

Volume 14, número 1, ano 2018.

SOBRE O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE Motivações iniciais e as interferências da formação inicial

Silvia Adriana Rodrigues¹
Alberto Albuquerque Gomes²
Simone Brandolt Fagundes³

Resumo: Neste artigo trazemos um substrato dos dados obtidos na pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Profissão docente: Formação, Identidade e Representações Sociais (GPDFIRS), com caráter qualitativo, longitudinal, junto a estudantes de dois cursos de Pedagogia, de distintas regiões brasileiras, com objetivo geral de compreender como se dá a evolução da aprendizagem profissional no processo de formação inicial para a docência. Dessa forma, o recorte ora apresentado refere-se à análise das respostas obtidas através do uso de questionário misto respondido pelos estudantes, em três momentos distintos do processo de formação inicial, acerca de sua motivação sobre a possibilidade de ser professor (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na análise dos dados notamos que, apesar de uma boa porcentagem dos participantes declarar um sentimento de motivação com a chance de ser professor da educação básica, no início e no final do curso, há um relativo decréscimo no percentual. Nesse contexto, as considerações a que chegamos dizem respeito à necessidade de inserir em programas de formação inicial de professores a discussão sobre a dimensão motivacional da profissão; de abrir espaço para a reflexão sobre e nas práticas formativas, que procurem assegurar momentos de debate e trocas de experiências entre os estudantes e seus formadores, de maneira que as narrativas de ambos produzam saberes que sedimentem uma escolha consciente pela carreira e possibilitem o exercício da docência, para além da garantia da empregabilidade.

Palavras-chave: Motivação. Pedagogia. Formação inicial.

ON THE EXERCISE OF THE TEACHING PROFESSION Initial motivations and the interference of initial training

Abstract: In this article we present a substrate of the data obtained in the research carried out within the scope of the Research Group: Teacher, Training, Identity and Social Representations (GPDFIRS), with a qualitative and longitudinal character, together with students from two Pedagogy courses from different Brazilian regions, with the general objective of understanding how the evolution of professional learning in the process of initial training for teaching takes place. Thus, the analysis presented here refers to the analysis of the answers obtained through the use of a mixed questionnaire answered by the students, in three different moments of the initial formation process, about their

¹Pedagoga Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal; Vice-líder do Grupo de Pesquisa GPDFIRS – FCT/UNESP. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-Campus do Pantanal

²Sociólogo, Doutor em Educação. Professor Assistente da Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente – SP; Líder do Grupo de Pesquisa GPDFIRS – FCT/UNESP. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

³Historiadora, Mestre em Educação. Professora de História da Rede Estadual de Educação – Presidente Prudente – SP; Membro do Grupo de Pesquisa GPDFIRS – FCT/UNESP. Rede Estadual de Educação de São Paulo

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

motivation about the possibility of being a teacher of the years elementary school. In the analysis of the data we noticed that, although a good percentage of the participants declare a sense of motivation with the chance to be a teacher of basic education, at the beginning and at the end of the course, there is a relative decrease in the percentage. In this context, the considerations we come to refer to the need to include in the initial teacher training programs the discussion about the motivational dimension of the profession; of space for reflection on and in the formative practices, that seek to assure moments of debate and exchanges of experiences between the students and their trainers, so that the narratives of both produce knowledge that ground a conscious choice for the career and make possible the exercise of the teaching, in addition to guaranteeing employability.

Keywords: Motivation. Pedagogy. Initial formation.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das duas últimas décadas, temos testemunhado o aumento exponencial de jovens ingressantes no ensino superior, notadamente, estudantes oriundos de classes populares. Faz-se importante afirmar que esse ingresso tem sido facilitado pelo incremento de políticas de Estado que favorecem a ampliação da oferta de vagas no ensino público em seus vários níveis.

No que diz respeito ao Ensino Superior, de acordo com publicação do Ministério da Educação,

Entre as políticas conduzidas no âmbito dessa Secretaria [Secretaria de Educação Superior - SESu], vale destacar os programas de ampliação do acesso à educação superior do governo federal, entre os quais despontam o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES). Destinados a alunos inseridos em famílias de baixa renda, concedem bolsa e financiamento, respectivamente, para o custeio do valor do curso em instituições privadas de educação superior. [...] Essas medidas representam um salto histórico em direção à superação da baixa taxa de jovens que alcançam os níveis mais altos de educação no país (BRASIL, 2014, p. 12).

