

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 52

6 de abril 2020

ISSN 1068-2341

## Fico Porque Preciso? Permanência e Entrincheiramento na Carreira de Docentes da Rede Pública Básica de Ensino

*Rafaela de Almeida Araújo*  
*Valéria Araújo Furtado*  
*Tereza Cristina Batista De Lima*  
✧

*Ana Paula Moreno Pinho*  
Universidade Federal do Ceará  
Brasil

**Citação:** Araújo, R. A., Furtado, V. A., Lima, T. C. B., & Pinho, A. P. M. (2020). Fico porque preciso? Permanência e entrincheiramento na carreira de docentes da rede pública básica de ensino. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(52). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4878>

**Resumo:** Este estudo analisa o modo como a permanência de docentes da rede pública é afetada pelo entrincheiramento nas três dimensões, de Carson, Carson e Bedeian (1995). Para tanto, buscou-se, inicialmente, compreender a trajetória dos docentes por meio de sua inserção na carreira, para assim investigar como os investimentos realizados pelo professor provocam a sua permanência no ofício, identificar aspectos emocionais que podem estar relacionados a essa permanência e analisar as possíveis opções de permanência na profissão docente. Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa e descritiva, realizada mediante entrevistas semiestruturadas com 15 docentes da rede básica de ensino do Estado do Ceará, Brasil. Os resultados apontam que a inserção se deu, principalmente, por meio da familiaridade com a disciplina escolhida e do sentimento de vocação com o trabalho desenvolvido na docência, mas que muitas vezes era permeado pela facilidade do ingresso no curso de licenciatura; o investimento mais significativo

que os faz manterem-se no caminho docente é a segurança proporcionada pelo fato de ocuparem um cargo público. Os aspectos emocionais positivos foram os que mais se destacaram, como a possibilidade de transformar a vida dos discentes, sobrepondo-se, inclusive, às situações negativas vivenciadas em sala de aula. Por fim, percebeu-se que os professores vislumbram várias opções de evolução profissional na docência e que, caso deixassem de lecionar, as motivações estariam relacionadas aspecto financeiro e a reformas no ensino provenientes de decisões político-educacionais.

**Palavras-chave:** Permanência; Entrenchamento; Professores; Rede Pública

### **Stay because I need to? Permanency and entrenchment in teacher careers within public education**

**Abstract:** The present study aims to analyze how the permanence of teachers within public education is affected by entrenchment, according to the three dimensions of Carson, Carson, and Bedeian (1995). We describe the trajectory of teachers through their occupational embeddedness; investigate how the investments in the career made by the teacher help him or her to remain in the career; identify emotional aspects that may be related to career permanence; and analyze the possible alternatives of permanence in the teaching career. This research is characterized as qualitative and descriptive, conducted through semi-structured interviews with 15 teachers from basic education in the State of Ceara, Brazil. The results indicate that occupational embeddedness mainly stemmed from familiarity with the chosen discipline and the sense of vocation with the teaching work; the most significant investment that keeps individuals in the teaching profession is the security of holding a public office; the positive emotional aspect that stood out the most was the possibility of transforming the lives of the students, irrespective of negative situations experienced in the classroom. Finally, it was possible to conclude that teachers perceive several career alternatives within teaching and that, if they stopped teaching, it related to financial issues or educational reforms coming from political decisions.

**Keywords:** Permanency; Entrenchment; Teachers; Public education

### **¿Me quedo por que necesito? Permanencia y atrincheramiento en la carrera de docentes de la red pública básica de enseñanza**

**Resumen:** En este artículo se hace un análisis de cómo la permanencia de docentes de la red pública se afecta por el atrincheramiento en las tres dimensiones: de Carson, Carson y Bedeian (1995). Para alcanzar la meta, inicialmente, se buscó comprender la trayectoria de los docentes por medio de su inserción en la carrera y así investigar cómo las inversiones realizadas por los profesores provocan su permanencia en el oficio, identificar aspectos emocionales que pueden estar relacionados con su permanencia y hacer un estudio de las posibles opciones de permanencia en la profesión docente. Esta investigación se caracteriza como cualitativa y descriptiva, realizada mediante entrevistas semiestructuradas con 15 docentes de la red básica de enseñanza del Estado de Ceará, Brasil. Los resultados indican que la inserción ocurrió, principalmente, por medio de la familiaridad con la disciplina elegida y de su sentimiento de vocación con el trabajo desarrollado en la docencia, sin embargo, muchas veces era permeado por la felicidad de la admisión en el curso de licenciatura; la inversión más significativa que les hace mantenerse en la docencia es la estabilidad adquirida cuando se ocupa un empleo público. Los aspectos positivos fueron los más destacados como la posibilidad de transformar la vida de los discentes y esto se sobrepone, incluso, a las situaciones negativas vivenciadas en el aula. Por último, se nota que los profesores vislumbran varias opciones de desarrollo profesional en la

docencia y que, si abandonaran la profesión, las motivaciones estarían más relacionadas con el aspecto financiero y las reformas en la enseñanza provenientes de decisiones político-educacionales.

**Palabras-clave:** Permanencia; Atrincheramiento; Profesores; Red pública

## Introdução

A estabilidade em um emprego se tornou privilégio de uma minoria ligada ao serviço público (Magalhães, 2008), atraindo cada dia mais pessoas já que sua seleção é feita com base no mérito da escolha de pessoas com o perfil adequado para desempenhar as atividades do cargo (Macêdo, Gomes, Costa & Finger, 2016).

Para Botelho e Paiva (2011), as vantagens apontadas pelos servidores públicos e que definem a sua permanência nas organizações estão relacionadas a estabilidade, flexibilidade de horário, segurança e tranquilidade, para desenvolverem as tarefas, proporcionando, com efeito, possibilidade de melhor qualidade de vida.

Em tais circunstâncias, o significado de ser “servidor público” implica especificidades dos vínculos de permanência com a organização, resultando na necessidade de novos arranjos de comportamentos e hábitos das pessoas no contexto das organizações públicas (Rodrigues, Bastos & Gondim, 2013).

De igual maneira como trazem satisfação, esses componentes podem aumentar o entrincheiramento na carreira, fazendo com que o trabalhador permaneça na organização por associar sua saída a perdas (Botelho & Paiva, 2011). Segundo Campos, Leite, Travassos e Prestes (2009), é evidente a permanência dos trabalhadores em algumas organizações públicas por não encontrarem outra que lhes ofereça mais vantagens e benefícios financeiros e sociais do que aqueles a que pertencem.

Tais fatores podem atuar como motivadores para imobilização do trabalhador, que dificulta a mudança de ofício, uma vez que foram realizados investimentos na profissão (Carson, Carson & Bedeian, 1995). Tal imobilização é retratada como entrincheiramento, o que é ocasionado com base no acúmulo de investimentos numa ocupação que enseja custos emocionais no caso de mudanças ocupacionais, que, por fim, resultam no limite da percepção de opções de carreira (Magalhães, 2008).

O conceito de entrincheiramento no ofício denota três dimensões: os investimentos perdidos em uma eventual mudança; os custos emocionais relacionados às ligações rompidas com a possível mudança de carreira profissional; e a falta de opções de ocupação, que consistem na percepção de perda de opções disponíveis com uma mudança profissional ou opção noutro mister (Carson, Carson & Bedeian, 1995).

Ante o exposto, aflora esta indagação de pesquisa: Como as dimensões do entrincheiramento afetam a permanência no ofício docente público?

Para tanto, este estudo tem por objetivo geral analisar como a permanência de docentes da rede pública é afetada pelo entrincheiramento nas suas três dimensões. Como objetivos específicos a demanda sob relato busca: i) compreender a trajetória de docentes por meio de sua inserção na carreira; ii) investigar como ocorrem os investimentos aí realizados pelo professor de modo a promover a sua permanência; iii) identificar aspectos emocionais que podem estar relacionados à permanência na profissão; e iv) estudar as possíveis opções no âmbito das funções docentes.

Este artigo se propõe examinar a evolução profissional docente da educação básica pública por se tratar de um grupo de significativa importância no contexto educacional do País ao considerar sua função indispensável e insubstituível no movimento de transformação da sociedade (Leone, 2012). Os professores enfrentam condições adversas de trabalho - aspectos do dia a dia - como

perda ou falta de prazer, interações negativas com o pessoal, más condições de trabalho, mau comportamento dos estudantes, alta carga laboral, estresse (Howes & Goodman-Delahunty, 2015), os baixos salários, desprestígio profissional (Lapo & Bueno, 2003), a escassez de incentivo ao aperfeiçoamento profissional (Scheibe, 2010), escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional e falta de segurança no contexto escolar (Silva & Carlotto, 2003). Mesmo com todas essas injunções, os docentes atuam na conquista e transmissão do conhecimento. Tais singularidades impulsionam ao estudo do trajeto docente e dos vínculos que este desenvolve durante sua carreira profissional.

Este estudo se justifica pela contribuição a uma suprimida lacuna dos estudos organizacionais, visto que é observado, até o momento, acentuado volume de pesquisas relativas a assuntos como reflexões (Emmel & Krul, 2017) e desafios da docência (Oliveira, 2009; Prado, Coutinho, Osvaldo & Villalba, 2016; Scheibe, 2010), doenças ocupacionais, como burnout (Borba, Diehl, Santos, Monteiro, & Marin, 2015; Silva & Carlotto, 2009), estresse (Dalagasperina & Monteiro, 2016), e doenças advindas das condições de trabalho inadequadas, assim como pela sobrecarga de atividades correlacionadas às duplas ou triplas jornadas (Pinho, Ferreira & Pina, 2018), entre outros, e a exígua quantidade de trabalhos dirigidos a compreender os motivos da escolha e permanência na profissão docente.

O presente estudo traz representativas considerações à pesquisa organizacional, haja vista que até o momento foram identificados poucos estudos sobre o entrincheiramento de carreira em profissionais da educação de nível superior (Rowe & Bastos, 2008; Rowe, Bastos & Pinho, 2011) e não foram encontrados estudos sobre esse entrincheiramento dirigido a professores da educação básica. Além disso, este estudo objetiva contribuir para uma visão de como o atual momento vivenciado nas políticas públicas educacionais brasileiras traz influxos para a docência.

Com efeito, o estudo tem como objetivo contribuir para a redução deste hiato na literatura. Além disso, se propõe exprimir uma nova perspectiva sobre o trabalho dos professores de educação básica da rede pública para que possam ser vistas novas políticas públicas que viabilizem um melhor ambiente de trabalho para estes profissionais.

Este estudo segmenta-se, além desta introdução, em mais quatro seções. Na segunda, é oferecida a fundamentação teórica utilizada para compreender as dimensões do entrincheiramento e como se delinea o trabalho de professores na rede pública. Na terceira, estão expressos os procedimentos metodológicos, ao passo que, na quarta seção, é procedida à análise dos indicadores, e feita uma discussão sobre os principais achados. Na seção de remate – a quinta – vêm as considerações finais.

## **Entrincheiramento na Profissão**

O entrincheiramento é conceitualmente associado aos construtos do comprometimento e da inserção ocupacional (Zacher, Ambiel & Noronha, 2015), visto como a vinculação do trabalhador com seu ofício, em função dos investimentos já feitos, dos custos emocionais associados a uma possível mudança ou da falta de caminhos alternativos, de sorte que, assim, representa uma imobilidade que dificulta a troca de profissão (Carson, Carson & Bedeian, 1995). Tal imobilidade é desencadeada tanto por fatores psicológicos como econômicos que, em conjunto, inibem a probabilidade de mudanças (Carson, Carson, Phillips, & Roe, 1996).

Ao escolher e buscar o sucesso em um trabalho profissional, a pessoa cria laços que a ligam a esta trajetória por outras razões que não uma afinidade afetiva (Carson et al., 1996). Essas pessoas são vistas como entrincheiradas, pois permanecem na profissão por necessidade ou falta de opções (Lima et al., 2015).

Os trabalhadores entrincheirados podem ser de dois tipos: os que se sentem encurralados em suas atividades e sem perspectiva de mudança e os que estão insatisfeitos com suas ações profissionais, mas permanecem nela (Carson et al., 1996). Pinho, Bastos e Rowe (2015) ao tratarem do entrincheiramento com foco na organização, entre trabalhadores de diferentes setores, afirmam que o sentido atribuído ao indivíduo entrincheirado é de um trabalhador acomodado, inseguro, com medo de mudança e que luta por sobrevivência.

