

A permanência e a desistência dos alunos no Curso de Formação de Docentes em nível médio

Permanence and dropout of students in the Teacher Training Course at high school level

La permanencia y el abandono de los estudiantes en el Curso de Formación de Docentes a nivel medio

Marinez Meneghello Passos¹

<https://orcid.org/0000-0001-8856-5521>

Mara Sílvia Henares Albano²

<https://orcid.org/0000-0002-1256-0131>

Sergio de Mello Arruda³

<https://orcid.org/0000-0002-4149-2182>

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cidade, Paraná – Brasil. E-mail: marinez@uenp.edu.br.

² Governo do Estado do Paraná, Ibaiti, Paraná – Brasil. E-mail: marasilvia22@hotmail.com.

³ Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná – Brasil. E-mail: sergioarruda@uel.br.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi identificar e compreender os motivos que levaram os alunos a permanecerem ou desistirem do Curso de Formação de Docentes em nível médio em um município do Norte do Paraná. Para tanto, utilizaram-se como fundamentação teórica elementos que nos esclarecem a respeito da formação docente geral e em nível médio, da evasão escolar e das relações que perpassam os processos de ensino e de aprendizagem. A pesquisa, de caráter qualitativo, realizou a coleta de dados por meio de entrevistas com alunos em formação, alunos desistentes e alunos egressos do curso. As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, organizadas e interpretadas segundo os procedimentos da análise de conteúdo. Entre as conclusões a que se chegou com esse processo analítico destacamos: a falta de informações sobre o Curso de Formação de Docentes em nível médio, a relação entre professores formadores e alunos, os alunos e seus colegas de curso e a relação que os alunos elaboraram com a própria profissão docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Permanência e desistência. Profissão docente.

Abstract

This research aimed to identify and understand why students remain or drop out of the Teacher Training Course at high school level in a municipality in the north of Paraná State,



Brazil. For this purpose, elements were used as a theoretical foundation that enlightens us about general and high school-level teacher training, school dropouts, and the relationships that permeate the teaching and learning processes. The qualitative research collected data through interviews with students in training, students who dropped out, and students who graduated from the course. The interviews were transcribed and subsequently organized and interpreted according to content analysis procedures. Among the conclusions reached with this analytical process, we highlight the lack of information about the Teacher Training Course at high school level, the relationship between teacher trainers and students, students and their colleagues in the course, and the relationship that students developed with the teaching profession itself.

Keywords: *Teacher education. Permanence and dropout. Teaching profession.*

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar y comprender las razones que llevaron a los estudiantes a permanecer o abandonar al Curso de Formación de Docentes en la escuela secundaria en un municipio en el norte de Paraná, Brasil. Con este fin, se utilizaron como fundamentación teórica elementos que nos aclaran sobre la formación de docentes de niveles general y medio, del abandono escolar y de las relaciones que impregnan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación, de aspecto cualitativo, realizó la recopilación de datos a través de entrevistas con estudiantes en capacitación, estudiantes que abandonan el curso y estudiantes egresos del curso. Las entrevistas fueron transcritas y luego organizadas e interpretadas de acuerdo con los procedimientos del análisis de contenido. Entre las conclusiones que vinieron con este proceso analítico destacamos: la falta de información sobre el Curso de Formación de Docentes, la relación entre profesores entrenadores y estudiantes, estudiantes y sus compañeros de clase y la relación que los estudiantes elaboraron con la profesión docente.

Palabras Clave: *Formación de profesores. Permanencia y abandono. Profesión docente.*

1 Introdução

Iniciamos esta introdução com o que nos apresenta Lourenço Filho (2001, p. 9):

Aprender e ensinar devem ter nascido, assim, com o alvorecer da própria vida humana consciente. De par com a repetição do instinto, e em luta contra ele, uma força nova devia ir medrando e se impondo à organização da atividade humana. Seria a da experiência acumulada que, sob a luz ainda incerta e fugitiva das primeiras ideias, começava a constituir-se em cabedal de noções transmissíveis, núcleo original de todas as artes e ciências.

Historicamente, o pai era o “professor”, pois era aquele que precisava proteger, sustentar e orientar os mais novos para que um dia assumissem as mesmas funções. E, além

disso, era o que detinha o conhecimento e a sabedoria, que lhe impingiam ser guerreiro, mestre, legislador e, até mesmo, juiz (Lourenço Filho, 2001).

Os “tempos”, contudo, em que o patriarca estava ao centro de todos esses processos de vida e sobrevivência, pouco a pouco deixaram de existir. Mudanças ocorreram e o ensinar e o aprender foram se configurando de outra forma, não mais em espaços informais, mas sim em estabelecimentos escolares que regulavam e regulamentavam o como e o que ensinar e, por conseguinte, aquilo que se deveria aprender.

Buscando atender a uma de nossas inquietações, realizamos a pesquisa sobre a qual discorreremos neste artigo e que teve por objetivo identificar e compreender as razões pelas quais os alunos permaneceram – ou desistiram – no Curso de Formação de Docentes em nível médio em um município do norte do Paraná. Ressaltamos que toda a coleta de dados foi realizada dando voz aos alunos para que relatassem suas experiências e vivências. Parece-nos, entretanto, que tais razões podem ser vistas, de um ponto de vista mais geral, como casos da relação dos sujeitos pesquisados com a profissão docente. Nesse sentido, a questão geral de pesquisa pode ser assim enunciada: Quais relações os sujeitos da pesquisa (em formação, desistentes e egressos) estabeleceram com a profissão docente?

Para responder a tal questão, estruturamos este artigo com as seguintes seções: além desta introdução, trouxemos uma seção em que relacionamos fatos relativos à Escola Normal brasileira de que advém a formação de professores em nível médio; o que compreendemos e assumimos por evasão escolar, justificando a procura por indícios que indiquem a permanência ou a desistência e que foram explicitados pelos sujeitos entrevistados; esclarecimentos pertinentes aos procedimentos metodológicos; a apresentação e análise dos dados provenientes das transcrições das entrevistas e os resultados a que chegamos com esse movimento investigativo.

2 Da Escola Normal à formação de professores em nível médio

Entre as transformações que a Revolução Francesa trouxe para o continente europeu a partir do século XVIII está a proposição do estado como gestor do ensino público, papel antes assumido pela igreja, fato que tinha relação direta com a necessidade de formar professores laicos. Isso levou à instalação, no mês de janeiro do ano de 1795, da Escola Normal de Paris, idealizada em 1794 (um ano antes).

Saviani (2009) indica que o projeto da Escola Normal de Paris repercutiu em toda a Europa, servindo de modelo para diversos países, não somente europeus, mas, também, para os de outros continentes, inclusive o Brasil.

Temos, então, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, em que Dom Pedro I sanciona o Decreto da Assembleia Geral que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Saviani, 2009, p. 144) e

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país (Saviani, 2009, p. 144).

Saviani (2009) também esclarece que tal Ato Adicional possibilitou a criação de Escola Normal em outras províncias e que tinha um único objetivo: formar professores que atuassem no Ensino Primário, o que equivale, atualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dando um salto de décadas no tempo, chegamos agora aos anos 1960, em que a denominação “Normal” ainda estava vigente e que, a partir da década de 70 do século passado, assumiu o nome “Magistério”, que perdurou até a promulgação da LDB nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), quando voltou a ser chamada “Normal” (Pimenta, 1997).

No estado do Paraná houve consonância com os movimentos nacionais. E, enquanto não eram implementados os cursos de Pedagogia em nível superior, o processo formativo para exercer a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, na fase inicial do processo educativo de crianças, era composto dos cursos de Magistério em nível médio. De acordo com Pimenta (1997), notadamente na década de 1970, com a disseminação e a oferta dos cursos de Pedagogia, os formados pelo Magistério passaram também a ter o nível superior, fato que levou consigo a discussão e a pesquisa empreendidas nas faculdades, enriquecendo, assim, a formação dos professores primários. Até esse momento histórico, o curso Normal continuava como modalidade profissionalizante e de nível médio, permitindo ao aluno concluir, simultaneamente, o Segundo Grau e o curso Normal, e recebendo a chancela de habilitação para a docência no Ensino de Primeiro Grau, como era denominado.