Nesse contexto, um novo perfil de estudante adentra às universidades, notadamente, nos cursos de licenciatura, que acabam sendo os mais procurados pelos estudantes de baixa renda, seja pelas facilidades de acesso ou pela permanência neles, bem como da alta possibilidade de inserção no mercado de trabalho, ainda durante o processo de formação inicial.

Por outro lado, a escolha do curso superior e da profissão a ser exercida no futuro envolve uma série de condicionantes, que podemos classificar como sendo de fatores

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

endógenos e exógenos. Dentre os primeiros podemos referir-nos às influências familiares e às do círculo de amizades; já com relação aos fatores exógenos, podemos referir-nos às influências do meio escolar, dos círculos sociais mais ampliados, das demandas e expectativas do mundo do trabalho etc. Quando nos referimos à profissão docente podemos ainda acrescentar a motivação ancorada na experiência e na trajetória escolar dos sujeitos.

Fagundes (2015, p. 82) analisando a escolha da profissão comenta que “[...] a escolha de uma profissão, talvez seja um dos momentos mais significativos do início da trajetória do jovem ingressante num curso de graduação, no caso do nosso estudo, um curso de graduação que forma professores”.

Nesse contexto, pretendemos aqui tecer alguns comentários que situem as reflexões originadas da análise dos dados obtidos pelo GPDFIRS - vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, *campus* de Presidente Prudente (FCT/Unesp) - na pesquisa, que teve como objetivo geral acompanhar estudantes matriculados em cursos de Pedagogia ao longo de todo o processo de formação inicial para a docência, em distintas instituições públicas de ensino superior, com vistas à compreensão de como se dá a evolução da aprendizagem profissional.

Cabe salientar que o recorte ora apresentado diz respeito à análise dos dados acerca de questionamentos sobre a motivação de estudantes de cursos de Pedagogia, de duas distintas instituições públicas de ensino superior, sobre a possibilidade de ser um (a) professor (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em três momentos do processo de formação inicial.

2 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS...

Quando nos referimos aos fatores motivadores para o ingresso na função docente, entendemos que uma definição prévia do conceito seja importante. Assim, motivação é uma palavra com origem no verbo latino *movere*, que significa deslocar, fazer mudar de lugar; o mesmo radical de motivo, do latim *motivus*, que pode ser definido como causa ou razão que move alguém a realizar determinada coisa. Fita (1999, p. 77) pondera que a motivação implica “[...] um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”.

Considerando-se a afirmação anterior, podemos então tomar a motivação como um

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

fator interior essencial para que o sujeito se predisponha ou não a concretizar projetos, modificar situações de vida, conquistar novos postos de trabalho, adquirir conhecimentos, enfim, estabelecer as mais variadas mudanças em seu contexto existencial. Nesse sentido, ela tem a potencialidade de levar os sujeitos a estabelecerem um redimensionamento em seus propósitos iniciais, resultando em novas posições a serem assumidas diante da situação transformada.

Chiavenato (2005, p. 215), afirma que “[...] para compreender a motivação humana, o primeiro passo é o conhecimento do que a provoca e dinamiza. A motivação existe dentro das pessoas e se dinamiza com as necessidades humanas”. O conjunto dos estímulos que geram a motivação é conhecido como motivos; estes podem ser internos, quando provenientes de impulsos interiores, necessidades e comprometimentos próprios de cada sujeito; ou externos, quando se relacionam com fatores oferecidos pelo ambiente.

Em se tratando da dimensão subjetiva da motivação, esta inclui o modo pelo qual os indivíduos percebem as profissões e a si próprios nelas inseridos, interferindo nessa percepção aspectos como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade etc. (TARTUCCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

É certo que há fatores individuais que influenciam a escolha de uma profissão; no entanto, Gatti (2009) afirma que tal escolha é, na atualidade, realizada sob forte influência de fatores econômicos, da possibilidade de inserção no mercado de trabalho e, ainda, do *status* social que o ofício ocupa. Dessa maneira, nem sempre é considerada a identificação pessoal com a profissão ou mesmo as habilidades necessárias para seu desempenho, o que consideramos serem importantes elementos para a escolha de uma profissão, bem como para um bom exercício dela.

No que diz respeito especificamente à profissão docente, Garcia (1999), já afirmou ser importante atentar-se aos motivos que levam à escolha da docência como profissão, para que seja possível auxiliar os estudantes da melhor forma na sua inserção profissional, vislumbrando, em última instância, a possibilidade de um ensino de melhor qualidade, com profissionais satisfatoriamente preparados.