O conceito de entrincheiramento denota três dimensões. A primeira procura compreender quais as crenças de investimentos realizados, representadas por treinamentos acumulados, dispêndio de dinheiro ou tempo que, vinculados a uma possível mudança de atividade, significa perdas ou substancial redução de seu valor. Nesta dimensão, geralmente, possui escolaridade avançada ou alguma certificação para entrar na profissão escolhida (Carson et al., 1995).

Além disso, a pessoa, ao refletir acerca da mudança, considera os investimentos realizados até o momento para o seu sucesso, que seriam perdidos ou considerados inúteis caso ocorresse uma mudança para uma nova (Bedeian, 2002). Afastar-se provocaria, além de sentimento de frustração, sensação de fracasso em não ter obtido sucesso com seus esforços (Lapo & Bueno, 2003). Com o passar do tempo, surgem, também, outros investimentos e custos indiretos que determinam a continuidade da profissão, como, por exemplo, a aposentadoria (Carson et al., 1996).

A segunda dimensão proposta busca compreender quais os custos emocionais causados com uma mudança, podendo ser compreendidos como os riscos socioemocionais esperados quando o empregado toma a decisão de uma nova trajetória (Carson et al., 1995). Além disso, esses custos emocionais incluem as rupturas de relações interpessoais, como prejuízo de amizades de colegas de trabalho, o rompimento de vínculos profissionais e a perda de contatos e redes profissionais bem estabelecidos que possam causar algum tipo de “ressarcimento” emocional (Zacher et al., 2015).

Por fim, faltas de opções profissionais são vistas como as percepções que a pessoa tem sobre as opções de novas oportunidades na sua trajetória profissional (Carson et al., 1995). Os funcionários podem receber influência em maior ou menor grau em cada uma dessas três dimensões, com a soma deles representando o entrincheiramento geral (Blau, 2001).

Carson, Carson e Bedeian (1995) ainda apontam a possibilidade de o funcionário entrincheirado fazer as pazes com suas funções, passando a se sentir satisfeito e reconciliado com sua situação, não mais expressando disfunções a eles próprios e as suas organizações.

É fundamental que as organizações identifiquem estratégias para evitar que seus colaboradores se vejam entrincheirados, promovendo intervenções no plano individual e organizacional (Zacher et al., 2015). O envolvimento deles em atividades especiais, o aconselhamento contínuo, aprendizagem à extensão da vida e a possibilidade de obterem mais autonomia e mais responsabilidade proporcionam maior segurança em seu ambiente laboral para que, caso necessário, possam repensar com otimismo sobre distintas opções de misteres funcionais (Carson & Carson, 1997). Para Wilson, Liddell, Hirschy & Pasquesi (2016), entrincheirados podem ser reanimados com a disponibilidade de novos cargos e de responsabilidades, e seus superiores podem aproveitar essas oportunidades, instigando a liderança como modo de anular os pontos negativos do entrincheiramento e despertar o comprometimento.

A percepção de estar entrincheirado pode incluir o desejo de evitar o estigma social associado com a retirada da e receios de que a idade e a especificidade das competências limitem a empregabilidade, ceticismo sobre o futuro potencial de ganho (Carson et al., 1995); e a relutância em abandonar o status associado ao emprego (Rowe, Bastos & Pinho, 2011). Dessa maneira, pode-se concluir que o entrincheiramento compõe, ante as incertezas e hesitações, uma atitude inerte e defensiva que a pessoa acolhe e que culmina por impedi-la de fazer investimentos em uma nova frente funcional (Baiocchi & Magalhães, 2004).

Ante o exposto, é possível perceber que o entrenchamento é um vínculo construído pela pessoa o seu ofício, antes mesmo de sua inserção profissional, tornando-o não somente comprometido com suas atividades, mas também imobilizando-o e deixando-o descrente com as novas oportunidades na sua trajetória profissional.

### **Trajetória Docente na Rede Pública Básica de Ensino**

A investigação sob relatório tem como foco professores do ensino médio básico. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), no artigo 35, o ensino médio é expresso como “...etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos” (p. 24). Ainda perante a mesma Lei, no artigo 61, “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos” (p. 41).

Os misteres do professor são assinalados por fases no ciclo de vida da trajetória profissional como o ingresso nesta e o momento em que já possui certa estabilidade. Além disso, a fase de se pôr em questão sobre sua opção profissional pode surgir da visão de uma rotina monótona vivenciada em sala de aula, ano após ano, ou por um desencanto das experiências vividas, bem como pela realização de balanços de vida que desencadeiam a ideia de pânico e inviabilidade de seguir outras; o período da serenidade e do distanciamento afetivo no qual se aproxima da aposentadoria; o momento do conservadorismo e lamentações e, por fim, a fase do desinvestimento (Huberman, 1995).

Machado (2018) investigou os motivos que conduzem as pessoas a optarem pelo trabalho docente. No levantamento e análise dos dados, verificou-se que uma das razões de ingresso mais citadas foi de ordem pessoal, porém os indicadores incidiram noutros fatores determinantes, como, por exemplo, alguns dos professores relataram que ingressaram na carreira por acaso e que não possuíam inicialmente a pretensão de lecionar; outros, porém, optaram pelo concurso para professor pela falta de opções de trabalho oferecidas no mercado. Com efeito, seus resultados evidenciaram que a escolha pela profissão docente decorreu, nem sempre, pela identificação, mas como uma oportunidade.

A inserção profissional de professores é evidenciada por pretextos intrínsecos-altruístas ou razões extrínsecas (Balyer & Ozcan, 2014). A escolha é altruísta quando o trabalho é caracterizado como socialmente valioso e importante. Na visão de Podolsky, Kini, Darling-Hammond & Bishop (2019), apenas o altruísmo não é suficiente para atrair candidatos de alta capacidade para a profissão e mantê-los na sala de aula. Com efeito, o papel do professor conduz intensa simbologia na vida do corpo docente. A principal função ainda parece que é de ensinar, mas esse fenômeno acontece, também, paralelamente ao trâmite transferencial no qual o aluno internaliza em si algo do professor. A relação do espelhamento é um dos elementos que mais é acionado na interação professor-aluno, configura “a construção do eu pelo outro” (Neves, Costa & Costa, 2018).

Outras razões que envolvem a escolha da posição de ser docente são vistas como extrínsecas aos professores e a opção pode acontecer por influência de outras pessoas, como pais, professores ou colegas, por motivos econômicos e de serviço ou o status social que aquele cargo (Balyer & Ozcan, 2014). Para tornar a profissão docente significativamente mais atrativa, faz-se necessária a implantação de uma política de melhores salários, haja vista que há intensiva relação entre o nível salarial e a procura pela profissão, o que reforça a ideia de que melhores salários beneficiam o recrutamento de profissionais para o magistério (Sampaio et al., 2002).

Os primeiros anos de exercício são determinantes para a permanência na profissão docente (Mira & Romanowski, 2015), a depender das condições de socialização do trabalho oferecidas, com as relações interpessoais com seus pares e com o núcleo gestor da unidade escolar, das experiências que a prática docente proporciona e do apoio recebido na capacitação e desenvolvimento do ofício (Papi & Martins, 2010). Baixos salários, precárias situações, insatisfação no trabalho e desprestígio

funcional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores deixem a docência (Lapo & Bueno, 2003), visto que, para os recém-admitidos à profissão, os conhecimentos adquiridos na graduação em programa universitário são insuficientes para a inserção na prática docente (Ceolim & Caldeira, 2017).

Podolsky et al. (2019) constaram que professores iniciantes que receberam preparo adequado tinham uma probabilidade duas vezes e meia menor de abandonar a profissão após um ano de início do que aqueles com pouca ou nenhuma formação pedagógica. A retenção efetiva de professores é crucial para garantir que estes estejam bem preparados e engajados em todas as escolas (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019).

Para Pereira Jr e Oliveira (2016), é necessário garantir a permanência dos professores nas instituições de ensino, dado que a rotatividade dos docentes é um dos problemas enfrentados, considerando desde uma mobilidade interna entre as escolas até o abandono do ofício. Existem vários fatores que influenciam as decisões dos professores em permanecer em sala de aula, mudar de escola ou deixar o ensino, incluindo remuneração, características do estudante, preparação e orientação do professor, idade e experiência e condições de trabalho (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019). Carver-Thomas e Darling-Hammond (2019), examinaram estratégias de políticas que podem retardar a rotatividade. A condição do local de trabalho mais preditiva da rotatividade de professores foi relativa à falta percebida de apoio administrativo. Consoante alcançaram os autores, quando os docentes discordam de que sua administração é favorável, eles têm duas vezes mais chances de mudar de escola ou deixar o ensino do que quando concordam com sua administração.

Entre os fatores que levam professores a se manterem na profissão, destacam-se a possibilidade de contribuir socialmente para a melhoria de vida dos alunos e da comunidade onde estão inseridos, a maior segurança e flexibilidade que o cargo possui, a oportunidade para diversificar e trazer novas visões sobre o ensino (Davoglio, Spagnolo & Santos, 2017; Howes & Goodman-Delahunty, 2015), a formação continuada (Alves, Azevedo & Gonçalves, 2014), envolvimento com a pesquisa científica, salário, ambiente acadêmico, autonomia, segurança, estabilidade e prestígio que o cargo possui (Davoglio et al., 2017).

Os desafios e perspectivas da atividade docente podem influenciar de maneira positiva ou negativa o desenvolvimento profissional, determinando a ruptura ou continuidade, bem como a qualidade do trabalho realizado (Viana & Almeida, 2017). Nessa situação, é notório que o trabalho desempenhado pelos professores da rede básica muitas vezes é marcado por fatores que podem causar desgaste ocupacional como o excesso de carga horária (Beck, 2017), os baixos salários, a falta de recursos materiais e didáticos, a superlotação das salas de aula e a tensão vivenciada na relação com alunos, a inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional e falta de segurança no contexto escolar (Scheibe, 2010; Silva & Carlotto, 2003), e, até mesmo, a descrença da importância do ensino para as futuras gerações (Lapo & Bueno, 2003).

Tais desgastes, muita vez, motivadores das chamadas doenças ocupacionais, são considerados distúrbios duradouros com característica lenta e silenciosa e que se intensificam pelo exercício da profissão ou pelo ambiente laboral (Travassos, 2003). A sobrecarga no labor docente, somada à ausência de condições ideais de trabalho, ocasionam importantes consequências para a saúde dos professores, sobretudo quando sucedem alterações físicas e emocionais que intervêm de maneira negativa na saúde e qualidade de vida desses profissionais (Pinho, Ferreira & Pina, 2018).

Marchiori, Barros e Oliveira (2005), realizaram um estudo no qual analisaram a dinâmica entre o trabalho e a produção de saúde-doença de professores da educação básica da rede pública municipal de Vitória – ES - Brasil, dando visibilidade aos fatores relacionados ao desgaste no trabalho. De acordo com a citada pesquisa, os resultados da sua primeira fase sinalizaram que, dos 607 professores, 44,98%, ou seja, quase a metade dos pesquisados, expressaram problemas de saúde relacionados a transtornos mentais. Com efeito, esse resultado é decorrente do descaso das políticas

públicas no que se refere à atenção à saúde dos docentes pesquisados e às condições muito precárias de trabalho que determinam essa realidade.

Em estudo de Sutchter, Darling-Hammond e Carver-Thomas (2019), eles analisaram as fontes e possíveis soluções para a falta de professores nos Estados Unidos. Um dos resultados encontrados na pesquisa indica que uma condição de trabalho importante para os professores permanecerem ou não na escola é o número médio de estudantes a quem eles ensinam: tamanho da turma ou carga horária dos alunos. Adicionalmente, há uma ideia generalizada, na seara da educação, de que a profissão docente não é bem remunerada e na qual também é necessário considerar a quantidade de horas efetivamente trabalhadas pelo professor, visto que a carga horária do exercício docente, em geral, ultrapassa as horas em sala de aula, dedicadas ao preparo das aulas e à correção de atividades (Barbosa, 2014). É importante considerar que, no atual contexto de uma sociedade capitalista, a remuneração é havida como fator fundamental em qualquer profissão (Alves & Pinto, 2011). Assim, a satisfação econômica desempenha importante papel, não podendo ser subestimada na vida dos professores (Oke, Ajagbe, Ogbari & Adeyey, 2016).

Além de todos esses fatores, os docentes são criticados e são objeto de grande pressão para que ofereçam melhores resultados em virtude da preparação deficiente, na qual sua formação é vista como pouco empírica para o desenvolvimento de uma vida em sociedade (Rezende & Ostermann, 2015). Neste sentido, é importante fator para o desenvolvimento profissional e de competência social de professores estar em consonância com a possibilidade de progresso na vida profissional, incluindo a formação continuada, melhores salários e condições de trabalho (Jacomini & Penna, 2016), políticas públicas educacionais que de fato se relacionem com o labor docente, de modo que o professor não seja responsabilizado pelo fracasso ou sucesso da aprendizagem dos estudantes (Nunes & Oliveira, 2017).

