamos).

Para esse mesmo autor, as outras fontes de motivação profissional (aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos etc), servem de incentivo para os professores na medida em que contribuem para a obtenção de uma melhor relação entre os docentes com os alunos, no desenvolvimento das capacidades discentes e no processo de aprendizagem deles. Nesse sentido, a principal e mais forte motivação dos docentes para ensinar e permanecer exercendo sua função está relacionado a sua satisfação em acompanhar e colaborar diretamente para o avanço e crescimento dos seus alunos.

Considerando o exposto, podemos dizer que o magistério, embora marcado por inúmeros desafios, também apresenta fatores que facilitam essa atividade e que gera prazer naqueles nele inseridos. Para ampliar essa ideia, no tópico a seguir, apresentamos os 23 professores pedagogos iniciantes egressos do Pibid participantes do primeiro momento desse estudo, buscando evidenciar os fatores que podem ser decisivo nas suas perspectivas de futuro na profissão, seja os desafios ou os prazeres.

#### **4 QUEM SÃO OS PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO PIBID UECE? ESCOLHA PROFISSIONAL, FORMAÇÃO INICIAL E PERSPECTIVAS NA PROFISSÃO**

“Ensinar para mim não é uma prática dolorosa, mas a realidade que encontramos na escola pública não faz com que os professores queiram permanecer”.

(PROFESSORA INICIANTE – P23).

Nesta seção apresentamos e discutimos os dados obtidos junto aos 23 professores pedagogos egressos do Pibid da UECE por meio do envio do formulário eletrônico, com o intuito de traçar um panorama de quem são, como enfrentam e o que pensam sobre o período de iniciação profissional.

Os dados são abordados em quatro subtópicos: os dois primeiros se destinam a apresentar quem são os professores iniciantes egressos do Pibid UECE, iniciando discutindo as motivações que levaram estes docentes a escolherem o magistério como profissão, com destaque para influência desses fatores na decisão de permanência e no itinerário profissional; em seguida, evidenciamos a contribuição do Pibid para a formação e atuação profissional. No terceiro subtópico abordamos o conjunto de desafios apontados pelos professores iniciantes durante o processo de inserção profissional. O último, por sua vez, condensa as perspectivas sobre a permanência no magistério, mais precisamente, os fatores que destacam aqueles que pretendem continuar na docência e dos que dizem não ter certeza sobre o futuro profissional no magistério.

A discussão dos dados anunciados compreende o universo de respostas de 23 professores em início na carreira docente, pedagogos que estão atuando em sala de aula, tanto do ensino público (19) como privado (quatro). Estes, participaram do Pibid de Pedagogia na UECE, em períodos e por tempo distintos.

Trata-se de um grupo composto predominantemente por mulheres, nas quais 21 são do sexo feminino, refletindo de um certo modo a realidade do magistério no Brasil. Segundo dados da UNESCO (2004) as mulheres representam quase totalidade na Educação Infantil (98%), concentrando alta taxa no Ensino Fundamental (93%) entre os professores de 1º ao 4º ano, e, apresenta um menor percentual no Ensino Médio (67%). Esses dados confirmam a feminização do magistério, presente, sobretudo, nos cursos de Pedagogia,

formação que permite atuar em diferentes contextos, entre eles a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica que dedica-se, basicamente, ao desenvolvimento integral de crianças, considerando o aspecto afetivo, social e cognitivo, por meio do cuidado, brincadeiras e lúdico; motivo pelo qual a função é associada às mulheres, pela relação destas com a maternidade e os cuidados dos filhos, assim como as atividades do lar, como podemos observar nas palavras de Silva (2013):

As justificativas abrangem desde a recompensa salarial, considerada como pouco atrativa para os homens, como também às circunstâncias sociais, historicamente enfrentadas pelas mulheres, que restringiram as possibilidades de escolha profissional: o trabalho docente era o que mais se adequava à mulher, considerando-se o objetivo de conciliar o trabalho doméstico, a vida profissional e o controle moral (SILVA, 2013, p. 12008).

O magistério pode vir a ser mais atrativo para esse grupo, pois apesar da sua desvalorização, possibilita uma flexibilidade e estas, muitas vezes, precisam conciliar as atividades do trabalho com as atividades de casa, que ainda são preponderantemente realizadas por elas.

No que concerne a faixa etária dos professores participantes, identificamos que trata-se de um público jovem: 7 tem entre 20 a 24 anos, doze entre 25 a 29 anos, 3 entre 30 e 34 anos, e, apenas 1 acima de 34 anos. A faixa etária dos professores pode representar indícios e características destes na profissão, pois, como assevera Nóvoa (2009), “temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais” (p. 6), e, portanto, a fase da vida, as experiências e conflitos que os docentes vivenciam no âmbito pessoal repercutem diretamente na sua atuação profissional. Desse modo, acreditamos que, quanto mais jovem o professor, maior a probabilidade de que este arrisque enveredar por outros caminhos e fazer novas escolhas profissionais.

A partir dessa apresentação mais geral dos professores que responderam ao questionário eletrônico, apresentamos, a seguir, as motivações que levaram estes a escolherem o magistério como profissão.

#### 4.1 A ESCOLHA DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: QUAIS AS MOTIVAÇÕES?

Neste tópico, analisamos os motivos que levaram professores pedagogos iniciantes, egressos do Pibid, a escolherem o magistério como profissão. Partimos da premissa de que essa escolha ocorre influenciada por diferentes fatores e que estes podem influenciar a

prática profissional e a decisão de permanência ou não no magistério, conforme indicam os estudos de Valle (2006) ao destacar que essa escolha é orientada por características próprias da personalidade e também pelo momento histórico e o ambiente sociocultural do indivíduo, que é constituído por estrutura econômica, política e educacional. Os fatores de ordem social têm forte peso na origem da escolha profissional das pessoas, assevera Bourdieu (1998), e, apesar dos aspectos individuais também estarem presentes nessa escolha, a trajetória escolar e o tipo de instituição de ensino (pública ou privada) de certa forma direciona o caminho que deve ser seguido, pois as chances oferecidas nestes se diferenciam, e podemos até dizer, que são desiguais. Resultado disso é que, os próprios professores, mesmo aqueles que atuam no contexto da educação pública, não “arriscam” colocar seus filhos nesta, conforme relata Pinto (2009):

No caso do Brasil, a elite não coloca os filhos na escola pública; mesmo os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, sempre que possível, evitam matricular os filhos em escolas públicas. Com isso, a escola pública passa a ser a escola “do filho do outro”, o que reduz sua valorização social, ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos, onde a classe média matricula os filhos na escola pública e, assim, briga pela sua qualidade (PINTO, 2009, p. 09) (Destaque do autor).

Apoiado nesta ideia, acreditamos que quando há pouco sentimento de pertença pode ocorrer de não se constituir um envolvimento profícuo e disposição. Além disso, com base ainda no questionamento do autor e, considerando a realidade e qualidade das escolas públicas no país, entendemos que a experiência nesta, associada às condições sociais dos indivíduos, restringe as opções profissionais de muitos candidatos, por terem que considerar as possibilidades que estão ao seu alcance e que as suas condições objetivas permitam seguir. Isto ocasiona, por sua vez, que muitas pessoas não escolham aquilo que realmente se identificam, o que além da frustração, pode levar a um abandono precoce da profissão.

Em estudo sobre o abandono do magistério realizado com 16 docentes, Lapo e Bueno (2003) constataram que nenhum dos participantes queria ser professor, essa “era a escolha possível no início da vida profissional. Tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), arquiteto(a), veterinário(a) etc” (p. 76). A docência possui características que a torna uma profissão “acessível”, sobretudo entre as classes populares, devido a baixa procura no vestibular, pouco investimento durante a formação e alta empregabilidade. Por isso essa escolha nem sempre ocorre impulsionada por uma identificação, mas muitas vezes, em decorrência da necessidade de ingressar na Educação Superior.

Com base nesses apontamentos, questionamos: Quais motivos incidiram na escolha pelo magistério dos professores iniciantes egressos do Pibid que responderam ao questionário? Para responder a esse questionamento, organizamos um quadro constituído pelos motivos que levaram a escolha do magistério dos participantes, seguido da frequência e da porcentagem correspondente a cada item.

**Quadro 4 - Motivos da escolha pela docência dos iniciantes egressos do Pibid que responderam ao questionário**

CATEGORIAS <sup>33</sup>	SUBCATERORIAS	FREQUÊNCIA	%
Fatores de Ordem Pessoal	Interesse pela área	10	43,5%
	Vocação	1	4%
Fatores Intrínsecos a Docência	Importância social	3	13%
Fatores Extrínsecos a Docência	Baixa concorrência no vestibular	5	21,5%
Não Responderam	--	4	17%
<b>TOTAL</b>		23	99%

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme podemos verificar no Quadro 4, o primeiro grupo de egressos registrou que a escolha pela a docência ocorreu devido ao interesse pela área. Desses respondentes, sete foram concisos em suas respostas e não detalharam o motivo da escolha, respondendo apenas que a motivação ocorreu devido ao (dois) “gosto pelo ambiente escolar” (P19; P23), (um) “afinidade” (P5), (um) “interesse” (P17), (um) “paixão” (P20), (um) “identificação” (P11) e (um) “pela vontade de ensinar e aprender” (P6). Outra parte, por sua vez, apresentou e detalhou suas motivações, conforme podemos identificar no relato:

Escolhi a docência pelo **prazer** que tenho em ensinar e aprender, por compreender a importância da educação escolar e o **poder transformador** do conhecimento para a vida de cada indivíduo (P10) (Grifamos).

Identificação com a profissão, **paixão** por educar e por ver na docência um possível espaço de atuação para **concretização da mudança** que é necessária e que eu acredito (P18) (Grifamos).

<sup>33</sup> A elaboração das categorias teve como base o artigo “Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil”, de autoria de Tartune, Nunes e Almeida (2010).

Porque desde quando eu **estava no Ensino Médio me identifiquei com o ensino**, sempre busquei aprender ao máximo das minhas vivências dentro e fora do espaço formal e gosto de compartilhar o que aprendo com as pessoas. Não me refiro somente a crianças, mas todos que precisam e o curso de Pedagogia, dentre os cursos de licenciatura pareceu ser a melhor opção dentre as licenciaturas; **pela amplitude de oportunidades para trabalho** e diversidade e essencialmente por lidar com educação (P21) (Grifamos).

As professoras P10 e P18, conferem a identificação com a docência a sentimentos que são responsáveis por bem estar: paixão, prazer e a possibilidade de mudança, que apesar de incidir num determinado indivíduo, este por ser social, reverbera de algum modo na sociedade, mesmo que seja difícil dimensionar o impacto e influência que cada professor exerce na vida de outras pessoas, e conseqüentemente no meio social, mas sabemos que ele existe e acontece em grandes proporções. Estar ciente dessa tarefa e ter isso como uma motivação é importante, pois o exercício docente não envolve apenas mediar o aprendizado de conteúdos, mas contribuir na formação de outros indivíduos.

A professora P21, por sua vez, conforme verificamos, atribui inicialmente a sua identificação com o magistério ao Ensino Médio. Chamou-nos atenção essa fala, pois revela um dos aspectos singulares desta profissão: trata-se de um trabalho em que todos aqueles que tiveram uma experiência escolar, que vivenciaram essa atividade, mesmo que por um outro ângulo, para estes é possível ter indícios e formular ideias sobre o que representa ser professor. Esta configuração, faz com que as pessoas se sintam familiarizadas com o contexto da docência, pois acreditam que a experiência enquanto aluno aproxima e permite conhecer os desafios da atividade, assim como formular suas concepções sobre o que pode tanto afastar como atrair candidatos, uma vez que eles conseguem vislumbrar o que significa seguir essa carreira, antes mesmo de iniciar o curso, mesmo que de forma muito embrionária e superficial. Ainda sobre o relato da professora em questão, frisamos o seu destaque para a “amplitude de oportunidade para trabalho”, fator considerado no momento da escolha da profissão, pois, se de um lado os salários são ainda precários, de outro, as possibilidades de emprego geram interesse, tanto pelos vários espaços em que é possível atuar (gestão escolar, organizações não governamentais - ONGs, empresas, hospitais e, o principal deles, a sala de aula) como pela demanda que é crescente e urgente.

Sobre a categoria referente aos fatores de ordem pessoal, uma professora iniciante atribuiu a sua escolha a vocação, ao dizer que: *“Desde criança, sempre tive vontade de exercer essa profissão. Penso que tenho o dom de ensinar”* (P22), um valor altruísta bastante presente quando se faz referência a profissão professor. Essa concepção da docência, entretanto, “carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos

pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis”, adverte Cunha (2009, p. 11).

O termo “vocação”, que é derivado do verbo latim *vocare*, significa “chamar”, representa a ideia de que para ser professor é preciso doar-se a atividade, ensinar por amor<sup>34</sup> e renegar-se como profissional por atender ao “chamado” da profissão. Essa compreensão, esclarece Pontes e Firmino (2011), é “originalmente identificada com o ideal religioso e por vezes mobilizadora de um posicionamento abnegado de doação e sacerdócio. Nesse sentido, em nome dela se explora e se precariza o exercício profissional” (p. 6). Sem negar a afetividade presente na relação entre professor - aluno, inclusive necessária para o desenvolvimento humano, é preciso ponderar que ao coadunar a ideia da vocação à docência acentua-se e se fortalece a efetivação da sua desprofissionalização.

A segunda categoria se refere aos fatores intrínsecos, precisamente a importância social da profissão, motivação evidenciada pelos participantes, ao assim se expressarem: “acredito na importância que ela tem na sociedade em geral” (P2), “pela importância da profissão na sociedade” (P9) ou ainda, “porque acredito que através da educação poderemos construir um mundo melhor” (P14). Essas motivações denotam, de certa forma também, um “gosto” pela área, assim como foi identificado na subcategoria “interesse pela área” entre alguns dos relatos dos respondentes. Esta justificativa, talvez seja a mais marcante, tanto pelo reconhecimento do papel do professor no contexto social, como pela responsabilidade e os sentimentos provocados por essa consciência, de que as ações realizadas em sala de aula, podem e provavelmente devem reverberar na vida das pessoas, de forma positiva ou negativa. Porém, embora presente no discurso político como estratégia para o desenvolvimento social, o que percebemos é que há uma perda de prestígio da profissão (JESUS, 2004), e um declínio quanto a sua valorização nas últimas décadas.

No que se refere aos fatores extrínsecos para a escolha pela docência, evidenciamos a baixa concorrência do curso de Pedagogia. É o que podemos conferir nos trechos transcritos:

Inicialmente achei que seria o **curso mais fácil de alcançar a nota mínima** para ingressar na universidade. Entretanto, ao longo dos 4 anos e meio de curso me encantei pelo magistério, pela importância do SER professor (P3) (Grifamos).

<sup>34</sup> Em 2011, em meio a greve de professores no Ceará, o ex governador do Estado, Cid Gomes (Gestão de 2006 a 2014), expressou sua opinião sobre as reivindicações da categoria, declarando: “Quem entra em atividade pública deve entrar por amor, não por dinheiro”. Acrescentou dizendo ainda: “Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado”. Fonte: <<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/educacao/novo-ministro-da-educacao-ja-polemizou-ao-dizer-que-professores-precisam-trabalhar-por-amor-e-nao-por-dinheiro/>>. Acesso em: 27 mar 2017.

Porque foi **a opção de curso que consegui passar**, mas o curso foi gratificante (P4) (Grifamos).

Na época que prestei vestibular foi um curso que **escolhi por falta de opções**, no entanto, a partir do 3º semestre comecei a me identificar (P8) (Grifamos).

Sempre gostei da área da educação, tentei algumas vezes o vestibular para o curso de História da UECE, mas não consegui uma vaga. Fiz o vestibular para o curso de Pedagogia e passei, então **acho que não escolhi a docência, ela me escolheu** (P12) (Grifamos).

Conforme é possível perceber, a baixa concorrência da Pedagogia pode ser um atrativo para o ingresso neste curso. Mas essa realidade não se restringe somente aos cursos de Pedagogia, ela se estende aos cursos de licenciaturas de um modo geral, que apresentam índices baixos de procura pelos vestibulandos. Na UECE, os vestibulares ocorrem duas vezes ao ano e identificamos que existe uma oscilação quanto à concorrência, sendo mais expressiva<sup>35</sup> no primeiro semestre do ano.

Ser professor deixou de ser atrativo e os vestibulandos, na sua maioria, escolhem a profissão quando não conseguem ter êxito em outros cursos. Essa realidade, porém, não se limita somente na UECE, é uma realidade das instituições de ensino superior em geral. Na UFMG, por exemplo, que é considerada uma das maiores e melhores universidades públicas do país, Aranha e Souza (2013) informam que a instituição forma apenas metade dos professores que formava há dez anos atrás e adverte que se “mantida essa tendência, em três ou cinco anos não teremos candidatos aos cursos de licenciatura” (p. 80). Sobre essa falta de entusiasmo com as licenciaturas, “um dos motivos mais apontados é a informação sobre o **elevado índice de abandono da profissão**, isto é, professores experientes que se afastam por **adocimento** ou por não suportarem mais serem vítimas de **violência física e/ou simbólica** no cotidiano da sala de aula” (ARANHA e SOUZA, 2013, p. 80) (Grifamos). Para os autores, a situação é crítica, assinalando que:

Internamente, a Universidade tem enfrentado o problema com ações como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que concede bolsas de estudos e realiza um diferenciado trabalho de formação para alunos dos cursos de licenciatura. **Trata-se de projeto inovador** e que tenta garantir condições mais adequadas de percurso escolar desses estudantes. Contudo, se não forem modificadas as condições gerais da docência, para fazer dela uma carreira atrativa, **há fortes indícios de que não teremos professores para atuar na universalização da educação básica**, conforme prevê o PNE (ARANHA e SOUZA, 2013, p. 80) (Grifamos).

<sup>35</sup> Concorrência do curso de Pedagogia nos últimos cinco vestibulares, nos turnos manhã e noite, respectivamente: **2016.2:** 4,22 e 3,86; **2016.1:** 15,72 e 11,40; **2015.2:** 2,62 e 2,48; **2015.1:** 10,08 e 8,04; **2014.2:** 3,88 e 3,60. Fonte: <<http://www.uece.br/cev/>>. Acesso em: 03 mar 2017.

É fato que o Pibid, que tem como um dos seus objetivos o incentivo e a valorização da profissão, sozinho não conseguirá resolver a problemática da atratividade e permanência do magistério, porém, esta iniciativa tem repercutido na formação daqueles que dele participa. No tópico seguinte, focalizamos sua contribuição.

#### 4.2 QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A INSERÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE?

Nesta seção examinamos os apontamentos dos respondentes do questionário eletrônico sobre as contribuições do Pibid para sua atuação docente nos primeiros anos desse exercício profissional. Estes, de um modo geral, identificam o programa como uma experiência formativa que repercutiu na sua constituição quando professor e no exercício do seu trabalho. Dentre as questões do formulário eletrônico, essa foi a que os iniciantes percorreram com maior generosidade. Considerando que apenas uma pessoa não respondeu a este item e que os demais participantes destacaram mais de uma contribuição do programa, organizamos um quadro com as categorias que emergiram dos relatos e fragmentos dos seus respectivos trechos.