Com a homologação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), passou-se a debater sobre a educação pública brasileira e a iminência de reformas educacionais nos âmbitos municipais e estaduais, processo em que o Paraná também está inserido e que culminou, a partir de 1995, no fechamento de cursos profissionalizantes, processo esse de reformas que atingiram o estado do Paraná, restando somente 14 escolas que resistiram e mantiveram seu curso “Normal em nível médio”.

No triênio 2004-2005-2006, entretanto, a Secretaria de Estado da Educação (SEED), por meio do Departamento de Ensino Profissional (DEP), autorizou o funcionamento de mais 99 novos cursos, totalizando 113 Cursos de Formação de Docentes em nível médio – Normal. Na justificativa que sustenta essa autorização da SEED, estão algumas informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), que aponta para a necessidade de se ampliarem os espaços de formação inicial de professores em nível médio para trabalhar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demanda essa datada de 2006 e que indicava a falta de 107 mil professores para assumir as funções docentes em virtude do crescimento da quantidade de matrículas na Educação Infantil (Paraná, 2006).

Avancemos alguns anos nesta discussão e em sua regulamentação. No ano de 2014, conforme explicitado em Paraná (2014), temos a publicação de um documento assim denominado: *Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal*. Tal documento, publicado pela SEED, reitera que nele está “expressa a produção de um grupo de profissionais que se empenharam arduamente nessa tarefa, com o intuito de elaborar um material que, de fato, revele e desvele as suas ações pedagógicas desenvolvidas no interior da escola” (Paraná, 2014, p. 7), bem como, considera firmado um compromisso de todos os professores com a avaliação contínua e a devida realimentação da proposta.

Essas determinações e delimitações afetaram todas as instituições de ensino estaduais, inclusive os Cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal (assim denominados na época). Dentro das especificidades formativas para os alunos desse “Curso Normal” e pelo fato de serem profissionais que irão trabalhar com crianças pequenas, indica-se que conheçam os direitos dessas crianças, os quais estão assegurados na legislação nacional vigente, bem como tenham uma formação teórico-metodológica consistente, que permita que se apropriem dos

conhecimentos referentes à infância e ao desenvolvimento infantil e compreendam a indissociabilidade entre educar e cuidar, além de serem capazes de considerar a criança em suas dimensões afetiva, cognitiva, social e psicológica. E destaca, fundamentalmente, que ocorra a integração das disciplinas da formação geral com as de formação específica, superando a mera junção e a sobreposição das disciplinas, o que permitirá melhor compreensão da realidade e a fuga das interpretações superficiais, propiciando ações interventoras na realidade (Paraná, 2014).

Cabe esclarecer que o colégio estadual que investigamos passou por todos esses processos, pois ele foi implantado no ano de 1962, ofertando o Curso Normal 2º ciclo, mantendo até hoje o Curso de Formação de Docentes em nível médio, que é objeto de nossa investigação, principalmente pelo fato de que estamos observando a cada ano que a procura pelo curso e a permanência até a formação estão em declínio vertiginoso.

3 A evasão e a formação docente: alguns esclarecimentos

Nesta seção, trazemos as argumentações de diversos teóricos que assumimos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por meio deles, constatamos que a evasão escolar é um tema que há alguns anos vem preocupando todo o sistema educacional e é, também, um fenômeno ao mesmo tempo complexo e comum em todos os níveis de escolaridade e instituições educacionais do país.

Segundo a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, criada pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto em 1995, um aluno é considerado evadido quando se desliga do curso em situações diversas, como: deixar de matricular-se, desistir oficialmente, ou, por alguma outra razão, ser excluído do curso ou da escola que frequenta (Andifes, 1996). Foi dessa forma que consideramos a evasão neste movimento investigativo, considerando evadidos do Curso de Formação de Docentes em nível médio aqueles que o abandonaram em algum momento, deixando de efetivar a rematrícula ou a transferência para outro curso ofertado naquele estabelecimento de ensino, e, ainda, as não conclusões do curso.

Cabe indicar, todavia, que há algumas divergências em relação à conceituação de evasão. Bueno (1993), por exemplo, faz uma distinção entre evasão e “exclusão”. Para ele, evadir-se da escola implica uma ação de responsabilidade do aluno, enquanto a exclusão é de

responsabilidade da escola e pode estar relacionada com a situação complexa que envolveu esse processo, ou seja, a instituição de ensino não encontrou formas de melhorar suas relações com o aluno a fim de que ele se matriculasse em determinado curso.

Ristoff (1995) cria um paralelo entre evasão e mobilidade, indicando que evadir é abandonar os estudos e mobilidade é migrar ou solicitar a transferência do aluno para outro curso.

Por esses e outros fatores é que intuímos primeiramente identificar elementos que estejam relacionados com a permanência ou com a desistência, para, na continuidade, buscar compreensões a respeito desses fatos que nos levem a garantir que a desistência esteja vinculada ao conceito de evasão assumido.

De antemão, porém, já temos o que nos apresenta a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, afirmando que a evasão acontece por, basicamente, três motivos: fatores intrínsecos ao estudante (como no caso que relatamos no parágrafo anterior), fatores internos relacionados com a instituição e fatores externos à instituição (Andifes, 1996).

Vejamos agora o que significa formar-se professor.

Atuar no magistério, aparentemente, mostra-se fácil, contudo, não é simples adentrar uma sala de aula com uma média de 33 alunos (hoje nas turmas brasileiras) sem ter frequentado uma formação específica que prepare a pessoa para o que fazer, como fazer porque está fazendo.

Charlot (2000) contribui com essa reflexão afirmando que, ao ensinar-se um sabe, está-se formando um indivíduo e, para ele, “a lógica do ensino é a lógica do saber a ensinar” (Charlot, 2000, p. 5). E como formar as pessoas para que entrem nesse movimento instituído por essas lógicas? Para ele, formar alguém implica dotar essas pessoas com determinadas competências, que são definidas em referência a situações e práticas, ou seja, formar alguém “é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação” (Charlot, 2000, p. 6), o que nos remete agora à lógica das práticas contextualizadas e organizadas com a intenção de chegar à lógica da formação.

Por outro lado, considerando a intencionalidade educativa e tendo a formação em evidência, é preciso considerar a complexidade inerente a esse processo, pois a lógica da formação, que se pauta na lógica das práticas, mesmo sendo diferente da lógica do ensino, consiste em transmitir saberes, pois “cultivar” o indivíduo, como explicita Charlot (2000), é

dotá-lo de práticas e de capacidades para adequar suas práticas às situações vivenciadas e que fazem parte do contexto em que vive. O autor também considera fundamental darmos atenção a quatro níveis de abordagens pertinentes ao processo formativo: o saber constituído em sua coerência interna; a prática como atividade contextualizada; a prática do saber; o saber da prática. Para ele, formar professores “é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos onde podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas” (Charlot, 2000, p. 8). E complementa: “A cultura não é somente um conjunto de saberes, de práticas e de comportamentos. [...] ela é também uma relação de sentido com o mundo” (Charlot, 2000, p. 9), sendo, dessa forma, o processo pelo qual o indivíduo se cultiva e se torna portador e, ao mesmo tempo, gerador de sentido.

Assim que se forma, o professor busca por um local em que possa trabalhar, e esse trabalho docente sustenta-se em uma multiplicidade de saberes, em dimensões do ensino e em estudo e práticas.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores da escola etc. (Tardif, 2013. p. 11).

Compreender que o saber docente perpassa o social e o individual, o ator e o sistema em busca de sua própria natureza, permite transitar por “fios condutores” que permeiam esses saberes e destacam percepções acerca do fazer docente, considerando o que são e o que fazem, ou seja, o ser e o agir (Tardif, 2013). O autor também afirma que precisamos considerar as seguintes dimensões do saber: saber que está a serviço do trabalho; a diversidade do saber, vinculado principalmente à sua natureza; temporalidade do saber; a experiência, enquanto fundamento do saber; o saber vinculado à interação humana, com exclusividade, aquela presente em uma sala de aula; o saber da formação que é específico para o exercício do magistério.