Nestas condições, os professores da rede pública estadual podem ser objeto do entrincheiramento, e alguns fatores - como a estabilidade do cargo público - podem ser utilizados como instrumentos de compensação, reiterando vínculos e propiciando essa permanência (Diniz, Cruz, Silva & Fontanillas, 2012). Assim, a retenção efetiva de professores é crucial para garantir que eles estejam bem preparados e engajados em todas as escolas (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019).

A trajetória profissional dos professores, por conseguinte, é assinalada por inúmeros desafios, que vão desde transpor a deficiente formação ao ofício, que não prepara suficientemente o docente para as experiências práticas de sala de aula, até aspectos salariais ou mesmo doenças ocupacionais que, recorrentemente, são compensadas por um comportamento altruísta no desempenho de suas atividades.

## **Procedimentos Metodológicos**

Esta pesquisa se classifica como qualitativa e descritiva (Collis & Hussey, 2005), realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública estadual de ensino do Estado do Ceará, Brasil. O sistema de ensino possui 169 unidades escolares somente na cidade de Fortaleza, onde foram aplicados os instrumentos, bem como um total de 3.906 professores, sendo 2.514 efetivos (concursados) e 1.392 temporários (contratados para atendimento de uma demanda contingencial em razão da carência desses trabalhadores) (Censo Escolar/INEP, 2018/2019). A amostra é do tipo não probabilística e foi estabelecida pelo critério de conveniência (Hair Jr, Babin, Money & Samouel, 2005).

Foram entrevistados 15 professores, dois dos quais eram readaptados, ou seja, estavam trabalhando em outras funções dentro da escola. Segundo Mason (2010), pesquisadores qualitativos



não se devem preocupar com generalidades em sua pesquisa, mas sim em aprofundamentos. De tal sorte, o critério principal de escolha da amostra não deve ser numérico, de modo que deve prevalecer é a certeza do autor de que encontrou a lógica interna do seu objeto de estudo (Minayo, 2017). De tal maneira, nesta pesquisa, se detectou a saturação dos dados com a quantidade de 15 pessoas. As entrevistas ocorreram em três unidades, sendo uma escola profissionalizante, uma regular e uma de tempo integral, porquanto estas são as três categorias de escolas que a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) dispõe, tendo-se concluído que seria importante para a diversificação dos dados que as entrevistas fossem realizadas nas três categorias de escolas disponíveis pelo Governo do Estado do Ceará. As escolas profissionalizantes caracterizam-se por proporcionarem aos alunos a possibilidade de realizarem, além do ensino médio regular, a opção por cursos profissionais que contribuem para sua inserção no mercado de trabalho. Já a escola regular é *locus* do ensino médio comum, onde os estudantes recebem aulas das disciplinas obrigatórias da grade curricular nacional. Por fim, as escolas de tempo integral obedecem ao modelo mediante o qual se busca ampliar o processo educativo, porquanto novas possibilidades de aprendizado são oferecidas aos escolares, como projetos e oficinas, enquanto estes permanecem na escola nos períodos matutino e vespertino.

O roteiro da entrevista foi estruturado em dois blocos de perguntas: o primeiro de perguntas sociodemográficas e ocupacional do participante e o segundo perguntas referentes ao entrenchamento na carreira com base nas três dimensões de Carson, Carson & Bedeian (1995).

As entrevistas foram realizadas durante os meses de outubro e novembro de 2018, gravadas em áudio e depois transcritas. O exame dos dados foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os participantes desta demanda acadêmica foram identificados sob o título de “Professor”, seguido da numeração equivalente à sua ordem de entrevista, que está compreendida dos números 01 a 15 (Tabela 1).

Tabela 1

*Perfil sociodemográfico dos entrevistados*

Entrevistado	Sexo	Idade	Estado Civil	Título	Disciplina	Tempo de docência	Efetivo?	Tipo de escola
Professor 01	Feminino	48	Casada	Especialista	Inglês	25 anos	Sim	Profissionalizante
Professor 02	Feminino	42	Casada	Mestre	Inglês	24 anos	Sim	Profissionalizante
Professor 03	Masculino	40	União estável	Graduado	História	16 anos	Sim	Profissionalizante
Professor 04	Masculino	35	Casado	Graduado	Sociologia	8 anos	Sim	Profissionalizante
Professor 05	Feminino	33	Solteira	Especialista	Português	15 anos	Sim	Profissionalizante
Professor 06	Masculino	33	Solteiro	Graduado	Espanhol	3 anos	Não	Regular
Professor 07	Masculino	59	Casado	Especialista	Geografia	30 anos	Sim	Regular

Tabela 1 cont.  
 Perfil sociodemográfico dos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Estado Civil	Título	Disciplina	Tempo de docência	Efetivo?	Tipo de escola
Professor 08	Masculino	21	Solteiro	Graduado	Matemática	2 anos	Não	Regular
Professor 09	Feminino	65	Solteira	Especialista	História	23 anos	Sim	Regular
Professor 10	Masculino	30	Solteiro	Mestre	Matemática	5 anos	Sim	Regular
Professor 11	Masculino	38	União estável	Graduando	Inglês	3 anos	Não	Integral
Professor 12	Masculino	36	Casado	Mestre	Física	8 anos	Sim	Integral
Professor 13	Masculino	54	Casado	Especialista	Biologia	30 anos	Sim	Integral
Professor 14	Feminino	52	Casada	Graduada	Português	20 anos	Sim	Integral
Professor 15	Feminino	47	Solteira	Graduada	Português	20 anos	sim	Integral

Nota: Professores 02 e 07 são readaptados.

No módulo imediatamente seguinte, são expressos os resultados com o auxílio do *software* ATLAS.ti versão 7, por configurar uma ferramenta que auxilia na codificação dos dados, apontando tendências e padrões em análise qualitativa. A visualização dos resultados é realizada por meio da ferramenta *Network View*, que exprime a densidade dos achados.

## Resultados

### Trajatória na Docência

Conforme Zacher, Ambiel e Noronha (2015), o entrenchamento na profissão docente é um construto associado à inserção ocupacional. Em sendo assim, como primeiro objetivo, esta busca tendeu a descrever a trajetória da inserção no ofício docente vivenciada pelos entrevistados (Figura 1).

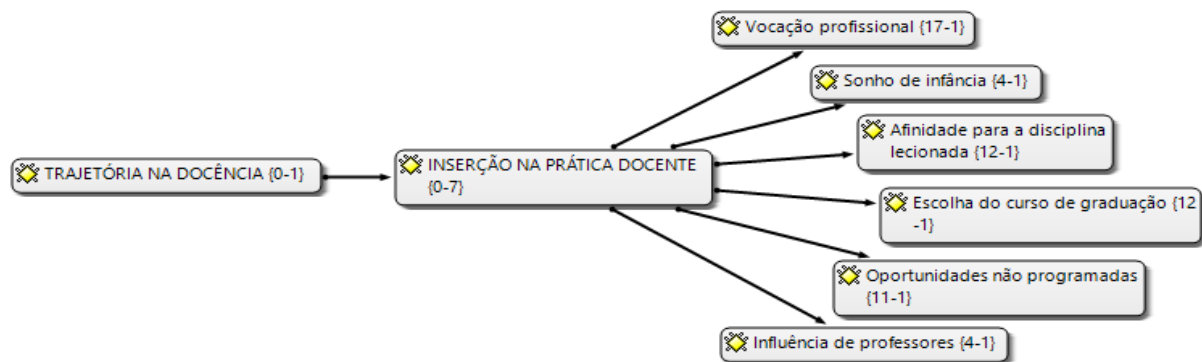


Figura 1. Trajetória na docência  
 Fonte: dados da pesquisa.

Nesta categoria, foram encontradas seis modalidades de inserção pelos docentes. O formato mais frequente de inserção mencionado foi a prévia identificação e inclinação aos misteres docentes, categorizada nesta análise como *vocação profissional*. Nessa unidade, os entrevistados afirmavam que sempre quiseram lecionar. Esta categoria está diretamente relacionada à ideiação do *sonho de infância*, a exemplo da fala da Professora 02: “Quando foi que eu quis ser professora? Sempre quis ser professora, sempre professora. Muito vocacionada, desde criança, 8 anos de idade, sempre quis ser professora. Não sabia era de que, mas queria ser professora”.

É possível estabelecer, então, que esta vocação relatada pelos professores é uma habilidade nata, uma identificação com as funções desempenhadas pelo docente, que se via desde a infância com essas aspirações, considerando-se que a própria Professora 02, antes de iniciar as atividades docentes, trabalhou durante anos como contadora, sua primeira profissão.

Para os demais, entretanto, essa vocação reflete a falta de oportunidades percebida pelos sujeitos ante o contexto do trabalho nacional, ou tal afirmação provém de um certo nível de desinformação de outras práticas profissionais que se harmonizem às suas aptidões. Com efeito, se demandou compreender os motivos para a escolha do curso. Constatou-se que, para a decisão da *escolha do curso de graduação*, nem todos os entrevistados optaram por seus cursos de licenciatura como primeira escolha. Neste sentido, para oito professores, o curso de licenciatura foi sua segunda preferência de graduação e quatro professores entrevistados haviam iniciado ou se formado em outro curso superior antes de iniciarem o estudo na licenciatura. De tal modo, percebe-se que, ao escolherem a licenciatura como segunda opção, os respondentes almejavam seguir outra trajetória profissional que não a docência; porém, pela necessidade de ingressarem na universidade, adentraram cursos que não condiziam com seu vislumbre de inserção acadêmica. Tal decisão direciona o sujeito a um percurso adverso ao que sempre pretendeu, pela necessidade de ingresso na vida acadêmica, seja por pressões pessoais, familiares ou mesmo do mercado de trabalho brasileiro. Tal tipo de condução da vida profissional pode influenciar na maneira como o professor lida com sua rotina docente, já que este tipo de profissional pode passar por frustrações referentes, não apenas, às suas escolhas anteriores, como também na sua atuação na carreira docente. Ao investigar o que levou essa pessoa a escolher o curso de licenciatura, constatou-se que um dos motivos foi a *afinidade com a disciplina lecionada*, tratando-se de um interesse maior para com a matéria escolhida pelo sujeito para lecionar, conforme declarado a seguir:

[...] sempre me identifiquei muito com a profissão, eu não acho nem que era com a profissão, eu acho que era mais com a disciplina... é a disciplina de história sempre me encantou muito, porque tudo que você vai falar hoje você precisa se reportar um pouco para ao passado para poder entender né, aquele acontecimento, aquele fato, aquele evento [...]. (Professora 09)

O ofício docente pode ocorrer na vida da pessoa por fatores não planejados e que surgem naturalmente, como oportunidade não programada, mas na qual alguns entrevistados relataram encontrarem-se satisfeitos. Assim, perceberam-se 11 menções por oportunidades não programadas, variando desde o lance de prestar concurso público para professor do Estado até o convite para lecionar por um terceiro. Este contraste é passível de ser percebido pelos depoimentos: “Não, foi algo acontecendo naturalmente, prestei a faculdade, fiz o concurso, passei e estou aqui, estou gostando, satisfeito apesar das dificuldades como todas as profissões têm suas dificuldades eu estou satisfeito...” (PROFESSOR 12) e pela Professora 02 “... quando terminei o ensino médio, no segundo ano, comecei a dar aula no pré-vestibular da escola, colégio que eu estudava, e eu comecei a gostar desse negócio, e como eu já falava inglês fluentemente o diretor pediu para dar aula de inglês na escola de um amigo dele, então eu comecei já”.

Os achados desta pesquisa intensificam o que foi mencionado por Machado (2018), já que os professores deste estudo, também, relataram que ingressaram na carreira por facilidades encontradas, como a de ingressar na modalidade licenciatura. De efeito, seus resultados evidenciaram que a escolha pela missão docente decorreu nem sempre da identificação, mas como uma oportunidade surgida.