**Quadro 5 – Contribuições do Pibid para a inserção e atuação nos primeiros anos de docência na perspectiva dos 23 pedagogos egressos do Pibid**

(Continua)

CATEGORIA	TRECHOS DOS RELATOS
<b>IDENTIFICAÇÃO E INGRESSO NA PROFISSÃO</b>	Despertou o desejo de atuar em escola pública
	Fundamental para o ingresso na rede pública
	Confirmar/reafirmar a escolha pela docência
	Iniciar a profissão sem tantos receios
<b>APROXIMAÇÃO DA ESCOLA</b>	Funcionamento da gestão
	Desafios, anseios e frustrações dos docentes
	Conhecer o ambiente escolar e aproximar da docência
	Conhecer a realidade da sala de aula
<b>FORMAÇÃO</b>	Aprendizado partilhado (participantes do projeto)
	Aprendeu sobre a escola
	Ampliação das leituras e produções de artigos
	Articulação da relação teoria e prática
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	Planejar maneiras diversificadas de ensinar
	Lidar com a indisciplina
	Tom da voz que deve utilizar
	Ouvir os anseios dos alunos

Usar todos os espaços educativos da escola
Desenvolver uma avaliação mais processual
Segurança para assumir uma sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira categoria, que denominamos de “identificação e ingresso na profissão”, evidencia que o Pibid tem colaborado para que os licenciandos conheçam e participem da realidade escolar, e assim, se reconheçam ou não como professores, conforme expressam os relatos:

O PIBID permite ao bolsista vivenciar as experiências de iniciação à docência e a consequente **identificação ou não com a profissão** visto que possibilita aos estudantes conhecer de fato a realidade escolar. No PIBID muitas vezes, os bolsistas tem o seu primeiro contato com a realidade escolar, o que faz sua **formação seja construída vivenciando a sua profissão** o que é um fator positivo, outro fator relevante é a **troca de experiências com os professores supervisores** que tem maior experiência em sala e podem compartilhar os saberes advindos dessa experiência e da ação em sala de aula. Todo esse contexto acaba por **confirmar, reafirmar a escolha pela docência**. No meu caso, nunca tive dúvidas, o PIBID então reafirmou minha decisão (P15) (Grifamos).

O Pibid me possibilitou o contato direto com o que seria futuramente meu local de trabalho: a rede pública de ensino. Ao longo do meu semestre de permanência pude presenciar o **trabalho burocrático**, como também nos **anseios e frustrações** dos docentes. Foi **uma experiência viva e única** (P3) (Grifamos).

A experiência com PIBID foi de grande relevância pois tive ricas oportunidades de colocar em prática diversas atividades pedagógicas junto aos outros colegas e às coordenadoras do projeto, pude conhecer a realidade da escola pública enxergando-me futuramente dentro de sala cooperando com o desenvolvimento de diversos alunos, **antes de participar do projeto não sentia desejo de trabalhar em escola pública**. Recordo-me também de posturas e ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da prefeitura que muitas vezes eu ficava a observar e comparar com os conteúdos vistos na academia (P1) (Grifamos).

Os relatos evidenciam que a participação no Pibid tem proporcionado uma experiência rica de aprendizagens, pois os bolsistas registram que a iniciativa possibilitou que eles despertassem para a docência a partir da vivência na escola, por meio do contato direto com o cotidiano e os desafios diários que enfrenta essa instituição, assim como acompanhar de perto o trabalho do professor, sua concretude e limitações.

A aproximação ao futuro contexto de trabalho é valorosa, pois apesar deste ser um ambiente familiar a todos os egressos, uma vez que vivenciaram a realidade da escola durante sua escolarização básica, voltar-se para essa instituição com um olhar mais maduro, de quem estuda e buscar tornar-se um profissional da área, torna este um ambiente novo; as situações que antes passavam despercebidas, agora são motivo para reflexão. Por esta razão o Pibid pode ser considerado, conforme aponta Felício (2014), um “terceiro espaço” na formação dos

licenciandos, mais igualitário e diferente do que acontece nos estágios supervisionados em que “os licenciandos adentram as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem” (p. 442). É importante destacar, ainda, que nos estágios supervisionados os professores da Educação Básica não se envolvem como ocorre no Pibid, em que estes são participantes ativos no desenvolvimento dos projetos, e esta participação tem ocasionado também em uma formação continuada para os professores desta rede de ensino, que tem retornado a universidade e refletido sobre as suas práticas profissionais. Sobre a compreensão do Pibid como um “terceiro espaço” formativo a autora destaca as seguintes características do Programa:

- Distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar;
- Inserção antecipada do licenciando na escola, por intermédio dos supervisores;
- Realização de atividades com participação de professores da universidade e da escola de Educação Básica;
- Diálogo constante entre os envolvidos;
- Ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais;
- Assume o movimento de reflexão–ação–reflexão como pressuposto para o desenvolvimento das atividades;
- Permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos.

Por ter essa configuração é que o Pibid tem ganhado notoriedade no campo da formação de professores e acumulado resultados positivos entre aqueles que dele participam. Dentre os relatos dos professores respondentes, um destaque aparece em quase todas as respostas quando se referem à iniciativa: a aproximação com a realidade da escola, a sua rotina e dinâmica de trabalho. Tal centralidade denota o quanto esta experiência foi positiva para a formação desses professores. Vejamos os relatos na íntegra:

Foi uma experiência única, pois adentrei na escola ainda graduanda e pude **conhecer melhor o ambiente escolar**, principalmente **os dilemas de todos os dias**, além da parte pedagógica, como os documentos que regem a escola. Porém o que foi de grande significado foi **ter contato com o aluno, com o ensinar e aprender**. Não posso esquecer das discussões feitas com a [coordenadora] que enriqueceu de forma simples e direta meu conhecimento. Só tenho a agradecer (P6) (Grifamos).

Foi o **divisor de águas da minha graduação**, momento em que voltei para a sala de aula, desta vez numa escola pública, e pude **conhecer de perto os desafios** de um professor em sala de aula. Aprendi sobre **a organização de nosso tempo em aula**, sobre como **lidar com a indisciplina**, a **planejar** uma aula, até mesmo o **tom de**

**voz que devemos usar** em sala. Experiência proporcionada pelo contato e convivência com as professoras já experientes da Educação Básica (P18) (Grifamos).

Foi indispensável, consolidei a minha identidade enquanto professora através das vivências do Projeto, foi muito interessante estudar e praticar tudo o que eu ajudei a **construir junto com os meus colegas, professores da Universidade e supervisores**, foi muito gratificante fazer parte de todas as etapas experienciadas e refletir sobre a prática (P21) (Grifamos).

Nesses trechos podemos verificar, por meios dos aspectos anunciados, porque a aproximação da realidade escolar configura uma experiência tão marcante e importante para esses professores. Podemos aferir que é por meio desta que eles conseguiram perceber e vivenciar fatos que constituem o fazer docente, quando apontam para: os dilemas, contato com os alunos, a indisciplina, planejamento e tom da voz. Porém, ainda mais importante, é que esse momento é supervisionado e orientado por professores mais experientes, que já consolidaram seus repertórios de conhecimentos e estão adaptados aos desafios da escola. Ter esse acompanhamento representa um apoio para nortear as atividades que devem ser realizadas e, sobretudo, um auxílio que se dispõe a contribuir para o processo de reflexão sobre esse ambiente, que é vivo, dinâmico e complexo.

Os relatos indicam ainda que, a participação no Programa, mesmo ocorrendo predominantemente por meio de observações e ações estratégicas orientadas e supervisionadas pelos responsáveis pelos licenciandos, é uma experiência que tem contribuído na formação dos graduandos de forma indelével. Sobre essa formação, terceira categoria das nossas análises, evidenciou-se um sentimento de satisfação e gratidão ao Pibid, o que levou a argumentarem que esta ação deveria ser estendida a todos os licenciandos. Este entendimento foi assim expresso, nos depoimentos a seguir transcritos:

A contribuição foi fundamental, **acho essencial todos acadêmicos passarem por essa experiência**. Quando você faz estágio na rede privada é mais braçal e o Pibid é um programa que te traz para realidade, te aproxima da docência, pelo fato de aprendermos a planejar, organizar as culminâncias, praticar a didática, sentir a sala de aula de perto (P4) (Grifamos).

O Pibid foi de suma importância na minha formação, pois através deste que tive a oportunidade de observar a realidade da instituição de ensino pública do município, participar ativamente, realizando projetos, auxiliando o professor regente e podendo atrelar o estudo teórico da universidade com a prática da vivência em sala de aula. **Todo estudante de licenciatura deveria passar por essa experiência** (P9) (Grifamos).

Me deu experiência e vivência no âmbito escolar quando ainda estava na graduação. Além do conhecimento acadêmico através das leituras e publicações realizadas. **Me sinto privilegiada de ter participado deste projeto** (P22) (Grifamos).

Nas indicações feitas pelos professores participantes é perceptível a repercussão positiva dessa experiência, que possibilitou uma formação inicial melhor, o que pode vir a ser um diferencial durante a inserção profissional, afinal, são os conhecimentos adquiridos durante este momento que devem subsidiar o trabalho docente e contribuir para o modo como os professores iniciantes enfrentarão o chamado “choque de realidade”.

Outro apontamento sobre a contribuição do Pibid para a formação docente reportou-se ao desenvolvimento de atividades ligadas a produção do conhecimento, destacada pelos docentes como uma prática importante na atuação docente. É o que registra o depoimento transcrito:

O Pibid oportunizou vivenciar na prática como é a realidade de sala de aula, estudos de projetos, **produção de artigos, que para a minha formação acadêmica e profissional foi muito importante** (P14) (Grifamos).

Este é um reconhecimento importante, pois o professor “como alguém que lida com o conhecimento e é responsável por mediar o processo de conhecer de outras pessoas, necessita conhecer como se conhece” (FARIAS *et al*, 2018, p. 185), perspectiva que firma a pesquisa como conteúdo de aprendizagem da formação docente. Partimos da ideia de pesquisa como um ato de questionamento, reflexão, levantamento de argumenta, elaboração e aprimoramento de conhecimentos. Desse modo, entendendo que na atividade docente se faz necessário planejar, sistematizar, avaliar e pensar sobre caminhos para responder problemáticas do processo de ensino e aprendizagem, bem como problematizar e compreender os desafios da profissão, a pesquisa se apresenta como um componente *sine qua non* de formação por propiciar a produção de subsídios para uma ação profissional autônomo, ou, nas palavras de Freire (1974):

Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1974, p. 29).

No sentido sublinhado pelo autor, a pesquisa exerce a função de facilitadora do processo de aprendizagem, uma vez que é por meio dela que se busca e reflete, e portanto, se encontra meios de adequar os conhecimentos a serem mediados, em contexto e para pessoas distintas, as quais aprendem e se desenvolvem de formas diferentes, ou seja, é uma ferramenta para melhoria do ensino, necessária a formação de professores. No entanto, a ideia de pesquisa como estratégia de ensino na Educação Básica longe está de se constituir como

prática recorrente, o que realça a importância do reconhecimento da pesquisa como componente na formação acadêmica e profissional.

A última categoria identificada nos relatos dos professores iniciantes foi a contribuição do Pibid para a prática profissional, sendo destacado que esta experiência auxiliou no enfrentamento dos desafios diários da profissão, expressos nos depoimentos a seguir transcritos:

O Pibid foi uma **experiência ímpar para minha trajetória profissional**. Trago as experiências vividas no projeto em todos os momentos que reflito sobre a minha prática. **Me fez iniciar a profissão sem tantos receios** do que iria viver. O Pibid me habituou a refletir sobre o observado/vivido, a **pesquisar soluções** para os desafios que encontramos, a **ouvir** os anseios dos alunos, a **planejar** maneiras diversificadas de ensinar, a usar todos os espaços educativos da escola. A importância dos **registros das aulas** também é algo que aprendi com o Pibid. Consigo desenvolver uma **avaliação mais processual** com meus alunos, a partir das observações que faço de cada um; aprendi a ver a grandeza e o colorido de uma escola, a olhar **cada aluno como sujeito de sua aprendizagem** (P10) (Grifamos).

O Pibid permitiu que eu conhecesse a realidade de sala de aula, antes de concluir o curso. Pude **conhecer a realidade** dos professores e dos alunos, da comunidade escolar como um todo. E isso **me proporcionou segurança ao assumir uma sala de aula** (P16) (Grifamos).

Percebemos nestes relatos a importância da observação, orientação e inserção no ambiente escolar ainda durante a graduação, no processo de habilitação para o exercício da função docente. Nos trechos transcritos é perceptível que a experiência no Pibid contribuiu para a formação dessas professoras e posteriormente repercutiu em sua inserção e atuação profissional destas, expresso ao afirmarem que se sentem mais seguras e sem tantos receios para enfrentar os desafios do cotidiano da escola; esse efeito ocorre por terem vivenciado e participado desse meio ainda como licenciandas, aprendizes e futuras professoras. Esse sentimento de maior segurança é ocasionado pela possibilidade de conhecer a prática profissional de outros professores, acompanhar como eles lidam com os alunos, seus dilemas, dificuldades e prazeres da profissão. Desse modo, o Pibid tem proporcionado uma experiência preñe de aprendizados e, conseqüentemente, uma melhor formação. É o que asseveram Rocha, Falcão e Farias (2015) ao defenderem que:

Ingressar em um programa de iniciação à docência com a amplitude do Pibid certamente significa a possibilidade de novas vivências e experiências. A forma como cada ator chega ao Pibid é distinta, alguns foram buscar de aprender, outros são atraídos pela novidade e há aqueles que vislumbram uma ajuda financeira. Os diversos motivos revelam aspectos importantes sobre os professores e seu desenvolvimento profissional (ROCHA; FALCÃO; FARIAS, 2015, p. 107).

Em diálogo com os autores acima, e com o conjunto de dados aqui apresentado, consideramos que o envolvimento com essa iniciativa de inserção a docência tem proporcionado uma experiência rica, que permite vivenciar o contexto da escola, conhecer o seu cotidiano e a prática docente de outros professores, ao mesmo tempo que fomenta a reflexão sobre essa realidade e como articular os conhecimentos teóricos a prática. Nesse sentido, com base nos relatos dos participantes desta pesquisa, consideramos que o Pibid contribuiu para a formação inicial, identificação ou não com o magistério e o processo de inserção destes nos seus respectivos contextos de trabalho, atenuando o impacto inicial primeiros anos na profissão.

Não obstante os indícios de que a participação no Pibid favorece o enfrentamento para os desafios da escola, mesmo que de um modo mais intenso para alguns do que para outros, eles continuam existindo. Sobre esses desafios, detalhamos no tópico seguinte quais são recorrentes início da carreira entre os docentes da Educação Básica participantes do estudo.

#### 4.3 QUAIS OS DESAFIOS RECORRENTES NO INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSOR?

Trazemos nesse tópico os desafios encontrados no contexto de trabalho dos professores iniciantes egressos do Pibid participantes desse estudo. A pergunta<sup>36</sup> que gerou tais respostas não especificou nenhum aspecto, o que permitiu que os sujeitos se sentissem livres para discorrerem sobre tais desafios. Como resultado, para além da ênfase na prática profissional, outros fatores que permeiam o contexto de trabalho docente também se fizeram presente.

Discutir os desafios que permeiam o trabalho do professor é importante, pois são estes aspectos que tornam a atividade da docência difícil e, certamente, devem ser considerados na decisão de permanência ou não na profissão. Para tanto, sistematizamos no Quadro 6 a síntese dos achados.

---

<sup>36</sup> Quais os principais desafios encontrados no início da sua carreira como professor(a)?

**Quadro 6 – Desafios enfrentados nos primeiros anos de atuação como professor**

CATEGORIA	TRECHOS DOS RELATOS
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	Domínio de sala de aula
	Níveis de aprendizagem
	Pouca experiência
	Indisciplina dos alunos
	Mudança de uma turma para outra
<b>INFRAESTRUTURA E MATERIAL</b>	Demora na chegada dos livros e materiais
	Falta de recurso para trabalhar
	Estrutura ruim da instituição
<b>FALTA DE APOIO DA COMUNIDADE ESCOLAR</b>	Sucateamento das escolas
	Abandono por parte do poder público
	Falta de apoio da família
	Julgamentos dos colegas
<b>DESVALORIZAÇÃO SOCIAL</b>	Desunião entre os professores
	Desvalorização do professor

Fonte: Elaborado pela autora

Do conjunto de desafios apresentados a prática profissional foi a temática com maior tônica entre os relatos dos professores iniciantes, os quais apontam para diversos fatores, tais como: falta de domínio de sala de aula, diferentes personalidades e níveis de aprendizagem entre os alunos, planejamento, crianças com deficiência, letramento, indisciplina, dentre outros. Seleccionamos alguns fragmentos dos registros que ilustram o que anunciamos:

Certamente o **domínio** de sala de aula. O ano de 2016 foi meu primeiro ano como professora na vida. Ter que lidar com **três salas**, com 18, 26 e 27 alunos cada, foi um desafio que **me gerou ansiedade, muita frustração no início e sensação de abandono** (P3) (Grifamos).

[...] Outro dilema é o **planejamento**, que percebemos que deve sim nortear a ação, mas ao mesmo tempo não deve ser algo que enrijeça sua ação. Outro dilema, que se enfrenta no início da profissão, penso ser a **escolha pela etapa de atuação**. No meu segundo ano de docente, mudei para o ensino fundamental, para o 2 ano o que está sendo outro desafio, porque lida com questões de alfabetização e avaliações que influenciam os índices da escola. Outro dilema tem sido em relação ao **comportamento de alguns alunos**, lidar com **crianças especiais** em sala de aula e suas especificidades de certo modo lhe desafiam diariamente (P15) (Grifamos).

No Pibid atuava com as turmas do primeiro e segundo ano do fundamental, e hoje, trabalhando na prefeitura estou lotada numa turma do Infantil IV, então os desafios já iniciaram na **mudança de realidade de uma turma para outra**. Então tive que aprender a lidar com as crianças, pois sempre me identifiquei com o perfil de alfabetizador, mais aos poucos estou aprendendo a trabalhar com a turma da Educação Infantil, difícil porque são crianças muito pequenas e algumas necessitam

de um cuidado maior do que outras, mas aos poucos estou aprendendo (P12) (Grifamos).

Os desafios destacados pelos professores denotam as dificuldades encontradas na tarefa que agora a eles são atribuídos: ensinar, atividade que ocorre de maneira coletiva e de modos distintos, a depender de onde pedagogo estiver atuando. Essa definição, por sua vez, dificilmente é consultada, decorre de uma demanda externa e cabe ao docente, adaptar-se. Porém para estabelecer uma “harmonia” entre os conhecimentos profissionais e a necessidade de cada turma, apesar de não apresentar-se como uma tarefa impossível, pode exigir muito mais quando ainda encontra-se num processo de inserção a docência, com pouca experiência e muita insegurança, na busca de afirmar-se num determinado contexto e trabalho.

Apesar disso, a literatura sobre os professores iniciantes tem evidenciado que há pouco cuidado com aqueles que estão ingressando na carreira. Os estudos de Giovanni e Guarnieri (2014), por exemplo, indicam que a estes são destinadas as turmas mais difíceis, o que acrescido a outros fatores, citando os próprios relatos dos professores desse estudo, a turmas numerosas, alunos com deficiência, indisciplina, dentre outros, pode ocasionar num sentimento de insegurança e dúvidas ainda maiores. Sobre o assunto, em entrevista a revista Nova Escola, o professor Nóvoa (2001) pondera:

Infelizmente, não se dá a devida atenção a esse período. É ele que define, positiva ou negativamente, grande parte da carreira. Para mim é inaceitável que uma pessoa que acabou de se formar fique encarregada das piores turmas, muitas vezes sem apoio nem acompanhamento. Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional.

Cientes que essa realidade não é algo isolado, restrito apenas aos iniciantes, e que esse “contato” e “impacto” com os desafios do magistério no caso dos iniciantes deve ocorrer inevitavelmente em algum momento, é preciso buscar estratégias para que ele aconteça maneira “menos intensa”. Vejamos a seguir as angústias, das primeiras experiências na docência, de uma das professoras iniciantes deste estudo:

Quando somos bolsistas a responsabilidade não recai diretamente sobre nós. A minha **primeira semana de aula foi angustiante**, principalmente em questões no “como fazer”. Agora somos os professores, o que acontecer ali, a responsabilidade é sua. Então, as angústias permeiam essas primeiras experiências: **como será a relação com o grupo de trabalho? Como será a relação com as crianças e com os pais? Você de fato vai conseguir contribuir para o aprendizado dos seus alunos? É você enquanto profissional, vai aprender?** No meu primeiro ano como professora aprendi muito, muito mesmo; tive companheiras de trabalho que me ajudaram e que tinham a concepção de que o professor precisa estudar constantemente, o que fez com que participasse de grupos de estudos (P15) (Grifamos).