Encerrando esta seção trazemos uma consideração de Imbernón (2002, p. 30), na qual ressalta que “a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico [...] um

conhecimento que é constantemente construído e reconstruído ao longo da vida profissional em sua relação com sua teoria e prática”.

4 Procedimentos metodológicos

Flick (2009, p. 20) afirma que: “Esse tipo de pesquisa [a qualitativa] é de particular relevância ao estudo das relações sociais, devido à pluralização das esferas de vida”, e seu principal objetivo é auferir um entendimento mais profundo e subjetivo do objeto de estudo, sem preocupar-se com medidas numéricas e análises estatísticas. Para tanto, utilizam-se roteiros que guiam a entrevista a ser realizada, a fim de compreender como o sujeito age, considerando o contexto e as características do local a que ele pertence.

De acordo com Lüdke e André (1986), ao se realizar uma pesquisa qualitativa, é necessário confrontar dados, informações, evidências e o conhecimento teórico acumulado sobre o assunto. A pesquisa qualitativa pode ser usada em diversos aspectos da vida educativa, sendo que faz seu ponto de partida nas percepções dos sujeitos participantes, o que nos remete a um método de análise indutiva e ao mesmo tempo intuitiva, por não haver um “protocolo de diretrizes” (Lopes, 2019), pois tudo vai “acontecendo de forma aleatória no decorrer da caminhada, sem que a única preocupação seja juntar dados, afinal não se trata da montagem de um quebra-cabeça, o qual já conhecemos sua forma antes mesmo de começar sua montagem” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50), ou seja, a forma do quebra-cabeça avança para uma construção durante o desenvolvimento da pesquisa.

A análise de conteúdo passa a integrar essa abordagem qualitativa, pois “constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias” (Moraes, 1999, p. 2), configurando-se como um caminho a ser seguido pelo analista, tal qual um detetive munido de instrumentos que o ajudam a realizar a decodificação de mensagens subjetivas que possam ser encontradas e decifradas nas entrelinhas de um texto. Trata-se de um instrumento utilizado para interpretar as variações textuais, aquelas que estão além das palavras, que nos remetem às inferências e que nos possibilitam responder a dois tipos de problemas:

[...] o que *levou* a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem; quais as *consequências* que determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto se refere aos possíveis *efeitos* das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda) (Bardin, 2016, p. 41).

Segundo Moraes (1999, p. 9), “a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”, que pode ser fundamentada na interpretação daquele que conduz a investigação de modo particular e pessoal, pois, de acordo com o autor citado, não existe uma forma neutra de fazer essa leitura, “de certo modo a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (Moraes, 1999, p. 11).

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), está organizada em fases que podem ser divididas em três etapas básicas: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados e sua interpretação. Na primeira fase, realizam-se a seleção e a organização dos materiais que serão submetidos à análise, os quais, no nosso caso, foram observações prévias relativas à evasão e às entrevistas realizadas com os alunos do Curso de Formação de Docentes em nível médio. Na segunda, explora-se o material com o intuito de transformá-lo em matéria-prima coerente com o objetivo ou a questão de pesquisa elaborada, para o que ele é fragmentado e codificado. Segundo o referencial, a codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais colhidos na amostra são tarefas de construção que carregam consigo a fundamentação teórica assumida e o *corpus* investigativo. A terceira, que se dedica ao tratamento dos resultados e ao que se pode deles abstrair, desenvolve-se por meio da sistematização, enumeração e caracterização dos elementos encontrados, o que ajuda na descrição e na produção de um texto para cada categoria que possa expressar os significados presentes nas inúmeras unidades de análises encontradas. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo permite-nos descobrir o que há por trás do discurso, ou seja, um sentido não explícito e que exige do pesquisador determinado esforço e conhecimento teórico, metodológico e, principalmente, do próprio ambiente e do fenômeno investigado.

Os dados foram coletados junto a alunos que frequentavam o curso no colégio estadual localizado em um município do estado do Paraná e que haviam desistido/evadido do curso e alunos já formados, agora egressos. Todo esse processo foi realizado com a anuência e a autorização dos administradores dessa unidade escolar e dos alunos depoentes, situação

também registrada junto ao Comitê de Ética da universidade em que somos cadastrados como pesquisadores.

O levantamento que realizamos junto ao 32º Núcleo Regional de Educação (NRE) do Estado do Paraná e que disponibilizamos no Quadro 1 traz, na primeira coluna, as turmas iniciadas nos anos de 2010 a 2017 e como foi o processo de matrícula para cada uma delas, por isso temos até o ano de 2020 nos registros ano a ano, lembrando que a duração de cada curso era de 4 anos, ou seja, a turma que iniciou em 2010 no primeiro ano com 51 matriculados passou em 2011 para o segundo ano com 28 matriculados, 2012 para o terceiro ano com 19 matrículas e finalizou o curso em 2013 com 12 alunos formados.

Quadro 1 – Turmas iniciadas de 2010 a 2017.

Turmas	Alunos matriculados por ano para cada turma											Formados
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
2010	51	28	19	12								12
2011		68	52	44	34							34
2012			56	35	29	23						23
2013				37	24	19	18					18
2014					48	36	31	30				30
2015						64	50	47	37			37
2016							40	30	28	20		20
2017								84	54	46	39	39
TOTAL	Matriculados – 51 + 68 + 56 + 37 + 48 + 64 + 40 + 84 = 448											213

Fonte: 32º Núcleo Regional de Educação (NRE) do Estado do Paraná (2021).

Como fica evidente na última linha do quadro, naquele período de oito anos, 448 alunos foram matriculados, dos quais 213 se formaram, o que nos revela um percentual de 47,5% de concluintes e 52,5% de desistentes.

Como já indicado, entrevistamos alunos que se mantiveram no curso, cujas idades variavam de 15 a 35 anos; desistentes, que tinham, em média, 16 anos; e egressos (todos formados/concluintes), com idades que variaram de 20 a 30 anos. Foram convidadas oito pessoas de cada grupo, sendo que concordaram em participar: quatro alunos em formação; oito alunos desistentes e seis egressos. Para as entrevistas, elaboramos, para cada grupo, uma pergunta norteadora: O que te faz continuar no Curso de Formação de Docentes em nível

médio, buscando por se formar? Por que não foi possível concluir o curso de Formação de Docentes? O que o Curso de Formação de Docentes significou e significa em sua vida?

Ao iniciarmos a organização e a análise das entrevistas, considerando a relação que cada uma dessas 18 pessoas manifestava com a profissão docente, foi possível elaborar sete categorias que descreveremos na sequência e que iremos retomar nos momentos de apresentação dos dados e inferência a respeito dos resultados observados. Essas categorias foram inspiradas no tema da relação com o saber de Charlot (2000, p. 78), quando apresenta que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. Dessa forma, consideramos que o “mundo” seria o “curso”; “com ele mesmo”, a relação com o “ser Professor”; e “com os outros” seriam os colegas, professores e demais atores da vivência do aluno.

1. **Relação R(+)**: Nela inserimos os fragmentos dos depoimentos que mostravam uma relação de aproximação com a profissão docente.
2. **Relação R(-)**: Diz respeito a uma relação de afastamento da profissão docente.
3. **Relação R(-)(+)**: Demonstra uma relação mista, em que o sujeito desiste/evade do curso, mas, em sua argumentação, temos indícios de que queria ser professor.
4. **Relação R(+)(-)**: Representa também uma relação mista, em que o sujeito permanece no curso, concluindo-o, todavia, depois de formado, não exerce a profissão.
5. **Relação RC**: É a relação do sujeito com o curso.
6. **Relação RO**: É a relação do sujeito com o outro.
7. **Relação RP**: É a relação do sujeito com o ser professor.