Gatti (2009) esclarece que o sentido atribuído ao “ser professor” está incorporado no contexto social, político e cultural mais amplo em que os estudantes vivem e, ainda, no processo de sua socialização escolar. A mesma autora assevera que a “[...] sociedade

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

brasileira passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar”.

Complementarmente Tartucce, Nunes e Almeida (2010, p. 450) lembram que na atualidade a sociedade cria uma expectativa sobre as tarefas da escola que não condiz com seu potencial, “[...] ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal de sua prática”. Diariamente, o professor se depara com outros desafios que interferem de forma direta na atividade de ensinar; a ele são interpostos os desafios de lidar com a falta de interesse dos alunos, salas superlotadas; a introdução das tecnologias de ensino (dentro e fora da escola) que produzem mudanças significativas na relação com o conhecimento (tanto por parte dos profissionais, quanto dos aprendizes).

Por um viés diferente, Enguita (1991) já denunciava a crise identitária dos professores; segundo o autor, nem a categoria, nem a sociedade, consegue entrar em um acordo sobre sua imagem social, seus campos de específicos de ação e, ainda, sobre a organização da carreira.

Por outro lado, é importante também verificar o potencial de transformação/mudanças que o curso de formação inicial provoca nos estudantes; isso porque, conforme afirmam Gomes, Rodrigues e Guimarães (2011), a formação para a docência deve passar pelo exercício de descoberta e análise do que o professor, como sujeito, faz do que é ser um bom profissional e da projeção que ele faz de si mesmo como sujeito histórico, indicando ainda que a formação é um processo que acontece no interior das condições históricas e objetivas em que os sujeitos se veem envolvidos. Zanchet, Fagundes e Facin (2012) complementam essa ideia apontando que os professores carregam consigo recordações e experiências individuais que acabam por singularizar não só sua vida pessoal, mas, de igual maneira e medida, a vida profissional.

Ao tratarmos da profissão professor, há que se considerar ainda o exponencial aumento de vagas nos cursos de licenciaturas oferecidos no Brasil, desencadeado não só pela exigência legal de formação específica para atuação na Educação Básica, implementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, mas também pela política de governo dos últimos anos de fomento à facilitação do acesso ao ensino superior conforme já mencionado.

Dados divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

“Anísio Teixeira” (INEP) indicam que em 2011 o Brasil contava com 7.911 cursos de licenciatura, sendo 4.065 (51,4%) desses cursos em instituições públicas e 3.846 (48,6%) em instituições privadas. Os números indicam ainda que existem 1.801 cursos de Pedagogia, sendo 611 (33,9%) oferecidos em instituições públicas e 1.190 (66,1%) em instituições privadas (FAGUNDES; GOMES, 2013, p. 10, grifos no original).

Essa expansão do ensino superior, em especial dos cursos de formação de professores, leva-nos a pensar sobre os sujeitos que neles ingressam, as trajetórias que antecedem sua chegada à universidade e em que dimensão a carreira de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é considerada por acadêmicos de cursos de Pedagogia.

3 METODOLOGIA E DADOS DA INVESTIGAÇÃO

Como já apontado, a discussão aqui apresentada é apenas uma parte dos resultados de uma investigação mais ampla desenvolvida sob a perspectiva qualitativa, que, segundo Chizzotti (2003, p. 1), permite-nos partilhar e extrair os “[...] significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Partindo desse princípio, para a obtenção dos dados utilizamos questionários mistos, em diferentes momentos da formação inicial, com a finalidade de traçar o perfil dos sujeitos (no início do curso), bem como coletar as impressões sobre a profissão docente e o processo de formação inicial (ao longo do processo).

Os sujeitos da pesquisa, conforme anunciado anteriormente, são estudantes de cursos de Pedagogia (formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) de duas instituições públicas, de distintas regiões brasileiras, a saber: FCT/Unesp e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus Pantanal* (UFMS/CPAN).

O perfil inicialmente verificado nas duas universidades em 2011, momento da primeira recolha de dados da pesquisa, era de estudantes jovens, sem exercer atividades remuneradas, com predominância do sexo feminino; este último dado permitiu-nos corroborar os recorrentes estudos que apontam a permanência do magistério como uma atividade exercida predominantemente por mulheres, pois, historicamente, a profissão remete a características consideradas como femininas, tais como a maternagem, paciência, atenção e cuidado para com as crianças.