Constatou-se outra escolha da profissão se deu pela influência de professores durante o período escolar. Balyer e Ozcan (2014) acentuam que a escolha da profissão pode ocorrer sob influência de outras pessoas, como professores, colegas ou os pais. Portanto, isso comprova que, assim como Neves et al. (2018) mencionam, o professor transporta intensa simbologia para o aluno, já que houve uma relação do espelhamento na interação professor e estudante. De tal modo, a influência advinda de professores fica muito clara pela fala do Professor 10:

[...] no segundo ano eu olhava muito os professores de matemática e achava muito interessante a forma deles lidarem com os alunos, resolver os problemas do quadro, eu sempre gostei muito de resolver os problemas [...]. Eu me lembro um belo dia perguntando para os professores da escola, como que era dar aula, e ele foi falou, e eu acabei gostando. No segundo ano eu tive a experiência de ser monitor de matemática e física da minha sala e aí os meus colegas começaram a dizer que eu ensinava bem, então aquilo dali foi o pontapé inicial. (Professor 10)

Portanto, percebe-se, da fala dos entrevistados que citaram haver escolhido a prática docente sob a inspiração de algum professor, como este fato retrata bem a prática do espelhamento e do quão a conduta docente pode influenciar, não somente, em aspectos relacionados à aprendizagem, como também as experiências, informações e conhecimentos podem interferir em decisões de longo prazo na vida dos alunos, como, *verbi gratia*, na escolha de suas carreiras. A seguir serão aprofundados os investimentos realizados que promovem maior vínculo com a docência.

### Investimentos Realizados no Curso da Docência

Conforme Bedeian (2002), os investimentos realizados na profissão se tornam inúteis se ocorrer mudança para uma nova atividade na qual o afastamento da profissão provocaria, além de sentimento de frustração, a impressão de fracasso por não ter obtido sucesso com os esforços feitos até então.

Com essa perspectiva em mente, estipulou-se o segundo objetivo específico, configurado em investigar como os investimentos realizados no mister de professor promovem a sua permanência na profissão. Este módulo apreende quais investimentos fazem parte da realidade retratada pelos entrevistados que possam influenciar na permanência na caminhada docente (Figura 2).

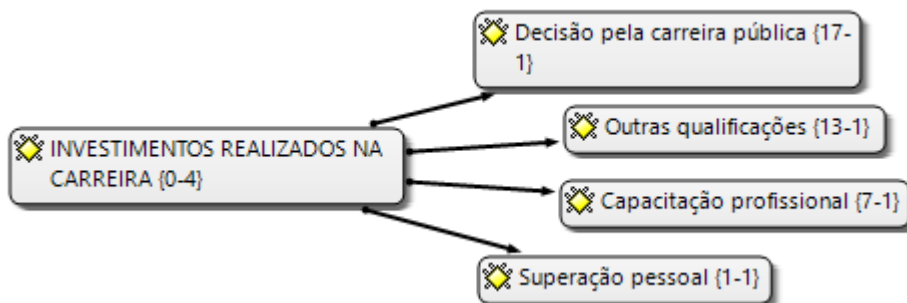


Figura 2. Investimentos Realizados na profissão docente.

Fonte: dados da pesquisa.

Verificou-se que a modalidade de investimento *decisão pela carreira pública* foi a mais referida, sendo inclusive citada mais de uma vez pelos participantes. Esta fase se caracteriza pelo momento em que o professor decide pelo ofício no serviço público como meio de ter uma segurança na sua trajetória profissional, já que para eles a escola particular é vista como um ambiente de “maior pressão e menor liberdade”. Isso vai ao encontro com o que Machado (2018) ensina, já que os professores relataram que ingressaram na carreira por facilidades encontradas, como o concurso para professor pela falta de opções de trabalho oferecidas no mercado. No Brasil, a escolha pelo serviço público é carregada de simbolismos. Os concursos públicos, sejam nas esferas federal, estadual, distrital ou municipal, atraem milhões de candidatos interessados não somente pela oportunidade de servir ao bem comum do País, mas também pela possibilidade de fazer parte de uma pequena e privilegiada parcela de profissionais que conduzem o sossego da estabilidade num mercado de trabalho considerado turbulento, bem como de possuírem vantagens e benefícios característicos, como aposentadoria privilegiada e também o *status* e poder de que esta categoria profissional ainda dispõe. Malgrado, entretanto, as vantagens há pouco mencionadas, há de se destacar o fato de que o exercício da docência, mesmo na esfera pública, traz demasiados desafios que levam a se pensar se as trocas entre a Secretaria de Educação e os docentes são percebidas por eles como compatíveis e justas, e se os direitos e deveres determinados pelo Estatuto dos Servidores do Magistério do Estado do Ceará lhes conferem o atendimento as suas expectativas como profissionais.

Em seguida, a unidade mais identificada na fala dos entrevistados foi sobre *outras qualificações*, segmento que trata dos demais tipos e níveis de capacitação que o professor possui, além daquela que o inseriu na prática docente, estando diretamente relacionada com outras atividades desempenhadas antes ou durante a docência e até mesmo modalidades de capacitação não formais.

Outro investimento citado foi a *capacitação profissional*. Este aspecto é identificado como o dispêndio de esforço, tempo e dinheiro que a pessoa faz em prol de sua profissão e que proporcionará retornos futuros, como relata o Professor 07: “[...] então você investir nos seus estudos você tem retorno e isso é muito satisfatório.” Conforme Carson, Carson e Bedeian (1995), quando estes investimentos realizados por meio de capacitação ou treinamento não são utilizados durante a trajetória profissional, equivalem ao sujeito como perdas e contribuem, assim, para uma sensação de fracasso e tempo perdido.

Sendo assim, levantou-se o questionamento se o professor que investe em capacitação é aquele que vislumbra progredir na profissão ou caracteriza-se pelo sujeito que tem medo de perder alguma oportunidade ou mesmo mudanças em seu atual *status*. Foi inferido o fato de que um dos entrevistados mencionou que, para conseguir ministrar aulas, precisou passar pela *superação pessoal* de vencer a timidez e transpor essa dificuldade em prol da prática docente, conforme afirmou no trecho:

[...] não me via como professor pela minha timidez, não me via como professor, eu tive problema até a metade do curso, eu não conseguia apresentar seminário, era muito doloroso pra mim, mas aí eu resolvi superar esse obstáculo, ou superava ou abandonava, hoje em dia eu não me vejo tendo outra atuação. (Professor 03)

Com isso, constatou-se que somente um professor teve medo de perder os investimentos realizados até então, e, assim, procurou superar suas dificuldades em prol da intenção de continuar na profissão.

Pode-se verificar, portanto, que a opção pelo serviço público foi, principalmente, um investimento realizado pelos docentes, podendo ser visto como o curso natural de suas profissões, uma vez que a licenciatura restringe o acesso a outros meios de trabalho e que estes estavam em busca de segurança no âmbito dos seus ofícios.

## Aspectos Emocionais

Para que fossem compreendidos os aspectos emocionais que causam o entrenchamento dos professores, estipulou-se, como terceiro objetivo para esta pesquisa, identificar aspectos emocionais que podem estar relacionados à permanência na profissão.

Constatou-se, então, a esse respeito, que as recompensas positivas que o trabalho proporciona conformam a subcategoria com maior quantidade de citações, seguida de relatos de experiência negativas vivenciadas no cotidiano da sala de aula e, por fim, as influências familiares que os mantêm como docentes, assim como ilustrado na Figura 3.

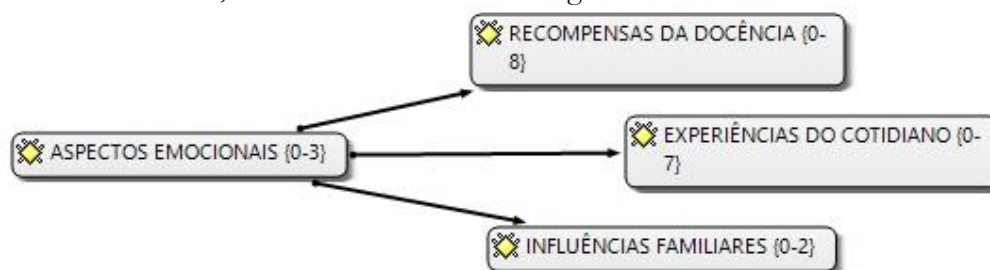


Figura 3. Aspectos Emocionais

Fonte: dados da pesquisa.

No primeiro aspecto emocional analisado, recompensas da docência, foram mencionadas seis recompensas que a profissão proporciona: função social da docência; experiências positivas; boa relação com os alunos; bom relacionamento com os colegas de trabalho; identificação com o ambiente e dinâmica escolar; e lecionar para jovens (Figura 4).



Figura 4. Aspectos Emocionais - Recompensas da docência

Fonte: dados da pesquisa.

A unidade mais expressiva, com 18 citações, foi a função social da docência. Apesar de nem todos os professores a terem mencionado, esta unidade foi bastante enfatizada. Pode-se perceber a satisfação pela possibilidade de trabalhar com a educação e sua capacidade de ser agente transformador na vida das pessoas, proporcionando ascensão social e até mesmo econômica ao aluno por meio da educação como sendo o grande motivador da atividade. Isso corrobora o que Alves, Azevedo e Gonçalves (2014) e Balyer e Ozcan (2014) assinalam sobre as razões da inserção da carreira docente, nas quais a “função social” pode ser definida como razão altruísta, já que, para estes docentes, seu trabalho é visto como socialmente valioso e importante.

As experiências positivas também são apontadas como aspectos emocionais gratificantes na profissão docente, que envolvem desde a possibilidade de perceber o crescimento humano do aluno,

a satisfação em prever o tema da redação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - de maneira a ter preparado os alunos com eficiência para a prova, até ser homenageado pelos discentes em algum evento escolar.

Já a boa relação com os alunos ocorre com amparo no convívio positivo com os discentes, e acontece quando é estabelecida harmonia entre professor e aluno, fazendo com que o docente se ache querido.

A unidade de registro bom relacionamento com os colegas de trabalho é caracterizada pela interação positiva do docente com os outros componentes da unidade escolar, que não alunos. É descrita pela satisfação de estar cercado por amigos e pessoas que possibilitam o acesso ao diálogo e expressão de opiniões, bem como pelo sentimento de pertença a uma família, como mencionado pela Professora 14 sobre sua antiga unidade de lotação:

Porque é uma escola muito antiga, muito antiga, e as pessoas que trabalhavam lá eram conhecidas de muito tempo, trabalham há muito tempo juntos, da merendeira até o diretor, então esse povo teve que se separar... Sentimos muito, foi uma tristeza geral, porque você fica como uma família né, depois de trabalhar tantos anos, a merendeira, o porteiro, o professor antigo... tudo isso teve que separar. Por que não pegou todos os funcionários e levou para uma escola só? Teve que sair remanejando, então é uma tristeza, né, separa todo mundo, que já era uma família. (Professora 14)

Na pesquisa de Pinho, Ferreira e Pina (2018), 84,6% dos entrevistados informaram que possuem boa relação de solidariedade e colaboração com seus pares, o que é um fator positivo ante a exaustão emocional vivenciada da profissão de professor. Em contrapartida, o rompimento de importantes e significativas redes de relacionamento pode desenvolver a necessidade de algum tipo de recompensa emocional a estas pessoas (Carson et al., 1995; Zacher et al., 2015).

O prazer e o bem-estar de permanecer inserido no ambiente colegial e de fazer parte da dinâmica que a educação proporciona, como a diversidade de possibilidades de experiências, bem como a viabilidade de propor ideias à direção e à coordenação, são representados na *identificação com o ambiente e dinâmica escolar*.

A última unidade encontrada, *lecionar para jovens*, revela a satisfação do professor em trabalhar com o público jovem de uma escola estadual, haja vista o fato de que, conforme relatos, os próprios docentes citam que trabalhar em uma faculdade não proporcionaria a mesma satisfação que a relação com o aluno da educação básica oferece.

Apesar das dificuldades percebidas para o exercício da prática docente, o que se verifica dos relatos dos entrevistados, ainda, é o prazer de ser professor, pela possibilidade de tornar-se agente transformador na vida dos jovens. Durante a análise das unidades da categoria *Recompensas da Docência*, não foram mencionados fatores relacionados ao retorno financeiro esperado e recebido, o que ratifica a ideia de que os valores percebidos por estes professores estão relacionados à ideia de altruísmo e à percepção da importância que o bom relacionamento com seus alunos pode influenciar na vida destes, mesmo que o retorno financeiro obtido não corresponda ao que foi almejado, como se percebe na realidade brasileira como um todo, bem como é referido por Balyer e Ozcan (2014). Consoante Ferreira e Silva (2017), a atuação do professor reflete o intento de transformação destes perante os problemas surgidos na rotina da educação. Em um mundo repleto de mudanças, descobertas e inovações, cabe ao professor perceber estas aceleradas transformações e agir em concordância com a exigente sociedade e com as inúmeras possibilidades de avanço na educação, proporcionando um ensino mais humano, mais próximo da realidade do estudante, fazendo brotar renovadas esperanças.