5 Apresentação e análise dos dados

Nossas apresentação e análise consideram a ordem que indicamos em momentos anteriores: primeiramente, os alunos em formação e que compunham os matriculados no ano de 2021, os quais codificamos de F1, F2, F3 e F4; na sequência, os desistentes ou que se evadiram do curso, que receberam os códigos D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8; por fim, os

egressos, ou seja, os que permaneceram no curso e se formaram, designados P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

5.1 Os estudantes em formação no Curso de Formação de Docentes em nível médio

No Quadro 2, organizamos as informações coletadas, transcritas e analisadas para esses quatro alunos. Na primeira coluna, trouxemos as “unidades de registro”, que permitiram observar as “relações com a profissão docente” e que estão vinculadas a uma das sete categorias descritas anteriormente. Nesse caso, inserimos seu código e um comentário analítico. Ao fim da apresentação de cada aluno, incluímos uma linha com comentários conclusivos.

Quadro 2 – O que explicitam os alunos em formação?

Unidades de registro	Relações com a profissão docente
1. Desde pequena sempre fui apaixonada em ir à escola , ¹ já cheguei a chorar por não querer faltar na escola [F1]. ²	RP – Gostar de ir à escola parece estar relacionado com gostar de ser professor, do ambiente escolar.
2. Fui e sou até hoje apaixonada por minha professora do primeiro ano, pois ela lecionava com muito amor, e até hoje isso marca em mim [F1].	RO – Estabeleceu uma boa relação com a professora do primeiro ano que a marcou.
3. Quase todos os dias eu brincava de escolinha , em casa mesmo, para alunos invisíveis, e acredito que a partir daí surgiu o amor pela Educação [F1].	RP – Gostava de assumir o lugar de professor.
4. [...] e por isso desde pequena já queria entrar no curso de Formação de Docentes e me tornar uma professora [F1].	RC – Desde pequena a relação com o curso era positiva.
5. Desde o primeiro dia de aula, no primeiro ano de formação, já fui muito ansiosa, e não via a hora de me aprofundar cada vez mais nesse mundo [F1].	RP – Aqui a estudante parece se referir ao mundo da profissão de professor.
6. [...] o primeiro ano foi um ano bem difícil, pois tudo era novo para mim: escola, professores, amigos, mas a cada conhecimento que os professores passavam me apaixonava cada vez mais [F1].	RC – Ela era apaixonada pelo conhecimento.
7. No primeiro estágio , estava tremendo, suando frio, mas quando você chega lá e vê o quanto as crianças e os professores são atenciosos com você, é uma sensação maravilhosa, e quando acaba o estágio é uma sensação de dever cumprido [F1].	RC – A relação com o estágio foi positiva, tanto em relação aos alunos quanto aos professores.

¹ Em todos os excertos destacamos em negrito os elementos textuais que nos levaram a considerar que aquela argumentação poderia ser inserida na categoria selecionada.

² Este código final diz respeito ao depoente, neste caso a aluno em formação F1.

<p>8. No segundo ano não foi diferente, muitas dificuldades também, com menos colegas de classe, pois desistiram do Curso [F1].</p>	<p>RO – Sentiu um pouco de dificuldade no 2º ano devido a ter menos colegas na classe.</p>
<p>9. [...] e uma frase que sempre me marcou que os professores dizem, era que não era fácil e que quem conseguisse terminar o 4º ano, era um vencedor [F1].</p>	<p>RO – Os professores alertaram que não seria fácil, mas a encorajavam.</p>
<p>10. [...] e eu sempre quis ser uma vencedora, toda vez que ouvia essa frase, me dava ainda mais força, e foi assim que consegui vencer o 2º ano [F1].</p>	<p>RP – Era determinada e queria ser uma vencedora.</p>
<p>11. No 3º ano, já estava suando frio nos primeiros dias de aula, pois a tensão de fazer a docência já estava em mim, sendo que ia demorar um pouquinho [F1].</p>	<p>RC – Aqui ela se refere à tensão em fazer o estágio.</p>
<p>12. [...] umas das melhores partes é essa, o medo, o preparo, a correria para tudo ficar pronto, a cada crachá feito era um orgulho, mas também teve alguns choros, medos e inseguranças, mas quando a gente chega no primeiro dia de docência e começa a dar aula, passa tudo isso e é só felicidade [F1].</p>	<p>RP – Ela manifesta satisfação e orgulho, mesmo sentindo medo e insegurança. Mas depois que passa, fica feliz.</p>
<p>13. [...], pois dentro da gente, nós sabemos que estamos preparados, e se estamos preparados é por causa de cada professor que passou na nossa caminhada até a docência [F1].</p>	<p>RO – Ela se sente preparada para ser professora.</p>
<p>14. [...] e quando o resultado é o que se espera, a gratidão é enorme por cada professor, e vemos o quão gostoso foi a docência e tudo o que passou [F1].</p>	<p>RO – Manifesta gratidão pelos professores.</p>
<p>15. Agora no quarto ano as sensações estão sendo um pouco diferentes, infelizmente por enquanto, não vamos poder fazer a docência e sentir todas aquelas sensações, mas por um motivo que todos nós sabemos que é preciso esperar [F1].</p>	<p>RC – Entende que não pode fazer a docência nesse momento em virtude da pandemia.</p>
<p>16. [...], mas só de saber que consegui chegar até aqui, mesmo com pandemia, e, sendo <i>on-line</i>, me sinto uma vencedora [F1].</p>	<p>RP – Mesmo com a pandemia, continuava se sentindo uma vencedora, ou seja, manifestava uma relação positiva com ser professora.</p>
<p>17. [...] e cheio de gratidão por tudo o que eu vivi, por todos os professores, pelos conselhos dos professores, por todas as vezes que eles seguraram o meu chão, o meu choro, e que foram pais para mim [F1].</p>	<p>RO – Sempre se lembrando dos professores e expressando sua gratidão por tudo o que aprendeu com eles.</p>
<p>18. Sou mais que uma vencedora e sim uma pessoa sortuda por tudo isso que vou levar para a minha vida, esse curso foi a decisão mais certa que já tive [F1].</p>	<p>RC – Fazer o curso foi uma decisão acertada.</p>
<p>19. Além de esse curso ser perfeito, por todas as partes, você leva ensinamento para a sua vida toda, com o Curso você consegue ter opinião, consegue olhar para o próximo, ser humilde, consegue ter saber, saber se socializar, e várias outras coisas [F1].</p>	<p>RC – Expressa novamente uma avaliação positiva sobre o curso.</p>
<p>20. [...] sempre digo que quem tiver a oportunidade, faça o curso, pois nunca irá se arrepender [F1].</p>	<p>RC – Recomenda o curso a outros.</p>
<p>21. Esse curso, ele te capacita não somente para ser professor, mas ele te ajuda com todas as profissões, e por isso ainda tenho algumas dúvidas da minha trajetória [F1].</p>	<p>RC – O curso ajuda no geral, não somente em relação à profissão docente.</p>
<p>22. [...] mas desde pequena sempre quis ser professora, e acredito que um dia ainda irei realizar esse sonho [F1].</p>	<p>RP – Expressa novamente sua relação positiva com a profissão docente.</p>