As angústias explicitadas pela professora denotam a intensidade com que se preocupam e sentem aqueles que estão tendo o primeiro contato com o contexto escolar e ainda não tem o “manejo” da sala de sala: os professores iniciantes, afinal, de aluno a professor, essa é uma transição de impacto. Em um momento você é aluno e tem consigo sonhos e perspectivas do profissional que pretender ser; na ocasião seguinte tem sob a “sua” responsabilidade o processo de ensino e aprendizagem de outrem, sendo exigido pela comunidade escolar e por si mesmo.

Assim, o período de inserção profissional, isto é, de introdução e adaptação a profissão é marcado por ansiedade, inseguranças, medos, descobertas e aprendizagens, pois os conhecimentos adquiridos e a capacidade de articulação destes com a realidade são postos em relevo, o que torna esse processo de iniciação ao magistério especialmente importante. É nesse período inicial que os docentes começam a estabelecer suas identidades pessoal e profissional, aprender a ensinar (ensinando), adquirindo competências e habilidades como docentes, conforme anota Garcia (1999).

O acontecimento dessa transição, por sua vez, apesar de não ter data nem ser marcado de forma pontual, e tratar-se de um processo que pode ser mais longo para alguns do que para outros, o certo é que um misto de sentimentos atravessa esses primeiros anos como docente. O entusiasmo dos principiantes pode tornar esse momento mais fácil para alguns, e mais difíceis para outros, como indica Nono e Mizukami (2006). Porém, certamente, é desafiador para todos. Desafios esses que compreendem tudo que envolve o exercício docente, desde atividades mais elementares, como por exemplo, o preenchimento de um diário, até ações mais complexas, como o processo de ensino e aprendizagem de alunos em diferentes níveis.

Entre os relatos dos professores, identificamos que estes também sinalizam com recorrência aspectos relacionados à infraestrutura, falta de matérias e condições objetivas para desenvolverem sua prática; apesar de aparecer atrelado a outros desafios, merece destaque. Selecionamos o seguinte trecho transcrito:

A principal dificuldade é perceber que aquilo aprendido em sala na universidade é bem difícil de se aplicar na prática. Primeiro por que desenvolver autonomia nos alunos que nunca trabalharam de outra forma não é tarefa fácil e querer que os alunos sejam críticos, muitas vezes, dificulta o nosso trabalho por que **as turmas são muito numerosas**. Segundo, que a **estrutura escolar pública é muito precária, sem materiais didáticos suficientes para os alunos e investimentos que auxiliem na prática docente**. Terceiro, e não menos importante, é que a realidade da escola pública, é que temos alunos no quinto ano do ensino fundamental, que não sabem ler. Então, **quem está começando a carreira sofre bastante** ao se deparar com essa realidade (P23).

Conforme descreve a professora P23, as dificuldades existentes no âmbito escolar, causam sofrimento aos docentes, o que ocorre, em nosso entendimento, devido à frustração diante da percepção das limitações das condições objetivas de trabalho. Ensinar é um fazer que necessita de subsídios, sobretudo no tempo atual em que é cada vez mais forte e urgente a necessidade de práticas que motivem e despertem o interesse do aluno, pois estes manifestam a constante insatisfação de uma realidade que para eles é pouco incentivadora. Para tanto, são necessário suporte material e apoio da comunidade escolar.

Porém, o apoio dos demais sujeitos que participam da escola tem sido outro desafio enfrentado pelos professores, recém ingressos na profissão, fica aquém do esperado. Sobre esse aspecto, os participantes da pesquisa destacam: a relação com os pais; a hierarquia da gestão na escola; a desunião da classe de professores e o excesso de cobranças a eles demandado. Em um dos trechos, podemos verificar algum desses aspectos:

Primeiro a aceitação dos pais, pois tive a oportunidade de trabalhar na comunidade em que morava e acabou que **os pais meio que me rejeitaram de início por eu ser da comunidade**. Acredito que eles pensaram naquele velho ditado: "santo de casa não obra milagres" (P16).

O relato denota a falta de apoio da família, que deveria ter uma relação harmoniosa e revelar confiança e não rejeição, como descreve a professora P16. Estar iniciando na carreira docente, um momento de aprendizado, mas também de desafios intensos, e não encontrar apoio na própria comunidade que reside, é frustrante. O início na profissão deveria ser um momento de cuidado e atenção com os recém ingressos, pois todos ganham quando professores sentem-se motivados e seguros. Além disso, o caminhar junto dessas duas instâncias - família e escola - é importante, pois são estes, em geral, os principais responsáveis pelo desenvolvimento de uma pessoa, e as duas assumem um caráter de soma, complementação, em seus distintos papéis.

Porém, segundo destacaram os participantes, as dificuldades nas relações não ocorrem somente entre família e professores, ela se dá no cotidiano do exercício, entre coordenadores e os demais docentes, pessoas que deveriam ser companheiros, um apoio na superação dos desafios diários e colaboradores no desenvolvimento profissional uns dos outros. Vejamos o que relatam os seguintes professores iniciantes:

A superação da enraizada relação professor-alunos-gestão que a escola tinha. **Os bons professores eram os autoritários, as salas melhores eram as silenciosas, os gestores diziam as "últimas palavras"**. Como vinha de uma experiência muito

democrática e acredito numa educação em moldes não tão tradicionais, **sofri com os julgamentos dos colegas da escola** (P10) (Grifamos).

Tento fazer o melhor com o que tenho e busco trabalhar em equipe, apesar de ser difícil em alguns espaços por não haver união. Na minha pouca experiência, vejo que os professores, de modo geral, são **uma classe de trabalhadores muito desunida** e infelizmente esse fato só faz piorar a situação, pois trabalho no setor público e vejo **muita cobrança, professores que adoecem porque tudo direta ou indiretamente está ligado a avaliações, porcentagens de aprendizagem**. Apesar de ser subordinada a esse sistema, **tento não segui-lo ao pé da letra, pois não foi com isso que me comprometi quando resolvi seguir a profissão** (P21) (Grifamos).

A falta de coletividade pode levar a escola a se tornar um ambiente hostil, de disputas de interesses individuais, que pouco contribui para o crescimento dos agentes envolvidos no ambiente escolar. Trabalhar em grupo, por sua vez, não é fácil. No relato da professora P10, por exemplo, supomos que uma reflexão conjunta poderia ter levado o corpo docente a repensar suas práticas; contudo, permitir que cada um “trabalhe do seu jeito” e realizasse um juízo de valor da ação do outro, sem oferecer meios de ajuda, apresenta-se como uma ação mais cômoda, pois a coletividade implica escutar, refletir e considerar o que o outro destaca. Porém, a falta disto, pode levar ao quadro destacado na descrição da professora P21, de um corpo docente desunido e doente, com excessivas cobranças.

As questões apresentadas ao longo deste tópico compõem a realidade da classe de professores hoje, de forte desvalorização social, que também foi constatado entre os relatos dos professores, no qual, um aponta: “a valorização do professor, ainda é um fator que me entristece muito e me faz pensar se quero continuar a carreira” (P4). O desânimo, a desmotivação e incerteza quanto à profissão é comum e pode aparecer tanto de modo explícito quanto velado por um discurso politicamente correto. Sobre essa temática, apresentamos, a seguir, as pretensões dos 23 professores iniciantes, egressos do Pibid UECE, quanto a permanência na profissão.

#### 4.4 O INÍCIO NA DOCÊNCIA: UM TEMPO DECISIVO PARA A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO

Neste tópico apresentamos a perspectiva de permanência no magistério dos 23 professores iniciantes participantes do estudo, examinando os motivos que levaram a direcionar esta pretensão futura sobre a continuidade ou não na profissão. Por ser esta a questão central nessa pesquisa, ter um panorama desse universo proporciona subsídios para refletirmos sobre o fenômeno, bem como o prosseguimento da caminhada para alcance dos objetivos deste estudo.

Dentre as respostas dos participantes prevaleceu o indicativo de permanência na profissão entre 17 professores. No entanto, desse total, 5 docentes registraram a pretensão de enveredar para o Ensino Superior ou fazer uma pós-graduação *stricto sensu*, porém, da maneira como se manifestaram, não parece ser uma possibilidade de ampliação da formação, mas um caminho para alcançar outros espaços de atuação profissional, o que nos levou a entender que existe, entre esses sujeitos, uma perspectiva de afastamento e evasão da Educação Básica, mesmo que ela não tenha sido explicitamente manifestada. Desse modo, dos 23 docentes que participam dessa pesquisa, apenas 12 indicaram, com firmeza, a perspectiva de permanência. No que se refere àqueles que assumiram ter dúvidas quanto ao futuro profissional (n=6), identificamos que compõem um grupo com características próximas. No decorrer dessa seção examinamos o que dizem os 23 professores, iniciando com aqueles que informaram a perspectiva de continuidade na carreira.

No grupo que indica explicitamente a ideia de permanência na profissão, identificamos que os fatores motivadores para permanecerem na profissão são “os prazeres” do magistério, a contribuição para o desenvolvimento de outro, a afetividade e a ideia de que se está “fazendo a diferença” e, portanto, contribuindo para a sociedade de um modo geral.

De maneira concisa, uma parte dos participantes destaca: “*Acredito no meu trabalho e busco todos os dias fazer a diferença*” (P2); “*Estou satisfeita e realizada com minha escolha*” (P19); “*Sinto-me realizada quando percebo que meu trabalho estar fazendo a diferença na vida dos meus alunos*” (P14); estes, manifestam uma satisfação com a docência. Uma professora, explica ainda:

Sim, apesar das dificuldades dos dias ruins, **ser professora é muito gratificante**, fazer o bem as crianças e incentivar ao estudo, dando afeto e ajudando a sonhar com uma perspectiva melhor de futuro é **uma sensação muito boa**, é um desafio diário que exige paciência, perseverança e criatividade (P21).

Ao que parece, o “prazer” que sentem em ensinar é maior que os desafios presentes no exercício docente. Apesar de toda a responsabilidade e cobranças do exercício docente, o fato de ter a própria turma, criar vínculos, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e ser agente ativo nesse processo, gera uma sensação de bem-estar. Ainda em outro relato, de uma professora desse grupo, que afirmou a pretensão de permanência, evidenciou-se o entendimento de estar vivendo um momento singular de aprendizado. Em suas palavras:

Sim. Em relação a minha profissão nunca tive dúvidas e me dedicar a escola pública sempre foi o meu objetivo. Sinto que tenho obrigação de lidar com esses alunos como professora formada em Universidade Pública. **Ainda estou em processo de adaptação e aprendizado na profissão, mas você sentir que de algum modo, está contribuindo para o aprendizado das crianças é revigorante.** Mas ao mesmo

tempo sabemos dos dilemas que enfrentamos na nossa profissão e na realidade atual é necessário a luta por melhorias na categoria para não perdermos os direitos conquistamos. É necessário que haja investimentos na Educação, porque atualmente lidamos com questões que se tratam do básico como material didático e que influenciam na atividade docente (P15).

O trecho nos permite aferir que, para essa professora, entre os dois lados da profissão, positivo e negativo, a satisfação provocada pela atividade é um fator de maior peso quando pensa sobre o futuro no magistério. O sentimento de contentamento relatado pelos docentes apresentados, está relacionado ao “bem” que é feito aos seus alunos e a ideia de estar contribuindo para a transformação social. Desse modo, acreditamos que, por mais que não exista um reconhecimento social da importância desses profissionais, há uma consciência por partes deles sobre a função e o impacto social que podem causar, o que é algo motivador.

Em vista disso, outra parcela de professores (n=5), do grupo que indicou que pretende permanecer na profissão, ressaltou a pretensão de migrar para o Ensino Superior no futuro ou fazer um mestrado, vislumbrando também outras oportunidades. Podemos observar nos depoimentos selecionados:

Sim. Mas, **almejo lecionar no Ensino Superior**. Me identifico com a vida acadêmica e após uma experiência como professora de uma faculdade particular percebi que é a área que eu mais me realizo profissionalmente (P10) (Grifamos).

Sim, não poderia ser por outro meio, se não esse, que plantaríamos a semente de uma educação mais humana, um mundo mais justo e um país melhor. No entanto, **não pretendo permanecer na Educação Básica**, pois **não temos a devida valorização, o salário é muito baixo. Buscarei o ensino superior** embora acredite que o diferencial está na Educação infantil e no ensino fundamental, mas é inviável financeiramente falando (P18) (Grifamos).

Ser professor em IES é uma condição diferente da Educação Básica, a distinção abrange o aspecto salarial, de valorização e até mesmo condições de trabalho. Por mais que para exercer a docência no Ensino Superior seja necessário um investimento maior no âmbito formativo e trata-se também, algumas vezes, de um trabalho precarizado, nem de longe se compara as condições oferecidas no contexto da Educação Básica, mesmo que ambas as etapas tenham o mesmo objetivo, mediar a aprendizagem de outros.

Mesmo tratando-se de única categoria, ser professor universitário significa ter um *status* diferenciado, de maior reconhecimento, ainda que, contraditoriamente, realizem a mesma atividade que os demais docentes da Educação: ensinar. Além disso, no Ensino Superior, alunos e professores têm uma autonomia maior, não há uma cobrança dos pais, dentre outras questões; fato que a torna um pouco menos estressante e mais desejada.

Outras duas professoras, indicaram a pretensão de ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, ao dizerem que: “*Sim, porém penso algo maior como mestrado e doutorado. Só*

*esperando terminar o probatório para tentar mestrado na UECE*” (P6) e *“Sim, me sinto realizada com o que faço, mas penso em seguir uma carreira no mestrado, assim que possível”* (P22). Esses trechos, apesar de breves, evidenciam que as professoras em questão almejam, por meio da obtenção da titulação de mestre e doutor, conquistar outras oportunidades e deixar a Educação Básica, provavelmente, migrando para o Ensino Superior.

O segundo grupo de professores (n=6) que respondeu ao questionário informou estar indeciso quanto à permanência no magistério. Porém, apenas dois sujeitos informam seus motivos, os demais dizem apenas as frases: “É minha dúvida constante” (P4)”, “Não sei” (P17; P11), “Talvez” (P9). Dentre aqueles que anunciaram o motivo da dúvida, constata-se os seguintes fatores:

Não tenho certeza. Amo ser professora, mas o **desgaste físico e emocional** é significativo, a ponto de muitas vezes nos desequilibrar também na vida pessoal (P3) (Grifamos).

Não tenho certeza. Muitos permanecem pelo fato de ser um emprego efetivo. Sabemos que muitos ficam bem livres para não dar aula de verdade, como eu vejo diariamente, ou colocar licenças. Outro fato desmotivante é que os prefeitos **só aceitam pagar o reajuste salarial depois que os professores “apelam” para uma greve**. Eu acredito que eu queira permanecer sendo professora por alguns anos ainda. Mas não sei se será no ensino regular, **pois a falta de estrutura faz com que a prática seja muito difícil**. Como estou na especialização em Psicopedagogia e estou gostando bastante, acho que em alguns anos estarei mudando de profissão (P23).

No primeiro relatado percebemos que pesa o cansaço ocasionado pela profissão, que pode dificultar no equilíbrio entre os demais aspectos da vida. No segundo, por sua vez, a professora aponta para as condições mais objetivas de trabalho, como salário e a falta de estrutura. Nesse sentido, encontramos indícios de que é nos primeiros anos na carreira, ou seja, diante da realidade de trabalho e tendo que enfrentar efetivamente os seus desafios da profissão, que ganha força a ideia de permanência ou não no magistério.

Além disso, evidenciamos características similares entre o grupo de participantes que apontou ter dúvida sobre a continuidade na docência. Podemos conferir na síntese do Quadro 7.

**Quadro 7 – Perfil dos professores iniciantes egressos do Pibid indecisos quanto a permanência na docência**

CÓDIGO	ESCOLHEU PEDAGOGIA	TEMPO NO PIBID	TEMPO DE DOCÊNCIA
P03	Não	6 meses	Um ano
P04	Não	29 meses	Menos de um ano
P09	Sim	7 meses	Menos de um ano
P11	Sim	24 meses	Quatro anos
P17	Sim	12 meses	Menos de um ano
P23	Sim	6 meses	Menos de um ano

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio desses dados é possível identificar que, com exceção de um dos sujeitos, inclusive selecionado para as próximas etapas da pesquisa, todos os demais são professores que estão no primeiro ano de docência, momento mais delicado da vida profissional do professor, conforme destacam as autoras Almeida e Noronha (2015):

O início da carreira docente, em especial, **o período de inserção profissional tem relação direta com desempenho dos professores e as possibilidades de permanência ou não na profissão**. Por isso, sem minimizar a importância da formação inicial, a iniciação profissional tem requerido atenção tanto das pesquisas como das políticas de formação docente nos âmbitos municipal, estadual e federal (ALMEIDA e NORONHA, 2015, p. 2) (Grifamos).

Dois dos respondentes não escolheram a docência como primeira opção e dois passaram apenas 6 meses no Pibid. O conjunto de dados que apresentamos ao longo desse capítulo nos permitiu refletir sobre a permanência na profissão, considerando as motivações para a escolha pela profissão; a contribuição do Pibid; os desafios dos primeiros anos de atuação na docência; e, as perspectivas de continuidade no magistério do grupo investigado.

Os dados produzidos e o conteúdo aqui examinado nos incitaram a aprofundar as análises, desta feita realizando uma conversa com quatro professores iniciante atuante na rede pública de ensino cearense, numa perspectiva de focalização verticalizada sobre o fenômeno investigado – a permanência no magistério entre professores iniciantes, com suporte no caso de ensino. O que conseguimos produzir com esta aproximação está detalhado no próximo capítulo desse relatório de pesquisa.

## 5 PERSPECTIVAS DE PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA ENTRE PROFESSORES INICIANTES: FORMAÇÃO, DESAFIOS E PRAZERES

“É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais”.

(Paulo Freire, 1997).

Nesta seção apresentamos e discutimos, por meio da análise temática qualitativa, a permanência na carreira docente a partir dos relatos de quatro professores iniciantes participantes deste estudo. O conteúdo foi adquirido por meio de análise de um caso de ensino, precedido de uma conversa individual com cada um deles.

Ao optarmos por estudar a perspectiva de um determinado grupo, no caso, quatro docentes que estão em fase inicial nas suas carreiras profissionais, entendemos que esta é uma decisão que advém de motivações pessoais, mas também de seus contextos de formação e trabalho, por isso, elencamos três momentos de suas vidas, que entendemos ser decisórios nessa escolha de continuar ou não na profissão, para enfatizar e discutir durante os encontros que marcamos, sendo eles: a escolha pelo magistério, a formação inicial e o período de inserção profissional. Assim, essa seção está estruturada em três tópicos.

### 5.1 A PREPARAÇÃO PARA SER PROFESSOR: ENTRE A IDENTIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO

Neste tópico nos debruçamos sobre o momento que antecedeu o ingresso no magistério dos professores iniciantes participantes da pesquisa, voltando nossa atenção especificamente, para as motivações que levaram a escolha da carreira, o processo de identificação com a docência e a formação oferecida para o exercício da função docente; isso, por partimos do entendimento de que o desejo de estar na profissão e a formação recebida são fatores fundamentais para o enfrentamento dos desafios diários que atividade impõe e que intervém na perspectiva em permanecer ou não na profissão.