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

Não podemos desconsiderar que no início do século XX profissões mais rentáveis afugentaram profissionais do sexo masculino do magistério, atraindo profissionais do sexo feminino. Porém, além desse contexto, a crença de que a mulher teria mais capacidade de empreender a socialização das crianças, característica da sua condição natural “materna”, e que o seu ensino na escola elementar seria uma extensão dessas atividades, contribuiu para que o magistério primário fosse considerado profissão feminina por excelência, reforçando o estereótipo de que a docência é uma profissão feminina.

Ao compararmos esses dados com o perfil apresentado no relatório da Unesco (2004, p. 45), observamos ser essa uma tendência nacional:

Segundo os dados da pesquisa, dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Percebe-se que, em relação às pessoas economicamente ativas (83.243.239), 58,13% são homens e 41,86% mulheres. Conclui-se que, no magistério, essa proporção assume características bem distintas.

É importante considerar que o perfil marcadamente feminino da profissão vinculado à noção de vocação aponta para um caráter de semiprofissão que, embora requeira formação específica, não está sustentado por saberes próprios e nem cumpre tarefas autônomas (BARROS; MAZZOTTI, 2009).

Outra inferência possível refere-se ao fato de que por se tratar de uma população jovem, o ingresso na carreira docente tende a ocorrer mais cedo:

Analisando os dados sobre o início da carreira docente, observa-se que ela tende a começar cedo, não raro antes da formatura. [...] 53% dos professores conseguiram seu primeiro emprego antes de concluir seus cursos de habilitação, o que pode ser decorrência da obrigatoriedade do estágio como prática docente. [...] A expansão do ensino público transforma o magistério em ocupação na qual ocorre relativamente rápida inserção no mercado de trabalho. A maioria dos professores iniciou a carreira em escolas públicas (70,3%), enquanto 28,2% começaram a trabalhar em escolas privadas. Atualmente, a maioria dos professores trabalha em escolas públicas (82,2%) e o restante afirma atuar em escolas privadas (UNESCO, 2004, p. 82-83).

Nessa direção, estão os dados trazidos por Gatti (2011) de que o perfil dos professores atuantes na América é predominantemente de mulheres, com tendência a serem mais jovens do que em países desenvolvidos, oriundas de famílias com capital cultural e econômico menor, cujo rendimento individual contribui de forma significativa para o orçamento familiar; tais informações ratificam os dados que encontramos em nosso estudo.

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

Nesse primeiro momento contamos com a participação de um total de 67 sujeitos, sendo 32 deles da UFMS/CPAN (que serão identificados nos dados como Sujeito CB) e 35 da FCT/Unesp (identificados como Sujeito PP). A pergunta lançada aos estudantes, no momento de seu ingresso no curso, inquiria-os sobre estarem muito ou pouco motivados para atuarem como professores da Educação Básica em um futuro próximo.

Do total geral dos estudantes, 82% indicaram que naquele momento estavam motivados a exercer a docência. No universo dos sujeitos da UFMS/CPAN, o percentual de 78%, apontaram estar muito motivados com a possibilidade de ser docente, sendo a principal razão indicada (com percentual de 44%) gostar de ensinar e/ou identificar-se com a profissão. “*Sou apaixonada pela profissão*” (Sujeito CB_25)⁴; “*Gosto dessa profissão e de passar para outras pessoas o que eu aprendo*” (Sujeito CB_32).

Entre os que indicaram não se sentirem motivados, as justificativas em maior percentual foram a não valorização social da profissão e o baixo salário (43%). “*O professor não tem o seu valor reconhecido e valorizado em nosso país*” (Sujeito CB_02).

Entre os estudantes da FCT/Unesp, temos também a grande maioria (85%) indicando muita motivação para atuar como professor. As justificativas mais apontadas foram identificar-se/gostar da profissão (50%) e a possibilidade de contribuir com o futuro/desenvolvimento das crianças (25%).

Entre os motivos para não querer exercer a docência repetem-se as indicações de desvalorização social, baixos salários, além de condições ruins de trabalho e desgaste provocado pela dinâmica da sala de aula.

Acreditamos que, ao ingressar num curso de formação de professores para atuar na Educação Básica, o jovem estudante nem sempre tem clara a dimensão das atividades e das responsabilidades que a profissão comporta, o que pode explicar um certo olhar idealista para a docência; sua percepção e discurso são, muitas vezes, fortemente regulados apenas pelas experiências como estudante, ou ainda por informações veiculadas pelo senso comum e meios de comunicação de massa.