<p>23. Apesar de tudo isso, de todas as dificuldades, dos choros, medos, inseguranças, nunca me veio no pensamento em desistir, pois sempre fui apaixonada por cada parte ensinada, e isso me faz e fazia sempre eu querer saber mais e mais [F1].</p>	<p>RC – Expressando novamente relação positiva com o curso.</p>
<p>24. [...] o amor dos professores por ensinar cada parte também, e o apoio da minha família, foi o essencial para eu estar no 4º ano e ser uma vencedora [F1].</p>	<p>RO – Sempre lembrando a importância dos outros em sua trajetória, principalmente dos professores.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Tipo de relação com a profissão docente para F1 – R(+)³</u></p> <p>Fica perceptível que F1 sempre teve uma relação positiva com o curso. Apesar da tensão no momento do estágio, ela considera que aprendeu bastante e expressa gratidão com todos, principalmente para com os professores. Afirma ainda que aprendeu várias coisas no curso e que esses ensinamentos são para toda sua vida, sentindo-se orgulhosa pela permanência no curso e uma vencedora por ter chegado onde chegou (no 4º ano). Além disso, destaca que se sente preparada para ser professora.</p> <p>Das 24 unidades de registro analisadas, 11 delas se referem à relação que a estudante estabeleceu com o curso (RC), sete manifestam relações com o outro (RO) e seis delas dizem respeito à relação com o ser professor (RP), o que nos indica um tipo de relação positiva, conforme já explicitamos no início do Quadro 2.</p>	
<p>1. Porque além de você sair do Ensino Médio sabendo mais ou menos um rumo que você vai tomar na vida, você também sai do curso com conhecimentos que te ajudarão a ser um ser humano melhor [F2].</p>	<p>RC – Sai do curso com conhecimentos para a vida pessoal e profissional.</p>
<p>2. Os professores te ensinam a conviver melhor com as pessoas, você aprende a se colocar no lugar do outro, a sentir a dor do outro, enfim, you aprende a ver o mundo de outra forma, com outros olhos [F2].</p>	<p>RC – Aprende a conviver e enxergar o mundo de forma diferente.</p>
<p>3. O curso também proporciona momentos de muita reflexão, seja através das aulas ou de uma palestra [F2].</p>	<p>RC – Proporcionar momentos de reflexão.</p>
<p>4. Além de ser estudante, mãe, dona de casa e ainda trabalhar fora, foi ter engravidado no terceiro ano do curso, pois eu não poderia simplesmente parar no meio do caminho, então surge um monte de dúvidas na cabeça, e agora? O que eu vou fazer? Como conciliar afazeres domésticos, escola e bebê pequeno em casa? [F2].</p>	<p>RP – Apesar das dificuldades e barreiras, parar não era o melhor caminho.</p>
<p>5. Ainda bem que no curso nós temos professores iluminados por Deus, através de muito diálogo conseguimos adiantar planejamento, docência e eu pude entrar de licença maternidade tranquila, não é fácil ter que fazer todos os afazeres domésticos e ainda encontrar tempo para as coisas da escola (trabalhos, elaborar plano de aula, avaliações etc.) [F2].</p>	<p>RC – Professores que orientam na caminhada e viabilizam opções.</p>
<p>6. Uma das maiores contribuições foi aprender a ser uma mãe melhor do que eu era antes do curso. Pois penso antes de agir, na hora de chamar a atenção das crianças, por exemplo, eu penso na maneira certa de fazer, e não faço mais do jeito que eu acho que é o certo, procurando sempre fazer do jeito que aprendi durante o curso [F2].</p>	<p>RO – Mudança de comportamento em razão das aprendizagens durante o curso.</p>
<p>7. Não vou negar que por várias vezes também pensei em desistir, no segundo ano desanimei bastante e quase desisti, cheguei a ficar umas três semanas ou mais sem ir para a escola [F2]</p>	<p>RP – Desanimada, desistir passou pela cabeça sim.</p>
<p>8. [...] graças à minha mãe, meu marido, algumas professoras e a minha comadre Rafaela (que na época era só colega, mas a amizade evoluiu tanto que viramos até comadres) eu não desisti e segui firme</p>	<p>RO – Incentivo de professores, familiares e colegas fez que</p>

³ Nesse título introdutório ao comentário conclusivo, a respeito de cada pessoa entrevistada, procuramos representar uma “visão geral” desse depoente, considerando as manifestações coletadas. E lembrando que na Relação R(+) inserimos os fragmentos dos depoimentos que mostravam uma relação de aproximação com a profissão docente.

[F2].	continuasse.
9. A partir daí coloquei na cabeça que eu ia passar pelo que fosse, mas que desistir não seria mais uma opção [F2].	RC – Desistir não é mais opção.
10. [...] e que sempre que eu pensasse em desistir eu iria imaginar o futuro melhor que eu posso dar para meus filhos e até para mim mesma, futuro esse que só será possível se eu conseguir concluir os estudos [F2].	RP – Conquista de um futuro melhor por meio da profissão.
<u>Tipo de relação com a profissão docente para F2 – R(+)</u>	
<p>Nas unidades de registros coletadas durante a entrevista, F2 percebe que, durante sua caminhada, novos desafios foram surgindo e, embora tenha observado outros desistirem, isso não seria para ela uma opção, pois acreditava que poderia construir um futuro melhor para sua família por meio da profissão docente.</p> <p>Temos para F2: cinco unidades relacionadas com o curso (RC), três relativas ao ser professor (RP) e duas que dizem respeito à influência do outro (RO).</p>	
1. Desde a infância meu sonho sempre foi ser professora , tinha o desejo de cursar o antigo magistério [F3].	RP – Sonhava em ser professora, cursar o magistério.
2. [...], mas devido às condições financeiras de meus pais não me permitiu realizar este sonho , tive que trabalhar muito cedo para ajudar na renda familiar [F3].	RO – Dificuldades durante a caminhada a fizeram adiar a busca pelo que ela considerava realização.
3. Mesmo em meio a tanta dificuldade cursei o Ensino Médio no período noturno, em seguida ingressei na tão sonhada faculdade de Pedagogia [F3].	RP – De volta à busca pela profissão docente.
4. Quando minha filha primogênita foi cursar o Ensino Médio, de imediato orientei para o Curso de Formação de Docente [F3].	RC – Ajudou a filha na escolha do curso.
5. [...] acompanhei de perto a metodologia do curso, onde fiquei ainda mais apaixonada [F3].	RC – Acompanhou a caminhada da filha.
6. Em 2016 tive uma grande oportunidade, comecei a cursar o Curso de Formação de Docentes , foi um grande desafio, pois tinha que conciliar estudo, trabalho e família, mas sem dúvida foi a melhor escolha, pois uma formação de professores adequada serve como alicerce para construir escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos [F3].	RP – A oportunidade de cursar formação de docentes.
7. O Curso de Formação de Docentes é muito importante , pois todos nós sabemos da importância inquestionável de contar com um educador competente dentro das escolas [F3].	RC – A importância do curso na formação do docente.
8. Isso fica ainda mais claro se considerarmos que nossos jovens estão em constante mudança para acompanharem o ritmo do novo mundo [F3].	RC e RO – O comportamento do jovem em relação ao acompanhamento das atuais mudanças.
9. [...] o que demonstra o quanto é necessário que os professores estejam sempre aprendendo e adaptando-se para seguirem essa realidade [F3].	RP – A formação necessária e adequada ao docente para atuar.
<u>Tipo de relação com a profissão docente F3 – R(+)</u>	
<p>F3 explicita em seus relatos que ser professora sempre foi seu sonho, mas, por motivos diversos, isso foi sendo adiado. Contudo, quando a filha em idade de cursar o Ensino Médio foi orientada pela mãe e matriculada no Curso de Formação de Docentes em nível médio, ela pôde acompanhar mais de perto o processo de formação da própria filha, fato que a levou também a se matricular, embora já tivesse o curso</p>	