A crescente desvalorização da carreira do magistério, dentre outros aspectos, tem impulsionado um cenário hostil quando o assunto é “ser professor”. Em geral, os jovens tem essa profissão como última opção. Falta interesse para o exercício da docência, ensinar não é atrativo. Delimitar com afinco os fatores específicos que impulsionam essa realidade é uma tarefa árdua e com difícil precisão dado o número de professores no país, que tem em média 2 milhões de funções docentes (CHARLOT, 2012). No entanto, é sabido que o Brasil atrai jovens com baixo rendimento escolar e condições socioeconômicas, conforme aponta Louzano *et al* (2010), a partir de dados do ENADE.

Assim, a escolha pelas licenciaturas, ocorre principalmente quando não se obtém êxito em outras áreas. Dos quatros professores participantes do estudo, três indicaram que o curso de Pedagogia não foi a primeira opção no vestibular e que a escolha só ocorreu após serem reprovados em outros cursos de interesse inicial, uma realidade comum no país. Esse fenômeno, por sua vez, não é atual, está associado à historicidade da profissão, marcado por contínuas rupturas, avanços e retrocessos.

Cabe destacar que ser Pedagogo carrega ainda mais estigma e desvalorização se comparado as demais licenciaturas, o que acentua o desinteresse pela área, pois a ideia deste profissional ainda é muito atrelada ao cuidado, algo que socialmente não traz prestígio, nem tão pouco é necessário ensino superior. Há um esquecimento dos demais conhecimentos que são necessários a atividade, para além do conteúdo, é necessário, conforme sintetiza Garcia (2010), “conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina” (p. 13).

A desvalorização social da profissão docente ocorre de forma diferente a depender do nível de ensino, quanto mais baixo for, mais desvalorizado socialmente é o profissional. Por isso, a Pedagogia, se comparada às demais licenciaturas, ainda tem um agravante no que se refere ao seu *status*, o que conseqüentemente, reverbera na escolha dos jovens na hora de optar por um curso de ensino superior. É possível perceber tais constatações nos relatos dos docentes, vejamos:

[...] eu nunca menti nem escondo isso pra ninguém, não foi a minha primeira opção. Então assim, **nunca passou pela minha cabeça** “ah, vou ser professor”, não, nunca passou. Eu fiz dois vestibulares na época, eu fiz o da UFC para Ciências Biológicas e fiz pra UECE como uma segunda opção (JACINTO) (grifamos).

Eu tentei vestibular umas três vezes para história, passava e ficava na segunda fase, porque era aquele período do vestibular, não tinha o ENEM, e como eu passei em Pedagogia, resolvi cursar. O primeiro semestre foi aquela coisa, porque **o senso comum pensa que a gente vai cuidar de crianças e eu fui com essa ideia** também, mas eu vi que não era bem assim, pelo curso, pelos professores, por tudo. No

primeiro semestre desistiram bastante da minha turma, eram uns 40 alunos e ficaram pouquíssimos (AGATA) (grifamos).

Eu não me lembro de um dia ter dito “ah, eu vou ser professora!”, mas eu sempre gostei de estar estudando e ajudar os outros que estão mais fracos, mas eu acho que me negava a aceitar isso. No meu primeiro vestibular eu tentei pra Ciências Contábeis, apesar de não ter nada a ver e de não querer hoje isso pra minha vida, mas tentei na UECE e não passei, aí tentei pra Serviço Social, e só por último tentei para Pedagogia. Eu fiz 6 meses de cursinho e fui entendendo o que era a Pedagogia, ainda fiquei na dúvida entre Pedagogia e Letras, porque sempre amei muito Português (PEROLA).

Os professores Jacinto e Perola indicam que ser professor nem estava entre as suas opções profissionais, mas foi algo que surgiu dado o contexto, a partir de influência externas. Na fala da professora Ágata, ganha tônica sua preocupação com a ideia que outras pessoas tinham acerca da atividade.

De um modo geral, os relatos reforçam a realidade da pouca atratividade da carreira docente entre os jovens, a qual só decresce. As razões para isso, apesar de ser uma escolha pessoal e, portanto, sofrer influências de diferentes aspectos, estão relacionadas à desvalorização social, salários, condições de trabalhos, cansaço e perspectivas dentro da carreira, conforme indica Gatti et al (2009).

Além da falta de interesse imediato de cursar Pedagogia que prevalece entre os participantes, outro trecho merece destaque, quando a professora Ágata diz que percebeu durante o decorrer dos semestres uma evasão dos estudantes. Identificar pessoas que tenham escolhido o curso de Pedagogia como primeira opção é cada vez mais raro nos bancos universitários, evidentemente, se uma atividade não é atrativa, a ideia é que esse movimento de fuga aconteça, conforme surjam outras oportunidades.

Lemos (2009), em sua tese, constata a evasão de professores da docência para o exercício de outras atividades dentro da área educacional, seja na coordenação escolar, secretarias de educação etc. O pesquisador chama o fenômeno de “microabandono” e constata ainda que, essa fuga que inicialmente é “apenas” da sala de aula, logo depois se torna definitiva.

Este cenário está atrelado a imagem social do professor como “coitadinho”, um profissional mal remunerado, sofrido e sem muitas perspectivas de vida. Contraditoriamente, há um reconhecimento de que é uma profissão importante e a cobrança para que estes sejam bons profissionais; afinal, quem não quer que seus filhos tenham bons professores?

O fato é que “as expectativas são elevadas, mas a valorização é escassa” (GARCIA, 2010, p. 3), o que contribui para que os jovens fujam dessa carreira e, mesmo quando optam, não aceitam com facilidade. É comum identificar no curso de Pedagogia,

sobretudo, nos semestres iniciais, pessoas indicarem o desejo de seguir carreira em área que não seja a docência, a exemplo da gestão ou mesmo pedagogia hospitalar, por vezes, sem nem mesmo saber ao certo o que representam ou suas reais funções, mas como um “escape” para justificar a sua escolha pelo curso, como se ensinar e estar em uma sala de aula significasse ser algo inferior.

Na verdade, a Pedagogia ainda carrega estereótipos os quais fundamentam uma ideia de ser uma profissão destinada a classes mais baixas, além do que, é associada a paciência, criatividade, amorosidade, entrega, doação e solicita preceitos morais, adjetivos esses que coadunam com a maternidade, por isso, é uma profissão predominantemente associada e desenvolvida pelas mulheres, o que já tornou-se inclusive cultural. Vejamos o que diz a respeito o único professor do sexo masculino da nossa pesquisa:

[...] eu estava só trabalhando pra mim mesmo, dando reforço particular. Mas me disseram que, pra mim é senso comum porque eu não tenho a experiência de receber um não, na escola particular sempre prefere mulher do que homem; por sempre falarem isso, eu nunca fui nem atrás (JACINTO).

Conforme mostra o trecho, a adesão por pedagogos do sexo masculino é mais complicado, isso ocorre tanto por existir uma associação do papel deste profissional ao cuidado, atividade destinada culturalmente as mulheres; o que se percebe é uma certa resistência dos pais e até mesmo da gestão escolar com homens nessa função, por mais que tenham tido uma boa formação, há uma ideia de que são “abusadores” em potencial; no caso do Jacinto, por exemplo, sempre ensinou em séries maiores.

Conforme indica Monteiro (2014), os homens que ingressam na carreira docente, no nível da Educação Infantil, sobretudo quando estão em início de carreira, são questionados por sua escolha. Além disso, estes indicam para além dos desafios intrínsecos à docência, o enfrentamento de preconceitos, por meio de dificuldades relacionadas a noções de masculinidade que se mostram incompatíveis com o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Isto ocorre por essa etapa lidar com crianças menores e, portanto, ter uma relação de mais amorosidade e cuidado.

Por outro lado, os estereótipos sociais da profissão docente contribuem para a ideia de que o lado afetivo deve compensar os desgastes e condições de trabalho da categoria. Por mais que a ideia de vocação venha perdendo o posto nas discussões sobre o trabalho do professor, percebemos que esta ainda se encontra presente nas ideias das pessoas, inclusive dos jovens quando optam por essa função, afinal, não se escolhe ser professor pelo *status* ou valores monetários. A principal indicação de professores em diversos estudos, quanto a

satisfação na profissão está diretamente relacionado a questões afetivas, de deixar suas marcas no mundo (GARCIA, 2010).

Nesse sentido, o relato de uma das professoras participantes chama a atenção e se destaca ao colocar que o curso de Pedagogia foi sua primeira e única opção, conforme podemos verificar:

Todo mundo me pergunta isso e eu digo que eu sempre quis, mas não sei o porque. Tudo meu foi assim: eu sai do terceiro ano e tentei só UECE Pedagogia. Minha família tem muitos professores, meus pais não tem ensino superior, só o fundamental, o meu irmão mais velho é professor de matemática do estado, tenho primos que são professores de Fortaleza, as tias da minha mãe são professoras há muitos anos daquele colégio salesiano. Então, tem muitos professores na minha família, talvez isso, de certa forma, me incentivou, mas **desde pequena sempre tive essa vontade e meus pais apoiaram, eles acham o máximo eu e meu irmão sermos professores** (JADE) (grifamos).

É importante observar que, sem entrar no mérito de fazer comparações, até porque não seria possível, percebemos a professora em questão como sendo bastante otimista e satisfeita com a sua profissão; além disso, foi também a participante que atribuiu no questionário eletrônico a sua escolha pelo magistério ao “dom de ensinar”, apesar de que não aparecer em seu relato a confirmação dessa prerrogativa.

Quanto ao trecho selecionado percebemos a forte influência que teve a convivência em um ambiente com outros profissionais da área, além disso, o fato dos pais não terem o ensino superior, significa que ambos os filhos já ascenderam socialmente, se comparado aos seus genitores, o que deve ser o motivo para tal satisfação.

A satisfação com a profissão, tanto por parte dos pais quanto da professora, ganha tônica por vivermos um contexto social em que esta escolha profissional, em geral, não é acolhida dessa forma, conforme já anunciamos. Porém, é importante perceber que esta realidade perpassa pelo contexto social, que é diferente para cada grupo e que estes sofrem influência de um determinado *ethos* familiar, cultural e econômico, o qual incide diretamente nas determinações profissionais.

As escolhas que realizamos ao longo de nossas vidas, sejam elas de ordem pessoal ou profissional, partem de um determinado contexto, surgem por meio de construções, experiências e influências de outras pessoas, está alicerçada as vivências que de cada um e por isso é tão particular e difícil de definir um consenso. Discutir sobre as perspectivas de professores iniciantes sobre a permanência no magistério é algo subjetivo, pois cada indivíduo sente e atribui isso a fatores diversos, mas partimos da ideia de que o desejo de estar na

profissão é o primeiro aspecto destacado pela relação com a identificação do sujeito com a profissão.

A formação inicial é um momento de conhecimento e preparo para atuação na profissão. Quando o assunto é formação de professores não faltam críticas. De um modo geral, há consenso que ainda tem um longo caminho para ser trilhado no campo da formação docente. A principal questão gira em torno da articulação teoria e prática. É importante iniciar ressaltando que os cursos de formação no país não seguem um currículo comum, nem tão pouco uma estrutura similar.

Sobre o assunto, Gatti (2010) sugere uma verdadeira “revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (p. 1375). Para a autora, após estudo dos currículos de várias instituições do país, é necessário partir do campo de atuação prática desses profissionais, no caso, a escola.

O fato é que existe uma insatisfação com relação à formação de professores hoje ofertada. Dentre os participantes do estudo, no entanto, houve uma divergência de opiniões com relação as ponderações acerca de suas formações, embora três deles a tenham realizado durante o mesmo período e, conseqüentemente, tiveram professores e realidade similares.

Eu não sei satisfeito porque eu tive muitas disciplinas perdidas ou não tão aproveitadas, eu só não digo que o curso foi uma frustração pra mim por conta da bolsa do Pibid, porque, por exemplo, eu tive sempre na graduação conversando com colegas que eram de bolsa e que não são. E é completamente diferente, você da graduação bolsista, e você graduando sem bolsa, você só indo pra sala, você só assistindo aula, é completamente diferente (JACINTO).

Eu acho que o que mais faltou na minha graduação foi a questão das psicologias, porque no primeiro e no segundo semestre eu não acompanhei, Psicologia pra mim não é muito legal, eu não gosto muito e eu senti falta dessa coisa da psicologia porque eu vi que é bem importante você saber o período da criança, segundo os autores, isso eu fui aprender mesmo estudando para o concurso e para a sala de aula. Eu senti falta também da ligação com a escola, que só vi no Pibid. Eu achei os estágios fracos. Eu achei fraco a ligação teoria e prática, a gente teve muita teoria, a gente sempre tem muita teoria, mas acho que faltou sala de aula mesmo, se não fosse o Pibid eu ainda estaria pior, bem menos experiente do que quando eu entrei (AGATA).

Os relatos dos professores indicam uma insatisfação com suas formações, essencialmente na relação teoria e prática. A relação desse binômio tem sido o principal percalço no contexto da formação inicial de professores, isso porque há uma demanda por parte dos licenciandos e um consenso de que nos cursos de Pedagogia existe uma defasagem nesse aspecto.

Para Gatti (2010) o desequilíbrio na relação teoria-prática compõe uma formação mais abstrata e pouco integrada ao contexto concreto de trabalho do profissional docente. A

pouca experiência prática no âmbito da formação inicial acentua o despreparo para o exercício docente, por isso, esta é uma questão pautada constantemente nas discussões que abrangem a formação de professores.

O estágio supervisionado é a disciplina curricular obrigatória que tem como objetivo primeiro propiciar esta articulação com a escola, principal campo de atuação dos licenciados em Pedagogia. No entanto, a relação com a prática escolar deveria ocorrer durante todo o curso, porém, acaba privilegiando os aspectos teóricos, que são também importantes para a formação desses profissionais, mas não são suficientes para preparar efetivamente um profissional.

É importante destacar que a formação inicial deve preparar para o exercício da atividade profissional, embora haja saberes que são aprendidos no cotidiano, com o contato com a realidade, por isso, a necessidade de formação ao longo da carreira, para que outros conhecimentos sejam agregados e, assim, os profissionais se desenvolvam e aprimorem sua prática de ensino.

Nessa direção, duas professoras, mostraram-se satisfeitas com suas formações universitárias. A primeira delas, Jade, faz referência ao fato de não ter vivenciado nenhuma greve durante sua graduação, algo que tem acontecido com frequência durante a história da instituição; as reivindicações giram em torno de questões salariais, mas, principalmente, por melhores condições de trabalho. Além disso, destaca também a oportunidade de vivenciar outras oportunidades de formação no âmbito da universidade. Vejamos o relato na íntegra.

Foi ótimo, eu gostei, não peguei nenhuma greve, todo mundo fica, “como é que pode?”. Quando entrei na UECE, eu trabalhava, só 6 horas na OI, mas eu não aguentei, o trabalho era muito pesado aí eu sai, assim que eu sai, entrei no Pibid e passei dois anos e meio (JADE).

A segunda professora, Perola, destaca as diferentes experiências que teve durante a sua graduação, demonstra satisfação com a formação que recebeu na UECE e, diz ainda, que as dificuldades encontradas no início da carreira não decorrem da sua formação, mas aos problemas comuns de professores que estão iniciando suas trajetórias profissionais, e, portanto, estão aprendendo um ofício:

Eu amo a UECE e não tenho do que reclamar da minha formação, dos aspectos teóricos, não. Quando eu te falei que ao chegar aqui tive dúvidas do “como fazer”, mas eu acho que isso é algo quase que inerente a todas as pessoas que se formam, eu acho que ninguém sai completo de uma universidade, mas assim, com relação a UECE, eu tive muitas oportunidades, eu participei de tudo que tinha, participei do Pibid, fui monitora, pouco tempo porque logo depois fui pra iniciação científica. Então assim, as oportunidades que a UECE podia me propor eu aproveitei, eu me sinto hoje muito grata e quanto aos aspectos teóricos.. se você pedir pra eu produzir

um artigo, eu sei produzir, eu sei pesquisar, e hoje eu estou um pouco afastada disso, como eu te disse, mas eu sei [...] Já o estágio do fundamental foi conturbado porque eu já tinha passado no concurso, eu fiz sozinha e bem apressada, eu fiz no quarto ano, sozinha e não gostei muito (PEROLA).

A professora Perola, passou no concurso entre os primeiros colocados, quando ainda estava cursando Pedagogia. Dentre os participantes, ela é a que tem menor experiência profissional, mostrou ser a mais aflita com a situação dos seus alunos e a sua atuação, assumindo ainda que leva constantemente trabalho para fazer em casa, o que não ocorreu com os demais professores. Por outro lado, ela demonstra ter segurança e entusiasmo com o trabalho.

Quando se referem as suas formações iniciais, os quatro professores desse estudo, destacam com frequência a experiência da participação no Pibid. Os relatos ressaltam a inserção na profissão durante o período formativo da graduação, conforme podemos verificar no depoimento de Jacinto:

Mas eu confesso que o que me ajudou a permanecer ainda mais no curso foi a bolsa do Pibid, porque assim, a bolsa me abriu portas, o que a graduação em si não conseguiu, porque, por exemplo, na graduação, nas licenciaturas nós temos os estágios, mas o estágio ele é muito corrido, ele é muito conteudista. E assim, é aquela coisa, você não tem vivência. O Pibid não, ele me inseriu dentro da escola, é tanto que sempre na bolsa, a gente fazia a seguinte analogia, “poxa, o Pibid é que nem os médicos quando tem a residência, ou seja, eles vão trabalhar já dentro do local que um dia eles vão estar”; o Pibid fez isso com a gente, fez isso comigo. (JACINTO).

As críticas aos estágios e comparações com o Pibid são constantes, isso, porque o Pibid tem conseguido oferecer uma inserção dos licenciandos na escola de forma mais prolongada, com um acompanhamento mais sistemático, tanto no âmbito da escola como da universidade. Segundo Simião (2012), o Pibid inaugura um novo panorama na formação de professores, superando as limitações identificadas nos estágios. Na verdade, as duas experiências apresentam convergências em seus propósitos, uma vez que visam apresentar e inserir o licenciando no contexto escolar para que ele possa, com base nessa experiência, ter uma preparação prática para atuar na profissão. O que concorre para tais diferenças por certo merece análise mais acurada.

De todo modo, destacamos duas características que implicam vivências qualitativamente distintas: o tempo que passam na escola – no caso do estágio, essa experiência é bem inferior que o Pibid; e, o envolvimento dos professores da escola – os professores supervisores, que efetivamente atuam como agentes ativos nesse processo, recebem bolsa e assumem acompanhamento em loco desses estudantes, o que nem sempre se observa durante os estágios curriculares supervisionados.

Percebemos que devido o contato com os professores da rede pública ser mais prolongado no Pibid, estes exercem forte influência nas perspectivas dos licenciandos. No caso dos professores iniciantes, eles apontam tanto aspectos positivos quanto negativos que observam na atuação dos profissionais que acompanharam durante a participação no Pibid. Vejamos parte desses relatos:

[...] eu fiquei no segundo ano, o nosso grupo ficou no segundo ano e eu me identifiquei demais, a gente fez um trabalho muito bacana com as intervenções, foi interessantíssimo, a professora era maravilhosa, e ela sempre conversava muito com a gente da experiência dela (PEROLA).

[...] era cada um no seu mundinho, como se a mesma sala fosse diferente pra cada professor, tinha uma professora de geografia espetacular, só que eu não fiquei acompanhando ela, que fazia aulas belíssimas e eu percebia que ela era motivada, no entanto eu peguei um professor que estava lá dizendo que nada dava certo na aula dele (AGATA).

[...] eu percebi muitas práticas bem engessadas dos professores, tanto que o professor da sala de aula que eu ficava, ele dormia, enquanto a gente estava dando aula, porque ele tinha outro trabalho a noite, era até da policia, estava muito cansado, enchia a lousa e dormia, quando a gente ia os meninos gostavam porque a gente colocava outras coisas. Então, até isso o Pibid contribuiu, sobre analisar que tipo de professor eu quero ser na sala de aula, que dormia e só enchia a lousa ou que realmente queria fazer a diferença? Então, me fez refletir sobre como eu queria ser como professora (JADE).