Quanto ao segundo aspecto emocional em análise, *experiências do cotidiano* (Figura 5), caracterizado pelos desapontamentos e decepções que o professor vivencia em sua trajetória

docente, foram relatados os seguintes pontos: aversão ao ambiente escolar/sala de aula; sentimento de impotência; preconceito contra a atividade docente; preconceito com o ingresso no serviço público; comparação com outros modelos educacionais; e choque social ao ingressar na docência pública.

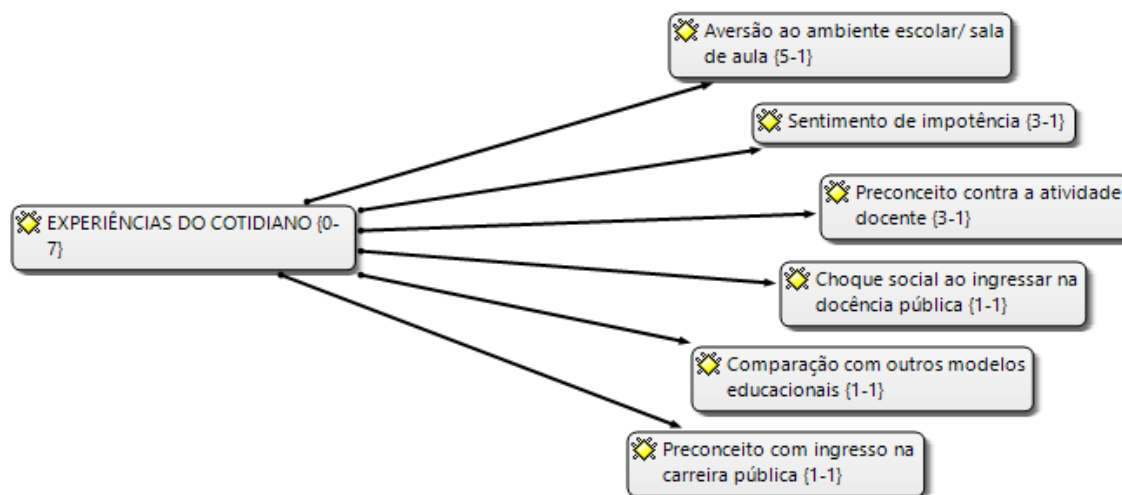


Figura 5. Aspectos Emocionais - Experiências do cotidiano

Fonte: dados da pesquisa

A unidade de registro *aversão ao ambiente escolar/sala de aula* foi citada cinco vezes durante os discursos dos professores. Os relatos expressam aversão e, até mesmo pânico, pelo ambiente escolar como citado pela professora 09: “[...] no geral você se desestimula, inclusive agora em agosto, eu tive tipo um pânico dessa escola, especificamente dessa escola, tá? Eu fiquei com um pânico tão grande que eu fiquei chorando por qualquer coisa [...]”.

A segunda unidade de registro observada, *sentimento de impotência*, é aquela na qual, apesar dos esforços despendidos, o professor não alcança o seu propósito de tocar aquele aluno e modificar sua realidade. Eis um depoimento que ilustra muito bem este sentimento “[...] o aluno não consegue se adequar, então a gente não consegue alcançar aquele aluno, aquelas pessoas que por uma série de questão eles não conseguem [...] a gente não consegue alcançar aquele aluno” (Professor 04).

Já o prejulgamento vindo de familiares, da sociedade ou do próprio docente com a profissão é caracterizado pelo fator *preconceito contra a atividade docente*, conforme declarado pelo professor 02: “Teve sempre um preconceito muito grande. Ainda é muito malvisto, o professor do ensino básico no Ceará ainda é muito malvisto, não deveria, mas ainda é.” A unidade de registro *preconceito com o ingresso na carreira pública* também circunda aspectos envolvendo os prejulgamentos e diz respeito ao estereótipo vinculado à carreira docente pública.

*Comparação com outros modelos educacionais* é o confronto feito pelo professor com o modelo de ensino o qual vivência em contrapartida a modelos de outras instituições de ensino nacionais ou até internacionais.

A última unidade de registro encontrada é o *choque social ao ingressar na docência pública*, uma vez que alguns dos professores entrevistados sentiram o influxo da vivência em uma instituição pública e de todas as peculiaridades que ela proporciona, como referido pela professora 02: “[...] não era nunca foi meu contexto de vida, que eu fui criada em outro contexto. Era uma experiência importante pra mim, mas ao mesmo tempo como ela me foi apresentada foi muito chocante, hoje em dia até que eu já estabilizei o entendimento” (Professora 02).

O último aspecto emocional que os docentes mencionaram, o qual os mantém estagnados na



trajetória pública, é o fato de a família ter sido grande incentivadora desta carreira, intitulado aqui como *Influências Familiares* (Figura 6).

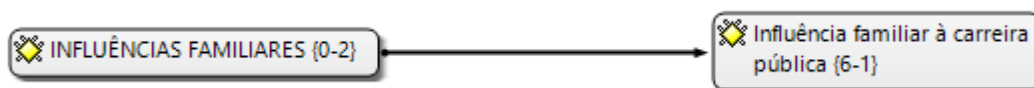


Figura 6. Aspectos Emocionais - Influências Familiares

Fonte: dados da pesquisa

Segundo Almeida e Melo-Silva (2011), a escolha profissional é sobreposta a uma complexa rede de fatores que comporta tanto uma dimensão individual quanto social, envolvendo influências do meio familiar, dos grupos de pares, da formação educacional, do mundo do trabalho e, mais amplamente, do contexto social, político, econômico e cultural. Em sua pesquisa, as autoras objetivaram contribuir com a produção do conhecimento sobre a temática da “influência dos pais no processo de escolha da carreira de filhos adolescentes” e os resultados mostraram que, independentemente dos referenciais, a influência dos pais ocorre continuamente na interação dentro dos grupos familiares.

Com efeito, com seis citações, a *influência familiar à carreira pública* provém do exemplo e experiência pessoal de pais e irmãos por já estarem inseridos em cargos públicos; ou mesmo por estes familiares não serem servidores públicos, mas possuírem conhecimento das vantagens que uma carreira pública favorece e, assim, incentivam a pessoa a estudar para concursos públicos.

Pode-se notar que as experiências mencionadas pelos entrevistados são percepções e sentimentos caracterizados por aspectos negativos da vivência docente. Alguns desses sentimentos são oriundos de terceiros, porém, em sua maioria, os sentimentos demonstrados pelos professores que se sobressaem são positivos, mostrando, principalmente, a visão de uma responsabilidade social e a oportunidade de modificar o curso de vida de seus alunos.

### Opções Possíveis de Carreiras

Para Carson, Carson e Bedeian (1995), a pessoa pode ser havida como entrincheirada em sua profissão desde o momento em que não percebe e não identifica possíveis opções para mudar de trajetória profissional. Portanto, para compreender o quarto objetivo específico, analisar as possíveis opções de permanência no ofício docente, buscou-se compreender se os professores pensavam em mudar de profissão, o que eles pensavam em fazer caso tivessem que mudar e os motivos que os fariam sair ou permanecer na escola.

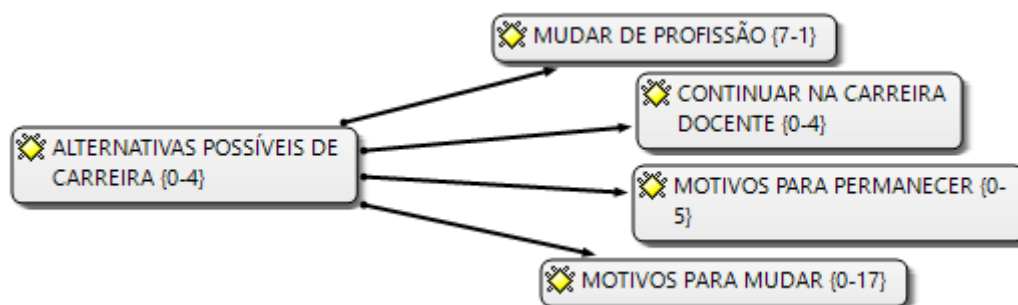


Figura 7. Opções possíveis de carreira

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo com as vantagens que a docência pública proporciona, alguns dos professores entrevistados manifestam certo grau de interesse em *mudar totalmente de profissão* com a chance de seguir profissionalmente em áreas distintas da educação - como administração, consultoria, vendas, área jurídica ou até mesmo o ramo agrícola. Também foi relatada a perspectiva de mudança, porém sem sair da docência, como, por exemplo, passar a dar aulas em nível superior. Vale ressaltar que essa decisão se daria, principalmente, por pretextos salariais.

Para Almeida, Tartuce e Nunes (2014), os desafios e perspectivas da docência podem influenciar de maneira determinante na ruptura ou continuidade da profissão, bem como a qualidade do trabalho realizado. Detendo esta informação, procurou-se compreender como as perspectivas dentro da realidade vivida pelos professores entrevistados determinavam que eles continuassem ou cogitassem em mudar de rumo e assim fosse, de fato, indicado o seu entrenchamento ou não na profissão (Figura 8).

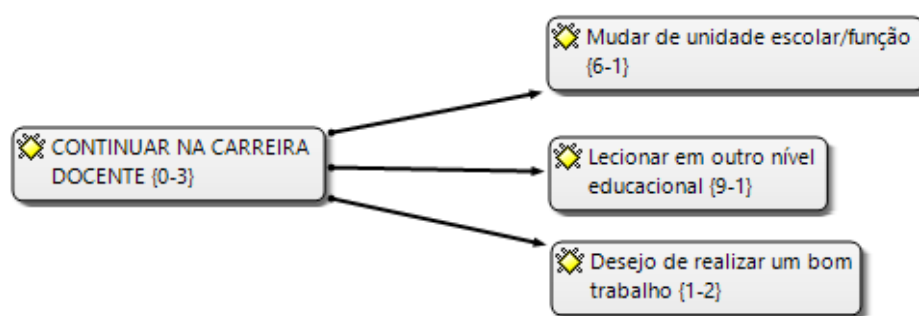


Figura 8. Opções possíveis - Continuar na profissão

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como é possível perceber, para muitos docentes há a possibilidade de manter-se na área da educação, porém com uma nova perspectiva: a de *mudar de unidade escolar ou função* dentro da própria Secretaria de Educação do Estado, como, por exemplo, prestar seleção para coordenador ou diretor, tendo em vista que alguns dos entrevistados relatam a aspiração em pôr em prática as próprias ideias a respeito da gestão de uma escola. O deslocamento de profissionais pode acarretar certo custo, não só como meio de desgaste para a unidade escolar como um todo, mas, principalmente, para a qualidade do aprendizado discente. O estudo de Carver-Thomas e Darling-Hammond (2019) mostrou que, além dos profissionais que abandonam a profissão a cada ano, outros 8% dos professores se deslocam entre escolas, criando custos e interrupções nas escolas que deixam para trás. Altas taxas de desgaste têm custos financeiros significativos, acarretando custos para o aprendizado dos alunos, pois as elevadas rotatividades reduzem o desempenho dos alunos cujas salas de aula são diretamente afetadas.

Outro jeito de mudar de unidade de ensino mencionada pelos professores seria lecionar nos centros de idiomas criados pelo Governo do Estado ou em outros colégios classificados como “escolas-modelo” pelo entrevistado. Foi possível perceber, então, que, diferentemente do que Pinho, Bastos e Rowe (2015) destacam em seu trabalho, os professores aqui entrevistados não possuem características de trabalhadores acomodados ou com medo da mudança.

Para compreender como se dá essa motivação para a mudança, foram analisadas as considerações que fariam um professor alterar sua trajetória profissional, de modo parcial ou total (Figura 9). Esta é a categoria em que achado o maior volume de unidades: no total foram 17 motivos encontrados para a saída do docente da rede pública estadual de ensino.