superior em Pedagogia.	
Apesar de termos somente nove unidades de registro enumeradas, pode-se observar que a oitava delas recebeu dois códigos, por isso temos quatro remissões para RP e a mesma quantidade para RC, com o ser professor e com o curso, respectivamente, e duas delas que fazem referência ao outro (RO), o que totaliza 10 alocações em categorias.	
1. Eu optei pelo Curso de Formação de Docentes, pois vi que era uma ótima forma de adquirir novos conhecimentos , além dos ensinados no Ensino Médio regular [F4].	RC – Uma maneira de obter conhecimentos novos, além daqueles que o Ensino Médio proporciona.
2. Fazer formação é muito mais do que aprender os conceitos para ser um professor , é aprender valores [F4].	RC – No curso aprende conceitos não só para ser professor.
3. [...] valores esses que levarei comigo por toda minha vida, independente se eu seguir carreira de professora ou não [F4].	RP – Conhecimentos e valores que levará consigo em qualquer profissão.
4. Ao fazer o curso de formação, encontrei algumas dificuldades, por conta de ser um curso com bastante matérias e todas em um mesmo período, acaba provocando uma certa confusão de horários e nomes [F4].	RC – Muitas matérias fizeram aparecer algumas dificuldades.
5. O curso é rico em conteúdo , eu, particularmente, tenho dificuldade em aprender as leis, por ser algo complexo e precisar de muita leitura para a compreensão [F4].	RC – Curso rico em conteúdo, com muita leitura.
6. [...], mas os professores sempre buscam ajudar trazendo materiais de apoio para complementar a leitura, isso facilita às vezes [F4].	RC – Os professores ajudam com material de apoio.
7. Até agora, o curso só me proporcionou coisas boas, aprendi muito com os professores e amigos [F4].	RO – Boas relações e aprendizado.
8. Eu acredito que quando soubermos explorar o máximo de alguma coisa, conseguimos aprender muito, o curso, por exemplo, nos proporciona uma variedade de oportunidades quando terminado , sem contar na bagagem de conhecimento que carregamos, algo que nos diferencia dos demais [F4].	RC – Aprende-se muito com oportunidades variadas após o término do curso.
9. Eu continuo com o curso, e pretendo terminá-lo , só lamento pelos meus colegas que desistiram, que não souberam aproveitar essa chance. Eu acredito que para seguir o curso, deve-se gostar muito [F4].	RC – Determinação para continuar e gostar do que está fazendo.
10. [...] até porque não é algo fácil e exige muita dedicação . Quando gostamos do que fazemos tudo fica mais fácil, talvez seja por isso que não continuaram, por não se identificarem com o que estavam estudando [F4].	RC e RP – Alguns largam por não se identificarem com o curso ou a profissão.
11. Não me arrependo de forma alguma de estar cursando esse curso, me tornei outra pessoa desde quando comecei [F4].	RC – Não se arrepende de estar fazendo o curso e passou por mudanças em razão disso.
12. [...] aprendo vários conteúdos que só enriquecem meu conhecimento acadêmico , além de valores e curiosidades sobre nossa formação, pude perceber que tudo dentro da escola tem um propósito para nós alunos [F4].	RC – Reforçando o enriquecimento da aprendizagem e do conhecimento.
13. Esse curso nos ensina muito, e eu recomendo para todos que querem seguir carreira como professor ou, até mesmo, para aquelas pessoas que gostam de estudar coisas novas , como é o meu caso [F4].	RC – Relação positiva com o curso e o que ele pode proporcionar; recomendaria o curso.
14. [...] eu sinceramente estou adorando poder participar de um	RC – Está satisfeita com a

curso tão bem planejado [F4].	escolha e gosta do curso.
<u>Tipo de relação com a profissão docente para F4 – R(+)</u>	
<p>A satisfação de F4 com suas escolhas e com o Curso de Formação de Docentes em nível médio é explicitada diversas vezes em seus comentários, todavia F4 lamenta por aqueles que desistiram durante a caminhada. Além disso, ela recomenda o curso para todos os que querem aprender, não somente o que está relacionado ao magistério, mas inúmeras outras coisas, inclusive novas.</p> <p>Neste caso temos também um fragmento que foi alocado em duas categorias – totalizando 15, e não 14, remissões – e que ficaram assim distribuídas: RC (12), RP (2) e RO (1).</p>	

Fonte: Os autores.

No Quadro 3, a seguir, organizamos as informações numéricas que pouco a pouco foram comentadas durante a exposição das informações pertinentes às entrevistas de F1, F2, F3 e F4.

Na primeira coluna, temos o código dado ao aluno e, na segunda, terceira e quarta colunas, a quantidade de remissões a RC, RO e RP, respectivamente. Por fim, na última coluna, o “tipo de relação com a profissão”.

Quadro 3 – O quanto explicitaram os alunos em formação, ou seja, que permaneceram?

Alunos	RC – Relação com o curso	RO – Relação com o outro	RP – Relação com o ser professor	Tipo de relação com a profissão
F1	11	7	6	R(+)
F2	5	2	3	R(+)
F3	4	2	4	R(+)
F4	12	1	2	R(+)
Total	31	12	16	

Fonte: Os autores.

O que sobressai dos depoimentos dos alunos em formação é a relação com o curso (RC) e a relação R(+) com a profissão docente. Vejamos, na continuidade, o que se passou com as entrevistas realizadas com os alunos desistentes e com os egressos.

Os mesmos procedimentos que realizamos com os alunos em formação – F1 a F4 – e que disponibilizamos nos dois quadros anteriores foram realizados com os alunos desistentes – D1 a D8 –, e a completude dessas informações pode ser acessada em Albano (2022). Para não deixar o artigo muito longo vamos apresentar unicamente o quadro em que computamos

todas as manifestações e inserir, depois do Quadro 4, alguns exemplos de depoimentos que nos orientaram nessas categorizações, a fim de elucidar o leitor a respeito de nossas alocações.

Quadro 4 – O quanto explicitaram os alunos que evadiram, ou seja, os desistentes?

Alunos	RC – Relação com o curso	RO – Relação com o outro	RP – Relação com o ser professor	Quantidade de unidades de registro	Tipo de relação com a profissão
D1	2	7	2	11	R(-)
D2	1	0	2	3	R(-)
D3	2	0	2	5	R(-)
D4	1	1	1	3	R(-)
D5	2	1	3	6	R(-)
D6	2	1	1	4	R(-)
D7	1	0	3	4	R(-)
D8	2	2	1	5	R(-)(+)
Total	13	11	16	41	

Fonte: Os autores.

Das 41 unidades de registro analisadas, observam-se, no fim das colunas 2, 3 e 4, quantas foram alocadas em cada categoria – RC, RO e RP – 13, 11 e 16, respectivamente. Fica evidente, também, ao verificarmos as quantidades totalizadas na quinta coluna, que alguns dos desistentes do curso manifestaram-se muito pouco, como foi o caso de D2 e D4, com unicamente três unidades.

A seguir, inserimos alguns depoimentos para ilustrar as argumentações apresentadas. Para organizar as falas dos oito alunos que se evadiram do Curso de Formação de Docentes em nível médio que pesquisamos, procuramos selecionar um depoimento representante para cada uma das categorias RC, RO e RP, todavia esclarecemos que nem sempre todos eles relataram suas relações com a profissão docente que pudessem contemplar as três categorias. Nesse caso em específico, deixamos o registro da categoria e colocamos o símbolo (----) junto a ela.

Exemplos de D1

RC – Então, professora, eu saí do magistério porque eu estava **sobrecarregada de matérias**.

RO – [...] **eu solicitei ajuda, ninguém me respondia, falava** que estava ocupada, eu mandava mensagem só visualizava até aí tudo bem.

RP – **Já não estava mais me encontrando como uma formanda** e estava vendo que eu não conseguiria ir mais pra frente.

Exemplos de D2

RC – **A formação de docentes é um excelente curso, não** tenho que reclamar do curso de maneira alguma.

RO – (----)

RP – [...] fiz os **dois anos que me fizeram ver** que aquilo **não era realmente** o que eu queria.

Exemplos de D3

RC – **Eu gostava bastante do Formação de Docentes**, me ensinou a parar com a minha vergonha de falar em público.

RO – (----)

RP – Porém o **meu sonho sempre foi ser dentista**, e com o tempo fui vendo que esse amor por Odontologia foi crescendo mais ainda, **foi somente por isso que saí do Curso de Formação de Docentes**.

Exemplos de D4

RC – [...] desisti também, pois **eu não consegui me encontrar dentro do Formação de Docentes**.

RO – Eu desisti, pois **eu estava à procura do meu primeiro emprego, por questão financeira também, pois eu não queria que meus pais pagassem os meus estudos**, pois eu quero criar a minha própria renda financeira.

RP – [...] apesar, que eu me encantei pelo método de ensino de crianças especiais na APAE, **eu não me enxergava atuando nessa área**.

Exemplos de D5

RC – Mas para conseguir passar no vestibular, precisava dedicar meu tempo e estudar muita coisa por conta própria. **No Formação de Docentes era mais complicado por conta das disciplinas específicas e da demanda de tempo no curso**, eu ficaria sobrecarregada e talvez mais distante da minha meta.

RO – As engrenagens para a minha saída do Formação de Docentes começaram quando me mudei para Toledo. Lá, **conheci diversos tipos de pessoas e professores**.

RP – Seguir como professora não era o meu sonho, mas algo que **passei a querer por ter uma profunda admiração pelo ofício**.