Conforme podemos constatar nos depoimentos expostos, nem todos os participantes tiveram acompanhamentos com professores engajados e comprometidos, porém, mesmo assim, eles ressaltam essa como uma experiência significativa para a formação deles e para o exercício de suas funções profissionais. Nesse sentido, destacamos duas falas que reforçam a contribuição para o exercício docente. A primeira indica que a participação no Pibid possibilitou uma ideia do que seria encontrado na escola pública; a segunda, aponta que a participação no Programa ajudou a refletir sobre a sua prática. Seguem os relatos:

Então, quando eu passei no concurso para professor substituto e depois pra efetivo, eu já sabia o que era sala de aula, eu não estava chegando de paraquedas, diferente de muitos colegas meus que não foram pesquisadores, não participaram da bolsa do Pibid, só tem a experiência de graduação, então muitos até abandonaram na primeira semana de aula, eles não aguentaram (JACINTO).

Essa parte de você pensar, repensar, pensar e repensar, você aprende no Pibid, mas é quando você se torna professor que você exercita de fato, eu acho. Ontem quando eu cheguei em casa eu fiquei pensando demais porque de manhã a minha aula tinha sido maravilhosa e a tarde não deu certo, então você fica todo o tempo quebrando a cabeça, e eu sou o tipo da pessoa que me preocupo (PEROLA).

A seguir, nos aprofundamos nessa temática ao debruçarmos sobre a realidade do “ser professor” nos primeiros anos de atuação na profissão e os desafios enfrentados nesse momento.

## 5.2 SER PROFESSOR: A REALIDADE DA PROFISSÃO A PARTIR DAS LENTES DE DOCENTES INICIANTES

Neste segundo tópico discutimos a profissão docente, o processo de inserção profissional e a realidade educacional percebida por aqueles que estão ingressando na carreira, professores iniciantes atuante na rede pública cearense. Trazemos à tona duas realidades, uma da capital, Fortaleza, e outra da região metropolitana, mais precisamente, da cidade de Maracanaú.

O início da carreira professoral é um momento que influencia a decisão de permanência no magistério, assim como é uma fase fundamental para assegurar um corpo docente “motivado, envolvido e comprometido com sua profissão” (GARCIA, 2010, p. 32).

Esse período da carreira profissional do professor não é definido, fechado e linear, conforme nos descreve Leoni (2013), as experiências variam de professor para professor, ao mesmo tempo em que pesa a história de vida, formação, trajetória profissional e contexto de trabalho. No entanto, esse período também apresenta características peculiares, que divergem das demais profissões e nos faz suscitar reflexões acerca da cultura docente estabelecida ao longo dos anos no Brasil e em outros países afora.

Assim, trazemos perspectivas de diferentes professores, em estado inicial de suas carreiras docentes e que vivenciam contextos locais distintos, mas apontam desafios que são inerentes a todos eles, por estarem inseridos dentro de realidades semelhantes. Mesmo que cada comunidade escolar apresente peculiaridades no modo de ensinar e nas relações estabelecidas, identificamos que os professores que estão ingressando no magistério destacam questões próximas, as quais lhe afligem e dificultam o exercício de seu trabalho.

Um trabalho que, mesmo para aqueles que não possuem nenhuma experiência professoral efetiva, não lhes é estranho. Vivenciamos de perto essa atividade, mesmo sendo na função de aluno e por meio da observação, esse contato que ocorre com a atividade durante um período significativo de nossas vidas, deixa marcas, nos dá ideias do que é ser professor. Por esse motivo, Garcia (2010), diz “que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia” (p. 12).

Ninguém chega ileso na sala de aula, sem saber o que fazer. Existe uma ideia já estabelecida, mesmo que não seja a ideal. Essa construção que temos, porém, é desconstruída quando, efetivamente, é chegada a hora de assumir uma sala. Nesse momento, percebemos que algo passou despercebido ou não foi captado. Aquela velha frase que tanto foi repetida ao longo dos anos de formação, inclusive pelos próprios professores universitários, parece agora fazer mais sentido: “se aprende ensinar, ensinando”. Nesse momento, entra-se em choque, o ser professor precisa ser aprendido e é mais complexo do que foi observado e informado. O recorrente bordão utilizado quando se refere a esse momento inicial, “choque de realidade”, emerge por fazer com que o docente passe por um período de “desajustamento ao perceber que, na prática real do ensino, nem tudo é previsível, controlável e harmonioso como se almejava” (LEONI, 2013, p. 106).

É possível perceber isso nos relatos dos professores participantes dessa pesquisa. Ao se referirem a primeira semana de aula e o contato inicial com a profissão de professor, por exemplo, todos são categóricos ao afirmarem que a maior dificuldade foi a “falta de experiência” (ÁGATA), conforme resume uma das participantes, afirmativa que também ecoa também nos relatos dos demais professores. A ideia de como fazer, o que fazer e lidar com aquela nova situação causou aflição e insegurança nestes docentes, conforme podemos perceber nos trechos selecionados a seguir:

[...] estou no meu segundo ano como professora e essas angústias são constantes, eu acho que elas nunca passam. Ano passado eu estava no infantil III e, pra mim, quando eu fui me lotar, também foi um desafio, porque eu não queria o infantil, apesar da gente saber da ludicidade, mas pensava **“como trabalhar com essas crianças tão pequenas?”**. Na minha primeira semana, quando eu chegava em casa, **todo o dia eu chorava**, “meu Deus, como eu faço?”, tipo assim, o que eu faço com essas crianças, eu estava tão perdida (PEROLA) (Grifamos).

A primeira semana em sala de aula foi bastante complicada, porque por mais que você tenha ciência do que é na teoria, na prática é completamente diferente, aquela rotina de você ter 30 crianças dependendo de ti e se perguntar: **“como é que eu vou registrar a aula? Como é que faz frequência? Como é que planeja? O que planeja? Quais são os livros? Quais tenho que usar? Tem crianças que sabe ler e tem crianças não sabe, o que eu vou fazer pra uma, o que eu vou fazer outra?”** Então o primeiro ano foi bastante complicado, só que é aquela coisa.. a prática! Na prática **você vai aprendendo, você vai errando, até que uma hora você fica num meio termo** (JACINTO) (Grifamos).

Percebemos a aflição que foi o primeiro contato com o magistério e quando ocorreu o chamado “choque de realidade”, momento inicial de atuação dos professores iniciantes, quando se dá conta dos desafios do cotidiano escolar. Vale lembrar que todos tiveram contato direto com a docência no Pibid, momento de aproximação, observação e intervenção nesta realidade, o que não foi suficiente para deixarem de sentirem dúvidas e

insegurança quando chegou a hora de atuarem, mesmo assim, estes agradecem e destacam a experiência no programa de iniciação a docência no contexto da formação inicial, conforme mostramos no tópico anterior.

A questão central é que tais preocupações só podem ser observadas quando se assume a função docente. No relato do Jacinto, por exemplo, identificamos que ele coloca questões técnicas do exercício. O como preencher um diário e escolher o livro didático para trabalhar durante o ano letivo são atribuições que não são ensinadas nas instituições de formação, estágios nem nos programas como o Pibid. Espera-se que o professor saiba fazer tais atividades, mas como se não lhe foi ensinado e nem eles tem o acompanhamento adequado neste início? A professora Perola, conta que todos os dias entra aflita em sala de aula:

Eu acho que todos os dias eu entro com o coração acelerado, pensando como será meu dia, por mais que você planeje, você vai pensando como eles vão aceitar aquela atividade, se eles vão se interessar, se eles vão se motivar ou não, enfim, como será tudo, acho que é uma preocupação diária, se você vai atingir o que você queria com aquelas crianças naquele dia (PEROLA).

Percebemos que, apesar de estar em seu segundo ano de atuação profissional docente, Perola permanece insegura quanto o seu trabalho. Isso porque o aprendizado do cotidiano, conforme indica Jacinto em seu relato, parte da compreensão de que o ofício de ensinar se aprende na prática, ideia essa que não é de toda equivocada, afinal, seja pela observação de outros docentes ou mesmo por meio da coordenação escolar, o professor deve aprender como se preenche um diário, como se faz um relatório, como registrar suas aulas e planejar.

Porém, se faz necessário destacar duas ideias que emergem dessa realidade e estão estritamente relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos: a primeira se refere ao tempo e o prejuízo que é causado até que esses professores aprendam, de fato; e o segundo, é a falta de acompanhamento de como está ocorrendo tal aprendizado destes docentes.

O aprendizado da docência não é imediato, leva tempo. No relato do primeiro dia de aula de uma das professoras participantes, que indicou já ter experiência na rede particular, percebemos que mesmo assim se desespera ao se deparar com um novo contexto e situação que até era desconhecido. Ela diz que:

[...] eu entrei no meio do ano, aqui tinha um sistema que mudou, mas que eram três professoras. Imagina uma criança de primeiro ano com três professoras: uma de português, uma de matemática, uma de ciências humanas. Aí tinha um aluno especial na sala, ele tinha imperatividade e era impossível, num nível assustador, ele

era agressivo, bastante agressivo. No primeiro dia ele já mordeu, já jogou uma cadeira em mim, no primeiro dia de aula [...] apesar desse primeiro tempo assustador com ele, no segundo tempo eu tinha planejamento, que era uma coisa que eu nunca tive na minha vida, eu trabalhava direto, então eu fiquei “nossa, planejamento, que coisa legal, vou pensar no que eu vou fazer, não vou usar meu final de semana” (JADE).

Jade, para contrapor a situação conflituosa vivenciada com o seu aluno, pondera sobre o direito ao planejamento, um benefício que para ela era inexistente. Porém, é interessante perceber que, mesmo já possuindo certa experiência com ensino, novas situações surgiram em seu cotidiano e ela não soube como agir, sentiu necessidade de apoio.

No processo de aprendizagem de “como ensinar” é fundamental que o docente tenha apoio da comunidade escolar – gestores, alunos, pais. Alves (2017) indica que há uma lógica escolar que tende a distanciar professores veteranos e iniciantes, o que torna ainda mais difícil os primeiros anos de atuação docente.

A escola é uma instituição em que todos os seus participantes estão interligados e, portanto, deveria haver uma dinâmica de cooperação mútua. No entanto, em geral, prevalece nesse ambiente o individualismo. Sobre o assunto, Garcia (2010) lembra que “os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento” (p. 16).

Em favor de uma “ética profissional”, os professores vivem isolados, cada um no seu lugar, sem serem contestados, nem tão pouco ensinados. Pedir ajuda? Dizer que não sabe? Parece ser mal visto, sobretudo por estarmos nos referindo a um contexto profissional em que, em geral, impera o individualismo.

Os quatro professores iniciantes participantes do estudo sinalizaram que tem uma boa relação com as coordenações escolares e demais professores, apontando para uma relação de companheiros e ajuda, no entanto, dizem também que fazem seus planejamentos sozinhos e só remetem a essa relação, quando indagados. Selecionamos alguns trechos em que sobre a relação com a gestão e professores:

A relação com a coordenação é bem tranquila, a gente se ajuda, quando a gente não está em acordo procura uma melhor mediação, procura conversar bastante até que haja um equilíbrio, mas questão de problema, de imposição, não há, nessa escola não! [...] As coordenadoras que eu já peguei também foram profissionais que sempre me auxiliaram, até por saber que eu era novo, que era o primeiro ano de regência em sala, então, sempre me ajudaram, elas me acolheram para que pudesse fazer um bom trabalho (JACINTO).

Quando eu entrei aqui a coordenadora me ajudou muito, ela percebia que eu tinha acabado de entrar e como ela tinha muitos anos de experiência com os primeiros e

segundo anos, então ela deu muitas dicas e eu soube aproveitar tudo, porque como eu te disse, as vezes, a gente fica meio assim, **eu vejo alguns professores ainda tem aquele pensamento de “tá me ensinando?”** (JADE) (Grifamos).

[...] eu tive muita sorte, a minha coordenadora era maravilhosa, porque ela sentou várias vezes comigo no planejamento. Na prefeitura tem um negócio de “tempos” que não podem faltar, então tudo isso a minha coordenadora foi me auxiliando de como fazer, que é uma das maiores dificuldades, porque você entende um pouco da teoria, você acaba de sair da faculdade com tudo bem estudado, mas esse “como fazer”, de lidar mesmo com algumas situações que você não sabe, então eu chorava, me desesperava, mas aí a gente vai ganhando experiência (PEROLA).

Conforme podemos verificar, a relação dos professores iniciantes com os colegas de trabalho é tranquila. Porém, os planejamentos são realizados individualmente e trocas que eles comentaram ocorrem durante os intervalos das aulas ou nas formações, mas não há uma troca direta ou acompanhamento efetivo de suas atividades. Esse contexto nos dá indícios do que os professores em início de carreira se sentem sozinhos. Sem o devido acompanhamento da gestão e cooperação entre os colegas, o sentimento de abandono aflora, afinal, são estas pessoas as quais eles deveriam contar e aprender, pois vivenciam a mesma realidade e estão há mais tempo exercendo a profissão.

Os três docentes atuantes na capital – Jacinto, Ágata e Perola, indicaram que fazem seus planejamentos sozinhos. A professora Jade, por sua vez, apesar de também relatar fazer seus planejamentos sozinha, descreve sobre um momento de planejamento conjunto com todos os professores da escola.

Faço o meu planejamento sozinha. Fico sozinha, mas de vez em quando eu fico chamando o Natan, que é o coordenador, pra mostrar o que estou fazendo pra ver se está bom [...] Ele senta comigo quando é pra ver os resultados dessas avaliações diagnósticas [...] no começo do ano, a ex professora do segundo que ainda queria está aqui mas teve que sair, quando chegou o resultado da escola, que chega no começo do ano, a escola tinha sido 180 pontos. Então, **ela [a ex professora] ficou falando “quero ver repetir!”**, e eu fico só na minha, bem caladinha (PEROLA) (Grifamos).

Eu e a outra professora do terceiro ano, **a gente não se encontra nos planejamentos**, porque eu estou aqui e ela está em sala, quando eu estou em sala, ela está aqui, mas a gente conversa bastante, troca muita figurinha entre as outras séries, aqui é bem companheirismo, quando você tem uma ideia mostra pras outras series, não sei nas outras escolas, mas aqui tem (AGATA) (Grifamos).

[...] no meu primeiro ano até eu conseguir desenvolver essa questão de imposição, mas a imposição em relação de você saber “eu sou seu professor, você tem que me respeitar”, então até eu aprender isso eu ficava me comparando, até porque eu era o único homem, eu era o único homem pedagogo, era até uma escola que tinha o fundamental I e o II, os homens que tinham eram já específicas, eu era o único pedagogo, então a questão de “estar no mundo das mulheres” foi bastante a questão de comparar, “poxa, **ela consegue fazer isso, ela consegue fazer aquilo.. eu quero fazer isso, eu quero ser assim**” (JACINTO) (Grifamos).

Tinha momento com outros professores, mas não com ela, porque quando eu estava em planejamento ela estava em sala de aula. Então, com ela não, com ela eu tinha mesmo de momentos fora. Aqui a gente tem um dia por bimestre que todas as escolas não tem aula para os alunos, todas as escolas param e os professores se reúnem para planejar, é o plano de aula integrado, tem as orientações do que vamos trabalhar, os temas, a gente junta a linha que vai trabalhar, é bem bacana a proposta (JADE).

Conforme podemos perceber, no caso dos três professores fortalece a relação com os demais professores durante os planejamentos é praticamente inexistente. Além disso, identificamos ainda em dois relatos, a comparação entre os pares. Mas como é possível assemelhar profissionais em estágios profissionais distintos? O desejo em ser reconhecido pelos alunos, conseguir desenvolver o planejamento adequadamente e ver resultados com eles é uma cobrança da comunidade escolar, mas, sobretudo, do próprio professor.

Desenvolver esse trabalho sem apoio, torna o processo mais lento, o que desmotiva os professores. Na verdade, por vezes, existe até uma certa concorrência entre o corpo docente. Jade, comentou que logo no início da sua atuação, escutou de professores mais experientes que ela queria “aparecer”, por está se empenhada em seu trabalho e buscando fazer atividades diferenciadas.

A falta de coletividade afeta o clima escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos docentes, que em conjunto, aprendem mais. Garcia (2010), levanta o seguinte questionamento: “enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a pertinaz realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula” (p. 16). Essa solidão, que é cultural, fragiliza o processo de aprendizagem daqueles que estão ingressando, e por conseguinte, afeta o desenvolvimento escolar.

A solidão que sentem os professores iniciantes não fica restrita somente aos pares, mas estende-se a família, que muitas vezes, negligencia o acompanhamento do filho deixa a cargo da escola apoiar esse aluno. As professoras Jade e Perola registram que conseguem manter uma boa relação com os pais, apesar da dificuldade de se ter essa assistência na rede pública.

[...] na escola pública não podemos dizer que os pais são presentes, infelizmente, não são. Mas tem pais que são presentes, gostam da escola, confiam no trabalho. Eu percebo que a minha relação com os pais é ótima, eu tive problema como pais, mas foi coisa isolada, porque tem muita gente problemática (JADE).

Geralmente, eles não vêm para as reuniões, principalmente fundamental que estão maiores. A escola esse ano só teve 3 reuniões, então eu converso mais quando eles vem deixar as crianças, principalmente quando a criança tem dificuldade, ou então eu mando na agenda para eles virem conversarem comigo, e quando eu mando, em geral, eles vem. No começo do ano eu tinha muita dificuldade com essas atividades

de casa, porque não vinham assinaturas nas agendas, mas é uma questão de conquista também (PEROLA).

É importante destacar que ambas as professoras trabalham em escolas localizadas em regiões mais centrais. Os outros dois professores, que atuam em regiões mais desfavorecidas, com um público mais carente, a falta de acompanhamento dos pais é mais aparente em seus discursos. Além disso, a realidade social desses alunos denota quão desafiador pode ser a função de professor na escola pública, vejamos:

É muito triste, enquanto tem uns que são acompanhados, outros infelizmente não têm acompanhamentos, são jogadas [...] a maioria dos pais do ano passado eram analfabetos, eles participavam e quando percebiam que as crianças estavam avançando se sentiam muito felizes. A comunidade é bem carente, mas eu acredito que essa escola aqui pra ser mais pra fora, mais central, não é tão grave como lá pra dentro, aqui diminuiu bastante essa questão da criança vir sem almoçar, de chorar com uma dor na barriga, que é fome, diminuiu bastante (AGATA).

[...] a última reunião de pais que teve foi antes das férias, da minha turma do quarto ano, de quase 30 alunos, só vieram três pais. Então, a relação é difícil ou ela não existe. A maioria não é assistida pelos pais, tem menino aqui que é criado pelos avós, porque o pai não está nem aí, é usuário de drogas, ladrão ou traficante [...] eu tenho um aluno no quarto ano que é espancado todo dia, eu tenho outra que viu o pai jogar a mãe de uma janela, eu tive um aluno que viu o pai levar um tiro na cabeça na frente dela, a mãe não tem dinheiro pra levar pra psicóloga, então trava de um jeito que ela não consegue aprender. Esses alunos que vão dando trabalho são passados, porque a escola não pode segurar, já está fora da faixa etária e passa, não sabem de nada, mas tem que passar. Eu já tive casos de alunas que eram moradoras de abrigos, chegarem e dizerem: “tio, me adota!”, e eu responder: “tá bom, depois a gente conversa”; então, fui para o banheiro chorar, porque eu não aguentei. Outro caso, “tio, deixa eu ir na cozinha pedir alguma coisa pra tia, porque eu estou com fome”, ele não tinha nada pra comer em casa. Você pega casos e casos (JACINTO).