Sobre essa questão, Mizukami e Reali (2002, p. 123) afirmam

⁴ Salientamos que tomamos a liberdade de subverter as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) usando o itálico não só para palavras estrangeiras, mas para dar maior destaque às respostas dos participantes da pesquisa.

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

[...] que de suas experiências prévias os professores em formação desenvolvem idéias orientadoras de suas práticas futuras [...]. Se estas idéias não são alteradas durante o período de formação básica, as experiências subsequentes como professor possivelmente as reforcem, consolidando ainda mais as compreensões prévias sobre o processo de ensino-aprendizagem e reduzindo as possibilidades de se alterarem em outras ocasiões.

Com relação aos dados obtidos no ano letivo de 2013, a pergunta lançada foi mais direta: “Com relação à possibilidade de ser um (a) professor (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, você se sente muito ou pouco motivado? Por quê?”; e, nesse momento, contamos com um total geral de 50 sujeitos (31 acadêmicos da FCT/Unesp e 19 da UFMS/CPAN).

Do total de geral de estudantes, 55% responderam sentir-se muito motivados com a possibilidade de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto que 45% se declararam pouco motivados, assinalando uma alteração significativamente negativa no percentual, revelando que o curso provocou alterações na percepção dos sujeitos sobre a profissão.

Entre os estudantes da FCT/Unesp que se sentiam muito motivados (61%), a justificativa mais recorrente foi a de que os conhecimentos adquiridos no curso despertaram o interesse pela profissão (26%): “[...] *tudo o que venho estudando me motiva a fazer o melhor para que ocorra uma educação de qualidade*” (Sujeito PP_12).

Sobre esse aspecto, cabe destacar que ao longo da formação inicial o processo de transformação das representações que os jovens estudantes carregam sobre ser professor, em saberes que podemos chamar de profissionais, permitem a esses sujeitos construir relações positivas com a profissão, conforme podemos observar no depoimento citado anteriormente.

Essa mesma alegação aparece entre os estudantes motivados da UFMS/CPAN (num total de 63%), também com maior percentual de indicação (33%). “*Porque através das experiências em estágios pude ampliar a minha visão a respeito e já me vi como uma futura educadora*” (Sujeito CB_12).

Além de justificarem a motivação, os excertos destacados revelam uma confiança na formação, nos conhecimentos nela adquiridos, sendo que algumas respostas salientam certa ênfase na teoria em detrimento da prática no processo de formação inicial: “*Estou tendo uma base teórica muito boa. Gostaria apenas que a parte prática fosse um pouco maior*” (Sujeito PP_27). Essa questão tem sido amplamente abordada em estudos que tratam das temáticas

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

que emergem no cenário da formação inicial, das práticas de estágio curricular supervisionado e da relação universidade/escola.

Dois aspectos podem ser destacados nos excertos acima: a formação inicial tem forte impacto nas decisões profissionais dos estudantes e os estágios são compreendidos como “experiências vivenciadas” que proporcionam o despertar para a educação. Sobre essa questão, Pimenta e Lima (2004, p. 45) afirmam que tais experiências,

[...] só tem sentido quando tem uma conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

Em ambos os grupos ainda foram mencionados como explicação para a motivação: o interesse pela faixa etária das crianças que frequentam o Ensino Fundamental; identificação com a profissão; o desafio apresentado; crença no potencial transformador da educação; e necessidade/desejo de fazer algo pela educação/crianças.

Sobre as duas últimas razões apontadas no parágrafo anterior, cabe o destaque de que as respostas dos estudantes deixaram transparecer motivos altruístas, de responsabilidade, auxílio e doação em relação à função docente. Inferimos que tais posicionamentos advêm de uma cultura histórica que legitimou a docência na esfera da vocação.

Nessa direção, Schaffrath (2009, p. 3) aponta que “[o] processo de estatização do ensino consistiu, para a política de formação docente, na substituição de um corpo docente religioso e sob o controle da Igreja, por um corpo de professores laicos, agora recrutados pelo Estado”, deixou profundas marcas no modelo do professor, que até hoje ainda é entendido por alguns como próximo do sacerdócio. As respostas a seguir corroboram tais observações: “*Sinto necessidade de fazer algo por nossas crianças*” (Sujeito PP_13); “*Amo essa profissão e sinto-me responsável pelo futuro do nosso país*” (Sujeito PP_29).

Quanto àqueles que se declaram pouco motivados, elencamos as seguintes categorias: condições precárias de trabalho; comportamento dos alunos e postura dos professores; pouca valorização profissional; não gosta da faixa etária; interesse por outros níveis de ensino; falta de preparação; e falta de interesse pela carreira.