Exemplos de D6

RC – Eu sou meio suspeita pra falar, **pois nunca tive vontade de entrar no curso, nunca despertou meu interesse**, minha família me matriculou e eu tentei por alguns meses.

RO – [...] **não me sentia à vontade nas escolas** tendo sempre **medo de fazer algo errado** e as professoras acabarem colocando uma observação ruim sobre mim, nas fichas de estágios e coisas assim.

RP – [...] o **motivo maior** por eu ter saído acho que **foi por eu nunca ter tido realmente interesse em fazer o curso**, me forcei a algo que eu não me interessava e acabei saindo.

Exemplos de D7

RC – [...] o Curso Formação de Docentes tem uma didática muito completa.

RO – (----)

RP – [...], porém com o passar do **primeiro ano de curso eu decidi que não seguiria mais nessa profissão**, sendo assim o único motivo para eu deixar de fazer o Curso Formação de Docentes é que eu não seguirei a carreira de professora.

Exemplos de D8

RC – [...] algo que **me desanimou bastante** foram as aulas de estágio no começo do ano, com **a mudança de professor**.

RO – [...] no decorrer no ano **decidi sair por pura bobeira**, simplesmente **por não gostar dos outros alunos**, me arrependi pela saudade que tenho do estágio a campo.

RP – **Comecei o curso simplesmente por gostar de crianças e ter facilidade para explicar.**

Os relatos selecionados para exemplificar o que nos apresentaram os oito desistentes mostram que, para se evadirem, as justificativas são diversificadas, porém todas elas nos levam a uma relação negativa com a profissão docente, por isso, na sexta coluna para sete depoentes, a categoria inserida é **R(-)**, somente D8 indica ter se arrependido da decisão, por isso inserimos para ele a **Relação R (-)(+)** – uma relação mista, em que o sujeito desiste/evade do curso, mas em sua argumentação há indícios de que queria ser professor.

No Quadro 5, inserimos as informações a respeito de P1 a P6, alunos que permaneceram no curso até se formarem e hoje são egressos. Esse quadro mantém os padrões do quadro anterior, contudo cabe uma ressalva. Naquela ocasião, houve alunos que não se manifestaram com relação ao outro, por isso não temos registros na categoria RO. Para os egressos, a situação se repete, no entanto há diversos depoimentos que dizem respeito a duas categorias, o que nos leva à não adoção da “exclusão mútua”, indicada por Bardin (2016), como uma possível “caracterização” das categorias criadas. Essa não adoção está representada pelos totais computados na última linha da quinta coluna do Quadro 5, em que 72 é uma quantidade maior do que 63 (quantidade total de excertos), ou seja, houve nove excertos dos entrevistados que foram inseridos em duas categorias simultaneamente.

Quadro 5 – O quanto explicitaram os alunos egressos do curso?

Alunos	RC – Relação com o curso	RO – Relação com o outro	RP – Relação com o ser professor	Quantidade de unidades de registro	Tipo de relação com a profissão
P1	5	1	2	8	R(+)(-)
P2	4	2	5	10	R(+)
P3	6	0	9	12	R(+)
P4	5	0	3	10	R(+)
P5	14	2	5	17	R(+)
P6	6	0	3	6	R(+)
Total	40	5	27	72 > 63	

Fonte: Os autores.

Assim como para os desistentes (D1 a D8), trazemos a seguir uma manifestação que represente as categorias encontradas durante a análise das entrevistas de P1 a P6.

Exemplos de P1

RC – Sobre o Curso Formação de Docentes, começo a dizer sobre como **foi de grande importância para mim** no sentido de ajudar no meu desenvolvimento interpessoal, na habilidade de lidar com outras pessoas e de certa forma entender mais além do que me é mostrado, a relação entre educação e sociedade.

RO – [...], **mas os professores e os colegas de turma sempre formaram uma grande rede de apoio**, acho que pelo fato de todos terem o mesmo objetivo em comum, o que sempre me impulsionou a querer continuar seguindo.

RP – **Não foi a área profissional que escolhi para minha vida**, mas como já citei no início, acho que, independentemente da área que eu seguisse, o curso me preparou para a vida.

Exemplos de P2

RC – **Ao chegar ao último ano já me sentia pronta**, todos os percalços mencionados no início eram habituais e foram de suma importância para minha formação, **pois o curso nos ensina a ter organização e buscar sempre excelência em tudo que nos propomos a fazer**.

RO – **Outro ponto alto do curso eram as aulas das disciplinas pedagógicas, os professores davam um show nas explicações, exposições e modos de avaliação**.

RP – **O primeiro ano foi aquele em que aprendi a postura de um docente**, havia uma lista de itens que eu não entendi no início, porém mais tarde vi sua extrema importância, de **como um professor deve se portar perante a sociedade, pois o professor é professor dentro e fora da escola**, nossa imagem tem muita relevância para os estudantes.

RC e RP – Por fim, só tenho a dizer que **o Curso Formação de Docentes foi a sementinha plantada e cultivada para minha futura carreira de trabalho, era aquilo que eu queria, lecionar**.

Exemplos de P3

RC – Lembro-me como se fosse hoje, do primeiro dia do tal sonhado curso de docência. **O Formação de Docentes tem como proposta ensinar para vida. Amadurecemos como ser humano, nos tornando amáveis e dignos da sabedoria.**

RO – (----)

RP – Atualmente já faz oito anos do término do curso de formação e durante todo esse tempo, repito, **nunca fiquei sem trabalho e não desisti de ser professor. Busquei concursos e hoje estou como pedagogo em [...]**, colaborando com a formação continuada dos professores com os quais trabalho.

RC e RP – Escrevendo esse depoimento, veio em minha memória **uma autobiografia escrita no segundo ano, onde a professora solicitou para escrever quem éramos nós e o que queríamos dali para frente.** Acabei parando por alguns minutos e fui ao meu arquivo pessoal para ler o que havia escrito. É um passado não muito distante, mas com muito do presente momento.

Exemplos de P4

RC – Trabalhar com criança é muito prazeroso, aprendemos todos os dias e o segredo é ter amor e carinho por eles, **algo que também aprendemos no Curso Formação de Docentes, e principalmente a ter ética profissional e aprender a respeitar as hierarquias.**

RO – [...] segui em frente, encontrei pessoas maravilhosas apoiando, **professores brilhantes, os quais nos fizeram acreditar, crescer, transmitiram a nós educandos experiências, relatos, enfim, tudo que pudesse contribuir para o nosso conhecimento.**

RP – Retomei meus estudos depois de algum tempo, onde havia parado por razões pessoais. Após alguns anos resolvi voltar, pois **tinha um desejo muito grande dentro de mim em buscar algo de melhor para minha vida.**

RC e RP – Levo isso comigo, o que a gente aprende, não se esquece, é pra vida. **O curso me proporcionou realizações profissionais e pessoais.** Experiências positivas, onde **no ano seguinte à minha formação já iniciei como professora estagiária,** assumindo diretamente uma sala de aula de turma de Pré II com 28 alunos.

Exemplos de P5

RC – **Notei que, na época, a intenção do curso não era preparar o aluno para o vestibular, mas para a atuação como profissional da Educação.** Isso foi uma grande dificuldade que enfrentei, tanto no cursinho como no início da graduação.

RO – **Uma frase me marcou muito** quando, em um final de aula, contei a uma professora o que pensava cursar no futuro e ela me respondeu dizendo que **“bem, com a Arquitetura você ficará rica, com a Psicologia, talvez, mas, se eu fosse você, não faria Artes porque será pobre”**.

RP – Escolher o Formação de Docentes não foi uma decisão difícil. **Sempre tive interesse pela Educação**, motivada pela paixão que nutria pela disciplina de Arte. Quando iniciei o curso em 2013, essa era minha intenção: cursar Artes Visuais.

RC e RP – **Sou funcionária de um colégio**, onde iniciei, em 2018, com um estágio de Psicologia. **Graças ao peso que o Curso de Formação de Docentes adicionou ao meu currículo** e, atualmente, sou tutora de dois alunos do Ensino Fundamental I, com necessidades educacionais especiais. No Colégio pude trabalhar com ex-colegas de turma.