Os depoimentos dos professores, que trabalham em regiões mais vulneráveis, mostram uma realidade que extrapola os muros da escola, mas que exerce influência na atuação profissional docente e na aprendizagem dos alunos. Se ensinar em situações favoráveis já é difícil, o que dizer de professores que vivenciam contextos semelhantes ao que Jacinto descreveu? Esse é um desafio a parte, no qual pouco se pode intervir.

Não há como desconsiderar a realidade social dos alunos, quem são seus pais e em que ambiente familiar eles vivem, pois isso traz implicações diretas para o desenvolvimento em sala de aula, conforme é exemplificado no caso de um aluno que “travou”<sup>37</sup> e não consegue mais aprender. Na verdade, falta acompanhamento especializado, que não é uma competência do professor, mas que acaba assumindo mais essa responsabilidade, pois muitas vezes, aquele aluno só tem a ele. A questão é que isto atinge os

---

<sup>37</sup> O professor usou o termo para dizer que o aluno não consegue aprender devido aos traumas familiares que enfrenta.

docentes, conforme podemos verificar na sensibilização de Jacinto após uma menina pedir a ele adotá-la.

Essas questões são comuns nas escolas do Brasil e de outros países. Por isso, Nóvoa (2009) coloca que a escola tem sofrido um transbordamento de funções sociais. Afinal, ela precisa suprir obrigações que são de outras instâncias, como: família, estado, igreja etc. Além da falta de apoio, do excesso de atribuições, precisar desenvolver um trabalho num ambiente que não tem o básico ou, então, tirar do “próprio bolso”, o que é um agravante, como resumem dois professores:

Agora, não tenho do que reclamar, mas no começo do ano nessa escola não tinha nada, tudo o que tem naquela sala, fui eu do meu bolso que comprei, tudo que tem ali, EVA, xerox, tudo meu, do começo do ano pra cá (PEROLA).

Tudo depende muito de dinheiro, por exemplo, eu estava há um mês com a sala escura, veio chegar o dinheiro agora. A diretora tira do bolso dela para comprar material porque não tem verba, o governo não manda. Quando tem dois ventiladores funcionando, um não gira, o outro gira e é fraco, quase parando. Mas a tarde é pior, tem vezes que eu não aguento, dou aula na porta, porque eu não aguento o calor, eu passo o dever na lousa ou alguma atividade diferenciada e vou para a porta. Não é do meu feitio liberar aluno, porque eu acho que atrapalha, mas eu sinto pena, o menino quer beber água... “vá!”... porque se eu não aguento, como ele vai aguentar? E como eu quero que ele aprenda no calor? Tem vários agravantes, “ah, o aluno não sabe”, mas porque o aluno não sabe? (JACINTO).

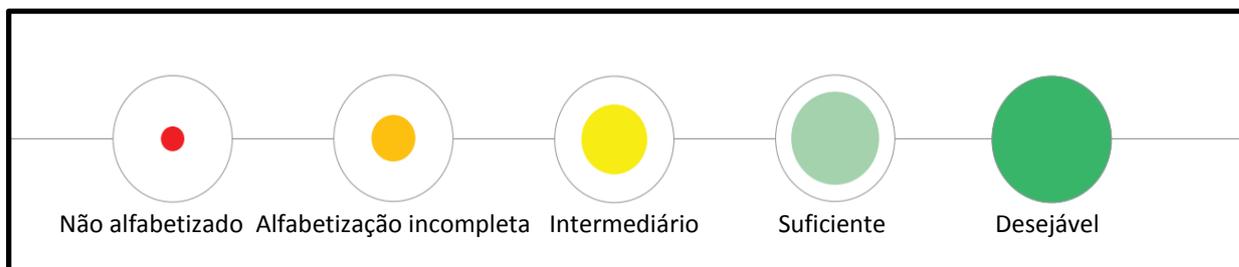
A falta do básico dificulta o desenvolvimento dos alunos, mas também, vai desestimulando os professores. No relato da professora Perola, por exemplo, ela indica que comprou materiais para decorar a sala e para realizar seus planejamentos, mas até quando permanecerá tirando dinheiro do próprio bolso para conseguir exercer um trabalho de qualidade? Contraditoriamente, esses mesmos docentes são cobrados diariamente pelos seus resultados.

A principal reclamação dos professores se refere às constantes cobranças por resultados nas avaliações externas, sobretudo no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, teste que seria aplicado pouco dias após a conversa com eles. Criado em 1992, a proposta visa aplicação de testes de desempenho e questionários contextuais que possibilitem alcançar um panorama da qualidade dos alunos do estado do Ceará.

A partir desses dados há um acompanhamento e aprimoramento das políticas, programas e projetos sociais desenvolvidos no âmbito escolar. Os resultados são classificados por padrões de desempenho de aprendizagem, que independe das características individuais, familiares e sociais dos alunos avaliados. As definições desses padrões partem de cortes

numéricos, agrupados em um nível de Escala de proficiência que contém cinco possibilidades: não alfabetizado – até 75 pontos; alfabetização – 75 a 100 pontos; intermediário – 100 a 125 pontos; suficiente – 125 a 150 pontos; desejável – acima de 150 pontos.

**Quadro 8 – Padrões de desempenho estudantil do SPAECE**



Fonte: Site do SPAECE.

O resultado dessa avaliação tem implicações diretas no contexto escolar, uma vez que a depender dos resultados que o município alcance, é determinado o rateio do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação - ICMS. Segundo Dantas (2017), a partir de 2007, com a Lei nº 14.023 de 17 de dezembro, 18% do universo de 25% da receita é distribuído com base no Índice de Qualidade da Educação (IQE), obtidos por meio dos resultados no 2º e 5º ano do fundamental. Assim, instaurou-se uma política de premiações e sanções definidas considerando os resultados alcançados pelos alunos. Sobre o SPAECE, uma das professoras descreve sua perspectiva acerca dessa sistemática de avaliação:

A avaliação é muito pesada para uma criança de segundo ano fazer: um texto enorme. É um caderno com 20 questões, as cinco primeiras são de leituras, decodificação. E o aplicador é uma pessoa que vem de fora, que as vezes não sabe nem falar com a criança. O nível da prova é alto, a cobrança da gestão é alta, mas eu não me ofendia porque eu fazia o meu trabalho (JADE).

Diante desse contexto, evidentemente, as pressões e cobranças recaem sobre os professores. Nos depoimentos dos iniciantes percebemos a preocupação com as cobranças e os resultados que precisam alcançar, o que é assim expresso:

São muitas avaliações externas. Porque o aluno que não está aprendendo? Qual é a causa? O que está fazendo? É uma loucura, porque você tem que dá conta do recado, você tem que fazer o aluno aprender e, acima de tudo, tem que dá satisfação para o distrito. **Se não fica mal visto** (JACINTO).

O modo como eles cobram, principalmente essa gestão que tudo é resultado, não importa se o menino tem um processo, ela é muito ligada a provas, os meninos precisam ler. Como estamos esperando o SPAECE, aí vamos fazendo simulados. É cansativo, mas essa gestão é assim, de resultados, eu sei que eu não participei da outra, mas eu acompanhei. **Hoje as escolas são competitivas**, então é muita pressão

pra gestão, a gestão transfere essa pressão para o professor e **o professor se sente sufocado, tem que dá resultado**, tem que fazer o menino ler e eu acho que não é por aí, eu acho que ler é importante, mas não com essa intensidade. Mas **eles querem ser visto no Brasil**, é o que eu percebo (AGATA).

Eles tem que ter uma notinha boa, porque **identificam se a escola fica verde ou não pela quantidade de alunos que já estão com fluência**, que são alunos que já leem textos, são fluentes mesmo. [...] É claro que eu não estou me sentindo hoje 100% realizada porque todos os meus alunos não estão no mesmo nível que eu queria que estivesse. Você faz o melhor que você pode, **mas a cobrança é em cima do professor, eu também estou aprendendo agora, o que eu posso fazer de diferente e faço, só que tem algumas questões que extrapolam a minha capacidade humana como profissional** mesmo, tipo essas questões sociais de não ter apoio em casa. Então assim, são tantas questões que me afligem você como profissional, mas o máximo que você vai poder fazer é intervir naquele momento em sala de aula, o depois você não tem como controlar (PEROLA) (Grifamos).

Ao longo dos depoimentos dos professores percebemos que as cobranças em torno dos resultados dessas avaliações é uma dificuldade a mais que enfrentam. Além disto, interfere no modo como ensinam, uma vez que precisam adequar-se a esses exames. Aliás, tudo gira em torno dessas avaliações. Os professores encontram-se mais preocupados, cansados e adoecidos.

[...] ontem eu sai daqui esgotada, eu cheguei em casa, só me deitei e fiquei só pensando nesses meninos, **eu não estou mais nem dormindo direito**. Não é nem a questão da avaliação não, mas do aprendizado deles que eu estou preocupada, porque **é uma responsabilidade muito grande** (PEROLA) (Grifamos).

Nas primeiras semanas que eu comecei a lecionar eu fiquei muito rouca, porque eu fui aprendendo a usar a minha voz, até hoje eu ainda não sei usar, eu tenho um megafone e quando vejo estou gritando com o megafone. Mas tudo é experiência. Eu me sinto cansada, hoje eu não estou cansada porque eu estou fora de sala de aula, mas eu me sinto bem casada (AGATA).

Eu já vivo cansado. E tipo assim, não é um trabalho que a gente force fisicamente, como tantas outras profissões, mas **cansa você mentalmente, e isso acaba acarretando o cansaço físico de certa maneira** (JACINTO) (Grifamos).

[...] eu tive depois de um ano, um problema de voz, eu tenho dois nódulo nas cordas vocais, acabei adquirindo justamente porque eu tenho essa mania de quero abraçar as coisas de maneira intensa, e eu tive esse desafio do primeiro ano e do segundo ano, porque no primeiro ano aqui tem uma avaliação do município que cobra o nível de leitura das crianças e tem uma avaliação no segundo ano que é a prova brasil. E alfabetizar é um processo de voz total, porque eles tem que associar o som a letra, então eu estava sempre me referindo ao som das letras, e tinha essa questão das crianças serem mais agitadas e tal, apesar de ter o planejamento, eu forçava (JADE).

Como é evidenciado nos enxertos acima, apesar do pouco tempo de atuação no magistério, os professores indicam cansaço e doenças. Desse modo, no tópico seguinte, discutimos os motivos que levam a pensar na desistência do magistério, traz insegurança, mas também aquilo que dá prazer e gera esperança no futuro, mesmo diante do início numa profissão tão difícil.

### 5.3 PERMANECER SENDO PROFESSOR: ENTRE O PRAZER DO AGORA E A ESPERANÇA NO AMANHÃ

Nesse tópico discutimos os fatores que levam os professores iniciantes participantes do estudo a pensarem em desistir ou permanecer na carreira. Dos quatro participantes, apenas Jacinto se diz indeciso, as outras três professoras, afirmaram a pretensão em permanecer no magistério, mas sinalizam a oportunidade de galgar outras experiências dentro da profissão. Em seus discursos, os prazeres de ensinar são recorrentes, na mesma proporção em que falam da desvalorização na profissão, fator central das principais dificuldades por eles apontadas. Assim, apresentamos dois aspectos opostos que estão presentes em uma mesma profissão e que podem contribuir diretamente para a permanência ou evasão de seus profissionais.

A desvalorização na carreira docente, aparece com recorrência nos depoimentos dos professores e se mostra como o principal desafio enfrentado para se manterem na carreira, uma vez que esta advém de diferentes segmentos e impacta no modo como esses profissionais se relacionam, sentem e vivem a docência. Dessa forma, identificamos três vertentes dessa desvalorização do magistério, sendo elas de ordem institucional, social e financeira. A classificação ocorreu após percebermos que, apesar de tratar-se de uma única temática, ela assume conotações diferentes nos discursos dos professores e no contexto educacional brasileiro.

Por desvalorização institucional entendemos como sendo aquela que vem das instituições escolares, secretarias de educação e estado, sendo a principal delas, pois o descrédito parte de um grupo que deveria respeitar e elevar essa prática social. Nos relatos dos professores iniciantes percebemos como essa desvalorização da carreira é forte entre os próprios professores, pela secretária de educação e governo.

[...] eu escuto todos os dias de outros professores: “você é novo”, “você ainda é jovem”, “vai embora do país”, “procura outra profissão”... e a gente vai lutando contra o desgaste, vai tentando lutar pra não desistir, pra não se desestimular [...] Fiz uma pós e quero voltar pra academia, mas a prefeitura não permite, e mesmo tendo terminando meu probatório é bastante difícil que ela me conceda um turno em casa pra estudar o mestrado, é quase impossível hoje isso acontecer, **a prefeitura está massacrando os professores**, a palavra é essa, estamos sendo massacrados! (JACINTO).

Tem professor aqui, dois professores na realidade, que estão tentando o AEE e um concurso que está aberto, enfim, estão buscando outro concurso, porque já vivem tão desmotivados.. só que assim, eu tenho frase que uma professora da UECE disse: “nunca se deixe contaminar por esses professores que já estão há um tempo e desmotivados” e eu levo essa frase comigo (PEROLA).

Tem a desvalorização das políticas públicas, que já influenciam. Aqui, pela minha realidade, eu vejo o cansaço mesmo, de entregar os pontos, porque todo dia na vida do professor é uma superação, todo dia você tem que vir com aquele pensamento de que sempre alguma coisa vai dá errado [...] tem professor que já desistiu mesmo e está na profissão só porque precisa, muita gente ver o ensino público, a docência, como uma maneira de se instabilizar financeiramente (JADE).

Desvalorizada mesmo, eu me sinto mais no âmbito da secretaria municipal de educação. [...] As formações são mais uma lavagem de roupa suja, os professores vão lá e desabafam, é uma terapia pra alguns, é o que eu escuto direto. Mas aqui, eu sinto a falta de valorização dos pais, porque eu não sou tão velha nem tão nova, mas no meu tempo, eu estudei em escola pública, não era desse jeito, eu nem lembro de greve, nem lembro de professores se maldizendo, poderia ter a desmotivação já naquela época, mas eu sinto mais a questão da secretaria (AGATA).

Os relatos evidenciam que a desvalorização está presente no seio escolar, a começar pelo próprio corpo docente. Quais motivações podem ter professores que são incentivados pelos próprios colegas de trabalho a deixarem a profissão? Seus discursos indicam que há uma série de professores desmotivados com a docência e que estimula os mais jovens a sair da carreira, por achar que eles ainda tem outras oportunidade e, portanto, não devem permanecer na profissão.

As cobranças que chegam por parte da secretaria de educação também foi destaque, inclusive é o aspecto mais destacado ao longo dos depoimentos dos docentes, em geral, fazendo associações de como isto esta tornando o clima da escola tenso e cansativo e as suas atuações profissionais questionáveis.

Os docentes destacam, ainda, que a cobrança para com aqueles que não são concursados, que assumem a função de temporário ou substituto, é ainda mais grave, uma vez que há, conforme registra Ágata, inclusive “ameaças, silenciosas, mas tem!”. Perola completa relatando um exemplo dessas ameaças indicadas por Ágata: “um dia desses teve uma paralisação e aqui na escola foi uma pressão tão grande do distrito, dizendo que se eles parassem eles corriam o risco de perder o emprego. Então, como assim? Eles não tem o mesmo direito de reclamar? De fazer greve igual aos outros professores? Então, é algo que impede você de defender a sua própria categoria”.

Na luta por números, se perde a essência do que deveria ser central. A angústia dos professores é evidente, que demonstram entender que se trata de algo que vem de uma instância maior, conforme ressalta Perola, “[...] essas cobranças por parte dos coordenadores é porque eles são cobrados assim. Hoje, por exemplo, a superintendência está aí pra ver os resultados”.

Os três professores atuantes em Fortaleza tem discursos próximos e mostram proximidade entre as suas realidades. Jade, atuante na região metropolitana, é a única

professora – no caso, assumindo a função de coordenadora, que não se diz afetada por esse contexto, assim como registra está satisfeita com seu salário e formações oferecidas. O fato chama atenção por seu discurso ser tão distinto dos demais professores que, apesar do entusiasmo com a profissão, se mostram insatisfeitos com a realidade de trabalho, o que não implica necessariamente num desejo de evadir.

Com relação a Jade, percebemos, embora esteja assumindo a função de coordenadora há pouco tempo, uma postura e conceitos diferentes sobre os desafios da profissão. Durante toda a conversa a docente tende a elogiar a escola, que segundo ela apresenta uma realidade distinta da vivida pelos demais professores de Fortaleza e, até mesmo, de sua cidade de atuação – Maracanaú. Além disso, não apresenta desconforto com as cobranças realizadas pela Secretária de Educação e, ao mesmo tempo, destacou que não estava participando da greve.

Com relação ao olhar da sociedade para o professor, Jacinto, destaca como se sente, ao mesmo tempo em que tenta explicar o motivo dos professores mais experientes estarem tão desmotivados em seus trabalhos. Ele diz que:

[...] você é visto como um tio, mas a questão não é a palavra em si, é o que vem embutida, é como se fosse babá: “você tem que ficar aqui”, “você tem que olhar o menino, dá conta e acabou!”. Então é **essa desvalorização que vai matando o sentimento de ser professor**, cada vez um pouco mais. Você estuda tanto, você se empenha e tem professores que se cansam, eles dizem: “ah, o aluno não quer, tanto faz como tanto fez”, porque não tem valorização! Então fica no automático, não há competitividade, porque não há valorização, está todo mundo no mesmo barco. (JACINTO) (Grifamos).

Paulo Freire, em seu livro “Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar”, conclui que o termo “tia”, que vem sendo enraizado em todo o país, é uma “inocente armadilha ideológica” (p. 18), com o objetivo de suavizar a vida dos professores e a sua capacidade de luta. Freire, ainda questiona: “Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado?”.

As greves são um fenômeno marcante na carreira dos professores, pois todos os anos nos deparamos com essa situação no país. Mas as manifestações, paralisações e greves são as possibilidades encontradas de reivindicar e conseguir garantir direitos. Ao abordarem essa temática os professores iniciantes mostraram-se insatisfeitos com seus salários:

Eu acredito que essa fala é de qualquer professor, porque, por exemplo, o médico ele passa 6 anos, o advogado passa 5, o psicólogo passa 5, no meu caso foram 4 anos e meio, ou seja, quatro anos e meio estudando, e você sai da Pedagogia com o menor teto salarial de profissão acadêmica, então **é muito baixo, pra passar 10 horas**

**dentro de uma escola aguentando abuso de menino, de pai, do distrito**, então, realmente o salário deveria ser bem melhor (JACINTO) (Grifamos).

Quando a gente está na universidade e ver o valor do salário pensa: “nossa!”, mas depois ver que não é nada, principalmente nesse período agora que teve reajuste 0%, **qual o reconhecimento que você tem por parte de um governo que dá reajuste 0%?** O salário poderia ser melhor. É muito trabalho. É muito trabalho mesmo, e não é só na prática não, você tem que pesquisa, você tem que estudar (PEROLA) (Grifamos).

Quanto a questão salarial, eu acredito que professor infelizmente não recebe salário digno, não tivemos aumento e isso tudo também reflete porque trabalhamos pra criança aprender, mas precisamos de dinheiro pra sobreviver. As pessoas não entendem isso, **acham que a gente reclama de barriga cheia**, era até o que nós estávamos discutindo na hora do intervalo, “a gente tem que agradecer ao Roberto Cláudio [prefeito de Fortaleza] por receber nosso salário em dia”, mas é algo que é um direito, é o mínimo (AGATA) (Grifamos).

[...] eu acho que falta esse PCCR, porque com o tempo o nosso salário fica muito defasado, por exemplo, eu tenho uma pós, aumenta 20% no meu salário, pronto, só isso, e vai aumentando 1% todo ano, só isso, a pessoa faz um curso, faz uma coisa e não conta nada. Eles tinham firmado que dariam o PCCR, mas depois não deram mais e os professores entraram em greve (JADE).