Reafirma-se então que o desprestígio da profissão docente é um aspecto que determina a pouca motivação dos estudantes para seu exercício, categoria que podemos aproximar das respostas que citam as deficiências do sistema, a falta de investimento do poder público, as

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

más condições de trabalho, a violência e indisciplina na escola e os salários baixos como razões da não motivação. Estes são argumentos que foram/são amplamente expostos em trabalhos e produções acadêmicas, ou reportagens veiculadas pelas variadas mídias, que tratam das condições atuais da escola e que acabam reverberando no mal-estar docente.

A cada dia, oito professores concursados desistem de dar aula nas escolas estaduais paulistas e se demitem. A média de pedido de exoneração foi de 3 mil por ano, entre 2008 e 2012. Salários baixos, pouca perspectiva e más condições de trabalho estão entre os motivos para o abandono de carreira. Os dados obtidos pela reportagem por meio da Lei de Acesso à Informação são inéditos. A rede tem 232 mil professores - 120,8 mil concursados, 63 mil contratados com estabilidade e 49 mil temporários. A fuga de professores também é registrada na rede municipal de São Paulo, mas em menor escala. As escolas paulistanas têm média de 782 exonerações por ano desde 2008 (APEOESP, 2013).

Nessa direção, Oliveira (2009) indica que a desconformidade entre a formação profissional, as expectativas pessoais e as expectativas depositadas na escola e no professor, pelos diferentes sujeitos envolvidos com a escola, podem derivar características do chamado “mal-estar docente”. Tal conceito é entendido como sendo os efeitos permanentes de caráter negativo, resultantes das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, que afetam o equilíbrio pessoal do professor como insatisfação permanente com a profissão, desejo patológico de estar fora da sala de aula ou de abandonar a profissão.

Ao final do ano letivo de 2014, ocasião próxima à conclusão do curso, o questionamento lançado aos estudantes foi “Hoje, você repetiria sua escolha pelo curso de Pedagogia?”. Nesse momento da pesquisa contamos com um universo de apenas 26 sujeitos (16 estudantes da UFMS/CPAN e 10 da FCT/Unesp)⁵.

Entre os acadêmicos da FCT/Unesp foi unânime a afirmação positiva de repetir a escolha do curso. Sobre as razões para tal afirmativa, 60% dos sujeitos indicaram que o curso permitiu reafirmar a escolha da profissão docente e, complementarmente, outros 30% indicaram que o curso ofereceu “boas bases” para o exercício da profissão.

No que diz respeito aos estudantes da UFMS/CPAN, 87,5% deles indicaram que repetiriam a escolha com as mesmas indicações do grupo anterior de sujeitos: bom curso, que

⁵ Consideramos ser necessário esclarecer que o número de participantes da pesquisa diminuiu por pelo menos duas razões alheias à nossa vontade: no ano letivo de 2014 houve greve nas duas universidades e o período final de aulas estava com frequência muito baixa dos estudantes, bem como, nem todos aceitaram participar da pesquisa nesse último momento de recolha das informações.

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

deu base para exercício profissional e que permitiu reafirmar a opção pela docência, ambas com 35% de percentual.

Com relação às justificativas para a não motivação o apontamento foi sobre a dificuldade de atuação no campo. *“É um campo muito complicado para trabalhar. Apesar de apresentar inúmeras oportunidades, não repetiria minha escolha”* (Sujeito CB_04).

Acreditamos que a complexidade evidenciada como fator para a não motivação externada pelos estudantes, pode ter relação com a necessidade do estabelecimento de vínculos específicos com instituições e pessoas, com os instrumentos próprios do trabalho docente e com as organizações que envolvem os sistemas de ensino. Estes vínculos entendidos por nós como as relações que se instauram entre o professor, a escola e a dinâmica do trabalho docente, envolvem um ajuste entre as características pessoais de cada professor, as estruturas organizacionais e de funcionamento da escola do grupo de profissionais e do contexto social em que esses elementos (professor e escola) estão inseridos.

Nessa direção, inferimos que a não motivação pode ser resultado de dificuldades encontradas em estabelecer tais vínculos, que deveriam começar a ser construídos ao longo das etapas do curso de formação inicial, principalmente no momento dos estágios. É fato que o confronto entre a realidade vivida nas instituições e a idealizada (não só no curso de formação), acaba por não fomentar boas expectativas no futuro professor (a) com relação ao exercício da profissão.