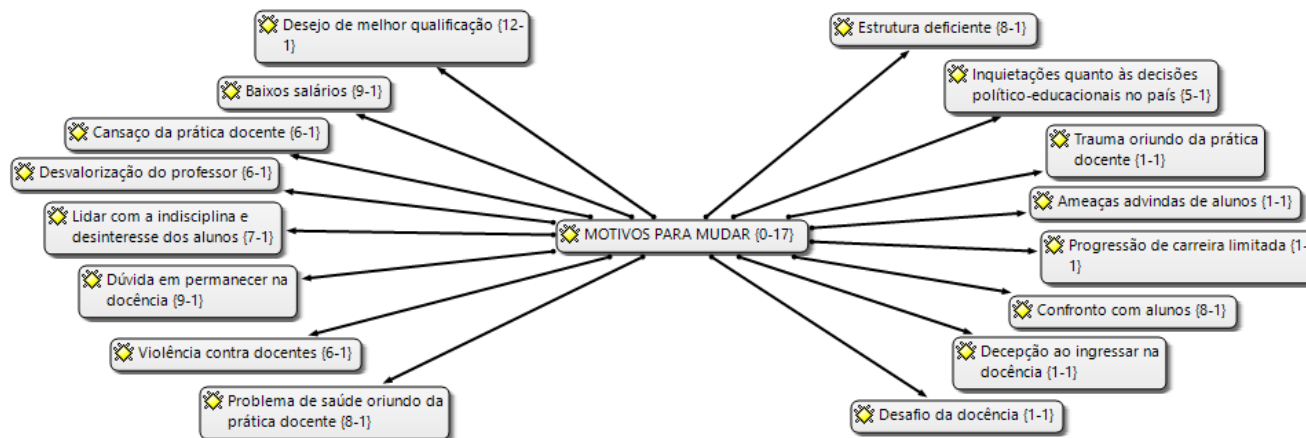


Figura 9. Opções possíveis de carreira - Motivos para mudar

Fonte: dados da pesquisa.

A unidade mais expressiva, com 12 citações, é o *desejo de melhor qualificação*, manifestado pela ânsia por aperfeiçoamento profissional por meio de cursos de idiomas, graduação ou pós-graduação, como citado pelo Professor 14: “Bom é como eu disse, eu vou continuar como professora, isso aí eu garanto e a questão que quero dar um pulinho a mais, eu quero ir para o nível superior. Mas eu nunca vou deixar de lecionar, faço especialização já e pretendo o mestrado mais futuramente.” Essa vontade de adquirir melhor qualificação tanto pode ser um reflexo de um mercado de trabalho altamente competitivo como uma motivação interna de cada docente em estar continuamente sob atualização e aperfeiçoamento profissional, em busca de uma melhor qualidade no serviço prestado. Segundo Carver-Thomas e Darling-Hammond (2019), os distritos devem incentivar os professores com modelos educacionais de qualificação que colaborem com a retenção de profissionais por meio de programas de treinamento de alta qualidade.

Nesta perspectiva, outro significativo fator motivador para a alteração de trajetória é a *dúvida em permanecer na docência*. Essa incerteza é proveniente de aspectos que vão desde a inexperiência em lidar com os alunos; a impossibilidade de convivência com alunos envolvidos com tráfico de drogas; sentimento de impotência e insatisfação com o trabalho desenvolvido; bem como a hesitação em permanecer em um só ofício a vida toda.

Também foi detectado o fato de que *problemas de saúde oriundos da prática docente* podem ocasionar a saída do professor de sala de aula. Distúrbios alérgicos, amigdalites, depressão e complicações nas cordas vocais são algumas das doenças laborais expostas pelos entrevistados. O excesso de atividades na rotina docente, somado à carência de condições ideais de trabalho, pode acarretar sérias consequências para a saúde dos professores, principalmente quando se trata de transtornos físicos e emocionais e que intervêm de maneira negativa na saúde e qualidade de vida desses profissionais (Pinho, Ferreira & Pina, 2018).

Tais problemas de saúde podem ser reduzidos com a implantação de políticas que possibilitem e reduzam a exposição dos profissionais aos fatores que acarretam distúrbios e doenças, tendo em vista que, conforme os resultados da pesquisa de Marchiori et al. (2005), esse agravamento é decorrente do descaso das políticas públicas no que se refere à atenção à saúde dos docentes e às condições muito precárias de trabalho.

Os professores analisados ainda relatam que, muitas vezes, a *estrutura deficiente* oferecida ao professor para a prática do ensino não favorece o desempenho da profissão. O excesso de alunos

por sala de aula, a metodologia e didática utilizadas, a hierarquia entre as disciplinas, a indisponibilidade de material escolar, a falta de apoio do núcleo gestor, os problemas na estrutura física do prédio e no fornecimento de serviços essenciais são fatores que influenciam na decisão de mudar. Segundo Rivera Rodas (2019), atrair e reter professores veteranos de alta qualidade é uma das questões-chave para garantir a igualdade na distribuição dos recursos escolares. Ainda em relação à rotatividade dos professores, Carver-Thomas e Darling-Hammond (2019) consideram como maneira de retenção para esses profissionais melhores condições do local de trabalho. Segundo os autores, quando os professores discordam do núcleo gestor da unidade escolar a qual trabalham, eles têm duas vezes mais chances de mudar de escola ou deixar o ensino do que quando concordam fortemente que sua administração. Pinho, Ferreira e Pina (2018) constataram, em sua pesquisa, que a maioria dos profissionais da carreira docente reclama da falta de estrutura para a realização do seu trabalho, acarretando, assim, desgastes físicos e/ou emocionais. Além disso, pesquisas mostraram que as condições de trabalho dos professores afetam sua capacidade de ensinar bem. As condições de trabalho são um forte indicador da retenção de professores nas decisões sobre onde ensinar e onde devem permanecer trabalhando (Podolsky et al., 2019).

Todos esses fatores, assim como evidenciado por Beck (2017) e Scheibe (2010), podem causar um desgaste ocupacional que influencia na saída desses professores de seus cargos, podendo assim contribuir para que as barreiras de um possível entrincheiramento sejam ultrapassadas.

*Lidar com a indisciplina dos alunos* é um desafio muitas vezes inalcançável pelo professor, dado pelo evidente descompromisso e desinteresse dos educandos, bem como pelo barulho e conflitos em sala de aula, causando frustração ao docente e instigando-o, muitas vezes, à necessidade de *confrontar os alunos*, tendo que demonstrar autoridade de maneira agressiva ou não, levando-o a rever seu curso profissional ante tamanha dificuldade.

O *cansaço* e a desvalorização no exercício da profissão colaboram para que o docente pense em outras opções de carreira, tendo em vista que, embora lecionar seja algo muitas vezes prazeroso, o cansaço físico e mental na execução na atividade dentro e fora de sala de aula proporcionado pelo acúmulo de carga horária contribui para um desgaste do profissional. Já a *desvalorização do professor* é percebida claramente, segundo os entrevistados, pela falta de reconhecimento e desrespeito dos alunos para com o docente, os quais relatam, inclusive, atos de *bullying* e chacotas contra o professor durante sua permanência em sala de aula. Carver-Thomas e Darling-Hammond (2019) destacam em sua pesquisa o quanto a estrutura e o apoio percebido pelo professor por parte do núcleo gestor da escola são importantes para a percepção de um ambiente favorável para a prática da atividade docente. Os professores com as escalas salariais mais altas, mais bem preparados e que se sentem mais apoiados pelos líderes de suas escolas, têm menor probabilidade de deixar a escola ou o ensino por completo. Para desenvolver líderes escolares fortes, os formuladores de políticas estaduais, em parceria com agências educacionais locais, programas de treinamento de liderança escolar e outras partes interessadas importantes, podem desenvolver programas de treinamento alinhados à pesquisa sobre liderança escolar eficaz, bem como sistemas para regular revisão do programa por especialistas qualificados.

A *violência contra o professor* também é fator que concorre para a mudança da carreira. Os entrevistados relatam que a violência é crescente e é agravada, muitas vezes, pela localização da unidade escolar. Há menções de terceiros que adentraram a escola armados, gerando assim no docente medo de ter sua integridade física atentada, como citado pelo professor 02: “Morria de medo [...] morria de medo porque eles furavam pneu, quebravam vidro de carro, riscavam.”

No contexto político que o País vivencia atualmente, alguns professores sentem-se *inquietos diante das decisões político educacionais* que serão tomadas, como a reforma do ensino médio, medidas que reduzam a oferta de concursos e alterações a respeito da estabilidade pública. Como essas resoluções

atingirão a categoria, proporcionam receio no professor a respeito do futuro da profissão. Em sua pesquisa, Podolsky et al. (2019) identificaram três estratégias políticas principais para melhorar as condições de trabalho dos professores: investir no desenvolvimento profissional, usar pesquisas com professores para orientar melhorias, incentivar estratégias de desenvolvimento profissional e redesenhar escolas.

Outras entrevistas relataram que os *baixos salários* atuam negativamente na permanência do professor na carreira docente. Esse relato é visto em diversas pesquisas sobre o tema. Para Sampaio et al. (2002), para que haja maior retenção dos docentes, é necessário que aconteça a implantação de uma política de melhores salários, já que há intensa relação entre o nível salarial e a procura pela profissão, pois, segundo Bahia, Farias, Salles e Nascimento (2018), em sua maioria, os professores investigados (65) estavam satisfeitos com a escolha da profissão e têm expectativa de continuar na prática docente, apesar de insatisfeitos com a remuneração. Também se observou que os professores casados estavam menos satisfeitos com a escolha da profissão e com a remuneração, quando comparados com seus pares solteiros, viúvos ou divorciados. Essa realidade também foi percebida durante esta pesquisa, já que aqueles que eram casados ou estavam em uma união estável com filhos se mostravam mais inclinados a se manterem na carreira docente pública, o que pode ser reflexo da necessidade de se sentirem seguros para a administração de suas casas.

Percebe-se, pois, que o problema dos baixos salários da categoria não atinge apenas o docente, como também transpõe sua vida profissional, atingindo o professor como pessoa, afetando sua personalidade, ao passo que os baixos salários lhes reduzem o poder aquisitivo, não permitindo que mantenham satisfatoriamente o sustento de suas famílias, assim, dificultando as possibilidades de buscar outro mister profissional.

Esse fato ratifica a afirmação de Barbosa (2014), quando menciona que a profissão docente não é bem remunerada, considerando também a quantidade de horas efetivamente trabalhadas, haja vista que a carga do exercício docente, algumas vezes, ultrapassa as horas em sala de aula, tempo esse dedicado ao preparo das aulas e à correção de atividades. Para Jacomini e Penna (2016), Nunes e Oliveira (2017) e Podolsky et al. (2019), os salários influenciam a qualidade dos professores atraídos pela profissão e suas decisões de nela permanecerem. Com vistas à remoção desses problemas, Carver-Thomas e Darling-Hammond, (2019) assinalam ser necessário que os governos trabalhem para fornecer “pacotes” de remuneração competitivos relativamente a outras ocupações que exigem níveis semelhantes de educação. Deste modo, haveria uma redução na rotatividade de profissionais docentes que se veem limitados pela baixa retribuição proporcionada pela categoria.

Uma professora mencionou, durante o seu discurso, que, ao iniciar suas atividades docentes para o Estado, sofreu um *trauma* na primeira escola em que lecionou com a perda de alunos envolvidos com o tráfico de drogas. A professora relatou que:

[...] eu perdi alguns alunos com drogas, foi uma coisa muito chata para mim, sabe?! Me fez pensar duas vezes, aí eu não quero mais isso, não quero mais continuar com isso, é muito doloroso, foi assim muito chocante, porque eu sempre dei aulas particulares né?! Quando eu entrei na rede pública, primeiro ano, eu perdi dois alunos, assassinados, e um foi dentro da escola e pra mim até hoje assim, eu acho que fiquei traumatizada, sabe, ficou assim na minha cabeça. (Professora 01)

Outro relato de uma professora disse respeito às *ameaças advindas de alunos*.

E uns quando chegavam e diziam que eram envolvidos com tráfico pesado, aí é que aqueles alunos eram tidos como rei. Eram muito bem tratados, porque eles iam contra você, era desse jeito. As pessoas têm medo de falar, mas a realidade é essa, nesses ambientes, aqui eu não vejo graças a Deus nenhum tipo, nem menção aqui. (Professora 02)

A professora 02 ainda descreveu que isso fez com que ela fosse readaptada na escola e hoje não se encontra mais trabalhando em sala de aula, realizando outras atividades na unidade escolar em que se encontra. Vale ressaltar que ambos os relatos foram de episódios sofridos no início de suas atividades, quando os professores costumemente são alocados em áreas mais perigosas da Cidade. Atualmente, esta professora trabalha em uma escola-modelo profissionalizante.