A professora Jade, informou que em Maracanaú, município que atua, os docentes encontravam-se em greve, reivindicavam o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, algo que conseguiram poucos dias após o nosso encontro<sup>38</sup>. Sobre o assunto, Garcia (2010) diz que a realidade na docência está mudando em muitos países, mas em geral, a docência ainda pode ser caracterizada como uma profissão “plana”, que tem poucos incentivos de progressão.

A despeito de todos os desafios aludidos até aqui, os professores também destacaram que se sentem reconhecidos por seus alunos, o que gera uma sensação de prazer e de estar fazendo algo importante, contribuindo no desenvolvimento de outras pessoas e, conseqüentemente, da sociedade. Jade, reforça que está se identificando e gostando da profissão, enquanto Ágata diz o que gosta no exercício da docência:

Eu gosto quando eles participam, eu venho sempre com pensamentos positivos de que tudo vai dá certo, as vezes, eu me estresso, porque sou humano, grito, mas eu vejo também que eles são só crianças. Mas o que me deixa mais feliz é ver eles bem, que eles querem está na sala, que eles estão aprendendo, nada mais gratificante que do que ver uma criança aprender (AGATA).

É visível a satisfação da professora com seu trabalho. Os demais docentes, Perola e Jacinto, destacam o reconhecimento que tem por parte de seus alunos. Segundo Garcia (2010) a motivação para ensinar e permanecer ensinando está atrelada a satisfação de

<sup>38</sup> Os professores paralisaram as atividades docentes por 48 dias e ocuparam a sede da Câmara Municipal durante 15 dias. O movimento conquistou a implantação da progressão do PCCR (aprovado pela Lei 2.567/2016) e restituição dos salários e dos vales transporte e alimentação.

conseguir com que os alunos aprendam, evoluam e cresçam. O autor identifica na literatura que “os mestres encontram a maior satisfação na atividade de ensino em si mesma e no vínculo afetivo com os alunos, de modo que muitos docentes citam como principal fonte de satisfação o cumprimento da tarefa e os sucessos pedagógicos dos alunos” (GARCIA, 2010, p. 17).

Ver o aluno em evolução, você conseguir enxergar as etapas, então, por exemplo, você ter noção de que, apesar de tanta coisa ruim que cai sobre você, mas conseguir se sentir.. “poxa, eu não mudei o mundo, mas eu consegui transformar 1% ou 0,001%”. Então, pra mim é muito gratificante, você ver um aluno e ver esse aluno sorrindo pra ti e dizer “poxa tio, eu aprendi!”, “poxa tio, eu sei isso aqui!”, “poxa tio, obrigada”. Então, isso é muito gratificante, você saber que você está sendo a diferença, você está sendo a referência para uma pessoa que muitas vezes não tem nada, ela só tem você (JACINTO).

O retorno de você ver que está dando certo, o prazer de você ver uma criança lendo, ela escrevendo uma cartinha pra você, mesmo que cheio de erros, mas você perceber que está contribuindo para o aprendizado daquela criança, eu acho que é o que mais motiva você a cada dia, perceber que está tendo esse retorno, perceber o carinho deles, e esse carinho, as vezes eu acho que não é nem da forma como eu trato eles, mas pelo o que eles estão alcançando, por exemplo, eu estou alcançando isso e eu gosto dessa pessoa porque é ela quem está me ajudando, eu estou aprendendo e eu vou me identificando com aquela pessoa, é muito gratificante (PEROLA).

Diante dos relatos dos professores, cabe questionar sobre a pergunta que alicerça esta pesquisa: qual a perspectiva de permanência na profissão de professores iniciantes egressos do Pibid? Apenas Jacinto mostrou ter dúvidas sobre o seu futuro na carreira do magistério, o qual suscitou a possibilidade de migrar para universidade, ou ainda, ingressar em outra profissão.

Eu não sei. Muitas pessoas me perguntam isso, só que eu fico pensando [...] Porque com a nova lei, eu já fiz os meus cálculos, vou me aposentar com 72 anos, eu não sei nem se vou tá vivo daqui pra lá, então assim, eu fico pensando, será que vai compensar eu me aposentar enquanto professor? Será que daqui pra lá eu não vou ser professor universitário? Ou sei lá, eu vou atrás de outra profissão e me realize em outra profissão, talvez não acadêmica, mas sei lá, outra coisa, é por isso que eu realmente não sei. Assim, eu vou vivendo, eu estou sendo professor (JACINTO).

Diferente de Jacinto, Perola e Ágata não cogitam outras profissões, mas também sugerem a possibilidade de lecionar no ensino superior, conforme podemos verificar nos trechos selecionados.

Pretendo permanecer na docência, o mestrado é mais uma questão de conhecimento. [...] eu poderia ensinar no ensino superior, mas a contribuição muito maior é aqui, poderia até atuar, mas eu acho que é como a professora disse lá da UECE, que você pode ensinar na universidade mas o seu campo mesmo é a sala de aula, é a escola, você estuda e pode ensinar na faculdade, mas você se preparou mais, eu acredito, pra sala de aula, não sei se eu estou certa ou errada (AGATA)

Eu já pensei muito em ser professora universitária, não sei o que me aguarda, mas eu ainda não pensei no mestrado ainda, eu só sonho em fazer o mestrado, de aprender mais, principalmente nessa área da alfabetização, eu quero aprender mais. Fiz especialização em gestão, mas não sei se eu me identificaria, eu acho que não, é muito difícil trabalhar com professor (PEROLA)

Os professores da Educação Básica idealizam o ensino superior como uma oportunidade dentro da profissão de uma carreira com mais prestígio e melhores condições de trabalho, mesmo sabendo que esse segmento também enfrenta inúmeros desafios.

Ao ser indagada sobre a sua permanência na carreira docente, Jade, conclui: [...] eu me identifiquei com a docência, mas eu nunca pensei em desistir, eu sempre tive o pensamento de que era isso que eu queria, apesar das dificuldades, eu nunca tive o pensamento “ah, quero sair dessa vida”.

Assim, constatamos que os professores participantes desse estudo têm expectativas positivas quanto à permanência na carreira docente. Apesar disto, não podemos deixar de destacar os inúmeros desafios que são enfrentados diariamente pelo corpo docente, sobretudo por aqueles que estão ingressando na carreira e aprendendo a ensinar.

A seguir, expressamos nossas considerações finais sobre a pesquisa, mesmo ciente que este assunto não se encerra aqui, mas nos dá pistas de caminhos que podem contribuir para a formação docente, a atuação profissional e a qualidade do ensino cearense.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”.

(Rubem Alves, 1994).

Neste último tópico, que encerra o presente trabalho de pesquisa, buscamos sistematizar os resultados alcançados, os desafios encontrados no caminho e as contribuições e reflexões que deixamos para as próximas investigações que possam surgir, pois apesar de encerrarmos o estudo, o debate deve continuar.

Esta investigação teve como objetivo principal compreender os motivos que levam a permanência na profissão, considerando a relação entre a preparação para a docência e a inserção destes profissionais na carreira para discutir a decisão de permanecer ou não na profissão. Para tanto, partimos da premissa de que a decisão de continuar ou não na profissão não tem um único determinante, mas fatores que podem intervir ou não. Assim, decidimos por considerar três momentos da vida do professor, sendo eles: a escolha pelo magistério, a formação inicial, especificamente a participação no Pibid, e a inserção profissional na carreira. Ao fazer essas escolhas, compreendemos que diferentes possibilidades e arranjos poderiam surgir dessas três combinações.

Optamos pela realização de um estudo caracterizado como uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo empírica. No que se refere aos procedimentos técnicos de produção de dados, utilizamos o levantamento bibliográfico, a análise documental, o emprego de questionário eletrônico, respondido por 50 egressos do Pibid, e uma conversa individual, mediada por um caso de ensino, com quatro professores iniciantes egressos do Pibid de Pedagogia da UECE.

Em ambos os procedimentos focamos nas três temáticas pré estabelecidas: escolha profissional, formação e inserção na docência. Com o questionário alcançamos um panorama mais geral dos egressos do Pibid UECE e durante as conversas com os professores foi possível aprofundar e compreender melhor algumas questões que o questionário não deu conta de responder.

No que se refere aos respondentes do questionário eletrônico, das 50 respostas recebidas, consideramos apenas aquelas de pessoas que já estavam formadas e atuando na profissão, totalizando 23 respondentes, um grupo predominantemente feminino – com 21 mulheres e 2 homens. Os professores indicaram que a principal motivação para escolherem a profissão ocorreu devido ao interesse pela área, precedido pelo fato de ser um curso com baixa concorrência no vestibular. Com relação à participação no Pibid, apontaram como sendo uma experiência que contribuiu para a identificação com a profissão, aproximação com o contexto escolar, formação e atuação profissional. No que se refere aos desafios do início da carreira profissional foi destacado a prática docente, “o saber fazer”, o apoio escolar, a falta de materiais e infraestrutura e a desvalorização da profissão. Quanto a perspectiva de permanência na carreira, um grupo de seis professores indicou terem dúvidas sobre se continuariam ou não atuando como docentes.

Estas constatações suscitaram outros questionamentos, os quais nos levaram a buscar descobrir mais sobre as escolhas, experiências e o cotidiano de trabalho do professor iniciante egresso do Pibid. Para isso, realizamos um momento individual, mediado por caso de ensino – Escolhas e caminhos, que nos possibilitou guiar o conteúdo do encontro, assegurando, entretanto, liberdade para que professor registrasse suas dificuldades, alegrias e o que mais quisessem compartilhar.

Participaram desse momento quatro professores iniciantes, atuantes na rede pública de ensino do Ceará, todos oriundo do curso de Pedagogia da UECE e com, no mínimo, 24 meses de experiência no Pibid. Apesar de nos concentrarmos nas mesmas temáticas discutidas no questionário eletrônico – escolha profissional, formação e inserção na docência, e conhecermos as respostas dos docentes, o encontro individual possibilitou compreender a perspectiva de cada docente e ampliar nossas reflexões acerca do estudo.

Com relação à escolha profissional, descobrimos que três professores haviam registrado no questionário que a escolha pelo magistério ocorreu devido a identificação com a profissão, contudo, eles fizeram alguns vestibulares em áreas diversas até decidirem fazer o curso de Pedagogia. Além disso, eles destacam a evasão entre os colegas durante o curso e até mesmo durante os primeiros anos de atuação profissional. Resultado que fortalece a ideia existente de que os jovens estão cada vez mais perdendo o interesse pelas licenciaturas.

Sobre o Pibid, todos os participantes enaltecem a experiência, a destacam como um divisor de águas durante a graduação e quando chegaram na profissão, fato que evidencia que essa iniciativa vem desenvolvendo um trabalho significativo no contexto da formação docente, embora também acumule algumas críticas: de ser um programa que não contempla a

todo o universo de licenciandos; a realização de observações e análises do contexto escolar com pouca atuação docente efetiva; professores universitário que, em geral, não frequentarem com regularidade a escola etc.

Mesmo os professores reconhecendo que tiveram uma boa formação, que se sentem mais preparados, eles relatam sentir dificuldade no início no magistério. O estudo constata, ainda, os docentes iniciantes não recebem um acompanhamento adequado. O único benefício que os professores dizem receber, ocorre na lotação, pois, em geral, são destinados a escolas próximas de suas residências, mas isto é uma prática comum a toda a comunidade docente e não restrito aos iniciantes.

Com relação ao processo de inserção no trabalho, não identificamos um acompanhamento de perto por parte das coordenações pedagógicas, nem dos demais colegas, prevalecendo ainda o planejamento solitário e individual das aulas. Em Fortaleza, ocorre mensalmente formações com todos os professores da cidade atuante em determinada série. Os três docentes iniciantes participantes do estudo informaram que as formações são, em geral, frágeis e sem boas contribuições efetivas, apesar de está progressivamente melhorando. No caso de uma docente que atua na região metropolitana, constatamos que a secretaria de educação oferece formações, também mensais, mas sendo com todos os professores de uma mesma escola, uma iniciativa bastante destacada pela participante. Desse modo, percebemos que a falta de apoio é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes, e, seria um fator que ajudaria a melhor se desenvolverem e a progredirem com suas práticas. O início na carreira se revelou o mesmo para egressos de um programa de inserção profissional no contexto da formação, como um momento de muitas dúvidas, inseguras e medos.

Os desafios que estes docentes enfrentam não se concentram somente no âmbito da sala de aula, eles extrapolam inclusive, os muros da escola. Os participantes destacam que vivem diariamente com conflitos sociais que imperam na vida de seus alunos, na maior parte das vezes, oriundos de famílias desestruturadas e inseridas em contexto de violência, o que, de algum modo, se reverbera na sala de aula, afligindo os docentes, os quais reconhecem que não cabe a eles modificarem essa realidade.

Os professores indicam também que a desvalorização é uma realidade que os entristece e desmotiva. O principal aspecto em destaque foi a desvalorização institucional, por parte da Secretaria Municipal de Educação, que vem realizando excessivas cobranças para obtenção de melhores resultados dos alunos nas avaliações externas, sem, contudo, oferecer o auxílio necessário. Outros dois aspectos considerados foram os retornos salarial e social que deixam a desejar.

Por outro lado, revelam que a docência tem seus prazeres, em geral, associados aos alunos, ao acompanhamento de sua evolução ou quando são por eles reconhecidos. Sentir que estão fazendo algo para o desenvolvimento da sociedade os deixa satisfeitos e seduzidos a permanecer. Apenas um professor se mostrou indeciso quanto à permanência na carreira. As outras três docentes indicaram outras possibilidades dentro da carreira, mas disseram querer se manter na profissão.

As análises reforçam que a escolha profissional e a formação interferem na permanência no magistério, o que implica dizer que são necessários maiores investimentos para atrair bons candidatos para a profissão, assim como oferecer uma formação de qualidade, que possa subsidiar a sua prática profissional.

O Pibid é identificado como um diferencial na formação dos participantes, confirmando nossas suposições. Assim, entendemos que a principal mudança a ser realizada no âmbito da formação inicial de professores é repensar a inserção dos licenciandos nas escolas, estabelecendo uma parceria mais robusta e eficaz com a escola e seus professores, de modo que possa desenvolver uma prática significativa para os seus agentes.

Nesse particular uma possibilidade seria firmar uma relação institucional e direta com as secretarias municipais e estaduais e as suas escolas, desenhando parcerias, que pudesse estimular, de um lado a adesão dos professores da Educação Básica como colaboradores efetivos na formação dos licenciandos e, de outra, a oferta por parte da universidade, de formação continuada na escola. Uma troca de saberes que certamente muito teria a favorecer a relação universidade – escola, teoria e prática.

Quanto a inserção na profissão docente, identificamos uma necessidade de maior apoio aos professores que estão ingressando na carreira do magistério. Os docentes mostraram sentirem-se sozinhos e que vem aprendendo o ofício por conta própria. Dessa forma, acreditamos que pensar uma política de acompanhamento para esse momento da vida do professor, é urgente, necessário e inadiável, pois é o momento decisivo na tessitura de suas perspectivas sobre a profissão.

No que concerne ao delineamento de uma política nessa direção, pensamos ser relevante considerar de início a lotação, realizando um movimento contrário do que é praticado: priorizado as turmas mais “tranquilas” e “fáceis” para os professores que estão ingressando na carreira, deixando as demais para aqueles que já possuem experiência e, portanto, se sentem mais seguros, apresentam mais facilidade na gestão de sala de aula e um repertório de conhecimento profissional consolidado.

Uma outra medida factível de ser realizada se refere a formação para esse momento particular da carreira do professor, que poderia assumir um caráter específico e coletivo. Para tanto, o primeiro passo seria a inclusão na pauta das formações para os gestores a discussão sobre os processos iniciais na docência, uma vez que são eles o meio direto de interlocução entre os professores e as suas práticas, além do que, poderiam também assumir a promoção de uma formação especial para aqueles que estão ingressando na docência. Os gestores escolares também deveria acompanhar a elaboração dos planejamentos, mediando e intervindo cotidianamente, o que não ocorre, segundo o que pudemos constatar com a participação dos professores dessa pesquisa. A realização da socialização do planejamento e dúvidas dos professores iniciantes com os demais colegas experientes na profissão é outra possibilidade.

As propostas apresentadas são exequíveis e não possuem custos, mas podem impactar o início na carreira docente daqueles que estão começando, fazendo com que sintam acolhidos, cuidados e acompanhados. Saber que não se está sozinho durante essa fase que é permeada por tantas cobranças individuais e coletivas é um diferencial que pode repercutir para o desenvolvimento profissional do indivíduo, mas, sobretudo, nas suas práticas diárias e nos resultados alcançados.

É importante destacar ainda, que a pesquisa em questão compreendeu um universo pequeno de participantes, mas que nos permitiu sistematizar os fatores que influenciam e dificultam a permanência na profissão, sendo eles: formação inicial e continuada; condições de trabalho (materiais, infraestrutura); relações interpessoais (pais, professores, gestão e secretaria de educação); desvalorização (salarial, institucional e social); reconhecimento profissional (comunidade escolar e sociedade).

Para concluir, esperamos que essa pesquisa possa colaborar para aprofundar e ampliar o debate sobre a formação e atuação profissional docente no país, que ainda tem muito que avançar e um longo caminho por trilhar até alcançamos uma educação com qualidade socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Albieri; NORONHA, Shirlyne Santos. Professores iniciantes da Educação Infantil e dos anos iniciais: desafios e práticas que favorecem a inserção profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n], 2015.
- ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUNE, Gisela Lobo Baptista Pereira; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?. **Revista Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, p. 103-121, 2014.
- ALVES, Roberlúcia Rodrigues. **Professores iniciantes egressos do Pibid em ação: aproximações à sua prática profissional**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- DANTAS, Larissa Martins. **Avaliação externa e prática docente: o caso do sistema permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú – CE**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- ALVES, Rubem. **Livro sem fim**. São Paulo: Loiola, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papyrus, 1994.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr, 2012.
- \_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, 1984, p. 61 – 73.
- \_\_\_\_\_. O Pibid deveria ser transformado em política de formação de professores. Entrevista, realizado por Ricardo Prado. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, jul./dez., 2015.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Violência nas escolas: o olhar dos professores**. São Paulo: Data Popular, 2013.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As Licenciaturas na Atualidade: nova crise. **Educar em Revista**, v. 51, p. 69-86, 2013.
- ARCOVERDE, Leo et al. Número de professores afastados por transtornos em SP quase dobra em 2016 e vai a 50 mil. **Globo News**, São Paulo, 21/11/2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Lei\\_11.502, de 11 de julho de 2007/2007/Lei11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Lei_11.502, de 11 de julho de 2007/2007/Lei11502.htm)>. Acesso em: 2 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/DF, 24 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012. Brasília, 2016. . Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009**. 2011. Brasília: MEC; DEB. 2012. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/stories/download/bolsas/DEB\\_RlatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx](http://www.capes.gov.br/stories/download/bolsas/DEB_RlatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRANDÃO, Denise Freitas; PARDO, Maria Benedita Lima Pardo. O interesse de estudantes de Pedagogia pela docência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 313-329, abr./jun. 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 13-80.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. **O que contam egressos do Pibid/Uece sobre as contribuições do programa para a formação docente?** 2015. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A formação e a identificação com a profissão de egressos de programa de inserção na docência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 97-122, jan./jun. 2016.

CARLOTTO, Mary Sandra. Prevenção da síndrome de burnout em professores: um relato de experiência. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, v. 22, n. 1, p. 31-39, jan./jun., 2014

CAMÂRA, Luciene. Cinco professores se demitem por dia das escolas estaduais. **O tempo**, Minas Gerais, 23 set. 2013. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/cinco-professores-se-demitem-por-dia-das-escolas-estaduais-1.717680>>. Acesso em: 24 set. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O conflito nasce quando o professor não ensina**. Entrevista, realizado por Cristiane Marangon e Roberta Bencini. Nova escola, 01 out. 2006. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/871/bernard-charlot-o-conflito-nasce-quando-o-professor-nao-ensina>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: CNE; CEB, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/2015/1242-res-cne-cp-002-03072015-fomracao-de-professores/file>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009, v. 1, p. 211-236.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 189-197, 2010.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.230-247, dez. 2014.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; RIBAS, Marciele Stiegler; Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago. 2014.