Cabe ainda o apontamento de que a complexidade da docência evidencia que apenas os conhecimentos derivados dos cursos de formação não são suficientes para oferecer respostas aos dilemas encontrados cotidianamente no “chão da escola”; por isso, a necessidade da constante reconstrução dos saberes, da formação contínua.

Assim, faz-se importante retomarmos a ideia já amplamente discutida em diferentes estudos⁶, de que os modos de ser e estar na profissão docente são dinâmicas assentadas em saberes construídos pelos profissionais advindos não só da formação inicial, mas também de experiências anteriores a esse processo, da formação continuada, e, ainda, da prática profissional cotidiana.

⁶ Entre esses estudos destacamos os trabalhos clássicos de Nóvoa (1995); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (1999) etc.

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

4 ULTIMAS CONSIDERAÇÕES

A formação inicial de professores tem sido intensamente debatida nas duas últimas décadas, especialmente após a promulgação da LDB nº 9.394/96. Nos últimos anos essa discussão ocupa um espaço mais destacado, devido às grandes transformações econômicas e sociais ocorridas mundialmente que afetaram todos os setores da vida contemporânea, inclusive favorecendo e alterando o cenário da escola básica e da universidade, com o ingresso de parte significativa da população anteriormente excluída. Portanto, pensar as condições em que essa formação acontece implica em investigar o espaço da formação inicial e refletir sobre as rupturas e permanências do modelo técnico/racional predominante nas instituições de ensino do país.

Dentre outras questões relevantes reveladas no estudo realizado no âmbito do GPDFIRS, a motivação dos estudantes para exercer a profissão docente merece especial destaque quando a relacionamos com o contexto da formação inicial, com os currículos dos cursos de licenciatura e com as práticas de estágio supervisionado que compõem seu cronograma. Trata-se de conhecer e reconhecer os motivos que geraram a escolha e que influenciam diretamente na forma de pensar e agir dos sujeitos.

Como destacamos anteriormente, a coleta de dados foi efetivada em três momentos diferentes, nos anos letivos de 2011, 2013 e 2014, o que nos permitiu observar uma oscilação decrescente com relação à motivação para a opção pelo exercício da docência.

Na primeira coleta de dados (2011) verificamos elevado percentual de sujeitos que manifestaram a intenção de ser professor (82% do total de respondentes) com significativa alteração decrescente na segunda coleta (2013), quando 55% dos respondentes indicaram sentir-se muito motivados com a possibilidade de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando que o curso provocou alterações na percepção desses sujeitos sobre o exercício da docência. Diante desses dados, inquiremos: quais foram as efetivas influências do curso na construção de novas percepções? Por quais razões o curso de Pedagogia não mantém os alunos motivados a exercer a profissão que supostamente escolheram? Que medidas/attitudes seriam necessárias para reverter os indicadores negativos?

Tais questionamentos emergem ainda que na última coleta de dados tenhamos verificado a elevação dos percentuais de alunos bastante motivados para o exercício da

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

docência (92%); isto porque o número total de sujeitos respondentes da última coleta diminuiu substancialmente em relação às anteriores.

Com relação às respostas dos estudantes verificamos que a porcentagem dos sujeitos que se sentem muito motivados, com a possibilidade de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, revela visões idealistas e salvacionistas a respeito da profissão. Acreditamos que isso ocorre porque a herança histórica do entendimento da docência como “missão” ainda interfere de forma significativa na percepção desses sujeitos, de forma geral, sobre a profissão. No entanto, enquanto os discursos e as expectativas sobre o professor ser o “salvador da pátria” não coadunam com a realidade, uma vez que, na prática cotidiana, não são oferecidas as condições que permitam responder de forma adequada ao que se espera desse profissional.

Ainda sobre a questão da missão da docência, Gatti e Barreto (2009, p. 239) tensionam que:

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político.

Em contraponto, os sujeitos que se definem pouco motivados apontam o desprestígio da profissão - evidenciado principalmente pela precarização do trabalho docente, baixos salários, ausência de investimento do poder público, entre outros - como o principal motivo para essa postura, que em muitos casos se estabelece a partir das experiências vividas no estágio supervisionado. Sobre a rejeição em seguir a carreira profissional na docência, nossos dados ratificam o estudo de Gatti (2009), que indica as mesmas justificativas oferecidas no cenário de desmotivação de estudantes de licenciatura (de forma geral), para assumir futuramente a profissão que inicialmente escolheram.