Um motivo relatado pelo Professor 10, atualmente na função de coordenador na escola, foi a *progressão de carreira limitada*, afirmando que já havia alcançado o um bom cargo dentro da escola, porém o salário não correspondia aos investimentos que ele já tinha feito em sua profissão, dado que possui titulação de mestre. Isso fez com que ele buscasse complementar sua renda dando aulas em faculdades particulares na Cidade e esteja disposto a realizar concurso para uma universidade pública. Assim, para Podolsky et al. (2019), oportunidades para assumir papéis de liderança e compartilhar conhecimento parecem estar associadas ao interesse dos professores em permanecer na profissão.

Outro fato mencionado revela a *decepção ao ingressar na docência* em uma escola de ensino médio, menção feita por uma professora de inglês que até então somente tinha lecionado em cursos de idiomas direcionados à obtenção de certificações de língua estrangeira, com turmas de, no máximo, 15 alunos. Isso corrobora os achados do estudo de Sutchter, Darling-Hammond e Carver-Thomas (2019), ao indicarem que uma condição de trabalho importante para os professores permanecerem ou não na escola é o número médio de alunos que eles ensinam: tamanho da turma ou carga horária dos alunos.

O *desafio da docência* foi relatado pela mesma docente como a possibilidade de atuar em uma sala de aula contando mais de 40 alunos, visto que sua experiência sempre foi com turmas de menor número em cursos de idiomas. Ela sentiu-se desafiada pelo novo propósito, apesar de, inicialmente, se julgar um pouco perdida. Em relação a isso, estudos de Podolsky et al. (2019) apontam que, dos professores de escolas públicas que deixaram a profissão e disseram que considerariam retornar, 61% relataram que classes menores seriam extremamente ou muito importantes em sua decisão de retornar.

Como visto, foram encontradas 17 menções que fariam o professor mudar a trajetória profissional, indo ao encontro os vínculos que o trabalhador desenvolve com base nos investimentos feitos até então, dos custos emocionais correlacionados à possibilidade de mudança ou ausência de opções que causam a estagnação móvel da imobilidade profissional (Carson et al., 1995; Magalhães, 2008; Wilson et al., 2016; Zacher et al., 2015).

Como remate, demandou-se compreender o que favorece a permanência do docente na carreira, mesmo com as dificuldades relatadas (Figura 10).

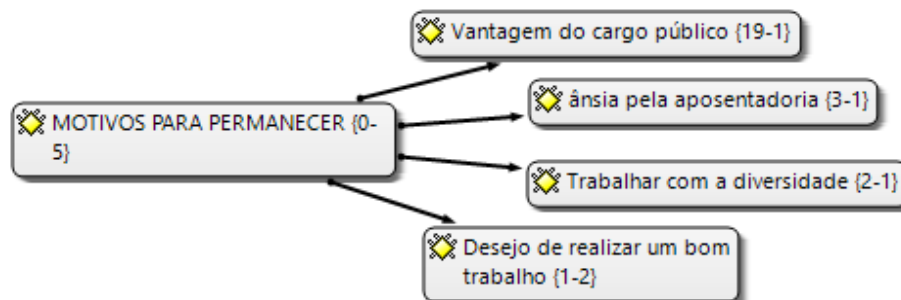


Figura 10. Opções possíveis de carreira - Motivos para permanecer

Fonte: Dados da pesquisa.

O motivo mais mencionado nas entrevistas foi a *vantagem que o cargo público* proporciona - estabilidade, segurança, tranquilidade, menos pressão no trabalho e liberdade. Estas palavras foram utilizadas para expressar o sentimento dos professores em relação ao emprego no setor público, o que ratifica e valida a pesquisa de Botelho e Paiva (2011), ao apontar que a permanência dos servidores nas organizações públicas é motivada pela estabilidade e a flexibilidade de horário, segurança e a tranquilidade para desenvolverem melhor as tarefas, proporcionando, de tal modo, possibilidade de possuir melhor qualidade de vida.

Um motivo mencionado por três professores, que agia como um fator que os prendia no cargo público, foi a *ânsia pela aposentadoria*. Percebe-se que somente um gostaria de se aposentar com a intenção de parar de dar aulas, relatando que havia vivenciado muito “sofrimento” em sua docência, enquanto os outros apenas gostariam de parar de dar aulas em escolas públicas, mas tinham pretensões de, após a aposentadoria, estudar fora, fazer um mestrado e até mesmo dar aulas em cursinhos pré-vestibulares ou em escolas particulares, para diminuir sua carga horária que já estava sobrecarregada. Tais relatos corroboram parcialmente as ideias de Huberman (1995) e Brastolin e Oliveira (2015), ao caracterizarem os últimos períodos do ciclo de vida da trajetória profissional docente como aqueles qualificados por momentos de serenidade e do distanciamento afetivo próximo da aposentadoria; a estação do conservadorismo, lamentações e desinvestimento.

Um fator divisado como motivador do trabalho realizado nas escolas foi a *oportunidade de trabalhar com a diversidade*. Neste sentido, o Professor 07 afirmou que “Então a escola tem que ser plural, a escola tem que estar preparada pra viver nesse mundo social que ela é, escola e qualquer outra instituição...”. O *desejo de realizar um bom trabalho* foi um fator que o Professor 08 afirmou que fazia com que ele gostasse de estar no ambiente escolar. Este foi o docente com menor idade entre os entrevistados, bem como com menor tempo na profissão. Essa afirmação contrasta os achados de Wright, Shields, Black, Banerjee e Waxman (2018), ao indicarem que os níveis de satisfação no trabalho, autonomia e influência são afetados por anos de experiência docente.

O fato de estar no início da carreira pode contribuir para que o professor de menos experiência em sala de aula possua uma percepção diferente daqueles que já estão ali há alguns anos, como, por exemplo, a *ânsia de fazer cumprir seu papel com excelência* e a cobrança de obter perfeição no ofício.

Conforme podem ser observados, os motivos para permanecer estão diretamente ligados à ideia do entrenchamento no qual a pessoa se percebe imobilizada ante a possibilidade de mudança de trajetória profissional, o que corrobora a pesquisa de Wilson et al. (2016), principalmente quando o sujeito avança em idade e tempo de serviço e aspira à possibilidade de aposentadoria. De maneira geral, entretanto, os professores se achavam mais motivados a permanecer em suas funções por fatores positivos.

Por meio da Tabela 2, é possível ter uma visão dos principais resultados encontrados neste estudo, verificando-se as categorias de análise, alinhadas aos objetivos específicos, e as unidades de registro correspondentes.

Tabela 2

*Síntese dos resultados*

Categoria de análise	Unidade de contexto	Principais resultados
Trajetória docente	Inserção na prática docente	Vocação profissional Sonho de infância Afinidade para a disciplina lecionada Escolha do curso de graduação Oportunidades não programadas Influência de professores
Investimentos realizados na carreira	Investimentos realizados na carreira	Decisão pela carreira pública Outras qualificações Capacitação profissional Superação pessoal
Aspectos emocionais	Recompensas da docência	Função social da docência Experiências positivas Boa relação com os alunos Bom relacionamento com os colegas de trabalho Identificação com o ambiente e colegas de trabalho Lecionar para jovens
	Experiências do cotidiano	Aversão ao ambiente escolar/sala de aula Sentimento de impotência Preconceito contra atividade docente Choque social ao ingressar na docência pública Comparação com outros modelos educacionais Preconceito com ingresso na carreira pública
	Influências familiares	Influência familiar a carreira pública
Possíveis alternativas de permanência na carreira docente	Mudar de profissão	Administração Consultoria Vendas Área jurídica Ramo agrícola
	Continuar na carreira docente	Mudar de unidade escolar/função Lecionar em outro nível educacional Desejo de realizar um bom trabalho
	Motivos para permanecer	Vantagem do cargo público Ânsia pela aposentadoria Trabalhar com a diversidade Desejo de realizar um bom trabalho
	Motivos para mudar	Desejo de melhor qualificação Baixos salários Cansaço da prática docente Desvalorização do professor Lidar com a indisciplina e desinteresse dos alunos Dúvida em permanecer na docência Violência contra docentes Problema de saúde oriundo da prática docente Estrutura deficiente Inquietações quanto às decisões político-educacionais no país Trauma oriundo da prática docente Ameaças advindas de alunos Progressão de carreira limitada Confronto com alunos Decepção ao ingressar na docência Decepção da docência



## Considerações Finais

Este estudo analisa o modo como a permanência de docentes da rede pública é afetada pelo entrincheiramento nas suas três dimensões de Carson, Carson e Bedeain (1995).

Para analisar os fatores que levam à permanência dos docentes, primeiramente, se demandou compreender sua trajetória por meio de como aconteceu sua inserção. Apesar de haver relatos sobre a escolha do curso de graduação como segunda opção, o que sobressaiu nesta ocasião foi um sentimento de vocação para a senda escolhida, resultado este que suscitou o questionamento se a vocação relatada por estes profissionais seria realmente uma habilidade nata, uma identificação com as funções desempenhadas pelo docente ou se seria um possível reflexo da falta de oportunidades percebidas pelos sujeitos ante o contexto do mercado de trabalho nacional. Pode-se notar que, em sua maioria, os professores entraram nesta seara funcional em decorrência de oportunidades não planejadas.

Ao ser investigado como os investimentos realizados na carreira pelo professor que promovem a sua permanência, foi possível perceber que o principal fator que os mantém em seus empregos é o cargo público, já que muitos vincularam o emprego oficial com aspectos de estabilidade e segurança, haja vista o fato de que a carreira docente na rede privada de ensino traz a incerteza da empregabilidade ao início de cada ano letivo.

Com efeito, é notório o fato de que os simbolismos que circundam a função pública ainda são capazes de atrair muitos professores à permanência, mesmo com os desafios diários que precisam enfrentar.

Esta pesquisa analisou aspectos emocionais que podem estar relacionados à permanência no ofício professoral. Foram encontrados tanto aspectos positivos, já que os entrevistados viam a docência como um trabalho muito gratificante, como também aspectos negativos encontrados no cotidiano de sala de aula. Notou-se, também, que, apesar dos relatos negativos em relação às experiências vividas em sala de aula, isso não era uma variável que, de fato, fazia com que eles se achassem entrincheirados na profissão, e que o maior fator que os levava a pensar em mudar estavam relacionados às reformas no ensino médio realizadas pelo Governo.

O estudo buscou, então, examinar as possíveis opções do ofício docente. Pôde-se notar que, conquanto tenham sido mencionadas possibilidades de mudança de profissão, essas permutas estavam mais ligadas à incerteza quanto ao futuro de suas disciplinas, haja vista a Reforma do Ensino aprovada em 2018, no Brasil. De tal sorte, eles não pensam em deixar de ensinar, mas tencionam nela progredir, melhorando seus cargos e até prestando concursos para ensino no nível superior, a fim de que sejam mais bem retribuídos, com salários justos.

Aporta-se, por conseguinte, à conclusão de que, em sua maioria, os professores da Rede Básica Pública não se veem como entrincheirados em suas profissões, mas gostariam - isto sim - de melhorar suas condições de trabalho, para desenvolverem as atividades com estrutura adequada, colaborando de maneira eficaz nos seus misteres de atuação.

O trabalho sob relato – entende-se – representa uma contribuição de relevo para a área investigativa acerca dos professores da rede pública de ensino, haja vista que eles não se entendem entrincheirados, nem mesmo teriam dificuldade em deixar a profissão se precisassem, visualizando para si opções profissionais futuras, caso seja preciso abandonar a docência, por pretextos políticos, por exemplo.

O estudo ora oferecido sugere, ainda, que sejam desenvolvidas propostas de políticas públicas que contribuam para a efetiva retenção dos professores, bem como pretende colaborar em discussões relativas à gestão educacional, avaliação, qualidade do ensino e o papel do Estado no setor. Além disso, intenta auxiliar para a melhoria da qualidade da educação oferecida, ao sugerir

melhor infraestrutura para as escolas, tornando-as um ambiente receptivo, seguro e com boas condições de aprendizado, bem como que proporcione aos seus colaboradores melhores retribuições financeiras e possibilidades de desenvolvimento profissional.

Conforme Carver-Thomas e Darling-Hammond (2019), os formuladores de políticas devem buscar estratégias que possam promover esses objetivos em todas as escolas, mas, principalmente, naquelas onde as taxas de rotatividade são mais extremas. Academicamente, esta pesquisa coopera para que se possa ter uma visão mais ampla sobre a permanência do trabalhador na esfera da educação, seus significados e implicações que o cargo público estabelece na carreira, e para que se divise o atual momento de incertezas, no que diz respeito às políticas educacionais no Brasil.