\_\_\_\_\_; GISI, Maria de Lourdes; EYNG, Ana Maria. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 309-329, maio/ago. 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Projeto de Pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID**. Fortaleza: Programa Observatório da Educação, 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magno Bonifácio de. **Pesquisa em Rede: Diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento**. Fortaleza: EdUECE, 2018 (Coleção Práticas Educativas).

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA THERRIEN, Sílvia Maria. (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: UECE, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; THERRIEN, Jacque; Nóbrega-Therrien, Silvia Maria; SALES, José Albio Moreira de. Formação de professores: a responsabilidade social da Universidade Estadual do Ceará. **Educação Brasileira**, v. 33, p. 42-69, 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. (Org.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 197p .

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: olha D'água, 1997.

FONSECA, Monica Padilha. **Porque desisti de ser professora:** um estudo sobre a evasão docente. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 32).

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil:** relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos. Elaboração de casos para o ensino de Administração. **Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, v. 2, n.2, p. 07-16, 2004.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: Distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores iniciantes:** Diferentes necessidades em diferentes contextos. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 33-44.

GUIMARÃES, Heriédna Cardoso; HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Um olhar para a construção de sentidos sobre a formação inicial de professores de Física do ensino médio. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017. São Luis. **Anais...** São Luís, Maranhão: [s.n], 2017.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores.** [S.l.]: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** forma-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico.** 2015. Disponível em:  
<[http://www.inep.gov.br/download/enade/2005/Resumo\\_Tecnico\\_ENADE\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/enade/2005/Resumo_Tecnico_ENADE_2005.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2017.

LARCERDA, Cecília Rosa. **A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar:** estudo com professores dos cursos de bacharelado. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira; Professores, desencanto com a Profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LEMONS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono:** o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEONI, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência:** necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Nas entrelinhas da escritura.** São Paulo: Annablume Editora, 2001.

JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e Pibid. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366, 2014.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **KATÁLY515**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Ana Paula Cordeiro, Simone Ghedini Costa Milanez (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília : Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LOUZANO, Paula; ROCHA Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MACIEL, Regina Heloisa; NOGUEIRA, Carla Valéria; MACIEL, Everton Cabral; AQUINO, Rachel. Afastamentos por transtornos mentais entre professores da rede pública do Estado do Ceará. **O público e o privado**, n. 19, jan./jun. 2012.

MARTINS NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Ano 23, n. 78, abr. 2002.

MARTINS, Maria Márcia de Castro; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Nos caminhos entre estágio Supervisionado e o Pibid: o que contam os licenciandos de Biologia? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas. **Anais...** Campinas, SP: Junqueira & Marinho Editores, 2012. p.4212.

MESQUITA, Elza; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspectiva dos candidatos a professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, 2012, pp. 59-77.

MEIRELES, Cecília. Qualidades de professor. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 1930.

MEIHY, José Carlos. Sebe; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2006.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil**. 152. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Campinas, São Paulo, 2014.

MOSCOSO, Lina. Violência e baixos salários afastam professores novatos. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 4 abr. 2011. Educação. Disponível em: <<http://diarionordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/violencia-e-baixos-salarios-afastam-professores-novatos-1.228301>>. Acesso em: 24 set. 2015.

MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no ensino superior: Conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2007.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras Iniciantes. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 382-400, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Professores Iniciantes o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Medicação, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 13- 15, 2001.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; JARDILINO, José Rubens Lima. Valorização e estímulo à docência: avanços e limites na perspectiva dos egressos do PIBID em Minas Gerais. In: JARDILINO, José Rubens Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVESTRE, Magali Aparecida. (Orgs.). **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 57-80.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **Education at a Glance 2014: OECD Indicators**. [S.l.]: OECD Publishing, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004.

PALAZZO, Janete. **A escolha do magistério como carreira: por quê (não)?** 2015. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n.160, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Socorro Lucena; Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3, p.5-24, 2005.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, v. 3, p. 51-67, 2009.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa. Docência como profissão: condições de trabalho e precarização. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.,; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais...** ANPAE. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 1. p. 1-13.

RABELO, Amanda Oliveira. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010.

RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, 2013.

ROCHA, Claudio Cesar Torquato; FALCÃO, Giovana Maria Belém; Farias, Isabel Maria Sabino de. Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica: o que contam professores supervisores do PIBID no Ceará?. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. (Org.). **Aprender a ser Professor - aportes de pesquisa sobre o PIBID.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015, v. 1, p. 95-115.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Casos de Ensino em Administração. **RAC**, v. 9, n. 2, p. 193-201, abr./jun. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103. jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012. Santiago. **Anais...** Santiago do Chile: [s.n], 2012.

SALDAÑA, Paulo. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de SP. **Estadão**, São Paulo, 31 ago. 2013. Educação. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>>. Acesso em: 24 set. 2015.

SANTANA, Otacílio Antunes. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. **Educação**, Santa Maria, v. 41, p. 311-327, 2016.

SILVA, Milena Colazingari. Quem quer ser professor? Uma análise social, econômica e cultural dos alunos de Pedagogia de uma universidade particular paulista. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – EDUCAÇÃO, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n], 2013.

SILVA, Silvina Pimentel. **Projeto O professor do ensino superior e a pesquisa: qual a relação e prática pedagógica**. Fortaleza: [s.n.], 2012.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Conferência - Políticas Públicas de Formação de Professores: o PIBID em foco. **Revista Exitus**, v. 3. n. 1, p.13-31, jan./jun., 2013.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, maio/ago., 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos**. Fortaleza: UECE, 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2014**. Pró-Reitoria de Políticas Estudantis - PRAE. Relatório. Fortaleza, 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - DADOS DA UECE: EVASÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

TOTALIZAÇÃO DE EVASÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UECE									
CENTRO	CURSO	NOME DO CURSO	INGRESSO	INGRESSANTE	ABANDONO	MATR. ATUAL	GRADUADOS	TRANSFERIDOS	DESISTENTES
CECITEC	215.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2010.1	17	4	0	13	0	0
CECITEC	215.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.1	36	12	5	18	0	1
CECITEC	215.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.2	2	1	1	0	0	0
CECITEC	215.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.1	16	6	6	3	0	1
CECITEC	215.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2013.1	30	5	25	0	0	0
CECITEC	215.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2014.1	41	15	23	0	0	3
CECITEC	215.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.1	34	13	21	0	0	0
CECITEC	215.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.2	1	0	1	0	0	0
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2010.1	85	17	19	44	0	5
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2010.2	86	24	18	41	0	3
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2011.1	86	21	20	37	4	4
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2011.2	86	16	25	38	0	7
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2012.1	81	19	34	25	1	2
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2012.2	85	18	58	2	1	6
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2013.1	81	21	51	2	2	5
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2013.2	88	23	50	0	5	10
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2014.1	82	15	57	0	5	5
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2014.2	94	9	78	0	4	3
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2015.1	103	13	71	0	13	6
CED	012.1	PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO	2015.2	107	12	86	0	4	5
CED	012.2	PEDAGOGIA - ADM ESCOLAR	2010.1	19	10	0	9	0	0
CED	450.1	PEDAGOGIA - REGIME ESPECIAL - PARFOR - LIC.	2011.2	40	7	0	28	0	5
CED	450.1	PEDAGOGIA - REGIME ESPECIAL - PARFOR - LIC.	2013.2	25	24	0	0	0	1
CED	808.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA	2010.2	351	0	113	223	1	13
CED	808.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA	2014.2	211	0	206	0	0	5
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2010.1	33	7	6	20	0	0
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2010.2	33	6	12	15	0	0
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.1	35	9	12	12	1	1
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.2	31	11	11	6	1	2
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.1	40	9	25	4	1	1
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.2	14	1	13	0	0	0
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2013.1	47	16	27	0	0	4
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2013.2	41	9	32	0	0	0
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2014.1	40	9	31	0	0	0
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2014.2	30	3	27	0	0	0
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.1	37	9	25	0	0	3
FACEDI	201.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.2	9	0	9	0	0	0
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2010.1	19	2	3	14	0	0
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2010.2	6	0	1	3	1	1
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.1	41	18	8	12	0	3
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.2	18	2	4	6	1	5
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.1	4	1	2	0	0	1
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.2	16	5	9	0	0	2
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2013.1	41	16	23	0	1	1
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2013.2	22	5	16	0	0	1
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2014.1	40	13	27	0	0	0
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2014.2	10	1	9	0	0	0
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.1	36	7	23	0	3	3
FAEC	202.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.2	2	1	1	0	0	0
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2010.1	30	7	13	7	2	1
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2010.2	14	3	4	5	0	2
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.1	42	8	10	18	2	4
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.2	17	3	10	3	4	1
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.1	9	4	3	2	0	0
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.2	3	3	0	0	0	0
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2013.1	41	6	33	0	1	1
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2013.2	4	0	3	0	0	1
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2014.1	40	14	24	0	0	2
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2014.2	1	1	0	0	0	0
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.1	42	15	26	0	0	1
FAFIDAM	204.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.2	3	0	3	0	0	0
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2010.1	40	7	5	26	1	1
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2010.2	3	2	0	0	1	0
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.1	31	7	5	16	0	3
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.2	5	2	1	0	1	1
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.1	40	12	7	19	0	2
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.2	1	1	0	0	0	0
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2013.1	42	11	27	0	1	3
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2013.2	1	1	0	0	0	0

FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2014.1	40	8	31	0	1	0
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2014.2	4	1	3	0	0	0
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.1	37	9	25	0	1	2
FECLESC	213.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.2	2	1	1	0	0	0
FECLESC	250.1	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.2	25	25	0	0	0	0
FECLI	208.2	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.1	39	8	1	29	1	0
FECLI	208.2	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2011.2	4	0	0	4	0	0
FECLI	208.2	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.1	29	7	2	18	0	2
FECLI	208.2	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2012.2	2	1	1	0	0	0
FECLI	208.2	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2013.1	40	9	29	0	0	2
FECLI	208.2	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2014.1	40	11	26	0	0	3
FECLI	208.2	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.1	39	4	34	0	0	1
FECLI	208.2	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	2015.2	1	1	0	0	0	0

## APÊNDICE B – ALUNOS REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

12/01/2018

Sala de Situação - Home

**Alunos Matriculados**

Painel de Matrícula

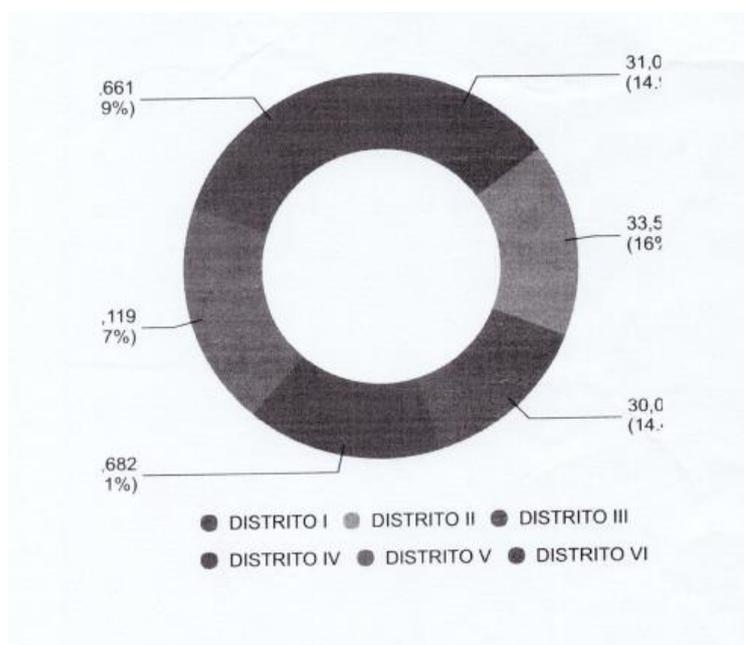
**210.624**

Alunos Matriculados Censo

Serição

**Matriculas por Distrito**

Serição



## APÊNDICE C – FORMULÁRIO ELETRÔNICO

**Formulário Eletrônico Egressos do Pibid – Pedagogia UECE**

Caro professor(a),

Estou realizando uma pesquisa sobre a permanência no magistério entre professores egressos do Pibid de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE/Fortaleza. Trata-se de um estudo de Mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da UECE e orientado pela professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias. Sua participação é fundamental e será mantido o sigilo da participação, motivo pelo qual solicito que responda as questões deste formulário. Agradeço, de antemão, sua colaboração.

Mikaele Cavalcante

Mestranda em Educação

**\*Obrigatório**

**Nome Completo \***

**Sexo \***

- Feminino  
 Masculino

**Idade \***

- 20 à 24  
 25 à 29  
 30 à 34  
 Acima de 34

**Telefone para Contato\***

**Facebook \***

**Graduação em Pedagogia \***

- Em andamento (Nesse caso, não é preciso responder as próximas questões)  
 Concluída

Ano de Ingresso

Ano de Conclusão

**Nível de Ensino? \*****Atuação Profissional no momento**

- Professor(a) Efetivo da rede pública
- Professor(a) Efetivo da rede privada (carteira)
- Outro

Especifique

Nível de Ensino

- Educação Infantil
- Educação Fundamental

**Situação Profissional**

- Efetivo da rede pública (concursado)
- Efetivo da rede privada (carteira assinada)
- Substituto/temporário (contrato)
- Outro

Especifique

**Quanto tempo de experiência profissional você tem?**

Considerando a partir da conclusão do curso de Pedagogia

- Não tem experiência
- Menos de um ano
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- Mais de 5 anos

**Quanto tempo participou do Pibid?**

Em meses

**Por que escolheu a docência como profissão?**

**Comente sobre a contribuição do Pibid para a sua formação e atuação profissional**

**Quais os principais desafios encontrados no início da sua carreira como professor(a)?**

**Você pretende permanecer na profissão?**

Explicite o motivo

**Na próxima etapa da pesquisa realizaremos um minicurso sobre a produção de narrativas reflexivas na formação docente. Indique sua disponibilidade e interesse em participar desse momento de nosso estudo?**

Ofereceremos certificação via EDUCAS/PPGE

- Sim
- Não

**Enviar**

## APÊNDICE D – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FORTALEZA

12/01/2018

Sala de Situação - Home

<b>Cargo</b>	<b>Total</b>
PROFESSOR PEDAGOGO	3686
PROF. NÍVEL MÉDIO	131
PROF. NÍVEO MÉDIO A	1
PROFESSOR DE ÁREA ESPECÍFICA	2.112
PROF. ORIENTADOR DE APRENDIZAGEM	94
PROFESSOR	3.177
PEDAGOGO A	1

**Formação**

<b>MEDIO</b>	<b>GRADUADO</b>	<b>ESPECIALISTA</b>	<b>MESTRE</b>	<b>DOCTOR</b>
20	1.365	4.920	423	49

## Disponibilidade do Quadro para Lotação



Situação	Total	%	Folha Mês Anterior (R\$)
Indisponível para Lotação	1341	14.57	R\$ 5.436.583,39
Disponível para Lotação	7861	85.43	R\$ 35.350.206,02
<b>Totais</b>	<b>9.202</b>	<b>100%</b>	<b>R\$ 40.786.789,41</b>

## Distribuição da CH dos Professores Disponíveis

<b>Situação</b>	<b>CH Atual</b>	<b>Total</b>	<b>Folha Mês Anterior (R\$)</b>
Totais		7.861	R\$ 35.350.206,02

<http://salasituacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/sala-situacao/conteudo.jsf?dashbord=rh>

## APÊNDICE E – NOTAS DE ENSINO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
 Centro de Educação – CED  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGCE  
 Mestranda: Maria Mikaele da Silva Cavalcante



### NOTAS DE ENSINO

#### RESUMO

O caso de ensino apresentado neste artigo trata sobre a permanência na docência, com ênfase para o primeiro ano de atuação profissional, em particular o choque de realidade sofrido nessa fase, que em geral é acompanhado de um misto de sentimentos, desafios, medos e solidão. A formação inicial, apesar de oferecer subsídios para uma atuação profissional competente, não é suficiente para preparar o professor para os desafios e imprevisibilidade que acompanha o exercício de ensinar, isto é aprendido no cotidiano, em meio aos acertos e erros. Durante o texto, apresentamos alguns conflitos que vivem os professores no início da carreira e que podem fazer com estes pensem em desistir ou permanecer na função docente.

#### FONTE DOS DADOS

A escrita do texto foi baseada nos desafios e motivações que são indicados pelos professores da Educação Básica. Utilizamos também, cartas sobre os motivos que levam professores a permanecer ou evadir da docência, que serviu como inspiração para o enredo da história.

#### OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Discutir a permanência na docência entre professores iniciantes, em particular, os desafios e prazeres vivenciados durante os primeiros anos de atuação profissional.

#### PROPOSIÇÕES PARA ANÁLISE DO CASO

O caso pode ser utilizado como instrumento para uma discussão coletiva ou individual. Em ambos as situações é ideal que seja realizada a leitura da narrativa pela pessoa que realizará a mediação, em seguida, pode ser feita uma comparação a realidade concretado do professor(es) participantes ou ainda, realizar perguntas, a partir da narrativa, para provocar e desvelar perspectivas e concepções sobre temáticas que envolvem a permanência na profissão. A seguir, sistematizamos algumas questões que podem ser trabalhadas, tendo como base este caso:

#### QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Você se identificação ou não com a situação descrita
2. Quais situações você considera que facilitaram inserção profissional, em particular, sua atuação/prática nesses primeiros anos de atuação?

3. Quais situações você considera que dificultaram sua atuação nesses primeiros anos de atuação profissional? Queria que você me desse exemplos/detalhasse/descrevesse tal como está aqui feito no caso.
4. Justificar porque você pretende permanecer na docência

#### SUGESTÕES DE MATERIAIS SOBRE A TEMÁTICA

##### Artigo:

- Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores

##### Dissertação:

- Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente

##### Tese:

- Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional

##### Documentários:

- Pro dia nascer feliz

##### Séries:

- When calls the heart
- Rita
- Merlin

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo para participar voluntariamente da pesquisa *Permanecer ou evadir da docência? Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid UECE*, investigação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

O estudo que está sendo realizado pela Mestranda Maria Mikaele da Silva Cavalcante<sup>39</sup>, sob a orientação da professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, tem como objetivo compreender os motivos que levam a permanência na profissão docente, considerando a relação entre a inserção profissional e atuação nos primeiros anos de docência entre professores iniciantes, egressos do Pibid de Pedagogia da UECE.

A coleta de dados dessa investigação abrange dois momentos: o primeiro com a utilização de um questionário eletrônico e o segundo pela análise de um caso de ensino; a participação na primeira fase da coleta de dados não implica na participação na segunda etapa.

Caso aceite participar, asseguramos o sigilo da participação em todos os momentos da pesquisa e na divulgação dos resultados. A gravação em áudio será utilizada unicamente para organização, tratamento e análise das informações pelos pesquisadores e utilizado somente para esta pesquisa.

Além disso, é importante destacar que a investigação não resultará em nenhuma despesa nem compensação financeira aos participantes. Caso você concorde em participar dessa pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua e a outra da pesquisadora responsável pelo estudo.

**Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, para ter ciência do estudo *Permanecer ou evadir da docência? Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid UECE*. Concordo**

---

#### CONTATOS

E-mail: mikaele262009@hotmail.com; Telefone: (85) 99116.0987; Endereço institucional: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UECE – Universidade Estadual do Ceará, Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi – CEP: 60.714-903 – telefone: (85) 3101-9818.

**voluntariamente em participar desta pesquisa, tendo clareza de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento.**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Entrevistador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Entrevistado

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.