Especificamente sobre o papel do estágio supervisionado, Fagundes (2015, p. 58) argumenta que este é,

[...] um dos seus momentos fundamentais, já que pode ser a primeira oportunidade de contato com a escola, na condição de futuro professor, de muitos estudantes em formação. Além disso, é uma possibilidade de articulação entre a teoria acadêmica e a reflexão dessa teoria na ação, mediada pelo cotidiano da escola e o inédito que ele pode oferecer.

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

Acreditamos que essa primeira experiência revela de fato o cotidiano e a rotina do ambiente escolar desvelando as más condições de trabalho, a carência da escola no que diz respeito a elementos como condições materiais, segurança de estudantes e professores, dentre outros. Por outro lado, faz-se importante retomar a ideia de que nos últimos tempos a “profissão professor” tem sofrido uma contundente desqualificação profissional, advinda, entre outros fatores, do descaso das políticas públicas com a formação e atuação desses profissionais, até mesmo com a democratização do ensino e do acesso à carreira do magistério; este último fato implicou na ampliação das camadas sociais que buscam essa profissão, sendo a maioria oriunda do ensino público (em grande medida) precário.

No que diz respeito à visão positiva da profissão, alguns depoimentos dos estudantes reafirmam a ideia de que boas “experiências” na formação inicial despertam e incentivam o gosto pela profissão. Nessa direção, Gatti (2009) afirma que é preciso incrementar o ambiente escolar (nos diferentes níveis) para que os estudantes tenham boas experiências na escola, uma vez que uma vivência positiva nesse espaço pode interferir de modo efetivo nas intenções dos estudantes em seguir a carreira docente. Em igual medida, más experiências podem ser decisivas para que o estudante em formação não projete um futuro profissional como professor da Educação Básica.

De outra forma, importante reafirmar o apontamento de que ao ingressar no curso de formação de professores os estudantes ainda não têm clareza, e até amadurecimento, para compreender as várias dimensões e implicações da profissão docente. Diante dessa assertiva, Veiga (2008, p. 14), salienta que engendrar um curso de formação de professor, implica criar condições para que os estudantes apreendam “[...] a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão e crítica”.

Assim, uma das considerações a que chegamos, apesar de termos clareza de que não podemos generalizar nossos “achados”, diz respeito à necessidade de inserir nos programas de formação inicial de professores aspectos relativos à dimensão motivacional, reflexões pautadas sobre e nas práticas formativas; assegurando, dessa forma, um espaço de discussões e trocas de experiências entre os estudantes e seus formadores, de maneira que este diálogo produza saberes que sedimentem uma escolha consciente pela carreira e possibilite o

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

exercício da docência para além da garantia da empregabilidade, pois os modos de ser e estar na profissão docente dependem, em grande medida, do (re) conhecimento dos sujeitos como atores sociais que devem desempenhar funções específicas.

REFERÊNCIAS

APEOESP – Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/publicacoes/apoesp-urgente>>. Acesso em: 13 set. 2013.

BARROS, C. L. S.; MAZZOTI, T. B. Profissão docente: uma instituição psicossocial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014*. Brasília, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 2. p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

ENGUIITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 04, p. 41-61, 1991.

FAGUNDES, S. B. *O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação inicial do professor*. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.

FAGUNDES, S. B.; GOMES, A. A. A relação universidade/escola na formação inicial dos professores. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - SIPD - Cátedra UNESCO - II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. *Anais...* Curitiba, 2013.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 65-135.

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

GARCIA, C. M. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. *Atratividade da carreira docente*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório de Pesquisa).

GATTI, B. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, A. A.; RODRIGUES, S. A.; GUIMARAES, C. M. Trabalho docente e políticas de formação em Presidente Prudente-SP. In: ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, IV, 2001, Corumbá. *Anais...* Corumbá: UFMS, 2011. v. 1. p.1-15.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. de M. (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contexto e práticas*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, C. A. V. *Formação de professores: identidade e “mal-estar docente*. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHAFFRATH, M. A. S. *Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos*. Universidade Estadual de Maringá. s/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.pdf>> . Acesso em: 04 set. 2013.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARTUCCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200008>. Acesso em: 24 jul. 2017.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*/Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

Volume, 14, número 1, ano , 2018.

VEIGA, I. P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P.; D'ÁVILA, C. (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-22.

ZANCHET, B. M. A.; FAGUNDES, M. C. V.; FACIN, H. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 84-97, jan./jul. 2012.