Exemplos de P6

RC – **O Curso Formação de Docentes para mim foi o pilar de sustentação de minha vida profissional.** Tenho ele como meu guia mesmo após anos de formada.

RO – (----)

RP – (----)

RC e RP – **Hoje estando em sala de aula atuando por conta do curso sinto que se não fosse por conta de todo o conhecimento que obtive por ele**, eu estaria correndo contra o tempo em muitas esferas sociais da minha vida.

Como era de se esperar, pelo fato de serem os egressos, formando-se e sendo chancelados como professores em nível médio, P2, P3, P4, P5 e P6 têm uma relação com a profissão docente **Relação R (+)**, pois, para indicá-la a uma pessoa, temos que ter em seus depoimentos fragmentos que mostram uma relação de aproximação com a profissão docente, o que pode ser retomado nos exemplos que trouxemos para cada um deles. A **Relação R (+)(-)**, que representa uma relação mista com a profissão docente, em que o sujeito permanece no

curso, concluindo-o, todavia, depois de formado, não exerce a profissão, foi indicada para P1, que afirmou durante a entrevista que não estava, naquele momento, atuando no magistério.

6 Considerações finais

Retomemos, agora, a questão de pesquisa deste artigo, a qual se refere às relações que os sujeitos da pesquisa estabeleceram com a profissão docente. As quantificações de suas respostas às perguntas feitas durante as entrevistas foram organizadas nos Quadros 3, 4 e 5.

Como evidenciado no Quadro 3, todos os quatro alunos em formação demonstraram aproximação com o curso, o que nos levou a tipificar suas relações com a profissão docente como **R(+)**. Também foi possível perceber que a relação com o curso (**RC**), com 31 incidências, foi a principal componente da **Relação R(+)**.

Os resultados encontrados para os oito alunos desistentes foram mostrados no Quadro 4. Como podemos ver, para sete deles a relação com a profissão pode ser caracterizada como **R(-)**, ou seja, de afastamento da profissão. O caso de D8 revela uma situação dúbia, em que o sujeito se evade do curso, mas, eventualmente, poderia ter se tornado professor, caso sua relação com o curso ou com os colegas tivesse sido mais positiva. Por essa razão, a relação com a profissão docente de D8 foi classificada como **R(-)(+)**.

Finalmente, temos os casos dos seis alunos egressos, apresentados no Quadro 5. Todos eles manifestaram uma relação positiva com a profissão docente, sendo que cinco deles de fato se tornaram professores. O caso peculiar, agora, ficou por conta do aluno P1, que concluiu o curso e manifestou sobre ele boas impressões, só que acabou não exercendo a profissão. Por essa razão, o seu caso foi classificado como **R(+)(-)**.

Ao iniciarmos esta investigação, buscando a identificação e compreensão de elementos que nos ajudassem a localizar o que fazia os alunos permanecerem ou desistirem do Curso de Formação de Docentes em nível médio (no município em que atuávamos como professores e pesquisadores), tornou-se evidente que a empreitada poderia nos levar à tomada e à escolha de novos caminhos ou ações. O que de fato aconteceu, pois, a partir dos resultados obtidos em meados do ano de 2022, passamos a visitar diversas escolas que ofertavam o 9º ano do Ensino Fundamental, em nossa região, apresentando informações relativas ao curso, o qual, a partir de uma nova regulamentação estadual, tem duração de unicamente três anos para os matriculados no ano 2022 em diante até nova resolução.

Diante do exposto e do que analisamos, as argumentações relativas ao permanecer e concluir o Curso Formação de Docentes em nível médio carrega em si a subjetividade de cada entrevistado e, além disso, mostra-nos diversos aspectos positivos do curso. Cabe frisar, todavia, que o que temos exposto neste artigo e os resultados a que chegamos trazem um “olhar” particular “nosso”, que vislumbramos e participamos de todo esse processo de investigação do fenômeno em questão: permanecer ou desistir.

O que nos trouxe para esta investigação, porém, não foram os pontos positivos e os que permaneciam e se formavam, mas sim os que desistiam, ou seja, eram computados em nossos levantamentos como evadidos, muitos por sinal, como mostramos no Quadro 1. Em função disso, para finalizar o artigo, relacionamos três fatores que podem resumir as principais causas da evasão do nosso curso.

O primeiro fator denota a expectativa dos alunos em relação ao curso e a falta de informações, pois muitos estudantes nele se matriculam sem sequer saber o que vivenciarão nos quatro anos seguintes.

O segundo fator diz respeito ao outro, que pode ser representado pelos professores formadores, colegas de turma (da sua e das demais), coordenadores e supervisores dos estágios, familiares, entre outras pessoas que perpassam a vida e o dia a dia desses alunos. Esse fator nos chama a devida atenção, pois, conforme é notório nos relatos, os sentimentos de exclusão do processo, gerado por determinadas manifestações (ou ausência delas) dos próprios colegas e professores, leva-os a uma sensação de impotência e, ao mesmo tempo, um sentimento de não saber o que fazer e nem para onde ir. Isso, entretanto, não é uma regra, já que muitos alunos, mesmo considerando o curso difícil, relatam terem estabelecido boas relações e ótimas amizades que perduram para além da escola.

O terceiro fator vincula-se à relação que os sujeitos estabelecem e desenvolvem com a própria profissão docente, visto que é possível identificar nos relatos que “ser professor”, embora seja sonho para alguns, para outros significa “não ter prestígio profissional”, quando em comparação com outras profissões. A desvalorização da profissão de professor também desestimula a continuidade no curso, uma vez que o discurso vigente se concentra mais nas dificuldades do que na importância da profissão.

Por fim, o que nos surpreendeu de maneira positiva foi o fato de os alunos que deixaram o curso levarem boas lembranças, e que aqueles que permaneceram e os que concluíram expressarem em seus depoimentos sentimentos e emoções. Em alguns casos, a

realização de sonhos, como é o caso da estudante F1, que diz: “Desde pequena já queria entrar no curso de Formação de Docentes e me tornar professora, e acredito que ainda irei realizar esse sonho”; e relata que “uma frase que sempre marcou e era dita pelos professores sobre não ser fácil a caminhada, mas quem chegasse ao 4º ano era um vencedor, e isso sempre serviu de incentivo”.

Seguindo em frente, com base nos relatos recebidos, entendemos que a desvalorização da profissão docente seja percebida pelos alunos no andamento do curso, mais precisamente nos debates formais e informais a respeito da profissão realizados em sala de aula. Preponderam nesses debates muito mais as dificuldades, e não a importância da profissão, o que faz que diversos alunos desanimem, partindo para a procura de alternativas, fato que leva à evasão.

Há, ainda, aqueles alunos que, por conta dos vestibulares, justificam sua desistência argumentando que as disciplinas “específicas” do Curso de Formação de Docentes prejudicam as demais disciplinas da “base comum”, o que, na “visão” deles, iria capacitá-los de forma adequada para a possível aprovação no vestibular e o ingresso em uma universidade ou faculdade.

Referências

ALBANO, M. S. H. **A Evasão no Curso de Formação de Docentes em nível médio na Modalidade Normal em um município do Norte do Paraná**. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2022.

ANDIFES. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República. Congresso Nacional, 1996. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

BUENO, J. L. A evasão de alunos. **Jornal da USP**, São Paulo, USP, 14 a 20 de junho de 1993.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. S. **Permanência e evasão no curso de licenciatura em Química: um estudo à luz da matriz do estudante**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola da Educação**. LOURENÇO FILHO, R. (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, [s. l.], v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PARANÁ. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação (SEED); Superintendência da Educação; Departamento de Educação Profissional, 2014. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/ppc_formacao_docentes_2014.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

PARANÁ. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação (SEED), 2006. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_formacao_docentes.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e da identidade do professor. **Nuances**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.

RISTOFF, D. **Evasão: exclusão ou mobilidade**. Santa Catarina: UFSC, 1995.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, [s. l.], v. 14, n. 40, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PASSOS, M. M.; ALBANO, M. S. H.; ARRUDA, S. de M.

Enviado em: 11/02/2023

Revisado em: 12/08/2024

Aprovado em: 04/09/2024