Como limitação, ressalta-se que as entrevistas deste estudo foram realizadas em unidades escolares localizadas somente na cidade de Fortaleza. De tal maneira, como sugestão para futuras pesquisas, recomenda-se que as entrevistas sejam feitas em outros municípios do Estado do Ceará.

Propõe-se, também, para a realização de futuros estudos, a produção de uma análise quantitativa sobre o entrincheiramento com professores, bem como outra pesquisa, porém utilizando o Comprometimento de Continuação (Meyer & Allen, 1991; Meyer, Allen & Smith, 1993) para análise destes vínculos, porquanto, ao se constatar que os professores aqui pesquisados não se constituem como entrincheirados, eles continuam na docência em razão de trocas laterais (*side-bests*), sacrifícios e investimentos realizados no decurso do tempo, percebidos entre eles e as instituições que trabalham, e que, de tal modo, amparam essa permanência.

Sugere-se, como fecho deste artigo, seja realizada uma pesquisa com docentes da rede particular de ensino, de maneira a cotejar os resultados do estudo que se terminou de relatar, recomendando-se, então, que, no corpo da demanda agora proposta, contenha o exame comparativo com docentes da rede básica de ensino de outros estados do País.

## Referências

- Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: Uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 16(1), 75-85. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000100009>
- Almeida, P. A. D., Tartuce, G. L. B., & Nunes, M. M. R. (2014). Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? *Psicologia Ensino & Formação*, 5(2), 103-121.
- Alves, M. G., Azevedo, N. R., & Gonçalves, T. N. (2014). Satisfação e situação profissional: Um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 365-382. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002>.
- Alves, T., & Pinto, J. M. R. (2011). Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: Um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, 41(143), 606-639.
- Bahia, C. D. S., Farias, G., Salles, W., & do Nascimento, J. (2018). Carreira docente na educação básica: Percepções de professores de educação física escolar do magistério público da Bahia. *Pensar a Prática*, 21(2). <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i2.45917>
- Baiocchi, A. C., & Magalhães, M. (2004). Relações entre processos de comprometimento, entrincheiramento e motivação vital em carreiras profissionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 63-69.
- Balyer, A. & Ozcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Barbosa, A. (2014). Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. *Educação & Realidade*, 39(2), 511-532. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200009>

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 225.
- Beck, J. (2017). The weight of a heavy hour: Understanding teacher experiences of work intensification. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 617-636. <https://doi.org/10.7202/1050906ar>.
- Bedeian, A. G. (2002). Issues in the dimensional structure of career entrenchment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(2), 247-250. <https://doi.org/10.1348/09631790260098253>.
- Blau, G. (2001). Testing the discriminant validity of occupational entrenchment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(1), 85-93. <https://doi.org/10.1348/096317901167244>.
- Borba, B. M. R., Diehl, L., Santos, A. S., Monteiro, J. K., & Marin, A. H. (2015). Síndrome de *burnout* em professores: Estudo comparativo entre o ensino público e privado. *Psicologia Argumento*, 33(80), 207-281.
- Botelho, R. D. & Paiva, K. C. M. (2011). Comprometimento organizacional: Um estudo no Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. *Revista de Administração Pública*, 45(5), 1249-1283.
- Brasil, Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso em: 02 dez. 2018.
- Brastolin, M. R. & de Oliveira, E. A. C. (2015). Desenvolvimento profissional: Percursos formativos de professores iniciantes. *Práxis Educacional*, 11(8), 301-319.
- Campos, J. G. F., Leite, N. R. P., Tavares, B. P., & Prestes, J. (2009). Componente do comprometimento organizacional no setor público. *Revista Pretexto*, 10(2), 9-26. <http://dx.doi.org/10.21714/pretexto.v10i2.482>.
- Carson, K. D., & Carson, P. P. (1997). Career entrenchment: A quiet march toward occupational death? *Academy of Management Perspectives*, 11(1), 62-75. <https://doi.org/10.5465/ame.1997.9707100660>
- Carson, K. D., Carson, P. P., & Bedeian, A. G. (1995). Development and construct validation of a career entrenchment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68(4), 301-320. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1995.tb00589.x>.
- Carson, K. D., Carson, P. P., Phillips, J. S., & Roe, C. W. (1996). A career entrenchment model: Theoretical development and empirical outcomes. *Journal of Career Development*, 22(4), 273-286. <https://doi.org/10.1177/089484539602200405>.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- Censo Escolar/INEP. (2019). Quantitativo de professores e unidades escolares pertencentes à SEDUC/CEARÁ 2018/2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> >. Acesso em: 12 de agosto de 2019.
- Ceolim, A. J. & Caldeira, A. D. (2017). Obstáculos e Dificuldades Apresentados por Professores de Matemática Recém-Formados ao Utilizarem Modelagem Matemática em suas Aulas na Educação Básica. *Boletim de Educação Matemática*, 31(58), 760-776. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a1231>
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração*. Vol. 2. Porto Alegre: Bookman.
- Dalagasperina, P., & Monteiro, J. K. (2016). Estresse e docência: Um estudo no ensino superior privado. *Revista Subjetividades*, 16(1), 37-51.

- Davoglio, T. R., Spagnolo, C., & Santos, B. S. D. (2017). Motivação para a permanência na profissão: A percepção dos docentes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 175-182. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121099>.
- Diniz, T. D. G. S., Cruz, E. P., Silva, F. D. N. S., & Fontanillas, C. N. (2012). *Estabilidade no emprego e o comportamento do servidor público de municipal*. In IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Rio de Janeiro, Brasil.
- Emmel, R., & Krul, A. J. (2017). A docência no ensino superior: Reflexões e perspectivas. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3(1), 42-55. <http://dx.doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p42-55>.
- Ferreira, C. A. & Silva, L. A. (2017). O Professor como agente causador de mudanças. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 13(1), 37-46.
- Hair Jr., J., Babin, B., Money, A., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Howes, L. M., & Goodman-Delahunty, J. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers and staying or leaving. *Issues in Educational Research*, 25(1), 18-35.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Novoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Jacomini, M. A., & Penna, M. G. O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: Condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, 27(2), 177-202.
- Lapo, F. R., & Bueno, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 65-88.
- Leone, N. M. (2012). *A inserção no exercício da docência: Necessidades formativas de professores em seus anos iniciais*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Lima, M. P., Costa, V. M. F., Lopes, L. F. D., Balsan, L. A. G., Santos, A. S., & Tomazzoni, G. C., (2015). Níveis de comprometimento e entrincheiramento com a carreira, de enfermeiros de hospitais públicos e privados. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(6), 1033-1040.
- Macêdo, D. F., Gomes, C. M. F., Costa, A. C. S., & Finger, A. B. (2016). Análise do concurso público como instrumento de seleção de pessoal no setor público: Percepção de um grupo de servidores de instituições federais de ensino superior. *Revista Sociais e Humanas*, 29(1), 92-110.
- Machado, I. M. C. (2018). *Professores e sua escolha pela docência*. In XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, Brasil.
- Magalhães, M. O. (2008). Propriedades psicométricas da versão brasileira da Escala de entrincheiramento na carreira. *Psico-USF*, 13(1), 13-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712008000100003>.
- Marchiori, F., de Barros, M. E. B., & de Oliveira, S. P. (2005). Atividade de trabalho e saúde dos professores: O programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(1), 143-170. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462005000100008>
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum Qualitative Social Research*, 11(3), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100387>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538.
- Mínayo, M. C. S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1-12.

- Mira, M. M., & Romanowski, J. P. (2016). Professional insertion processes of teachers in formation policies: Indicatives for educational policies. *Acta Scientiarum Education*, 38(3), 283-32293. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.27641>
- Neves, J. D. A. V., Costa, N. C. V., & Costa, N. M. V. (2018). A construção do eu pelo outro: Representações sobre a identidade docente da EJA na Amazônia paraense. *Momento-Diálogos em Educação*, 27(2), 299-318.
- Nunes, C. P., & Oliveira, D. A. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 66-80.
- Oke, A. O., Ajagbe, M. A., Ogbari, M. E., & Adeyeye, J. O. (2016). Teacher retention and attrition: A review of the literature. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2 S1) 371. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n2s1p371>
- Oliveira, I. B. (2009). Docência na educação básica: Saberes, desafios e perspectivas. *Revista Contrapontos*, 9(3), 18-31.
- Papi, S. D. O. G., & Martins, P. L. O. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: Algumas aproximações. *Educação em Revista*, 26(3), 39-56. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>.
- Pereira Junior, E. A., & Oliveira, D. A. (2016). Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 312-332.
- Pinho, A. P. M., Bastos, A. V. B., & Rowe, D. E. O. (2015). Diferentes vínculos indivíduo-organização: Explorando seus significados entre gestores. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, 19(3), 288-304. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac20151635>.
- Pinho, M. J. S., Ferreira, C. S. B., & Pina, T. (2018). As influências de gênero nas condições de trabalho e saúde docente. *Revista Gênero*, 18(1), 200-211.
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Prado, A. F., Coutinho, J. B., Osvaldo, O. P. D. O. R., & Villalba, A. (2016). Ser professor na contemporaneidade: Desafios da profissão. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_1373923960.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1373923960.pdf) Acesso em: 02 dez.18.
- Rezende, F., & Ostermann, F. (2015). O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. *Ciência & Educação*, 21(3), 543-558. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030002>
- Rivera Rodas, E. I. (2019). Separate and unequal -Title I and teacher quality. *Education policy analysis archives*, 27(14). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4233>.
- Rodrigues, A. P. G., Bastos, A. V. B., & Gondim, S. M. G. (2013). Comprometimento, entrincheiramento e regulação emocional em trabalhadores do serviço público. *Revista Científica Hermes*, 8, 23-46.
- Rowe, D. E. O. & Bastos, A. V. B. (2008). Comprometimento ou entrincheiramento na carreira? Um estudo entre docentes do ensino superior. In *XXXII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*. Rio de Janeiro, Brasil.
- Rowe, D. E. O., Bastos, A. V. B., & Pinho, A. P. M. (2011). Comprometimento e entrincheiramento na carreira: Um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. *Revista de administração Contemporânea*, 15(6), 973-992. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552011000600002>.
- Sampaio, C. E. M., Sousa, C. P., Santos, J. R. S., Pereira, J. V., Pinto, J. M. R., Oliveira, L. L. N. A., Melo, M. C., & Néspoli, V. (2002). Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de*

- Estudos Pedagógicos*, 83(203/204/205), 85-120. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.907>
- Scheibe, L. (2010). Valorização e formação dos professores para a educação básica: Questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 981-1000. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300017>
- Silva, G. N. D. & Carlotto, M. S. (2003). Síndrome de burnout: Um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 145-153. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572003000200004>.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Travassos, G. (2003). *Guia prático de medicina do trabalho*. São Paulo: LTr.
- Viana, C. A., & Almeida, S. V. (2017). As perspectivas e os desafios do início de carreira docente para os professores da rede pública municipal de foz do Iguaçu. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(16), 29.
- Wilson, M. E., Liddell, D. L., Hirschy, A. S., & Pasquesi, K. (2016). Professional identity, career commitment, and career entrenchment of midlevel student affairs professionals. *Journal of College Student Development*, 57(5), 557-572. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0059>
- Wright, K. B., Shields, S. M., Black, K., Banerjee, M., & Waxman, H. C. (2018). Teacher perceptions of influence, autonomy, and satisfaction in the early Race to the Top era. *Education Policy Analysis Archives*, 26(62). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3449>.
- Zacher, H., Ambiel, R. A., & Noronha, A. P. P. (2015). Career adaptability and career entrenchment. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.006>

## Sobre o Autoras

### Rafaela de Almeida Araújo

Universidade Federal do Ceará

rafaela.aa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1828-0683>

### Valéria Araújo Furtado

Universidade Federal do Ceará

valeriappac@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2606-8719>

### Tereza Cristina Batista De Lima

Universidade Federal do Ceará

Tcblima@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-6594-4921>

### Ana Paula Moreno Pinho

Universidade Federal do Ceará

anamorenopinho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9671-8559>

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 52

6 de abril 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil



## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

### **Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

### **Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

### **Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

### **Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

### **Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

### **José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

### **Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

### **Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

### **Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

### **Inés Dussel**

DIE-CINVESTAV, México

### **Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

### **Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

### **Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

### **María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

### **Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

### **Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

### **María Guadalupe Olivier Tellez,**

Universidad Pedagógica Nacional, México

### **Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

### **Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

### **Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

### **José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

### **Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### **José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

### **Mario Rueda Beltrán**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

### **José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

### **Jurjo Torres Santomé,**

Universidad de la Coruña, España

### **Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

### **Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

### **Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

### **Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

### **Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

### **Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada  
**Aaron Bevenot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel